



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ROSILANE DA COSTA

**O ENSINO DA ESCRITA FRENTE AOS DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS:
APRENDIZAGEM OU TREINAMENTO?**

FORTALEZA

2018

MARIA ROSILANE DA COSTA

O ENSINO DA ESCRITA FRENTE AOS DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS:
APRENDIZAGEM OU TREINAMENTO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial ao título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Área de concentração: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita.

Orientador: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pela autora

- C874e Costa, Maria Rosilane da.
O ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas: Aprendizagem ou Treinamento? / Maria Rosilane da Costa. – 2018.
193 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Messias Holanda Dieb.
1. Ensino da escrita. 2. Alfabetizar Letrando. 3. Avaliações externas. I. Título.

CDD 370

MARIA ROSILANE DA COSTA

O ENSINO DA ESCRITA FRENTE AOS DESAFIOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS:
APRENDIZAGEM OU TREINAMENTO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial ao título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança. Área de concentração: Aprendizagem e Desenvolvimento da Linguagem Escrita.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Messias Holanda Dieb (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Deus, pelo milagre da vida.

Aos meus pais, em especial a minha mãe (*in memoriam*).

Ao meu esposo Weydson e aos meus filhos Caio, Nicolás e Camila, fonte de minha inspiração.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter sido minha fortaleza nesta caminhada, sem Ele, não seria possível realizar este sonho! Obrigada por ter me proporcionado vivenciar mais esta experiência! Tudo ao seu tempo... Esperar o tempo de Deus e não o nosso!

A minha mãe Creuza (*in memoriam*) por tudo. Por ter sido meu exemplo e ter me incentivado a estudar. Pelas vezes que em suas orações pediu por mim. Obrigada mãe por tudo que significou e significa em minha vida. Hoje, acompanha-me como um anjo guiando os meus passos e as minhas decisões.

Ao meu pai Tônico pelo exemplo e dedicação ao longo de sua vida e por acreditar em mim. Aos meus irmãos, Rosimeire e Roberto e a seus filhos, meus sobrinhos, por tudo que significam para mim.

Ao meu esposo Weydson, grande amor da minha vida, por ser a minha base e por tudo que me proporcionou ao longo desses 21 anos juntos, fortalecendo-me nos momentos de fraqueza, incentivando-me em meus estudos. Obrigada por me permitir alçar esse voo e por ter compreendido os meus momentos de solidão.

Aos meus filhos, Caio, Nicolas e Camila por serem meu porto seguro e por todo amor que carrego em mim. Obrigada por compreender as minhas ausências no percurso de tantas caminhadas ao longo dessa trajetória.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC por ter me lapidado e me tornado o que sou hoje.

Aos professores participantes da banca examinadora: Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima, Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca e ao Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho, meu sincero agradecimento por participarem da avaliação deste trabalho e pelas valiosas contribuições.

À Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro, Profa. Dra. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca por participarem desse momento, meu sincero agradecimento.

Ao Prof. Dr. Gilcinei Teodoro Carvalho por se dispor de vir de tão longe para compor a banca desta defesa.

Ao Professor Francisco Ari de Andrade por me mostrar a história da educação brasileira de uma forma simples, levando-me assim a desvencilhar o percurso histórico de nossa educação. Serei sua eterna admiradora.

Às professoras Clarice Zientarski e Rozimar Machado pelos caminhos traçados ao longo da disciplina de Educação Básica em Debate: docência, gestão escolar e formação de professores.

Às Professoras Rosemeire Andrade e Silvia Helena Cruz por ter me ensinado que devemos ser o melhor naquilo que nos propomos a fazer e por ter me guiado para os caminhos da pesquisa.

À professora Silvy Delacours Lins pelos valiosos estudos nas reuniões da LIDELEC.

À professora Adriana Limaverde pela excelência em seu trabalho.

Aos colegas de turma que me proporcionaram novos conhecimentos.

Às crianças, meus ex-alunos do 1º ano da Escola Higino, que foram fonte de meu projeto de pesquisa.

Aos meus ex-alunos do Colégio Virgem Poderosa que me permitiram voar em busca desse mestrado.

Aos professores participantes da pesquisa. Em especial, à professora Iara (nome fictício), que permitiu ao longo de quatro meses, que fizesse parte de suas aulas e por toda a aprendizagem adquirida com sua experiência.

Ao Secretário de Educação do município pesquisado, ao núcleo gestor da escola observada, as demais diretoras e coordenadores pedagógicos das escolas investigadas, a coordenadora e formadora geral do 2º ano, pelo acolhimento e contribuições.

Principalmente, às crianças da sala observada, por toda a admiração e amizade construídas ao longo desse período, que fizeram parte indiretamente desta investigação.

À FUNCAP, pelo apoio financeiro com a manutenção da bolsa de auxílio.

À minha grande amiga Rejane Maria Dias, por Deus ter me permitido encontrá-la e por ter dado a ela uma segunda chance em sua vida. Por todas às vezes que me senti fraca e que a tive como inspiração. Obrigada pelo acolhimento, pelas risadas e pela amizade que será eterna. Às suas filhas pelo carinho que tiveram comigo.

À minha grande amiga Gisele Mesquita, por Deus ter me permitido também encontrá-la. Obrigada por ser minha fonte de admiração, pela amizade que perpassa as paredes da sala de aula.

Ao grande amigo Eryck Dieb pela amizade e pela oportunidade de ter me apresentado o mundo dos artigos, das publicações e congressos.

Aos colegas da linha de pesquisa LIDELEC (Linha de Pesquisa Desenvolvimento, Linguagem e Educação da Criança), pelas reflexões compartilhadas.

A Vanda, Marcelo e Marcelinha pelo apoio em Fortaleza nos momentos que mais precisei.

Aos pais de meu esposo pela paciência e acolhimento aos meus filhos em minhas ausências.

À Roberta, Joyce e Milena, ex-alunas que me acolheram durante todo o mestrado.

Ao Instituto Federal do Ceará (IFCE) de Acaraú que me apresentou os caminhos do Mestrado. Em especial, ao Araújo, que continua sendo o idealizador de coordenador para mim.

Ao Colégio Virgem Poderosa, onde aprendi a ensinar.

Aos meus grandes amigos de Acaraú, muitos, que torceram e vibraram com as minhas conquistas.

Aos meus amigos, que de longe, estiveram comigo nesta caminhada.

À minha amiga Vanny, pelas vezes que me fortaleceu quando não tive forças para prosseguir em minha caminhada profissional.

Ao meu eterno coordenador e amigo Joselito pela credibilidade em meu trabalho.

Aos professores da EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa pela paciência e companheirismo.

Ao Diretor Toinho e aos coordenadores Luana e Oscar pela espera e compreensão.

Aos amigos da secretaria da EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa pelo acolhimento e companheirismo nesta pesquisa.

À Prefeitura Municipal de Acaraú por ter me proporcionado esta qualificação.

Agradeço a todos que, direta e indiretamente, contribuíram para a realização deste Mestrado.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Em especial, ao meu orientador prof.º Dr. Messias Holanda Dieb pelas valiosas contribuições em suas orientações, por sua grandeza profissional e, sobretudo, por enlaçar sabedoria e conhecimento com toda a sua simplicidade. Agradeço, de todo o meu coração, as conversas, os caminhos para a pesquisa, as críticas construtivas e as reflexões propostas em cada encontro. Tudo isso foi fundamental para a minha construção não apenas como pesquisadora, mas como pessoa. Além de um excelente orientador, um grande amigo. Seu conhecimento foi fonte de inspiração para que pudesse desenvolver esta pesquisa com leveza. Acima de tudo, obrigada, por não ter desistido de mim, mesmo quando parecia impossível chegarmos aqui.

*“O menino aprendeu a usar as
palavras.*

*Viu que podia fazer peraltagens
com as palavras.*

E começou a fazer peraltagens.

*Foi capaz de modificar a tarde
botando uma chuva nela.*

o menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor!

*A mãe reparava o menino com
ternura.*

Meu filho você vai ser poeta.

*Você vai carregar água na peneira
a vida toda.*

*Você vai encher os
vazios com as suas peraltagens
e algumas pessoas vão te amar por
seus despropósitos.”*

Manoel de Barros

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental de um município da região norte cearense, tomando por base os tipos ideais de ensino da escrita que norteiam essas práticas e as atividades que são propostas para as crianças. Como aporte teórico, utilizamos os pressupostos socio-históricos da aprendizagem representados por Vygotsky (1988) em diálogo com a perspectiva psicogenética acerca da construção da linguagem escrita pela criança de Ferreiro e Teberosky (1999), relacionando-os com as proposições de Soares (1998) sobre o ensino da escrita a partir dos conceitos de alfabetização e letramento. Devido ao fato de o referido município ter avançado do último para o primeiro lugar no ranking das avaliações externas, a pesquisa se caracterizou como um Estudo de Caso Instrumental, conforme descrito por Stake (1999), uma vez que esse caso funcionou apenas como um instrumento para facilitar nossa compreensão de algo que vai muito além do caso em si, ou seja, o modo como estão sendo alfabetizadas no contexto das avaliações de desempenho. Os instrumentos metodológicos utilizados neste estudo de caso foram a observação, a entrevista semiestruturada e a coleta de amostras de proposição de atividades de escrita feita por 05 professoras alfabetizadoras que atuam no 2º ano do ensino fundamental. O conjunto desses dados nos permitiu a construção de três tipos ideais de ensino da escrita, a partir dos quais analisamos as tendências dominantes de ensino da escrita que os diferenciam entre si em termos de concepções e práticas pedagógicas das professoras. São eles: a) ensino de um código para ser lido (decifrado), b) introdução à escrita como uma prática social e c) treinamento a serviço das avaliações externas. No primeiro tipo ideal, a tendência é a de priorizar a compreensão da criança sobre os aspectos mais estruturais da composição das palavras escritas. No segundo, a tendência dominante é aquela marcada por uma breve introdução das crianças no universo de algumas práticas sociais de uso da linguagem escrita, mas que não chega a produzir efeitos mais satisfatórios no que diz respeito a formar bons escritores de texto. Por fim, no terceiro tipo ideal, a tendência dominante é a de controle sobre os processos de aprendizagem das crianças por meio de um treinamento ostensivo, com avaliações de exercícios escritos em busca por resultados quantitativos. Podemos concluir que a política de avaliações externas precisa ser revista no Estado do Ceará, uma vez que vem interferindo de modo contraproducente na prática pedagógica das professoras e, por conseguinte, nos processos de alfabetização e de letramento das crianças.

Palavras-chave: Ensino da escrita. Alfabetizar letrando. Avaliações externas.

ABSTRACT

The present research aimed to analyze the pedagogical practices for the teaching of writing in the 2nd year of primary education in a municipality in the northern region of Ceará, based on the ideal types of writing teaching that guide these practices and the activities that are proposed for the children. As a theoretical contribution, we use the socio-historical assumptions of learning represented by Vygotsky (1988) in dialogue with the psychogenetic perspective on the construction of language written by the child of Ferreiro and Teberosky (1999), relating them to the propositions of Soares (1998) on the teaching of writing from the concepts of literacy. Due to the fact that the municipality chosen has advanced from the last to the first place in the ranking of external evaluations in a short period of time, the research was characterized as an Instrumental Case Study, as described by Stake (1999), since this case has worked only as an instrument to facilitate our understanding of something that goes far beyond the case itself, that is, how are being literate in the context of performance evaluations. The methodological tools used in this case study were the observation, the semi-structured interview and the collection of samples of proposition of writing activities done by 05 literacy teachers who work in the 2nd year of primary education. The set of data allowed us to construct three ideal types of writing teaching, from which we analyze the dominant tendencies of writing teaching that differentiate them in terms of teachers' conceptions and pedagogical practices. They are: a) teaching a code to be read (deciphered), b) introduction to writing as a social practice, and c) training in the service of external evaluations. In the first ideal type, the tendency is to prioritize the child's understanding of the most structural aspects of written word composition. In the second, the dominant tendency is that marked by a brief introduction of children in the universe of some social practices of use of the written language, but that does not get to produce more satisfactory effects with respect to forming good writers of text. Finally, in the third ideal type, the dominant tendency is to control the learning processes of children through ostensive training, with evaluations of written exercises in search of quantitative results. We can conclude that the policy of external evaluations needs to be reviewed in the State of Ceará, since it has been interfering in a counterproductive way in the teachers' pedagogical practice and, therefore, in the children's literacy processes.

Keywords: Teaching writing. Reading instruction literacy. External evaluations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escola Nota 10	61
Figura 2 – Quadro de Comparação do IDE-ALFA, 2016.....	61
Figura 3 – Sacolinha Mágica	75
Figura 4 – Criança utilizando os livros de leitura.....	76
Figura 5 – Quadro geral do município de acordo com a ANA.....	79
Figura 6 – Atividade de escrita proposta pela professora Luíza.....	90
Figura 7 – Atividade de escrita proposta pela professora Tânia.....	91
Figura 8 – Atividades envolvendo ditado de palavras.....	92
Figura 9 – Matriz de Referência do SPAECE-Alfa	94
Figura 10 – Atividade de escrita - cópia da lousa.....	97
Figura 11 – Cópias de textos realizadas pelas crianças	98
Figura 12 – Orientações para se trabalhar a fluência leitora proposta pelo MAISPAIC	101
Figura 13 – Rotina Pedagógica do 2º ano proposta pelo PAIC	101
Figura 14 – Quadro de Fluência Leitora exposto nas salas das professoras observadas.....	102
Figura 15 – Instrumental para acompanhamento da leitura da criança	103
Figura 16 – Habilidades avaliadas pelo PAIC	104
Figura 17 – Habilidades avaliadas pela Psicogênese da Escrita- PAIC.....	105
Figura 18 – Atividade de escrita desenvolvida pela professora observada	107
Figura 19 – Atividade envolvendo o gênero adivinha proposta pelo PAIC	108
Figura 20 – Atividades envolvendo aspectos linguísticos e análise fonológica – PAIC	110
Figura 21 – Atividades envolvendo a consciência silábica- PAIC	111
Figura 22 – Atividades envolvendo os aspectos metalinguísticos- PAIC.....	112
Figura 23 – Atividade de escrita proposta pelo PAIC.....	113
Figura 24 – Sequência de atividade envolvendo Histórias em Quadrinhos	115
Figura 25 – Atividade de escrita realizada pela criança - Letra de uma música.....	126
Figura 26 – Criança corrigindo o texto do colega	127
Figura 27 – Escrita de uma criança pré-silábica auxiliada pela professora.....	129
Figura 28 – Atividade envolvendo a escrita de um bilhete.....	130
Figura 29 – Atividade de escrita envolvendo o gênero Histórias em Quadrinhos	132
Figura 30 – Sequência Didática envolvendo Histórias em Quadrinhos	133
Figura 31 – Diversidade de gêneros textuais trabalhados na escola 1.....	136
Figura 32 – Diversidades de gêneros textuais trabalhados na escola 2.....	138

Figura 33 – Atividade de escrita envolvendo o gênero biografia	143
Figura 34 – Atividade de escrita envolvendo o gênero biografia	144
Figura 35 – Teatro envolvendo o texto Dom Ratão, o rei da confusão - Coleção PAIC	144
Figura 36 – Questão de simulado envolvendo descritores	156
Figura 37 – Questões de simulado envolvendo descritores.....	158

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
IDE-ALFA	Índice de Desempenho Escolar na Alfabetização
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAISPAIC	Programa de Aprendizagem na Idade Certa
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAC	Programa de Aceleração do Crescimento
PAIC	Programa Alfabetização na Idade Certa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROLETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SME	Secretaria Municipal de Educação
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
SPAECE-ALFA	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará da Alfabetização

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
2.1	As concepções de escrita, de alfabetização e de letramento	25
2.2	O ensino da escrita	36
2.3	O problema da alfabetização frente às avaliações externas	45
3	PERCURSO METODOLÓGICO	55
3.1	Tipo de Pesquisa	55
3.2	Locais e Sujeitos da Pesquisa	58
3.2.1	<i>Caracterização educacional do município</i>	59
3.2.2	<i>Descrivendo o espaço que sediou a pesquisa</i>	60
3.2.3	<i>O perfil das professoras investigadas</i>	63
3.3	Técnicas de Construção dos Dados	64
3.3.1	<i>Observação</i>	65
3.3.2	<i>A entrevista</i>	67
3.3.3	<i>Amostras de material de escrita</i>	68
3.4	O Processo de Análise dos Dados	69
3.5	Questões Éticas da Pesquisa	70
4	RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS	72
4.1	Projetos e orientações pedagógicas para o 2º ano do Ensino Fundamental	72
4.1.1	<i>As orientações para as práticas pedagógicas</i>	72
4.1.2	<i>A formação continuada: orientações e encaminhamentos</i>	80
4.2	Os tipos ideais de ensino da escrita no município estudado	84
4.2.1	<i>Ensino de um código para ser lido (decifrado)</i>	85
4.2.2	<i>Introdução à escrita como uma prática social</i>	122
4.2.3	<i>Treinamento a serviço das avaliações externas</i>	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
5.1	Pontos Essenciais do Trabalho	165
5.2	Implicações da Pesquisa	168
5.3	Sugestões de Continuidade da Pesquisa	170
	REFERÊNCIAS	171
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	176

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO	179
APÊNDICE C - INSTRUMENTAIS DA PESQUISA- QUESTIONÁRIO	180
APÊNDICE D - INSTRUMENTAIS DA PESQUISA – OBERSVAÇÃO.....	182
APÊNDICE E - ROTEIRO PRÉVIO DA ESTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	185
ANEXO A - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA - PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAR LETRANDO.....	186
ANEXO B - SIMULADO DE PORTUGUÊS	189
ANEXO C - ATIVIDADES DE ESCRITA DA CRIANÇA	193

1 INTRODUÇÃO

“A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo da língua existir, é um objeto social, é parte do nosso patrimônio cultural.”
(FERREIRO, 2001, p. 103)

A escrita é uma das mais antigas “tecnologias” que a humanidade já conheceu e a aquisição dessa linguagem tem se configurado como um marco no desenvolvimento social e cultural, surgindo da necessidade de consolidar a comunicação e os registros históricos (HIGOUNET, 2003). Desde os primórdios das civilizações, o homem foi percebendo a importância dos registros e isso fez com que a humanidade elaborasse um complexo conjunto de sinais que serviu como aporte para a comunicação entre os povos. Dessa forma, os conhecimentos transmitidos pela oralidade passaram a ser propagados por meio da escrita, possibilitando assim profundas transformações histórico-culturais nas sociedades.

Destarte, a escrita garantiu o registro das ações, dos pensamentos e das ideias propagados pela humanidade, desenvolvendo-se e ganhando relevância nas relações sociais, nas informações e na difusão do conhecimento. Segundo Chartier (2002), só é possível estudar a história da humanidade por meio da evolução de sua escrita, dos conhecimentos e dos pensamentos compartilhados dos seus registros. Outrossim, a escrita não representa apenas a palavra, mas também o acesso ao mundo dessas ideias, da reprodução da linguagem articulada, da apreensão do pensamento e do conhecimento no espaço e no tempo, tornando-se a base das sociedades civilizadas. Por isso, a história da escrita se identifica com a história dos avanços do próprio homem, assim “[...] a escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria.” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

De certa forma, a história dos povos influi no tipo e uso da sua escrita, e esta na mentalidade dos povos. Por esta razão, ao longo da história do homem, a evolução das práticas humanas necessitou do desenvolvimento e da difusão da escrita em todos os âmbitos da sociedade. Deste modo, a invenção da imprensa fez da escrita uma “tecnologia” moderna e a colocou a serviço da sua difusão, da sua multiplicação, ou seja, se pôs a serviço de um dos usos da escrita: ser comunicada, ser difundida (TEBEROSKY, 2001).

A escrita serviu e tem servido para muitas finalidades, de religiosas a políticas, de literárias a publicitárias, constituindo-se como instrumento cultural e ferramenta social. Por isso, sua apropriação depende do acesso que o sujeito tem e dos meios necessários para essa apropriação. Sendo assim, a criação das bibliotecas contribuiu para a consolidação do acervo escrito e a difusão dos conhecimentos científicos e tecnológicos da humanidade. Além disso,

o surgimento da instituição escolar possibilitou a comunicação escrita e a sua disseminação no contexto social.

Segundo Vygotsky (1994), a aprendizagem na vida cotidiana tem significado inerente, pois decorrem das práticas sociais e culturais, das condições de vida e da organização de cada grupo humano. Nesse sentido, a aprendizagem sistematizada encontra seu significado no conjunto das ideias e no desenvolvimento da consciência humana. Assim, o papel da escrita nos processos de estruturação do pensamento passou a ser direcionado pelo ensino sistemático e a escola se tornou ferramenta de propagação desse saber, possibilitando que o processo de escolarização transformasse as experiências cotidianas em saber sistematizado.

Nesse sentido, a escola surge como mecanismo para provocar o desenvolvimento de novos conhecimentos, ideias e atitudes, permitindo, desta forma, a inserção do homem na vida política e social, tornando-se o aporte para o desenvolvimento intelectual de uma sociedade. Entretanto, percebemos que muitas instituições educacionais no país têm direcionado o ensino da escrita a uma habilidade motora e não como uma atividade cultural complexa assim como defende Vygotsky (1994). Para esse autor “[...] a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança.” (VYGOTSKY, 1994, p.139). Ainda segundo esse autor, a escrita deve ter significado para as crianças e deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Entretanto, a forma mecânica de ler o que está escrito acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal.

Corroborando tal pensamento, Smolka (1988) vem afirmando que na sociedade hodierna, o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica e os efeitos disso são evidenciados não apenas nos índices de evasão e repetências, mas nos resultados de uma alfabetização sem sentido. Para essa autora, “[...] a escrita desvinculada da práxis e desprovida de sentido se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.” (SMOLKA, 1988, p. 38). Em um sistema escolar excludente e historicamente elitista como o nosso, o fracasso na alfabetização se tornou, na opinião de muitas pessoas, marca de ineficiência de nossa escola, cujos índices desse fracasso vêm apontando falhas nesse processo. Mesmo que a universalização do ensino no país tenha oportunizado o acesso à escola, isso não nos garantiu ainda uma educação de qualidade.

Se por um lado, houve avanços em se tratando da democratização do acesso e da permanência dos alunos na escola, por outro os resultados das avaliações em todas as esferas

educacionais têm mostrado falhas nesse sistema, mormente, na oferta de oportunidades de aprendizagem no que se refere à leitura e à escrita de nossas crianças (SOARES, 2014).

Diante desse descompasso, as últimas décadas foram marcadas por estudos, pesquisas e discussões em todos os âmbitos e esferas educacionais no que se refere à alfabetização devido a uma série de fatores que perpassam desde as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita às inúmeras reprovações no contexto escolar. É indubitável que o ensino da escrita tem sido uma problemática bastante discutida pelos que se preocupam com a educação no país, visto que se observam dificuldades de aprendizagem nas séries finais do ensino fundamental e médio oriundos de uma alfabetização “malfeita”. Isso se justifica pela própria trajetória histórica dos processos de alfabetização, sobretudo, pela forma com que os métodos tradicionais de ensino, pautados na mecanização da escrita e na descontextualização desse ensino por meio do emprego de cartilhas, passaram a nortear as práticas pedagógicas e os ditames da alfabetização, vigorando por muito tempo no contexto educacional brasileiro.

Com a chegada dos estudos acerca da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBROSKY, 1999), grandes avanços foram obtidos no âmbito da alfabetização em nosso país, levando a uma reflexão por parte de estudiosos, pesquisadores e professores sobre questões relacionadas à prática pedagógica na alfabetização, trazendo assim novos olhares para o ensino e para a aprendizagem dessa tecnologia. Dentro dessa ótica, programas e ações governamentais como o Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PROFORMAÇÃO), para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e matemática (PRÓ LETRAMENTO)¹, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), dentre outros, tiveram grande influência da pesquisadora argentina Emília Ferreiro e das teorias piagetianas.

Ampliando as concepções de alfabetização já em voga no país a partir da década de 1990, Magda Soares traz à tona a discussão sobre o letramento, apresentando desta forma, as muitas facetas da alfabetização. Com isso, percebemos que alfabetizar-se não implica apenas adquirir a “tecnologia” do ler e escrever, mas envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2014, p. 18). Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, respondendo assim, as exigências que a sociedade faz continuamente, assim como propõe Soares (2014).

¹ Sobre o Programa Pró Letramento, ver 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, 2008.

Sob esse olhar, o da perspectiva do letramento, a criança deve se apropriar da tecnologia da escrita, isto é, dos aspectos linguísticos e gramaticais, ao mesmo tempo em que faz uso da leitura e da escrita na vida cotidiana, o que implica falar do ensino e da aprendizagem dessas duas atividades em um contexto de práticas sociais.

A ampla divulgação dos estudos acerca da psicogênese da linguagem escrita e do letramento no contexto escolar gerou a expectativa de uma reorganização das práticas pedagógicas dos professores com vistas à inserção das crianças nas práticas sociais de leitura e escrita em toda sua complexidade. Desta forma, “alfabetizar letrando” passou a direcionar as práticas de alfabetização no país, trazendo à tona a necessidade de um ensino pautado em alfabetizar numa perspectiva do letramento. Embora esses conceitos perpassem toda a conjuntura educacional do Brasil, ainda há uma ambiguidade em suas interpretações, pois muitos professores não se sentem seguros ao tratar de tais conceitos, inserindo-os de forma errônea em suas práticas pedagógicas. Sob esse viés, Soares (2004a, p. 16) nos alerta acerca da necessidade de reconhecermos as especificidades da alfabetização, ou seja, o processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, bem como compreendermos que esse processo se desenvolva num contexto de letramento.

Ao mesmo tempo em que consideramos urgente, como propõe Soares, “reinventarmos” o ensino de alfabetização, indicamos um outro desafio enfrentado mundialmente para a universalização do letramento: o acesso às práticas de leitura e de escrita de forma plena no espaço escolar. Além disso, o permanente desafio enfrentado para a esta universalização está intimamente relacionado à avaliação do avanço de leitura e escrita frente aos desafios do analfabetismo no país. Por essa razão é que Soares (2014) aponta que, desde as escolas até as instituições e organizações nacionais e internacionais, o que estão buscando são dados e índices estatísticos acerca dos níveis de domínio de habilidades de leitura e de escrita e, mormente, de usos de práticas sociais que envolvem a escrita por meio de avaliações e de medições.

Assim, muitas instituições têm pensado na avaliação a partir desta perspectiva, não levando em consideração as suas múltiplas possibilidades: diagnosticar para refletir sobre os resultados destas avaliações e intervir a partir de uma tomada de decisão. Com isso, o ato de avaliar ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que a prática pedagógica escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”, assim como denuncia Luckesi (2011a). Destarte, as avaliações, mormente, as de larga escala, passaram a servir como aporte para acompanhamento e direcionamento das políticas públicas educacionais no país. Nessa conjuntura, as escolas acabam perdendo, em tese, a legitimidade quanto ao fato de

serem instituições às quais a sociedade delega a responsabilidade de prover às novas gerações as habilidades, os conhecimentos, as crenças, valores e atitudes considerados essenciais à formação de todo e qualquer cidadão.

Nesse contexto, a prática de avaliações externas na conjuntura hodierna, não se limita apenas à verificação do rendimento escolar, mas concentra-se segundo uma perspectiva integrada a programas de qualidade, passando a ser uma exigência das políticas públicas educacionais. Com isso, estados como o Ceará têm inserido em suas ações educacionais um sistema de avaliação que tem se configurado como marco norteador de sua política pública, implementando-o em um dos eixos do Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC).

Embora a atual legislação educacional proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional (LDBEN-9394/96) tenha em suas vertentes o termo avaliação da aprendizagem, o que percebemos é que em nossas escolas a prática de avaliações tem ganhado rumos controversos, visto que interpretações equivocadas direcionam as práticas de avaliações para um ensino pautado em números em escalas de proficiência. A avaliação deve se configurar como um ato dinâmico que subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando desta forma a construção dos resultados da aprendizagem e só terá sentido a partir do momento em que se articular com o projeto político pedagógico, subsidiando a tomada de decisão a respeito da aprendizagem dos educandos e a garantia da qualidade do resultado que estamos construindo. De acordo com Luckesi (2011a), a avaliação destina-se a servir de base para tomadas de decisões no sentido de construir com e nos educando os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas.

Não obstante isso, o que observamos é que a avaliação ao longo dos anos vem sendo desconstruída e interpretada como um instrumento de controle educacional e não apenas um elemento norteador da aprendizagem. Nesse sentido, as avaliações de larga escala propostas inicialmente para diagnosticar a aprendizagem e direcionar a tomada de decisão na busca por uma educação de excelência, passaram a fazer parte do processo escolar, encaminhando-o para a prática de provas, simulados, treinamentos, tendo em vista não só o mapeamento da alfabetização no Estado, mas girando em função do Prêmio Escola Nota 10. Como consequência, os resultados obtidos pelas mesmas tendem a apresentar como solução a adoção das políticas de avaliação como pressuposto para essa problemática, gerando, desta maneira, uma preocupação exacerbada em todos os âmbitos educacionais acerca dos seus resultados, embora tais resultados não impliquem significativamente aprendizagem.

Não podemos perder de vista as distinções entre avaliação interna (centrada no aluno, no processo, na aprendizagem) e avaliação externa (centrada no sistema e na tomada de

decisão política), pois a partir do momento que a escola traduz seus resultados tendo como base as avaliações externas, esta deixa de cumprir a sua função: avaliar a aprendizagem do aluno. Nessa direção, o que percebemos é que a atual conjuntura educacional vigente em muitas instituições no país tem direcionado o ensino para as práticas de avaliações externas, estipulando-as, muitas vezes, como elemento norteador do processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, as escolas passaram a se preocupar em ensinar a prática da escrita em uma perspectiva muito vinculada aos ditames destas avaliações. Em decorrência disso, a aprendizagem da escrita não tem se dado de forma significativa como mostram os índices de avaliação no país.

Partindo desses pressupostos é que a motivação para escolha desse tema surgiu, visto que a problemática da alfabetização ainda se configura como uma das maiores preocupações no campo da pesquisa devido à forma como é posta e os resultados que têm obtido, resumindo-se em índices alarmantes no desempenho escolar de nossas crianças. Destarte, o problema em torno do ensino da escrita nos primeiros anos de alfabetização das crianças foi escolhido como objeto de estudo, fruto das inquietações resultantes da minha trajetória profissional, inicialmente, como formadora de professores e, posteriormente, como professora alfabetizadora. Outro aspecto relevante que justifica a escolha por esse tema se deve a necessidade de compreender como se dá o ensino da escrita no 2º ano do Ensino Fundamental, visto que as crianças, ainda em processo de alfabetização já são “bombardeadas” com a prática de avaliações a fim de se obter resultados satisfatórios nas escalas de proficiências.

Um possível exemplo de tal situação pode ser dado a partir do desempenho bastante satisfatório, sob o ponto de vista de tais avaliações, que um determinado município da região norte cearense tem alcançado ao longo dos últimos dez anos. Considerando os resultados dessas avaliações, percebemos por meio dos números um crescente desempenho na escala de proficiência das crianças, já que esse município deixou de ocupar o último lugar em 2008, para o 1º lugar nos anos de 2013 a 2017. Apesar de a possibilidade de tais resultados serem frutos de um mero "treinamento" das crianças para essas avaliações, gostaríamos de problematizar essa situação, considerando o que também pode se apresentar como diferencial na prática de ensino da escrita neste município. Em outros termos, pressupomos que, para além das avaliações, é possível que as crianças também estejam vivenciando práticas de letramento que ainda desconhecemos. Por este motivo, justifica-se realizarmos este estudo que tem como questão norteadora a seguinte: Como têm se configurado as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental desse município? Nessa

mesma direção, outras questões surgiram, dentre elas: Que concepções de escrita norteiam essas práticas? Como se organizam as atividades de escrita propostas sob a orientação dessas concepções?

Nesse sentido, o objetivo da presente pesquisa foi analisar as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental de um determinado município da região norte cearense, tomando por base os tipos ideais de ensino da escrita que norteiam essas práticas e as atividades que são propostas para as crianças. A partir desse propósito mais geral, pretendemos, de modo mais específico: 1) Analisar as concepções de escrita e de ensino da escrita que norteiam as práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores; 2) Identificar os principais aspectos inerentes às justificativas que os professores apresentam para a proposição dessas atividades.

Para realizar essa investigação, partimos do pressuposto de que as práticas de uso da escrita nesse município estavam atreladas aos processos de alfabetização e letramento e, por esta razão, justificavam-se os resultados satisfatórios das referidas avaliações. Nossa hipótese inicial era de que as práticas pedagógicas das professoras desse município estavam voltadas para a perspectiva do “alfabetizar letrando” e, por isso, as justificativas e proposições de atividades de escrita em suas salas de aula possibilitaram a esse município ser um dos melhores em alfabetização no estado. Isso porque, para nós, a relação da alfabetização e do letramento nos anos iniciais do ensino fundamental possibilita a inserção da criança no mundo letrado.

Para materializar essa discussão, organizamos a apresentação deste estudo em seis capítulos. No capítulo inicial, trazemos um breve histórico da escrita e de seu ensino e as justificativas para a realização desta pesquisa a fim de estabelecermos um diálogo inicial a partir da produção teórica acerca das concepções de escrita e de avaliação, seus princípios, definições e desafios encontrados nas abordagens teóricas dos autores que tratam desses temas. No segundo capítulo, apresentamos as concepções teóricas e epistemológicas que sustentam os conceitos de alfabetização, letramento e avaliação. Para tal, as perspectivas epistemológicas os pressupostos socio-históricos da aprendizagem representados pelos estudos de Vygotsky (1988) nos levaram a compreender a relação entre desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita sob a égide da perspectiva cultural e as relações socioculturais como suporte para a aprendizagem da escrita, especificamente quando se remete à linguagem, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Apoiamo-nos nas produções bibliográficas e pesquisas verticalizadas acerca da escrita, alfabetização, letramento e avaliação, dialogando assim com algumas concepções sobre a construção da linguagem

escrita pela criança defendida pela teoria psicogenética, fundamentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1988), das quais discutem o ensino da escrita a partir das hipóteses das crianças, bem com as perspectivas do “alfabetizar letrando” propostas por Soares (1998). Ademais, o ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas se constitui como mote para esta pesquisa, pois perpassa todas as vertentes educacionais no país. Assim, subdividimos esse capítulo tendo como base: a) As concepções de escrita, de alfabetização e de letramento, b) O ensino da escrita e c) O problema da alfabetização frente às avaliações externas.

O terceiro capítulo trata dos percursos metodológicos desta pesquisa. Portanto, nesse capítulo, debruçamo-nos pelos caminhos do pensamento e dos instrumentos empregados para a realização desta pesquisa a fim de encaminhar os pressupostos teóricos para responder aos nossos questionamentos iniciais e atender aos objetivos propostos por esta investigação. Desse modo, a abordagem qualitativa com traços exploratórios, tendo em vista o estudo de caso instrumental, levou-nos a subdividir este capítulo com vista a entendermos melhor o tipo de pesquisa, o local e sujeitos envolvidos, a caracterização educacional deste município, bem como conhecermos a organização das escolas e turmas de 2º ano. Outrossim, neste capítulo, optamos também em descrever os projetos que orientam as práticas pedagógicas destas professoras e as implicações da formação continuada, suas orientações e encaminhamentos para o ensino da escrita. Para entendermos toda a conjuntura educacional desse município, foi preciso adentrar o cerne da profissão docente e estudar o perfil dos sujeitos envolvidos: as professoras alfabetizadoras. Ademais, explicitamos as técnicas de construção dos dados que se constituíram, mormente, em observação, entrevista e amostras de materiais de escrita, como também as questões éticas que conduziram todo o processo investigativo.

No quarto capítulo, a construção dos dados se baseou nas tipologias em torno do ensino da escrita construídas ao longo do processo de análise. Nesse capítulo, buscamos perceber no conjunto de dados levantados, os elementos essenciais que auxiliaram os sujeitos na atribuição de significados ao ensino da escrita no município estudado, ou seja, que perpassam os tipos ideais, ou seja, as tendências dominantes desse ensino naquele contexto e suas relações com o entorno das avaliações externas.

No quinto capítulo, apresentamos as três tendências dominantes que foram identificadas a partir da análise dos dados e com as quais é possível fazer a caracterização do ensino da escrita entre as professoras investigadas no âmbito deste município. Cada tendência foi caracterizada por meio de um tipo ideal construído a partir das perspectivas, das

concepções e práticas pedagógicas destas professoras nos permitem refletir no ensino da escrita nesse município, visto que as justificativas e as proposições de atividades de escrita delas derivam muito das concepções que estas trazem e carregam em sua práxis. Por fim, as nossas considerações finais acerca dos achados desta pesquisa e das implicações pedagógicas para o ensino da escrita sob a égide da escrita ora como código ora como prática social, tendo em vista o contexto em que se configuram as avaliações externas nesse município.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente pesquisa tem como norte epistemológico os pressupostos socio-históricos da aprendizagem representados pelos estudos de Vygotsky (1988), especificamente quando se remete à linguagem, ao desenvolvimento e à aprendizagem das crianças. Além destes direcionamentos, dialogamos também com algumas concepções acerca da construção da linguagem escrita pela criança, na perspectiva psicogenética, fundamentada principalmente pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1988). Por fim, discutimos o ensino da escrita a partir dos conceitos de letramento e de “alfabetizar letrando” propostos por Soares (2014). Desta forma, este capítulo versa sobre o seguinte tripé: As concepções de escrita, de alfabetização e de letramento, O ensino da escrita e O problema da alfabetização frente às avaliações externas. A discussão proposta, neste capítulo, visa estabelecer um diálogo inicial a partir da produção teórica acerca das concepções de escrita e de avaliação, seus princípios, definições e desafios encontrados nas abordagens teóricas dos autores que tratam desses temas.

2.1 As concepções de escrita, de alfabetização e de letramento

Desde as primeiras civilizações, a escrita fez parte da história do homem e isso possibilitou seu desenvolvimento em todos os seus aspectos. A própria história da escrita se identifica com os avanços da sociedade e, por esta razão, sua aquisição é considerada por muitos estudiosos como um dos legados mais importantes da humanidade. Isso se justifica porque tais avanços proporcionaram profundas transformações culturais, históricas e sociais (HIGOUNET, 2003).

A invenção da imprensa fez da escrita uma tecnologia moderna, colocando-a a serviço de sua difusão, da sua multiplicação e, a partir daí, passou a ser comunicada, compreendida e difundida. Nessa perspectiva, o ensino da escrita passou a ser direcionado e, posteriormente, sistematizado pela escola. Assim, seus preceitos se construíam conforme os ideários sociais, políticos, econômicos e culturais vigentes em cada período histórico.

Para além das influências e avanços que a escrita promoveu na humanidade, ela também foi estudada como sendo propulsora de avanços na história singular (ontogenética e sociogenética) do próprio homem, ou seja, na sua história de desenvolvimento enquanto ser humano, constituindo-se como um processo histórico de construção de um sistema de representação.

Um dos autores que melhor sintetiza e representa essa ideia é Vygotsky (1988), o qual afirma que o aprendizado da escrita, esse produto cultural construído ao longo dos tempos, é considerado como um processo complexo e representa um considerável salto no desenvolvimento humano. Ainda para este autor, o domínio desse sistema de signos fornece novo instrumento de pensamento e propicia diferentes formas de acesso ao patrimônio cultural. Enfim, promove modos diferentes e ainda mais abstratos de pensar, de se relacionar com as pessoas e com o conhecimento.

As concepções de escrita foram sendo moldadas e reformuladas conforme as necessidades que iam surgindo nos contextos socioculturais e, por isso, ela é compreendida, hoje, não apenas como um instrumento de apropriação da palavra, mas também como uma atividade que dá acesso direto ao mundo do conhecimento. As relações e inter-relações do homem com a escrita possibilitaram significativas transformações nas sociedades. Por esta razão, Vygotsky (1994) atribui enorme importância ao papel desempenhado pela interação social no desenvolvimento do sujeito, afirmando que esse desenvolvimento só se dá a partir das constantes interações com o meio.

Como o processo de invenção da escrita é histórico, ele é voltado para a construção de um sistema de representação, não apenas um processo de codificação. Doravante, a linguagem se configurou como forma de representar o pensamento humano por meio de palavras e isso levou o homem a muitas conquistas. Esta linguagem é considerada por Vygotsky (2005) como peça fundamental na mediação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, exercendo duas funções básicas: a de intercâmbio social e de pensamento generalizante. Logo, ao considerar a importância do domínio da linguagem para o indivíduo, Vygotsky (1988) enfatiza a necessidade de uma investigação que procure desvendar seu domínio e, principalmente, sua apropriação intelectual. Contudo, concomitante a esse entendimento da função social da escrita, é necessário que se compreenda como esse sistema também funciona internamente e em relação à língua.

Ainda segundo Vygotsky (2005, p. 123), “A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto na estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração”. Foi isso que, em meados da década de 1980, fez com que os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) alcançassem destaque no Brasil com uma teoria construtivista sobre a aquisição da linguagem escrita. Eles trouxeram uma significativa mudança de pressupostos para a alfabetização no país, visto que contribuíram de forma significativa para refletirmos acerca da problemática da alfabetização,

alterando assim concepções do processo de aprendizagem e “apagando” a distinção entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas efetivas de leitura e escrita no contexto escolar.

A teoria da psicogênese da linguagem escrita, difundida pelas autoras supracitadas, permitiu-nos compreender o processo pelo qual a criança constrói o conceito de escrita como um sistema de representação, deslocando, desta forma, a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem em que, tradicionalmente, era considerada em função da relação entre o método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança (FERREIRO, 2001, p. 9).

A partir desta teoria, novos olhares foram direcionados para o sujeito dessa aprendizagem, ou seja, para a criança, considerada como um sujeito que busca a aquisição de conhecimento e não apenas a apropriação de um sistema de codificação da língua. Nessa perspectiva, o foco, que estava mais centrado no método de ensino que se utilizava para alfabetizar do que no sujeito da aprendizagem, passou, com a psicogênese da linguagem escrita, para o sujeito cognoscente, isto é, para a criança, considerando-a como alguém que pensa, que constrói interpretações e que age sobre o real para fazer dele um bem intelectual alcançado (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Nesse sentido, os processos pelos quais a criança passa para compreender o que é escrever foram destacados e, desta forma, novos caminhos para se chegar a eles foram propostos.

Para Ferreiro (2001), a distinção estabelecida entre sistema de codificação e sistema de representação não é apenas uma questão de terminologia. Para a autora, a escrita pode ser concebida de duas formas diferentes, ou seja, a escrita pode ser considerada como uma forma de representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras e conforme o modo de considerá-la, as “consequências” pedagógicas também mudam (FERREIRO, 2001, p. 10). Para esta autora,

[...] se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2001, p. 16).

Portanto, muitos dos problemas centrais da alfabetização advêm dessa tênue interpretação entre esses dois sistemas, por isso, ao considerar a escrita apenas como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas, coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva, ou seja, a visual e a auditiva (FERREIRO, 2001, p. 14-15).

Para Ferreiro (2001), uma vez construído, poder-se-ia pensar que o sistema de representação é aprendido pelos novos usuários como um sistema de codificação e isso esteve presente, em nosso país, ao longo da história dos métodos de alfabetização, desde as décadas finais do século XIX, momento em que se consolida o sistema público de ensino, trazendo a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propiciasse às crianças o domínio da leitura e da escrita. Todavia, o método para aprendizagem inicial da língua escrita tornou-se uma dificuldade a resolver, um objeto de controvérsias e polêmicas que atravessou o século XX e ainda persiste, recebendo ao longo do tempo, sucessivas tentativas em um movimento de alternâncias metodológicas em que a aprendizagem se centrava na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras fossem os sons da língua, quando na verdade, representavam os sons da língua (SOARES, 2017).

Vale destacar que as tendências pedagógicas que vigoraram até meados do século XX eram pautadas em um ensino tradicional em que os métodos de alfabetização se sustentavam na mecanização, na memorização, na decodificação e na sistematização da língua. Assim como aponta Ferreiro (2001), a escrita era considerada apenas como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, como uma “técnica” a ser apreendida. Todavia, nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, duas vias de evolução se abriram no campo dos métodos para o ensino da escrita, de modo que se foi progressivamente dando prioridade ao valor sonoro das letras e sílabas, da soletração, avançando para os métodos fônicos e silábicos, configurando-se como métodos sintéticos.

Para Moraes (2012), os métodos sintéticos, historicamente, têm tido muita influência no processo de alfabetização, haja vista que em muitas práticas pedagógicas ainda utilizam a repetição de exercícios, a leitura mecanizada e a didatização do texto. Na perspectiva desse método, a criança deve partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas). Subjacentes a esse método, outros surgiram, tais como os analíticos que se constituem, principalmente, da palavração, da sentencição e do método global. Esse segundo grupo trabalha com as unidades menores (sílabas, letras e fonemas), que caracterizam os métodos sintéticos, no entanto, propõem que comecem com unidades maiores, que têm um significado e, pouco a pouco, levem as crianças a analisá-las de modo que a língua escrita seja apreendida nesse sistema notacional.

Dessas duas vias de evolução do ensino da escrita, muitos dilemas surgiram visto que os objetivos, tanto de um método quanto do outro, estavam limitadamente configurados na aprendizagem do sistema alfabético ortográfico ou na apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Nestas duas vias as atividades de escrita que tomam como base esses

métodos limitam a aprendizagem da criança e se constituem como não-reflexivas, visto que a cópia, a memorização, o reconhecimento das letras, a apreensão dos sons estão presentes tanto em um grupo quanto no outro (MORAIS, 2012).

Por outro lado, passou-se a considerar a realidade psicológica da criança e a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, partir da compreensão da palavra escrita para dela chegar não só ao valor sonoro de sílabas e grafemas, mas também para representar ideias, desejos e pensamentos.

Para Morais (2012), com o desenvolvimento da noção de letramento, muitos professores passaram a defender, como tarefa primordial do processo de alfabetização, a inserção das crianças no mundo da escrita, permitindo que, desde cedo, vivenciem práticas de leitura e produções textuais. Para ele,

O problema é que muitos daqueles defensores da dimensão “letradora” da alfabetização continuaram a enxergar a escrita alfabética como um código e a apostar num suposto aprendizado “espontâneo”, sem um ensino que ajude o aprendiz a desvendar os enigmas do alfabeto. Muitas vezes, até acham/achavam que se poderia continuar usando qualquer um dos velhos métodos de alfabetização, desde que, na sala de aula, ocorressem práticas de leitura e produção de variados gêneros textuais. A realidade tem mostrado o quanto isso é perigoso e ineficaz. Numa perspectiva diferente, defendemos que, para alfabetizar letrando, é preciso reconhecer que a escrita alfabética é em si um objeto de conhecimento: um sistema notacional. Na esteira desse posicionamento, além de buscarmos abandonar o emprego das palavras “código”, “codificar” e “decodificar”, parece-nos necessário criar um ensino sistemático que auxilie, dia após dia, nossos alunos a refletir conscientemente sobre as palavras, para que venham a compreender como esse objeto de conhecimento funciona e possam memorizar suas convenções. (MORAIS, 2005, p. 44-45).

A partir do momento que considerarmos a aprendizagem da língua escrita como uma representação da linguagem, “[...] sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.”, assim como propõe Ferreiro (2001, p. 16). Considerando este pensamento, Soares afirma que aprender a escrita alfabética significa, fundamentalmente,

[...] um processo de converter sons da fala em letras ou combinações de letras – escrita – ou converter letras ou combinação de letras em sons da fala – leitura. Essa “conversão” de sons em letras, de letras em sons, que é a essência de uma escrita alfabética, é, como dito anteriormente, uma invenção cultural que tem sido caracterizada ora como a invenção de um código, ora como a invenção um sistema de representação, ora ainda como a invenção de um sistema notacional. (SOARES, 2017, p. 46).

A caracterização do sistema de escrita alfabética como um código denota a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema

alfabético, traduzindo-os para o sistema alfabético (SOARES, 2017). Subjacente a isso, Ferreiro (2001) aponta que a invenção da escrita não se resume a codificar ou decodificar, visto que se constitui como um processo histórico de construção de um sistema de representação. Em suma, pode-se afirmar que a escrita alfabética foi construída historicamente como um sistema de representação que se materializa como um sistema notacional e não apenas um código.

Na perspectiva do ensino, a escrita para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional. Por um lado, é representação porque, em seu processo de compreensão da língua escrita, que se inicia antes mesmo da instrução formal, a criança reconstrói o processo de invenção da escrita como representação. Por outro lado, é um sistema notacional porque, ao compreender o que a escrita representa, precisa aprender a notação com que são representados os sons da fala (SOARES, 2017). Assim, devemos levar em conta que a língua escrita é um objeto de uso social, com existência nas práticas sociais e não somente nas tarefas do espaço escolar.

Corroborando esta ideia, Ferreiro (2001, p. 42) afirma que “A leitura e a escrita têm sido tradicionalmente consideradas como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ‘ensinado’ e cuja ‘aprendizagem’ suporia o exercício de uma série de habilidades específicas”. Apesar de ter sido considerada, por muito tempo, como objeto de uma instrução sistemática, como algo que deva ser ensinado e aprendido, a escrita não é, propriamente dita, um produto escolar, mas um objeto cultural da humanidade, cumprindo, assim, diversas funções sociais. Ainda segundo esta autora, “A criança que cresce em um meio ‘letrado’ está exposta à influência de uma série de ações. E quando dizemos ações, nesse contexto, queremos dizer interações.” (FERREIRO, 2001, p. 59). Isso significa dizer, portanto, que quanto mais acesso a situações em que a escrita se faça presente, mais possibilidades serão oferecidas à criança para a apropriação dessa modalidade da língua.

Nessa perspectiva, Ferreiro (1988) nos leva a compreender que o desenvolvimento da escrita, do ponto de vista dos processos de apropriação de um objeto socialmente constituído e não apenas do ponto da aquisição técnica de transcrição, é um dos principais ditames para uma alfabetização significativa e, esse sistema de escrita é o que a criança encontra no mundo circundante. Os estudos da psicogênese da escrita têm contribuído para que o aprendizado da escrita não se reduza apenas ao domínio de codificações e/ou decodificações da língua, mas se caracterize como um processo ativo no qual a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, construa e reconstrua hipóteses sobre a natureza e o

funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ainda sob esse prisma, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) trouxe novas ressignificações na alfabetização no país, levando-nos a compreender que o desenvolvimento da alfabetização deve ocorrer em um ambiente social, reformulando, desse modo, antigas teorias e consolidando novas perspectivas pedagógicas.

Partindo do pressuposto de que “A escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo [...]” (GARCEZ, 2002, p. 11), faz-se necessário compreender seus princípios, concepções e seu ensino para podermos discutir sobre o que significa estar inserido no contexto regulado por seu uso. Essa escrita engloba desde as habilidades de transcrever a fala até as habilidades cognitivas e metacognitivas de que a criança precisa desenvolver. Nesse contexto, a alfabetização, tem-se como definição o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita (SOARES, 2015, p. 15), ou seja, a aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e da escrita resultando assim no domínio do sistema de escrita alfabética e ortográfica (SOARES, 2003). Nessa analogia, o termo alfabetização designa

[...] o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita (SOARES, 2005, p. 24).

Todavia, é preciso reconhecer que a alfabetização, entendida como aquisição do sistema convencional da escrita, não pode ser negligenciada sob pena de termos perdas na qualidade da aprendizagem das crianças (SOARES, 2005). Por esta razão, o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem e isso só acontecerá se essas práticas de leitura e escrita, muitas vezes, propostas na escola tiverem sentido e significados para a criança, articulando assim o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia, levando-se em consideração os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2015).

Ainda segundo Soares, a alfabetização “[...] está enraizada em uma ideologia, da qual não pode ser isolada; o valor e a importância da alfabetização não são inerentes a ela, mas dependem da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social.” (2015, p. 58), embora para utilizar esse sistema convencional seja preciso o domínio da tecnologia para exercer a arte e a ciência da escrita.

Portanto, Soares (2004b, p. 100) defende que o caminho para esse ensino é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento.

Foi nessa perspectiva que, em meados dos anos de 1980, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado a outro fenômeno: o letramento. Apresentada de início no Brasil por Mary Kato, esta palavra se tornou, a partir daquele momento, bastante corrente em pesquisas sobre a alfabetização no país. O termo letramento foi definido por Street (1984), significando, em sua origem, um conjunto de práticas sociais em que estão inclusos os usos da leitura e da escrita com competência, de modo que as pessoas possam circular satisfatoriamente pelos diversos contextos em que a linguagem escrita se manifesta. Sua rápida aceitação no Brasil pode ser interpretada como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita, ultrapassando os domínios do sistema de escrita alfabética que sempre foi a nossa tônica em termos de ensino dessas duas atividades. Na esfera educacional brasileira, foi por meio das publicações de Magda Soares que passamos a compreender que o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades de leitura e escrita, mas também o uso dessas habilidades para atender às necessidades e exigências sociais.

Para Soares (2014), a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais da leitura e da escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita que ultrapassam o domínio do sistema alfabético e ortográfico, fez emergir com força o uso do termo letramento nos meios acadêmicos. Segundo Soares (2014), esse termo tem como significado o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever.

Conforme Rojo (2009, p. 98), “[...] esse termo também busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, [...] recobrimo contextos sociais diversos, numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”. Para esta autora, o letramento se configura como um estado ou uma condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com os diferentes gêneros, com as diferentes funções que desempenham na nossa vida, ou seja, o envolvimento nas numerosas e variadas práticas de leitura e escrita postas na sociedade.

Nesse conceito, está implicitamente a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2014, p.17). Do ponto de vista histórico, o termo letramento reflete uma mudança nas práticas sociais, ressurgindo novas demandas de uso da leitura e da escrita em contextos sociais. Logo, isso denota que

[...] o aprender a ler e escrever - alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - tem como consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômico; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. (SOARES, 2014, p. 17-18).

Ainda sobre o termo letramento, Soares o explica como sendo o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica habilidades, tais como

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória [...]; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita [...]. (SOARES, 2003, p. 92).

Para a autora, as atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita devem estar associadas ao interesse e ao prazer em ler e escrever, em saber utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrever ou ler de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor. Sob esta perspectiva, a alfabetização deve ser vista como um processo complexo, de uma multiplicidade de sentidos e de uma pluralidade de enfoques, que envolve professores e alunos e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios.

Entretanto, tem-se tentado atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente e que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2015). Tais conceitos surgem como um novo fator a possibilitar a ressignificação dos modos de observação das práticas sociais de leitura e de escrita, ou, mais amplamente, das práticas sociais que se fundamentam no escrito e na alfabetização.

Se por um lado, considerarmos a alfabetização apenas como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, ou entender letramento

apenas como práticas sociais, estaremos obscurecendo a tangente entre os dois e como consequência, perderemos assim, suas peculiaridades. Por outro lado, não poderíamos considerar alfabetização e letramento como conceitos idênticos, ainda que a alfabetização só se possa desenvolver com satisfatoriedade no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita. Consoante com Soares,

[...] é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004b, p. 97).

Subtendemos, então, que dissociar alfabetização e letramento seria um equívoco, pois são processos que ocorrem concomitantemente, ou seja, pela aquisição do sistema convencional de escrita e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Portanto, é preciso entender que no processo de letramento é envolvida a leitura e a escrita e suas multiplicidades de sentidos, habilidades, técnicas, comportamentos e conhecimentos.

Para Tfouni (1995), as práticas de letramento se configuram como um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo, numa determinada situação, associada aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para sua realização. Entretanto, as possibilidades para a inserção da criança no mundo letrado advêm, mormente, das condições sociais, culturas e econômicas e dependem, exclusivamente, das condições para o letramento, condições estas que devem ser oportunizadas pela escola e vivenciadas pelas crianças nas diversas situações de aprendizagem.

Corroborando as ideias acima, Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. Essa conceituação se expandiu à medida que os estudos sobre letramento passaram a analisar a forma como indivíduos analfabetos se inseriam em meio a pessoas letradas.

Street (1984) denominará modelo autônomo de letramento para aquele praticado na conjuntura escolar, em que se revela como um padrão reducionista, desvinculando seu ensino de um contexto, estando este relacionado a um conjunto de práticas discursivas da esfera escolar que envolve os usos da escrita em contínua inter-relação com outras linguagens. Consoante Kleiman (1995), o modelo de letramento apresentado pela escola está relacionado ao fato de que o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade. Tal como comenta esta autora, essa concepção pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada com o progresso, a civilização e a mobilidade social.

Embora o termo “alfabetizar letrando” esteja em alta no âmbito educacional, muitas dúvidas permeiam o universo acerca de sua definição, tornando-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem e isso se justifica porque esses dois processos são indissociáveis, simultâneos e interdependentes (SOARES, 2004b). Desta forma, podemos deduzir que tal termo significa dizer que

[...] a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita, em situações de letramento, isto é, no contexto de e por meio de interação com material escrito real, e não artificialmente construído, e de sua participação em práticas sociais de leitura e de escrita; por outro lado, a criança desenvolve habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais que a envolvem no contexto do, por meio do e em dependência do processo de aquisição do sistema alfabético e ortográfico da escrita. Esse alfabetizar letrando, ou letrar alfabetizando, pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, é, sem dúvida, o caminho para a superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita (SOARES, 2004b, p. 100).

Ainda segundo Soares (2014, p. 47), “O ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que os indivíduos e tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado”. Tfouni (1995) segue confirmando o pensamento supracitado afirmando que enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, o letramento focaliza os aspectos socio-históricos da aquisição de uma sociedade.

A partir dessas concepções, os estudos acerca do letramento foram atrelados às noções de alfabetização e de domínio da linguagem, mas estes estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita.

As ideias defendidas pelos teóricos até aqui explicitados acerca das concepções de alfabetização e letramento nos levam a compreender a necessidade de reconhecer as especificidades da criança enquanto sujeito que aprende, a alfabetização como processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita alfabética e ortográfica, e as práticas sociais de escrita em contextos de letramento, possibilitando assim, a construção de habilidades que envolvam a língua escrita em diversas situações de aprendizagem.

Doravante, o próximo tópico trata das reflexões acerca do ensino da escrita em práticas sociais de uso e suas implicações no contexto escolar.

2.2 O ensino da escrita

A democratização do acesso à escola tem evidenciado profundas transformações no ensino e na aprendizagem, revelando não apenas uma trajetória de mudanças, mas também um processo de conquistas e rupturas ao longo do tempo. Esse discurso pela democratização do ensino ora toma uma direção quantitativa, em defesa da ampliação de ofertas educacionais, ora se volta para a melhoria do ensino e isso tem se configurado como ações dicotômicas e paradoxais na educação no país. Como consequência, essa acelerada democratização não tem acompanhado as necessidades de transformação dessa escola, transformação essa almejada por todos no que se refere a uma escola de qualidade. Por isso, o fracasso escolar tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura que não há como reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro (SOARES, 1997).

Hodiernamente, o ensino da escrita tem se configurado como um dos temas mais recorrentes de muitas pesquisas devido à completude de sua gênese e a importância de seus significados, principalmente, para a alfabetização no país. Embora essas pesquisas sejam recentes no Brasil, seus resultados conduziram mudanças, tendências teóricas e vertentes metodológicas, permitindo-nos, assim, a integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas ou vieses². Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita se tornou foco de muitas discussões por termos hoje a compreensão de que ela é algo muito mais amplo do que apenas a apropriação de um código, sobretudo, quando a consideramos como objeto de ensino.

² Sobre as pesquisas sobre alfabetização realizadas, ver Soares (1989).

Considerando a importância do domínio da língua escrita para o indivíduo, reportamo-nos a Vygotsky (1994) que enfatiza a necessidade de se investigar seu processo, a fim de desvendar sua gênese, os caminhos para essa aprendizagem, mesmo antes que se submeta essa linguagem na escola. Assim como postula esse autor, “[...] o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia.” (VYGOTSKY, 1994, p. 110). Ainda segundo Vygotsky, o aprendizado escolar está voltado para a assimilação de fundamentos do conhecimento científico, muitas vezes, de forma sistemática e essa sistematização não é o único fator, há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança. Embora o aprendizado esteja diretamente relacionado ao seu curso de desenvolvimento, esses processos nunca são realizados em igual medida, pois “[...] o desenvolvimento nas crianças nunca acompanha o aprendizado escolar.” (VYGOTSKY, 1994, p. 119).

Existem relações altamente complexas entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem, as quais não podem ser englobadas apenas por uma formulação de conceitos sistematizados. Sendo assim, a escrita é um processo complexo que deve ser ensinado, a fim de que a criança o internalize e produza com autonomia esse saber e é a escola que acaba cumprindo esse papel. Isso se justifica porque é nessa relação entre a criança e a escola que o aprendizado deveria acontecer de modo satisfatório, proporcionando-lhes, desta forma, um desenvolvimento cultural, transformando-as em seres histórico-culturais.

Corroborando esse pensamento, Vygotsky (1988, p. 180) explicita que

A escrita não se desenvolve, de forma alguma, em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuos. Como qualquer outra função psicológica cultural, o desenvolvimento da escrita depende, em considerável extensão, das técnicas de escrita usadas e equivale essencialmente à substituição de uma técnica por outra. [...] inicialmente atrasa, de forma considerável, o processo de escrita, após o que então ele se desenvolve mais até um nível novo e mais elevado.

No entanto, para Vygotsky (1994), a escrita quase sempre ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, tendo em vista o papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural das crianças. Segundo ele, “Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita.” (VYGOTSKY, 1994, p. 139). Isso nos reporta para um ensino tradicional em que tem sido privilegiado na aprendizagem inicial da língua escrita apenas uma de suas facetas e, por conseguinte, métodos

tradicionais de ensino, pautados no ensino e na aprendizagem do sistema de escrita de forma descontextualizada, didatizada, e sem levar em conta o sujeito desse processo: a criança.

Se o ensino da escrita é multifacetado, é preciso também que seja compreendido em todos os seus aspectos e levar em consideração tanto os fatores sociais, culturais quanto os cognitivos, posto que esse sistema complexo de signos não pode ser apreendido de forma meramente mecanizada e metodologicamente treinada. Entretanto, a questão que insere o ensino da escrita na conjuntura atual está no fato de esse ensino ainda ser fundamentado em conceitos estabelecidos ou pré-estabelecidos pela escola. Isso mostra que a dificuldade na aprendizagem da escrita reside possivelmente no fato de que ela se caracteriza como uma linguagem mais mecânica do que a fala, dependendo de um treinamento artificial por parte do aprendiz. Para Vygotsky (1994), tal treinamento pode induzir um ensino mecanizado e sem sentido para a criança e, por esta razão, ao discorrer sobre a pré-história da linguagem escrita, ele afirma que, pelo fato de o ensino da escrita estar baseado, na maioria das vezes, em um treinamento artificial, que não leva em consideração a linguagem “viva”, os resultados das interações e as necessidades das crianças, essa linguagem, portanto, acaba sendo relegada.

Nesse sentido, resultados de pesquisas como a de Ferreiro (2001) e a de Smolka (1988) têm mostrado que o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica que serve e funciona em um sistema de reprodução cultural e produção em massa. Os efeitos desse ensino são, portanto, tragicamente evidentes, não apenas nos índices de evasão e repetência, mas nos resultados de uma alfabetização sem significados para as crianças, que produzem uma atividade sem consciência de seu efetivo funcionamento. Nessa perspectiva, a escrita se transforma em um instrumento de seleção, dominação e alienação (SMOLKA, 1988).

Sobre essa mesma questão, Kato (1992) afirma que, por muito tempo, a preocupação da escola esteve centrada apenas no que o professor devia fazer em sala de aula e suas expectativas quanto ao desempenho do aluno. Com isso, métodos tradicionais de alfabetização caracterizaram o ensino da escrita em diferentes momentos históricos da educação brasileira e ainda orientam a prática pedagógica de muitos professores na contemporaneidade.

Em complemento ao que estamos discutindo, Soares (2015, p. 93) afirma que

A discussão sobre o método de alfabetização é hoje, difícil, porque se apresenta sempre contaminada por duas questões. Em primeiro lugar, o fato de que o problema da aprendizagem da leitura e da escrita tenha sido considerado, no quadro dos paradigmas conceituais tradicionais, como um problema, sobretudo metodológico, tem levado a que se rejeitem métodos de alfabetização ao mesmo tempo em que se rejeitam esses paradigmas que já não mais são aceitos. Em segundo lugar, e em estreita relação com a questão anterior, “método” na área da alfabetização, tornou-se

um conceito estereotipado: quando se fala em “método” de alfabetização, identifica-se, imediatamente, “método” com os tipos tradicionais de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global, etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas na aprendizagem da leitura e da escrita, e mais: como se método fosse sinônimo de manual, de artefato pedagógico que tudo prevê e que transforma o ensino em uma aplicação rotineira de procedimentos e técnicas.

Vale ressaltar que, tradicionalmente, as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado na polêmica sobre os métodos utilizados e não levaram em consideração as concepções das crianças sobre o sistema de escrita. Essas práticas de ensino obrigaram as crianças a reaprenderem a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Contudo, como nos mostram Ferreiro e Teberosky (1999), a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza inconscientemente nos seus atos de comunicação.

Em acréscimo, Smolka (1988) aponta que a alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido, trazendo como implicações a interação com o outro pela escrita, ou seja, a importância da relação dialógica da escrita como prática discursiva. Isso se justifica porque enquanto internaliza a “dialogia” falando com os outros, a criança vai elaborando e assimilando a escrita como uma forma de diálogo.

A partir do surgimento de uma nova concepção de ensino para a escrita, principalmente no ciclo em que se processa a alfabetização das crianças, passamos a tomar conhecimento de que elas compreendem a natureza da linguagem que é falada ao seu redor, formulando assim hipóteses. Nesse contexto, conforme defendem Ferreiro e Teberosky (1999), o que se deve buscar é aprender como a criança aprende e como se deve ensiná-la, partindo dos princípios construtivistas. Essa teoria psicogenética está fundamentada em pressupostos teóricos pautados por Jean Piaget, na concepção de que a criança deve ser sempre ativa e protagonista de seu próprio processo de aprendizagem (LERNER; PIZANI, 1995). Assim, a concepção construtivista da aprendizagem não pode designar ao professor o papel de mero espectador de um processo que a criança vai percorrendo paulatinamente, mas compreender que a criança elabora hipóteses próprias sobre a natureza dos objetos de conhecimento.

Vale destacar que esse conhecimento, por sua vez, não pode ser concebido como algo predeterminado, nem nas estruturas internas do sujeito (porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua) nem nas características preexistentes do objeto, consoante a leitura de certos autores acerca dessa teoria (LERNER; PIZANI, 1995).

Partindo dessas ideias propostas pela psicogênese da linguagem escrita, depreendemos, então, que as atividades de escrita

[...] devem começar antes da escolarização, como parte da atividade própria da idade pré-escolar, a aprendizagem se insere “embora não se separe dele” em um sistema de concepções previamente elaborado, e não pode ser reduzido a um conjunto de técnicas perceptivo-motoras. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 42-43).

Portanto, ao propor uma compreensão ampla sobre a aprendizagem da escrita, pautada na teoria construtivista, Ferreiro (2001) traz para o centro desse processo um objeto a ser construído (a escrita) e, ao mesmo tempo, o sujeito responsável pela atividade de construção desse objeto (a criança). Ainda segundo Ferreiro (2001), nenhuma prática pedagógica é neutra, pois todas estão, de certo modo, apoiadas no processo de aprendizagem e no objeto dessa aprendizagem. Logo, são essas práticas que têm efeitos significativos na aprendizagem da escrita. Infelizmente, a cópia, a repetição e a memorização ainda são consideradas, por muitos professores, como procedimentos basilares para se obter bons resultados. Porém, para Ferreiro (1988, p. 20), “O sistema de escrita que a criança encontra no mundo circundante não se acomoda a este esquema assimilatório”.

Considerando o panorama educacional brasileiro, podemos perceber que os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky nos permitiram estabelecer que, no decorrer do desenvolvimento das concepções de escrita pela criança, há um longo e complexo processo caracterizado pela distinção entre o que está escrito e o que se pode ler. Nesse sentido, a psicogênese da linguagem escrita contribuiu para uma ressignificação acerca da problemática da alfabetização e, com isso, proporcionou uma ampla reflexão sobre os métodos tradicionais de ensino.

Nessa direção, Soares (2015) aponta para o fato de que a natureza complexa e multifacetada do processo de alfabetização, bem como de seus condicionamentos sociais, culturais e políticos, têm importantes repercussões ligadas aos problemas que envolvem seus métodos e materiais didáticos, assim como a definição de pré-requisitos e a preparação para a formação do alfabetizador. Por esta razão, tais aspectos caracterizam os principais empecilhos encontrados nesse processo e traduzem as reais dificuldades que rodeiam a alfabetização no país. Ainda segundo esta autora, tal complexidade se torna um problema para os alfabetizadores na medida em que lhes falte a compreensão de que é preciso que

[...] ao mesmo tempo que vai aprendendo a codificar e decodificar, a criança vá também aprendendo a compreender e interpretar textos, de início em escrita inventada, aos poucos em frases, em pequenos textos de diferentes gêneros, ditados

para o/a alfabetizador(a), que atua como escriba, ou escritos por ela mesma. Em outras palavras, a criança se insere no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos reais que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais que pretextos para servir à aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos reais – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai ainda aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento e conhecendo vários tipos e gêneros textuais, vários suportes de escrita: alfabetizar letrando. (SOARES, 2017, p. 350).

Assim, ao levar em consideração a questão dos métodos que direcionam a prática docente, é importante destacar que muitos problemas serão insolúveis enquanto não for aprofundada a caracterização das diversas facetas do processo de alfabetização e não se buscar uma articulação dessas facetas nos métodos e procedimentos de ensino da leitura e da escrita. Para Soares, o caminho para que o ensino e a aprendizagem aconteçam é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e traduzidos em uma prática docente que integre as facetas da alfabetização e do letramento, articulando, desse modo, a aquisição do sistema de escrita com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita. Em suas próprias palavras,

[...] se se põe o foco na faceta linguística, o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita, objeto que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos e, portanto, desenvolvimento de estratégias específicas de aprendizagem e, conseqüentemente, de ensino – neste livro, a alfabetização. Se se põe o foco na faceta interativa, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos, objeto que requer outros e diferentes processos cognitivos e linguísticos e outras e diferentes estratégias de aprendizagem e de ensino. Finalmente, se se põe o foco na faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, objeto que implica conhecimentos, habilidades e atitudes específicos que promovam inserção adequada nesses eventos, isto é, em diferentes situações e contextos de uso da escrita (SOARES, 2017, p. 29).

Nessa perspectiva, a entrada da criança no mundo da escrita se dará pelos processos de aquisição do sistema convencional de escrita, o que corresponde à alfabetização, e ocorrerá, sem dúvidas, em um ambiente social. Logo, as práticas sociais não são recebidas passivamente pelas crianças, isso só se desenvolve pelas habilidades de uso desse sistema nas práticas sociais. Para Smolka (1988), a criança aprende a partir de sua interação em atividades que tenham significados para ela, mediada pelos que a cercam.

Corroborando as ideias acerca do letramento, Lerner e Pizani (1995, p. 16) afirmam que “[...] é responsabilidade da instituição educacional oferecer a criança possibilidades de explorar aspectos da realidade com os quais ainda não teve a oportunidade de interagir e de propor novas interrogações que a incitem a progredir na construção do conhecimento”. Em síntese, é preciso que situações de aprendizagem sejam planejadas de tal modo que tenham resultados significativos para as crianças. Nesse sentido, essas autoras afirmam que a aprendizagem só será possível em interação com o outro e, por esta razão, a função do professor é a de propor problemas que permitam às crianças descobrir novos aspectos do objeto de conhecimento.

Ademais, as autoras supracitadas apontam ainda para o fato de que a escola deve cumprir papel fundamental na difusão desse conhecimento e na apropriação dessas habilidades, sendo, pois, preciso implantar e preservar, na escola, o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, para conseguir que os seus alunos se apropriem destas atividades e possam ser incorporados à comunidade de leitores e escritores a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

Ainda sobre o papel da escola, Lerner defende que é necessário

[...] fazer da escola uma comunidade de escritores que produzem seus próprios textos para mostrar suas ideias, para informar sobre fatos que os destinatários necessitam ou devem conhecer, para incitar seus leitores a empreender ações que consideram valiosas, para convencê-los da validade dos pontos de vista ou das propostas que tentam promover, para protestar ou reclamar, para compartilhar com os demais uma bela frase ou um bom escrito, para intrigar ou fazer rir. O necessário é fazer da escola um âmbito onde escrita seja prática viva e vital. (LERNER, 2002, p. 18).

Sob esse viés, é preciso que a escola produza transformações em seu entorno tendo como objetivo o de tornar as práticas de escrita em atos significativos e que não forme apenas decifradores do sistema de escrita, ultrapassando, assim, o distanciamento entre a “apropriação do sistema de escrita” e o “desenvolvimento da escrita” no processo de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Reforçando o que já foi aqui discutido, Chartier (1996) argumenta que as práticas escolares tradicionais não são mais suficientes para oferecer os reflexos necessários para uma alfabetização “bem-feita”. Desta forma, as múltiplas análises produzidas em torno do ato de ler contribuíram para esclarecer os procedimentos metodológicos e inovadores desses últimos anos, para elucidar os pressupostos e objetivos e distinguir, na teoria, parâmetros, que são, na prática, necessariamente imbricados. Para esta autora, “[...] há caminhos que hoje parecem claramente traçados para fazer com que uma pedagogia cultural da compreensão se

desenvolva.” (CHARTIER, 1996, p. 22). Portanto, uma das primeiras tarefas da escola é proporcionar uma pedagogia da cultura escrita que considere experiências infantis.

Sob esse prisma, as aquisições extraescolares devem servir de aporte para as aprendizagens de sala de aula, o que deve nos levar a pensar nos contextos socio-históricos de escrita que as crianças estão inseridas. Estes contextos tanto variam como se relacionam com aspectos culturais e econômicos dos quais elas fazem parte. Por isso, a escola não pode negligenciar o acesso a leituras e a escritas diversas, haja vista, em alguns casos, ali talvez seja o único lugar em que a criança tenha contato com esse mundo.

Com efeito, é importante apresentar as práticas escritas às crianças, sobretudo àquelas que têm pouco contato com esse mundo letrado em casa, por meio de metodologias que as direcionem não apenas para a leitura e a escrita como algo mecanizado, mas que possam fazer com que elas entendam, além das características superficiais dos gêneros, a sua tipicidade e funcionalidade na prática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa propuseram o ensino por meio de gêneros textuais como subsídio para a apropriação satisfatória das práticas de leitura e escrita. A tese que guiou o referido documento é a de que o conhecimento sobre os gêneros textuais e seu uso nas diversas situações sociocomunicativas favorece um ensino da escrita mais contextualizado e significativo para as crianças, conforme assevera:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens [sic] e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p. 19).

Logo, é preciso entender que a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente conforme as demandas sociais vigentes em cada contexto. É preciso salientar que a escola é um lugar de comunicação e, por isso, as situações escolares se constituem como ocasião de produção e recepção de textos. Para muitos, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão em escrita. Portanto, é mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade (BRASIL, 1998).

Com base nisso, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a importância de se inserir em sala de aula o ensino da linguagem a partir dos gêneros, postulando as particularidades de cada gênero, bem como as suas especificidades estruturais e funcionais, agregando em suas

vertentes os que circulam dentro e fora do espaço escolar. Para os referidos autores, o gênero “[...] atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso.” (2004, p. 75). Todavia, certos gêneros interessam mais à escola e, por isso, o trabalho escolar será realizado evidentemente sobre gêneros que o aluno não domina ou faz de maneira suficiente sobre aqueles dificilmente acessíveis (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por esse ângulo, as habilidades de leitura e escrita não podem ser dissociadas de seus usos e o trabalho com essas atividades deve ser desenvolvido de modo que auxilie o crescimento e o desenvolvimento do aluno como sujeito de seu discurso. Assim, nos estudos sobre o ensino da linguagem escrita, a exemplo de Soares (2014) e Ferreiro (2001), há diferentes modos de abordar e de compreender esses dois conceitos. Neles, a alfabetização está centrada no ensino e no aprendizado de uma outra tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica, e o domínio dessa tecnologia envolve procedimentos que possibilitam sua aquisição.

Vale destacar também que isso só será possível a partir de uma proposta política pedagógica que direcione e redirecione as habilidades de leitura e de escrita não apenas para as avaliações ou para seus resultados, mas para o aprendizado em si. Assim, a escolarização, como principal responsável por promover e garantir o letramento, e a incapacidade do sistema escolar em oferecê-la de forma universal resultam em altos níveis de analfabetismo e baixos níveis de letramento.

Desse modo, Soares aponta que

[...] anteriormente esse fracasso se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão: hoje o fracasso revela-se em avaliações externas à escola - avaliações estaduais (como o SARESP), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraia-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grande contingente de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2004a, p. 9).

Os dados provenientes dessas avaliações revelam uma realidade obscura da educação no Brasil e apontam, em primeiro plano, os baixos níveis de letramento no país, colocando-o entre um dos mais críticos da América Latina. Esses baixos resultados de aprendizagem dos alunos têm como justificativas o fato de as escolas, em sua grande maioria, não conhecerem e considerarem para a organização do ensino o seu entorno, as condições socioculturais dos alunos, ou mesmo dos professores. Destarte, é preciso refletir a respeito dos

impactos dessas avaliações na educação em nosso país, discutindo os pontos em que convergem e divergem na aprendizagem de nossos alunos, pois, para Soares (2014, p. 85), o conceito de letramento não pode estar associado fundamentalmente por avaliações e nem determinado pelas habilidades e práticas adquiridas através de uma escolarização burocraticamente organizada e traduzida nos itens de testes e provas de leitura e escrita.

Em síntese, os problemas envolvidos no ensino da escrita frente aos desafios das avaliações externas é o ponto de partida para uma análise acerca de sua influência no ensino e na aprendizagem das crianças. Nesse segmento, a próxima seção trata das questões pertinentes à avaliação externa que tramita em todas as esferas educacionais, em especial, na alfabetização, configurando ou desconfigurando as ideias propostas por essas teorias no contexto escolar e suas implicações no ensino da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental de nossas escolas.

2.3 O problema da alfabetização frente às avaliações externas

A avaliação é um dos aspectos da educação que traz de urgência a necessidade de ressignificação em todos os seus sentidos. Embora a avaliação se faça presente em todos os aspectos da atividade humana, remeter-nos-emos mais diretamente, e especificamente, às avaliações externas, a sua compreensão e reflexão no âmbito educacional, visto que ao discutirmos os resultados dessas avaliações também estaremos, de algum modo, estabelecendo relações com a avaliação da aprendizagem que se processa na sala de aula. Isso se justifica porque as avaliações externas têm ocupado lugar fundamental na elaboração de metas que perpassam todas as esferas educacionais na tentativa de sanar as dificuldades de aprendizagem oriundas do fracasso escolar.

Muitas pesquisas na área da educação têm destacado a problemática da avaliação frente aos novos arranjos que se configuram no contexto atual. Contexto esse que denuncia um grande índice de crianças que não aprenderam a ler e a escrever no tempo convencional, tornando-se resquícios de um país em que os índices avaliativos são considerados um dos mais alarmantes da América Latina. Somam-se a isso as tensões que acompanham os insucessos escolares e que marcam aqueles que chegam ao término da educação básica sem dominar as competências e as habilidades referentes à leitura e à escrita. Por isso, a avaliação tem sido questionada e se tornou um dos temas mais discutidos em todas as esferas, assumindo, nos últimos 20 anos, papel relevante na consolidação das políticas públicas voltadas para um ensino de qualidade.

As reformas ocorridas na década de 1990 com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) consolidaram a cultura das avaliações no país. A implantação desse sistema e os resultados dos seus rendimentos apontaram um quadro preocupante em termos de desempenho, tanto em relação à compreensão da leitura como em relação à aquisição da escrita nos mais diversos níveis de ensino. Nessa perspectiva, as políticas de avaliação permitiram às instituições educacionais que desenvolvessem estratégias para o enfrentamento dos problemas relacionados ao desempenho escolar, principalmente, na alfabetização. Com isso, tais avaliações ganharam proeminência após seus desdobramentos, em 2005, em duas vertentes: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida pelo nome de Prova Brasil, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), sendo ambas aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP).

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e de estabelecer metas para a melhoria do ensino, funcionando como um indicador nacional. Nesse viés, o IDEB possibilitou o monitoramento da qualidade da Educação por meio de dados concretos pelos quais a sociedade se mobilizou em busca de melhorias, sendo calculado a partir da taxa de rendimento escolar e das médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP/MEC. Cabe ressaltar que as metas estabelecidas pelo IDEB são diferenciadas para cada escola e as redes de ensino devem alcançar 6 pontos até o ano de 2022, média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos.

Os desdobramentos da Prova Brasil articulados ao IDEB proporcionaram mudanças significativas, particularmente no ensino fundamental. Paralelamente a essas avaliações, as redes estaduais e municipais de educação instituíram em suas políticas as práticas dessas avaliações. Entretanto, em 2014, muitos pesquisadores de diversos países manifestaram sua preocupação com o impacto do *Programme for International Student Assessment* (PISA), o exame internacional da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), nas redes de ensino pela ênfase gerada por essas avaliações em aspectos apenas mensuráveis. O grande cerne que aqui discutimos é como a cultura das avaliações e os resultados provenientes dessas aferições têm sido interpretados e como isso tem servido de controle sobre os processos de aprendizagem e a busca por resultados quantitativos.

Sob essa égide, as avaliações externas têm direcionado muitas instituições educacionais para as práticas de provas, levando, em vista disso, a escola a se organizar para o

cumprimento de metas estabelecidas ou pré-estabelecidas para atingir resultados proficientes no que se refere à leitura e à escrita em escalas de desempenho.

Pressupomos que a finalidade dos resultados das avaliações externas deveria ser apenas a de oferecer informações que viabilizassem a intervenção para melhorar o ensino para as crianças para que, ao término do segundo ano de escolarização - no máximo, aos oito anos de idade, elas estivessem alfabetizadas. Serviria, portanto, como uma avaliação diagnóstica, ou seja, como um instrumento elaborado para auxiliar professores, coordenadores e gestores na identificação do nível de alfabetização das crianças das redes públicas de ensino e na tomada de decisão acerca de sua melhoria. Contudo, esses princípios acabaram sendo distorcidos, visto que as políticas voltadas para as avaliações têm sido interpretadas como resultados, interferindo na conjuntura educacional, levando a escola e seus agentes a direcionar suas práticas para a busca desses resultados.

Com isso, estados como o Ceará têm incorporado a avaliação da alfabetização em todos os seus municípios, buscando assim, não só diagnosticar a qualidade da educação pública em todo o estado, como também que seus resultados possam servir como aporte para a implementação de políticas públicas educacionais voltadas para a excelência na alfabetização. Vale salientar que comungamos em alguns aspectos desta política e que somos cientes de sua importância para a medição da qualidade educacional do nosso estado, uma vez que tais resultados podem permitir um novo olhar sobre a escola, assim como prevê o documento que lhe regulamenta.

O Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) quando instituiu o SPAECE-Alfa, em 2007, trazia em suas vertentes um ideário político de melhoria na alfabetização, possibilitando assim construir um indicador de qualidade acerca das habilidades em leitura das crianças. Esse programa tem como um de seus objetivos subsidiar o trabalho pedagógico nos municípios para a elevação da qualidade do ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental (CEARÁ, 2011). Além disso, vem implementando políticas voltadas para a avaliação da alfabetização por meio do eixo da avaliação, constituindo-se, desta forma, uma vertente norteadora do sistema estadual de avaliação.

O SPAECE-Alfa avalia, por meio da aplicação de testes de múltipla escolha, a proficiência em leitura dos alunos do 2º ano do ensino fundamental das escolas da rede pública de ensino, tendo como foco a investigação do processo de alfabetização. Além disso, traz em suas vertentes o prêmio Escola Nota 10 que objetiva a valorização da gestão educacional bem como estimula o desenvolvimento da excelência educacional em nosso Estado. Esse prêmio traz como ação a política de escolha das escolas que apresentam os

melhores resultados, trazendo como contrapartida, o apoio às escolas que apresentam os piores resultados. Assim, as escolas premiadas recebem o equivalente a 75% do valor referente ao Prêmio e os 25% restantes são recebidos apenas se a escola cumprir com dois critérios: manter ou elevar seus resultados e apoiar uma escola que não apresenta índices tão elevados. Já as escolas apoiadas recebem o equivalente a 50% do valor do Prêmio e só após cumprir com as metas estabelecidas para a elevação de seus resultados é que recebem o restante da premiação, ou seja, os outros 50%.

O SPAECE-Alfa busca verificar a eficácia das ações implementadas pelos municípios, decorrentes das avaliações internas. Esta avaliação oferece um terreno fértil para a reflexão sobre as ações voltadas para a qualidade da educação dos alunos das escolas públicas do Ceará, com foco na alfabetização (CEARÁ, 2015). Nessa linha, trata-se de uma avaliação que assume uma dimensão importante no que tange ao levantamento de elementos que deveriam possibilitar uma leitura do real estágio de desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças.

Todavia, a alfabetização das crianças na “idade certa” tem sido uma tarefa desafiadora para os professores que atuam nos 2º anos do ensino fundamental em nosso Estado. Há, nesse trajeto, uma exigência por resultados que não leva em conta as nuances do processo de alfabetização, os aspectos culturais, históricos e sociais em que as crianças estão envolvidas, bem como as possibilidades e realidades de cada escola. Isso se justifica mais ainda quando se refere à aprendizagem inicial das crianças, visto que, como já aludimos, elas são “bombardeadas” por uma infinidade de provas, testes e simulados ao longo do ano letivo, na tentativa de “treiná-las” para as práticas dessas avaliações. Isso, portanto, tem nos levado a questionar as implicações pedagógicas de seus usos nas práticas de alfabetização e como isso tem influenciado a conjuntura educacional em nosso país.

Em um sistema em que a avaliação parece perder as suas especificidades e não levar em consideração os sujeitos avaliados em suas singularidades, torna-se quase impossível pensar que, ao final desta busca, encontremos uma qualidade real na aprendizagem. Embora os resultados das últimas avaliações em larga escala tenham mostrado resultados satisfatórios no que tange às habilidades de leitura e de escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, é perceptível pelos dados oriundos dos rendimentos das séries finais, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio, que há um paradoxo entre o que é ensinado e o que, realmente, é aprendido. Em acréscimo, outros embates e dilemas giram em torno dessas avaliações trazendo à tona discussões acerca de como seus resultados são postos no contexto

educacional vigente e levando muitos professores alfabetizadores a se questionarem sobre esta política de avaliação.

Partindo desses pressupostos, Lerner e Pizani (1995) têm afirmado que a avaliação no contexto escolar é um dos aspectos que merece ser destacado pela forma como está sendo considerada: um mero conjunto de técnicas dirigidas à obtenção de uma informação objetiva, desvinculando-se do processo de aprendizagem. Por não levar em consideração o desenvolvimento qualitativo do aluno, mas tão somente o seu desempenho, é possível afirmar que temos ignorado tanto a contribuição que ela poderia trazer para a compreensão desse mesmo desempenho quanto o valor que poderia adquirir para a investigação pedagógica. Para as citadas autoras,

Ainda que os estudiosos do tema apresentem há muito tempo como finalidade essencial da avaliação reorientar a aprendizagem, essa ideia ainda não foi assumida pela instituição escolar, para a qual a avaliação segue fundamentalmente vinculada com a promoção. Além de reconhecer esse fato, é necessário perguntar-se em que medida pode contribuir para a reorientação da aprendizagem uma avaliação que está centrada exclusivamente no desempenho da criança, deixando de lado todos os outros fatores que intervieram no processo pedagógico. (LERNER; PIZANI, 1995, p. 63).

Essas autoras têm enfatizado ainda a necessidade de a avaliação abranger todos os aspectos que circulam no contexto escolar e que considere a criança como sujeito. Isso se justifica porque a avaliação só terá sentido se tiver como ponto de partida e de chegada o processo pedagógico, formando um todo com os atos de planejar e executar (LUCKESI, 2011b). Para que isso aconteça, é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas para a construção de resultados expressivos de aprendizagem, que se manifestem em prol do desenvolvimento da criança, tornando-se assim um instrumento subsidiário e significativo da prática educativa (LUCKESI, 2011a). Por essa razão, ela precisa ser considerada como um processo de investigação, de busca e de transformações, perdendo, desse modo, a sua conotação de medição, juízo e quantificações.

Nessa mesma direção, Lerner e Pizani defendem ainda que

[...] é imprescindível recontextualizar a avaliação dentro do progresso pedagógico, convertê-la em um instrumento de reflexão sobre o sistema de interações envolvidas em tal processo, [...] situá-la como um elemento constituinte do processo educativo e capaz de explicar os resultados obtidos em função das oportunidades de aprendizagem que são oferecidas (ou não) às crianças. (LERNER; PIZANI, 1995, p. 65).

Além destas duas estudiosas, outros autores como Luckesi têm criticado os objetivos comportamentais e a avaliação baseada neles, por considerar que, desse modo, as

práticas avaliativas estariam centradas na pura decodificação, memorização e treinamentos, desconfigurando assim, seu papel no desenvolvimento de saberes apropriados a partir de uma aprendizagem significativa. Para o referido autor, a avaliação da aprendizagem posta nesses moldes, ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame”. Assim, “[...] o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.” (LUCKESI, 2011a, p. 36). Nas próprias palavras do autor,

O estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames. Por meio de sua administração, o estabelecimento de ensino deseja verificar no todo das notas como estão os alunos. As curvas estatísticas são suficientes, pois demonstram o quadro global dos alunos no que se refere ao seu processo de promoção ou não nas séries de escolaridade. A aparência dos quadros estatísticos, por vezes, esconde mais do que a nossa imaginação é capaz de atentar. A dinâmica dos processos educativos permanece obnubilada, porém emergem dados estatísticos formais. Sua leitura pode ser crítica ou ingênua, dependendo das categorias com que forem lidos. (LUCKESI, 2011a, p. 38).

Com isso, percebemos que o próprio sistema de ensino está atento aos resultados dessas avaliações, porém tais resultados não significam que essas instituições estejam atentas aos resultados da aprendizagem, pois, muitas vezes, os resultados se sobrepõem sobre a aprendizagem. Ainda conforme afirma Luckesi (2011a, p. 38), “[...] se uma instituição escolar inicia um trabalho efetivamente significativo do ponto de um ensino e de uma correspondente aprendizagem significativa, social e politicamente, o sistema ‘coloca o olho’ em cima dela”. Ainda segundo Luckesi (2011a), a avaliação no contexto escolar, além de ser praticada com tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno.

O que percebemos é que nem sempre tais avaliações levam em consideração o que foi ensinado; muitas vezes, estão centradas em descritores que, aparentemente, medem a aprendizagem da criança. Assim sendo, a avaliação deve ser um ato de investigar a qualidade daquilo que constitui seu objeto de estudo e, por esta razão, retrata sua qualidade. Desse modo, é preciso entender que ela não soluciona nada, mas apenas subsidia as decisões sobre atos pedagógicos e administrativos na perspectiva dos resultados desejados (LUCKESI, 2011b).

Somente nessa conjuntura é que a avaliação adquire seu sentido, na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino (LUCKESI, 2011a). Por esta razão, ela não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule. As práticas da avaliação da aprendizagem devem servir de base para a

tomada de decisão no sentido de construir, com e nos educandos, conhecimentos, habilidades e hábitos que possibilitem seu efetivo desenvolvimento. Em contrapartida, parece um contrassenso essa afirmação na medida em que podemos pensar que quem está trabalhando no ensino está interessado em que os educandos aprendam, todavia, não é o que ocorre quando pautada em dados meramente estatísticos.

Todavia, a atual prática da avaliação no contexto escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico. Dessa forma, não tem servido como pausa para pensar a prática e retornar a ela, mas, sim, como meio para julgá-la e torná-la estratificada, visível em sua função classificatória, medidora e comparativa. Segundo Luckesi (2011a), a avaliação vista sob essa ótica não viabiliza um processo de democratização do ensino, pelo contrário, possibilita um processo cada vez menos democrático no que se refere tanto à sua expansão quanto à sua qualidade. Portanto, para Luckesi (2011a, p. 115), “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem”.

Corroborando as ideias desse autor, Libâneo (1994) afirma que a avaliação, embora seja uma tarefa necessária e permanente do trabalho docente, precisa acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem do aluno e que seus resultados sejam obtidos no decorrer do trabalho conjunto, a fim de constatar progressos, dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. Assim sendo, compreender que a avaliação deve fazer parte de todo o processo educativo significa entendê-la como parte fundamental no desenvolvimento da aprendizagem da criança e servir de aporte para a consolidação do conhecimento.

Acrescentando-se a isso, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN, Lei n. 9394/96) vem possibilitar novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino-aprendizagem, confirmando, em seu Art. 24, que a verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles, a avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Na conjuntura vigente, há uma necessidade de desvincular a avaliação dos mecanismos de busca por resultados, resgatando, assim, a sua dimensão política. É contraditório que uma escola que se diga democrática sustente seus ideários nas práticas avaliativas, como as que nos referimos aqui, tornando o fato ainda mais complexo quando nos reportamos à alfabetização. Sobre essa questão, Hoffmann (2001, p. 18) também se posiciona

dizendo que “Avaliar para promover significa, assim, compreender a finalidade dessa prática a serviço da aprendizagem, da melhoria da ação pedagógica”. Para essa autora, avaliar é uma ação ampla que abrange o cotidiano do fazer pedagógico e cuja energia faz pulsar o planejamento, a proposta pedagógica e a relação entre todos os elementos da ação educativa. Em outro momento, a mesma autora complementa essa ideia ao dizer que “[...] a perspectiva de avaliação mediadora pretende, essencialmente, a subsidiar o professor e a escola no sentido da melhor compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e de ações subsequentes para favorecer seu desenvolvimento.” (HOFFMANN, 2001, p. 20).

Em síntese, a avaliação deve ser uma ação por meio da qual se projeta e se vislumbra o futuro e deve ter por finalidade a evolução da aprendizagem dos educandos, designando um modelo baseado no diálogo e na aproximação do professor com o seu aluno de modo que as práticas de ensino sejam repensadas e modificadas de acordo com sua realidade sociocultural. Sob esse olhar, o erro é considerado como parte do processo de construção do conhecimento, possibilitando ao aluno o seu crescimento. Desse ponto de vista, a avaliação baseada em testes impede o êxito dos atuais objetivos curriculares, visto que suas práticas tendem a reduzir a gama de aprendizagem a um conjunto de conhecimentos traduzidos em perguntas de múltipla escolha (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005).

Assim sendo, o grande problema se encontra na forma como a avaliação, mormente, a externa, está posta na sociedade atual, pois percebemos o quanto avaliar, ainda que de modo equivocado, tem se tornado fundamental no direcionamento de ações para solucionar “o problema” da educação e isso é evidenciado desde a educação infantil ao ensino superior. Como consequência, o trabalho pedagógico tem se centrado em examinar o sujeito segundo critérios que nem sempre estão claros e com objetivos que não condizem com as perspectivas de aprendizagem dessas crianças.

Considerando todo o contexto da escola contemporânea e sua problemática acerca da avaliação, podemos dizer que ainda persistem resquícios de mitos já cristalizados, por alunos e professores, de que o ensino deve ser voltado para avaliar, assim como afirma Perrenoud (1999). Para tanto, os critérios de avaliação precisam estar condicionados aos seus resultados e estes devem estar sempre subordinados às finalidades e aos objetivos previamente estabelecidos. Assim, o objetivo primordial da avaliação deve ser o de favorecer ao educando condições de aprendizagem e de desenvolvimento, tendo em vista sua formação como sujeito e como cidadão, bem como dar ao professor as condições para reavaliar suas ações. Nessa mesma direção, a complexidade do fenômeno da avaliação é realçada e criticada por Perrenoud (1999), segundo o qual não existe avaliação sem relação social e sem

comunicação interpessoal, tratando-se de um mecanismo do sistema de ensino que pode converter as diferenças culturais em desigualdades escolares.

O problema reside no fato de que a avaliação no contexto escolar deveria ser um meio e não um fim em si mesma e estar entrelaçada com a práxis pedagógica, não podendo ocorrer em um vazio conceitual. Para Perrenoud (1999), ela deve estar sempre dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem longe de ser compreendida como algo isolado, mas como uma integração para a busca de resultados, não apenas quantitativos, mas também a qualidade na educação.

Para Hoffmann (2012), o sentido da avaliação na escola se resume em função das exigências manifestadas pelas instâncias “superiores”, levando-se em consideração os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo, influenciando diretamente nas práticas pedagógicas dos professores. Buscamos, de acordo com a autora, uma escola de excelência, entretanto, não fornecemos subsídios e nem aparatos para esta transformação.

Ainda segundo esta autora, avaliar não significa julgar, mas acompanhar o percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões no seu desenvolvimento. É preciso planejar atividades adequadas a cada nível de desenvolvimento da criança, redefinir posturas, refletir sobre a sua ação e desvencilhar-se de práticas pedagógicas ultrapassadas. Os princípios que embasam a avaliação recaem no planejamento, nas propostas pedagógicas e nas proposições de atividades, bem como na relação entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, refletem em todo o trabalho da escola.

Por tudo isso, embora conheçamos a importância das avaliações externas como propulsoras para uma nova tomada de decisão do sistema educacional, não podemos considerá-la como marco do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. É preciso diferenciar os ideários da avaliação da aprendizagem dos pressupostos que sustentam a referida prática de avaliações externas, ou até mesmo, as funções que estas desempenham nesse processo. É preciso repensá-la a fim de que possa se constituir em um momento de reflexão, de ação e de mudanças, levando-se em consideração os princípios formativos, diagnósticos e contínuos. Assim sendo, ao discutirmos acerca da avaliação e sua relação com a aprendizagem, em especial a aprendizagem de crianças que estão inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental, percebemos o quanto a avaliação ocorre ainda pela busca de resultados e, muitas vezes, desconfigurando o processo ensino e aprendizagem.

Tendo em vista que alfabetização e letramento são elementos que precisam estar presentes de forma constante e indissociável em nossa prática pedagógica alfabetizadora, a política de avaliação deve estar entrelaçada nesse contexto de modo que leve em consideração

tanto uma ação como a outra. Isso se justifica mais ainda quando a forma de avaliar adotada pela política cearense de avaliação parece, como veremos na análise, não contemplar satisfatoriamente aquilo que deveria ser imprescindível: que as crianças adquirissem as capacidades inerentes ao sistema de escrita alfabética bem como as habilidades leitoras por meio dos usos sociais dessas práticas interativas em seu contexto de vida. Em meio à pressão obtida pelos índices das avaliações externas, pressupomos se tornar difícil para os professores conciliar alfabetização, letramento e avaliações, pois há uma contradição entre as teorias elucidadas e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas salas de alfabetização não só no município estudado, mas também em outros municípios no país.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso que trilhamos nessa investigação, bem como os instrumentos metodológicos que norteiam o trabalho investigativo desta pesquisa, trazendo, assim, os caminhos que nos levam as respostas para nossas inquietações. Ademais, esse capítulo trata da escolha teórica metodológica, do lócus da pesquisa, dos sujeitos e dos procedimentos utilizados para a construção dos dados desta pesquisa.

A metodologia, objeto de discussão neste capítulo, significa “[...] o estudo dos caminhos do pensamento e dos instrumentos empregados para a realização de uma pesquisa científica a fim de encaminhar os pressupostos teóricos para descobrir as respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.” (GIL, 2008. p. 43) e é composta pelas “[...] concepções teóricas de abordagem [e] o conjunto das técnicas que possibilitam a construção da realidade [...]” (MINAYO, 1994, p. 16). Com isso, a metodologia aqui explicitada traz um delineamento do percurso que nos possibilitou chegar às finalidades propostas inicialmente nesta pesquisa.

3.1 Tipo de Pesquisa

Com vistas a responder as questões iniciais desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, pois essa abordagem apresenta características compatíveis com o objeto de nosso estudo, pois sua formulação também se caracteriza pela preocupação com “[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde o espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.” (MINAYO, 1994, p. 21-22). Devido ao fato de nos inserirmos nessa abordagem, buscamos descrever, compreender e explicar nosso objeto de investigação, levando em consideração a precisão das relações entre o global e o local, bem como a observância quanto às relações entre as orientações teóricas e os dados empíricos. Ademais, o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento facilitam o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Com base nos objetivos propostos, optamos por realizar uma pesquisa de cunho exploratório, pois este tipo de pesquisa visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Segundo Gil (2008,

p. 41), “[...] estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado”. No que diz respeito ao aspecto exploratório de nossa pesquisa, esta ação investigativa inicial serviu para que tivéssemos a possibilidade de diagnosticar as primeiras situações de interação entre os professores e as crianças, gerando, assim, mais informações que pudessem melhor esclarecer e definir a natureza do nosso problema e atender ao nosso questionamento geral: Como tem se configurado as práticas pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental desse município?

Para além dos aspectos qualitativo e exploratório, esta pesquisa também assumiu a característica de um estudo de caso instrumental (STAKE, 1999). De acordo com esse autor, os estudos de caso podem ser intrínsecos, instrumentais ou coletivos. Ainda segundo Stake (1999), o estudo de caso intrínseco se constitui como o próprio objeto da pesquisa. Nesse sentido, busca-se uma melhor compreensão de um caso apenas pelo interesse despertado por esse caso em particular. Além disso, trata-se de um estudo que não é empreendido porque o caso representa outros casos, mas porque, em todas as suas particularidades, é interessante em si mesmo. Portanto, o objetivo não é vir a entender algo abstrato ou um fenômeno genérico, não é construir uma teoria, mas compreender algo mais amplo.

No que diz respeito ao estudo de caso instrumental, Stake (1999) afirma que o caso em si tem um interesse mais secundário, distinguindo-se dos demais por se definir em função do interesse por conhecer, compreender e analisar uma problemática mais ampla por meio da compreensão do caso particular. O caso, segundo Stake (1999), em si mesmo tem um interesse secundário, serve de suporte para facilitar a compreensão do que é objeto de interesse, ou seja, é considerado apenas o veículo para compreender um problema ou as condições que afetam não apenas o caso estudado, mas também outros casos. Nessa perspectiva, funciona como um instrumento para facilitar a compreensão de algo que vai muito além do caso em si e levará o pesquisador a indicar de que maneira as preocupações teóricas relacionadas ao tema focalizado se apresentam no caso estudado.

Por fim, os estudos de caso coletivos, na verdade, configuram-se como um estudo instrumental, mas se amplia para vários casos visto que seu interesse não se limita a um único caso. O pesquisador estuda de forma conjunta alguns casos ou um conjunto ainda maior de casos para investigar um determinado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a outros casos. Para Stake (1999), os casos individuais inseridos no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manterem características comuns.

Portanto, nesse tipo de investigação, são escolhidos, pois se acredita que seu estudo permitirá uma compreensão melhor do fenômeno em análise.

O presente trabalho está em consonância, portanto, com o estudo de caso instrumental, pois o nosso interesse não estava diretamente relacionado ao caso do referido município ter sido considerado um dos melhores do Estado em alfabetização nos últimos anos, mas no fato de ele poder servir como meio/instrumento para pensarmos algo mais amplo: a própria configuração do ensino da escrita no estado do Ceará. Isso se justifica ainda porque, além do que já discutimos, os estudos de caso instrumentais aspiram favorecer ou, ao contrário, contestar uma generalização aceita, enquanto os demais estudos de caso não se preocupam com isso. Em relação à importância dada ao contexto em que o caso se encontra inserido, Stake (1999) dá a entender que a atenção que podemos dispensar ao contexto deve ser tão grande quanto mais intrínseco for o caso.

Em nosso caso, consideramos que o contexto das avaliações tem influência direta sobre as práticas de ensino no interior das escolas do citado município. Desse modo, essa abordagem se constituiu como um aporte metodológico fundamental para o nosso objeto de estudo, visto que, a partir das possibilidades apresentadas no percurso investigativo buscamos responder às questões norteadoras desta pesquisa, tentando alcançar uma visão mais focada dessa realidade, sempre em sintonia com as questões contextuais que lhe dão forma.

Para Gil (2002, p. 54-55), “[...] os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Como não tínhamos interesse específico em estudar o caso das avaliações externas no citado município ou o fato desse município ocupar o primeiro lugar no ranking dessas avaliações na região, mas a influência desses fatores no ensino da escrita, reconhecemos que ele se constituiu como um instrumento útil para alcançar os objetivos determinados e responder os questionamentos para esta pesquisa. Com isso, o estudo de caso instrumental nos possibilitou tanto um conhecimento mais amplo sobre o problema investigado como, até mesmo, o realinhamento dos instrumentais da pesquisa.

Nos tópicos subsequentes, convém explicitar, o locus da pesquisa, os sujeitos participantes, as técnicas e os procedimentos adotados na coleta dos dados que foram utilizados no decorrer desta investigação, bem como o processo de organização dos dados coletados.

3.2 Locais e Sujeitos da Pesquisa

De um modo mais amplo, o espaço apontado como locus da pesquisa é um município localizado no norte do estado Ceará cujos resultados das avaliações externas, em nível estadual no 2^a ano, vêm apontando índices significativos no tocante à leitura e escrita das crianças, sendo considerado, um dos melhores em alfabetização em nosso estado.

Contudo, para a necessária delimitação do objeto desta pesquisa, escolhemos como recorte temporal, para justificar o referido estudo, o período entre 2007 a 2017, período em que o SPAECE-Alfa passou a vigorar no estado do Ceará. Não estamos dizendo que estudamos esse período nem o que aconteceu no município durante tal percurso; o que estamos fazendo é apenas justificando o curto espaço de tempo em que o município apresentou avanços notórios e chamativos no que diz respeito às avaliações externas. Portanto, a alusão a esta delimitação temporal se fez necessária por dois motivos: primeiro, por ser um período de significativas mudanças no âmbito das avaliações externas e das políticas públicas voltadas para estas avaliações no 2^o ano do ensino fundamental em nosso Estado; e segundo, pela implementação do programa PAIC como uma proposta de “alfabetizar letrando” nos municípios cearenses.

Além disso, foram levados em consideração os seguintes critérios: 1. Ser uma instituição da rede pública que oferecesse Ensino Fundamental; 2. Ter turmas de 2^o ano; 3. Ter professores com vínculo efetivo na rede municipal; 4. Ter resultados significativos nas últimas avaliações externas em relação ao 2^o ano e, por essa razão, ser considerada uma das melhores escolas do município; 5. Estar envolvida com o programa de formação continuada de professores do PAIC; 6. Aceitar participar na pesquisa. Além dos critérios adotados, vale ressaltar, como já anunciado anteriormente, que a instituição foi considerada como “Escola Nota Dez”, ou seja, uma escola em que os resultados apresentem uma proficiência desejada em leitura nas avaliações externas.

Nessa perspectiva, os sujeitos que participaram dessa investigação foram professores que atuam no 2^o ano do Ensino Fundamental da rede municipal de educação. Os referidos sujeitos subsidiaram esse processo de investigação, visto que, com eles, discutimos as características em torno do ensino da escrita tomando por base as atividades que são propostas para as crianças e as justificativas fornecidas por eles acerca dessas atividades. Portanto, a observância a esses aspectos oportunizou o acesso às respostas para as questões supracitadas, partindo das concepções, olhares e perspectivas desses professores acerca do ensino da escrita que eles desenvolvem.

Nesse sentido, selecionamos igualmente alguns critérios para a escolha desses sujeitos como parâmetro para conduzir o processo de investigação: 1. Ser professor efetivo da rede municipal em que realizamos a pesquisa; 2. Possuir formação inicial em nível superior; 3. Atuar no 2º ano do Ensino Fundamental; 4. Participar das formações continuadas propostas por esse município; 5. Aceitar participar da pesquisa. O cuidado na seleção dos critérios, tanto para o local como para os sujeitos, justifica-se na medida em que o grande diferencial do pesquisador é apreender o fato a ser investigado sob a ótica dos sujeitos com quem irá se relacionar durante a pesquisa. Por essa razão, justificamos a importância de tais critérios terem subsidiado nossas escolhas.

Procurando compreender o contexto em que se configura o ensino da escrita, o próximo tópico trata da caracterização educacional e do delineamento político-pedagógico desse município.

3.2.1 Caracterização educacional do município

O espaço apontado como locus da pesquisa é um município localizado em uma das microrregiões que compõem o norte do Estado Ceará, com uma população estimada, hoje, em mais de vinte mil habitantes. Sua densidade demográfica é em torno de quase 50 habitantes por km² e sua taxa de escolarização, de 6 a 14 anos de idade, é superior a 90%, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Em 2015, os dados do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental apontaram uma média superior à meta de 6,0 enquanto nos anos finais essa média cai para um pouco mais que 5,0. Importante lembrar que esses dados não estão aqui expostos com exatidão devido ao fato de quisermos evitar a identificação do município.

O referido município conta com 3.306 alunos matriculados em sua rede, dos quais 1.614 fazem parte do ensino fundamental I e, destes, 332 estão inseridos no 2º ano. Das 22 escolas municipais, apenas dez oferecem o 2º ano, estando localizadas e subdivididas em 05 microrregiões, totalizando assim, 18 turmas funcionando nos períodos matutino e vespertino. Há um total de 18 professoras, das quais apenas 08 são efetivas.

As professoras que lecionam no 2º ano são polivalentes e ensinam as disciplinas de português, matemática, história, ciências e geografia, passando um período de 18 horas semanais em sala. Há também outros professores chamados de apoio que ministram as disciplinas de artes, religião e educação física, ocupando apenas 2 horas/aulas semanais.

No município investigado, os resultados das avaliações externas em nível estadual aferidos pela prova SPAECE-Alfa no 2º ano, vêm mostrando resultados significativos no que se refere à alfabetização. Nesse sentido, ele é considerado o primeiro colocado dentre os outros municípios da sua microrregião, de forma consecutiva nos últimos anos. Assim, sua trajetória educacional, aponta que, em 2007, ano em que as avaliações externas estaduais passaram a avaliar as turmas de 2º anos do Ensino Fundamental no estado do Ceará, o município se encontrava em penúltimo lugar dentre os avaliados dessa região, passando para a última colocação no ano seguinte e ocupando o segundo lugar entre os anos de 2009 a 2012 e desde 2013, vem ocupando a 1ª colocação dentre os municípios dessa microrregião. Em adendo, foi considerado por duas vezes consecutivas como um dos dez melhores em alfabetização em nosso estado.

3.2.2 Descrevendo o espaço que sediou a pesquisa

Inicialmente, a Secretaria Municipal de Educação (SME) nos apresentou os perfis das escolas municipais e os resultados de cada uma nas avaliações externas para que pudéssemos selecionar tanto o locus exato da pesquisa quanto os sujeitos participantes. Das 18 turmas de 2º ano do ensino fundamental que nos foram apresentadas, apenas cinco foram selecionadas para compor o universo investigado, visto que não tínhamos condições de estar presente em todas as turmas, devido à quantidade de sujeitos e ao tempo destinado para a pesquisa.

Conforme indicações da SME, quem poderia representar melhor o panorama educacional relativo ao ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental seria uma turma localizada em uma escola da zona rural, distante a 7km da sede do referido município. Portanto, decidimos por ambientar a pesquisa, especialmente nos momentos de observação nesta escola, visto que esta instituição apresentou o melhor IDE-Alfa³ desse município, sendo considerada “Escola Nota Dez”, assim como demonstramos na figura abaixo:

³ Em junho de 2009, com o objetivo de fortalecer, valorizar e ampliar o trabalho que vem sendo empreendido pelas escolas em relação à alfabetização, o Governo do Estado do Ceará, através da SEDUC, instituiu o “Prêmio Escola Nota Dez”, por meio da Lei 14.371, de 19 de junho de 2009. O Prêmio é destinado a 150 (cento e cinquenta) escolas públicas que apresentarem Índice de Desempenho Escolar – Alfabetização/IDE-Alfa entre 8,5 e 10. Também prevê a contribuição financeira e apoio técnico pedagógico das escolas Premiadas para até 150 escolas com menores IDE-Alfa, calculado utilizando como referência o resultado do SPAECE-Alfa. Disponível em <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>. Acesso em 16 de abril de 2018.

Figura 1 – Escola Nota 10



Fonte: Dados fornecidos pela escola na qual realizamos a observação.

Além desses dados, a referida escola havia superado, até mesmo, a proficiência geral em leitura e escrita do Estado, assim como apontam os dados na figura a seguir:

Figura 2 – Quadro de Comparação do IDE-ALFA, 2016



Fonte: Dados fornecidos pela secretaria de educação.

Entretanto, no decorrer da pesquisa, a turma que seria pesquisada foi remanejada para outra escola inserida em uma comunidade vizinha, distante desta cerca de 2 km. Isso se deu pelo fato de as escolas não terem a quantidade desejável de alunos para a realização da prova do SPAECE-Alfa, ou seja, a turma contava com apenas 13 alunos. Por esta razão, a turma foi remanejada para compor uma outra turma de 11 alunos, possibilitando desta forma, que ambas concorressem à premiação oferecida pelo Governo Estadual, o Prêmio “Escola Nota 10”. Além de as duas turmas terem sido acopladas, as professoras foram remanejadas para outras turmas e/ou funções.

A partir dessa junção das turmas, o campo da pesquisa também foi remanejado e passou a ser esta outra escola localizada mais próxima da sede do município que a anterior, ficando a uma distância de apenas 5 km da sede, atendendo estudantes de quatro comunidades circunvizinhas, ofertando as seguintes etapas da educação básica: Educação Infantil (creche e pré-escola) e Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Esta escola, nosso novo e definitivo locus de pesquisa, contava, àquela época, com 238 alunos matriculados nos turnos matutino e vespertino, dos quais 26 eram da turma do 2ª ano do ensino fundamental. Com base no Censo Escolar, a escola tinha, em seu quadro funcional, 38 servidores (diretor, coordenador, professores, secretário administrativo, auxiliares de sala, porteiro, merendeira e pessoal de serviços gerais).

Havia apenas uma turma de 2º ano funcionando no período matutino e, desses alunos, apenas 12 faziam parte de sua matrícula inicial. Entretanto, no censo escolar já estavam cadastrados os 25 alunos no sistema, mas só no início do segundo semestre é que as duas turmas se juntaram, passando a integrar uma única turma. Nesse período, a escola recebeu um aluno transferido da sede do município.

Um fato curioso foi que o 5º ano passou a não fazer mais parte desta escola, pois tinha sido remanejado para a escola que estávamos anteriormente, em troca do 2º ano, a fim de que ela também pudesse concorrer ao Prêmio “Escola Nota 10”. Vale destacar que essas trocas já se configuravam como uma prática adotada, desde 2011 funcionando não apenas como uma das ações para tentar garantir a premiação, mas também como uma forma de reordenamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) do município, assim como justifica o secretário de educação:

Temos tido a preocupação com a questão do reordenamento do PAC escolar do município. Nós temos um considerável número de professores para uma matrícula que tem e vem sofrendo um processo de redução nos últimos anos em função de várias questões que estão aí apontadas e isso termina levando a uma relação aluno professor que é alta e que inviabiliza a situação do município. Então, há uma

preocupação nossa em reorganizar as nossas escolas. E aí nós temos duas escolas que funcionam com turmas pequenas de 10 alunos, 12 alunos, 12 numa, 13 noutra; são turmas que poderiam ser uma turma só, com 25 alunos, com 23 alunos e com isso ter um professor ao invés de dois. Outro aspecto aí que é muito cobrado da gente é que dentro da sistemática do SPAECE e da premiação do SPAECE-Alfa, uma escola só concorre ao título de Escola Nota 10 se ela tiver no mínimo 20 alunos. Então, o caso de duas escolas nossas aqui, uma escola localizada no povoado 1 e outra na comunidade 2. Uma tinha 12 alunos, a outra tinha 11 alunos no 2º ano. Essas duas turmas, dessas duas escolas, nenhuma concorreria ao Prêmio Escola Nota Dez pela matrícula que tinham e por esta razão juntamos as duas para que ambas pudessem concorrer. (SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO).

Segundo as justificativas do secretário de educação, o principal objetivo do PAC era contribuir para o seu desenvolvimento acelerado e sustentável e por esta razão, houve o delineamento das turmas que não atendessem a quantidade proposta para a realização do SPAECE-Alfa, ou seja, no mínimo 20 alunos por turma/escola.

Em se tratando da área física da escola, esta era distribuída em 06 salas de aula, não contando com biblioteca nem sala de leitura ou laboratório de informática. Além disso, a escola também não tinha sala de professores nem quadra esportiva. O espaço físico da escola era pequeno, o que gerava uma dificuldade enorme até para reunir as crianças no intervalo para o recreio ou em momentos de culminância de projetos. Havia apenas dois banheiros que atendiam a todos os alunos e funcionários, além de uma cozinha muito pequena e sem local para guardar mantimentos. Nessa estrutura, a sala que era destinada à secretaria funcionava, ao mesmo tempo, como sala dos professores, biblioteca, depósito e diretoria.

Feitas essas considerações, passaremos agora a descrição das professoras partícipes desta pesquisa a fim de delinear o perfil e as especificidades de cada uma.

3.2.3 O perfil das professoras investigadas

Nesta seção, apresentamos o perfil dos sujeitos participantes. Ao levantarmos dados sobre o perfil das cinco professoras investigadas, constatamos que três são formadas em Pedagogia, uma em Letras e outra em História. Destas, apenas duas são professoras efetivas do município. Ao longo da pesquisa, buscamos perceber, entre essas professoras, os sentidos que elas atribuem ao ensino da escrita no contexto de suas atividades, os quais certamente são perpassados por suas concepções sobre essa prática, sobre a alfabetização e o letramento, bem como acerca da própria ação de escrever.

Desta forma, selecionamos uma professora de cada turma para compor o quadro de sujeitos da entrevista, bem como a coleta de material de escrita que seria proposto para as crianças. Desse total de cinco turmas de 2º ano e suas respectivas professoras, apenas uma foi

selecionada para ser acompanhada e observada em suas práticas pedagógicas de ensino da escrita.

Para resguardarmos as identidades das professoras, propusemo-nos a nomeá-las com nomes fictícios: Professora Maria, Professora Luíza, Professora Lia, Professora Tânia e Professora Iara. Todas elas passaram pelo processo de entrevista, bem como a coleta de dados se deu nas turmas lecionadas por elas. No entanto, apenas a professora Iara foi selecionada para a observação e o acompanhamento da prática pedagógica, embora as outras também tenham sido observadas, no entanto, apenas nos momentos de coleta de materiais de escrita.

A professora Iara é formada em Pedagogia, graduanda em Letras e pós-graduada em História, atua como temporária há nove anos no referido município e atualmente leciona apenas no período da manhã. Sua experiência profissional é mais voltada para a educação infantil e é considerada uma das melhores professoras da escola pesquisada e, por isso, assumiu as turmas de 2º ano no início do segundo semestre de 2017, sendo premiada, em 2015, como Professora “Nota 10”, atuando em outra escola da rede municipal.

Ela é uma antiga professora do 1º ano da escola e foi escolhida pela diretora para assumir a turma do 2º ano, por ter um melhor domínio de sala e experiência com avaliações externas. Essa troca se deu pelo fato de as turmas estarem sendo preparadas para o SPAECE-Alfa e quem melhor poderia fazer esse trabalho seria essa professora. Esta decisão foi tomada a partir de uma das visitas de acompanhamento da técnica da secretaria de educação responsável pelos 2º anos à sala da referida escola em consonância a gestão escolar.

3.3 Técnicas de Construção dos Dados

Levando em consideração as peculiaridades da pesquisa qualitativa para o alcance dos objetivos dessa pesquisa, utilizamos os seguintes instrumentais e técnicas de coleta de dados: a observação, a consulta de amostras de atividades propostas às crianças e a entrevista semiestruturada.

Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos empregados nesta pesquisa, as justificativas de escolha de cada um deles, bem como a descrição do percurso investigativo trilhado ao longo desta investigação.

3.3.1 Observação

A observação é uma técnica imprescindível em toda pesquisa científica, desempenhando um relevante papel no contexto da pesquisa, levando o pesquisador a um contato direto com o objeto de estudo (MINAYO, 1994) e é considerada como um elemento básico de investigação científica utilizado na pesquisa de campo. Ainda sobre essa técnica de investigação, Gil (2008) afirma que é uma das que mais possibilita a percepção direta dos fatos pelo investigador. Isso se justifica por ser a observação um

[...] elemento fundamental para a pesquisa. É, todavia, na fase de coleta de dados que o seu papel se torna mais evidente. A observação é sempre utilizada nessa etapa, conjugada a outras técnicas ou utilizada de forma exclusiva. [...] A observação nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano. (GIL, 2008, p. 100).

Ainda segundo Gil (2008, p. 100), “A observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Nesta perspectiva, a observação, embora utilize, principalmente, o sentido da visão e da audição para obter determinados aspectos da realidade, ela não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar (MARCONI; LAKATOS, 2002). Por esta razão, optamos por esta técnica, visto que consideramos que ela nos possibilitaria captar uma variedade de situações e ter um maior contato com o objeto estudado: as características no ensino da escrita desenvolvido pelas professoras do referido município.

De início, a observação utilizada foi denominada de simples, devido ao fato de termos passado um mês tratando de nos fazer familiar entre os sujeitos, bem como coletando amostras de atividades de escrita das crianças para que pudéssemos perceber, posteriormente, as características das proposições de atividade de escrita que o município oferece às crianças. Nesse período, visitamos a secretaria de educação e as escolas para tentarmos entender um pouco os programas e projetos vigentes nesse município, bem como delinear e caracterizarmos a conjuntura educacional desse município.

Esse momento inicial foi importante, pois tivemos algumas redefinições para a construção dos instrumentais de pesquisa e para a escolha das amostras de escrita, possibilitando também o aporte necessário para a aproximação gradativa entre nós e os sujeitos envolvidos, bem como o objeto de estudo. Demandou, portanto, um período de um mês, centrando-se, principalmente, em cinco escolas municipais.

Logo em seguida, utilizamos a observação com uma natureza mais participante, ou observação ativa, em que tivemos uma participação real em campo a fim de obtermos um conhecimento mais aprofundado das práticas pedagógicas desenvolvidas por esta professora para o ensino da escrita, tomando por base as concepções de escrita que norteiam essas práticas e as atividades propostas para as crianças sob a orientação dessas concepções. Seguimos, portanto, as ideias de Gil ao afirmar que “[...] o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo que observa [...]” (2008, p. 103). Daí o porquê de definirmos a observação como participante e de ter sido esta a técnica pela qual acreditamos ter sido possível de chegar a um melhor conhecimento acerca das práticas do grupo com o qual estudamos, a partir do interior dele mesmo.

Esta técnica nos possibilitou estarmos inseridos no contexto da sala de aula, levando-nos a compreender melhor as práticas pedagógicas desenvolvidas, principalmente, pela professora Iara. Nos primeiros momentos da observação participante foram vistos os aspectos inerentes ao ensino da escrita no 2º ano, tendo como base as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala pela professora partícipe da pesquisa, bem como as justificativas e proposições de atividades de escrita. Isso se deu porque as proposições de atividades de escrita feitas por essa professora foram acompanhadas paulatinamente para que não perdêssemos os seus principais objetivos. Desta forma, teríamos um embasamento maior para percebermos algumas das características do ensino da escrita no município.

No acompanhamento dessa observação, o principal instrumento utilizado foi um diário de campo, visto que o diário de campo se constituiu em um instrumento eficiente de registro do nosso trabalho de pesquisador, ou seja, “[...] um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando.” (MINAYO, 1994, p. 63).

Como aporte para as observações seguimos um roteiro previamente elaborado (APÊNDICE D) de acordo com os objetivos desta pesquisa que possibilitou a descrição minuciosa dos aspectos que envolvem o ensino da escrita em atividades cotidianas de sala de aula, considerando os sujeitos da pesquisa, suas práticas pedagógicas, as atividades de escrita desenvolvidas em sala, o desempenho das crianças nessas atividades e a eficácia dessa escrita ensinada em situações diversas.

Além do diário de campo, outras formas de registro foram utilizadas como procedimentos auxiliares na composição das descrições, dentre elas: a gravação de vídeos, de áudios e a captação de imagens fotográficas que foram consentidas pelos partícipes desta pesquisa. Contudo, estas formas de registro se configuraram muito mais como

complementares do que propriamente essenciais à análise dos dados, assim como veremos mais adiante.

3.3.2 A entrevista

Segundo Gil (2008), a entrevista se caracteriza como uma das técnicas que melhor proporciona uma compreensão do problema, gerando hipóteses e fornecendo elementos para a construção de instrumentos de construção de dados, mas também pode ser utilizada para investigar um tema em profundidade, como ocorrem nas pesquisas designadas do tipo qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, a entrevista é

[...] mais flexível de todas as técnicas de coleta de dados de que dispõem as ciências sociais. Daí porque podem ser definidos diferentes tipos de entrevista, em função de seu nível de estruturação. As entrevistas mais estruturadas são aquelas que predeterminam em maior grau as respostas a serem obtidas, ao passo que as menos estruturadas são desenvolvidas de forma mais espontânea, sem que estejam sujeitas a um modelo preestabelecido de interrogação. (Gil, 2008, p. 111).

É importante perceber que esta técnica favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987). Por esta razão, optamos por esta técnica visto que nos possibilitou um contato maior com o nosso objeto de estudo e nos forneceu elementos essenciais para a construção dos dados. Desta forma, utilizamos a entrevista do tipo semiestruturada para podermos ter acesso a mais e melhores informações necessárias ao percurso investigativo desta pesquisa.

Para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada se caracteriza como uma série de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos iniciais deram frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos partícipes desta pesquisa. Ainda segundo Triviños, esse tipo de entrevista oferece

[...] amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa. (1987, p. 146).

Para esta técnica, fez-se necessário um roteiro que norteou as perguntas utilizadas na entrevista e que tinha como base os objetivos propostos inicialmente por essa investigação (APÊNDICE E). O roteiro da entrevista contou, inicialmente, com questões abertas que foram desenvolvidas em forma de conversa informal, mas que sofreram modificações ou acréscimos durante o processo de sua realização. Tais questões possibilitaram às professoras expressarem suas concepções acerca da escrita, de como desenvolvem o ensino desta relevante prática social, de suas justificativas das proposições de atividades de escrita para as crianças e suas relações com as avaliações externas.

Como instrumentos de registro dessas entrevistas foram utilizados o diário de campo e um gravador de voz, com o qual registramos de forma precisa as falas dos entrevistados, garantindo assim, informações as mais fidedignas possíveis. Esta técnica possibilitou o desvelamento dos objetivos específicos, levando-nos a uma reflexão acerca das características do ensino da escrita na ótica das professoras, bem como os fatores de implicação ou ressignificação das práticas de avaliações associadas a esse ensino.

É importante ressaltar que esse tipo de entrevista possibilitou aos sujeitos pesquisados uma liberdade na expressão dos seus pensamentos, sentimentos e posicionamentos acerca do processo de alfabetização e letramento, das perspectivas em relação à aprendizagem da escrita pelas crianças e, principalmente, dos principais entraves enfrentados em sala no tocante ao ensino da escrita. A priori, todos os instrumentos pertinentes para essa técnica foram utilizados mediante o consentimento das entrevistadas.

3.3.3 Amostras de material de escrita

Durante as observações, complementando as técnicas supracitadas, foram recolhidas amostras de materiais propostos pelas professoras para as crianças, conforme já anunciamos. Essas amostras incluíram as atividades realizadas em sala, o próprio caderno de plano do professor, as diretrizes de atividades propostas pela SME, as orientações de atividade promovidas pelo PAIC e algumas cópias de atividades avaliativas realizadas pelas professoras com as crianças. Todo esse material foi fotografado e analisado de forma conjunta com as falas das professoras entrevistadas e com as anotações do diário de campo.

Outrossim, as professoras envolvidas, sobretudo a professora observada, foram também acompanhadas tanto em sala de aula quanto nos momentos de planejamento, bem como nos estudos individuais.

Portanto, o material analisado nesta pesquisa é composto pelo conjunto das anotações em diário de campo, das amostras de atividades recolhidas e das entrevistas feitas com as professoras. Na sequência, buscaremos detalhar como se deu a análise de todo esse material.

3.4 O Processo de Análise dos Dados

Para Gil (2002, p. 141), o estudo de caso

[...] vale-se de procedimentos de coleta de dados os mais variados, o processo de análise e interpretação pode, naturalmente, envolver diferentes modelos de análise. Todavia, é natural admitir que a análise dos dados seja de natureza predominantemente qualitativa. O mais importante na análise e interpretação de dados no estudo de caso é a preservação da totalidade da unidade social. Daí, então, a importância a ser conferida ao desenvolvimento de tipologias. Muitas vezes, esses "tipos ideais" são antecipados no planejamento da pesquisa. Outras vezes, porém, emergem ao longo do processo de coleta e análise de dados.

Em nosso estudo, as tipologias em torno do ensino da escrita no município a ser estudado foram construídas ao longo do processo de análise. Seguimos, pois, as orientações de Max Weber ao dizer que o tipo-ideal é uma construção abstrata do pesquisador que tenta capturar “[...] a essência da atividade, da forma de pensamento ou da ação, isto é, que cristaliza a essência destes para ilustrar o significado do pensamento ou da ação para a interação humana no mundo social [...]” (apud ADAMS; SYDIE, 2001, p. 167). Assim sendo, buscamos perceber no conjunto de dados levantados, os elementos essenciais que perpassam e que auxiliam os sujeitos na atribuição de significados ao ensino da escrita no município estudado, ou seja, que perpassam os tipos ideais desse ensino de escrita naquele contexto e suas relações com o entorno das avaliações externas.

Tendo em vista os aspectos da observação, esta nos levou a contemplar, compreender e analisar as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino da escrita, bem como o desvelamento de atividades que conduziram esse ensino ao longo de três meses. Todo esse material foi analisado de forma conjunta sem perdermos de vista os objetivos desta pesquisa.

Para a análise das entrevistas, estas foram inicialmente transcritas e revisadas conjuntamente com os áudios gravados. Após a transcrição, os textos das entrevistas foram organizados por ordem cronológica, com base nas datas de sua realização, e codificados com nomes fictícios para proteção da identidade dos sujeitos. Essas transcrições foram catalogadas

em pastas individuais no computador, depois separadas por assuntos tematizados conforme a proximidade dos mesmos.

Após esses procedimentos, foram construídas tabelas para organizarmos os dados de acordo como o assunto tratado, especificamente, os aspectos relacionados ao ensino da escrita no 2º ano do ensino do referido município, as justificativas que os professores apresentaram para as atividades que eles propõem às crianças e suas finalidades. Esses aspectos se constituíram como importantíssimos na construção dos tipos-ideais do ensino da escrita o referido município, os quais nos deram, segundo Weber (2001), a essência do pensamento e das ações dos professores para ilustrar os significados destes e sua contribuição para a interação entre esses sujeitos naquele município.

3.5 Questões Éticas da Pesquisa

Segundo Gil (2008), as pesquisas que envolvem seres humanos devem se caracterizar pela observância aos princípios éticos definidos por normas aceitas internacionalmente e submetidas ao comitê de ética para análise e aceitação. Por essa razão, nos comprometemos em explicitar para os participantes da pesquisa todos os aspectos inerentes a esta pesquisa.

No primeiro contato que tivemos com os participantes da pesquisa, deixamos claro que o nosso objetivo era analisar as características do ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental nesse município que é destaque nas avaliações externas. Para isso, dissemos que tomaríamos por base as atividades de escrita que eram propostas para as crianças e as justificativas fornecidas pelos professores acerca dessas atividades, sendo, por esse motivo, imprescindível a participação deles na pesquisa. Informamos também que a participação deles na pesquisa poderá fortalecer indiretamente os debates sobre o ensino da escrita no estado do Ceará, levando-nos a uma reflexão acerca das políticas públicas educacionais de alfabetização e suas implicações no ensino da escrita, tendo como foco a análise das relações entre o ensino da escrita e as avaliações externas.

Em um segundo momento, providenciamos um termo, ou seja, um documento de esclarecimento e de livre consentimento que informava tudo sobre o estudo, afirmando que a participação seria voluntária e, além disso, explicando os riscos e benefícios dessa participação, bem como a condição necessária para que os sujeitos, de forma esclarecida, pudessem tomar a decisão de participar ou não. Vale ressaltar, que todos os sujeitos aceitaram participar da pesquisa e que se sentiram absolutamente livres para fazer qualquer pergunta à

pesquisadora e/ou esclarecer qualquer dúvida que tivessem em relação ao tema estudado. Nesse momento foi que decidimos agendar as entrevistas.

No terceiro momento, agendadas as entrevistas previamente, estas foram realizadas nos horários de planejamentos individuais e tiveram a duração entre 30 a 45 minutos, tendo em vista a disponibilidade de tempo de cada participante. Assim, por meio de uma conversa informal e obedecendo ao roteiro previamente construído, pedimos a permissão dos sujeitos para estudar suas percepções, perspectivas e opiniões acerca de como tem se caracterizado o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental no município onde atuam, as concepções e práticas acerca do ensino da escrita e as justificativas e proposições de atividades de escrita para as crianças.

Explicamos, nesse encontro, que não haveria nenhum risco para eles, pois nos comprometíamos em resguardar todos os dados e todas as informações referentes a eles por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade. Embora os participantes não tenham permitido revelar suas identidades, é importante salientar que estão cientes de que os dados obtidos poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como online. Ficou, portanto, acordado que todos os dados identificáveis nas descrições seriam substituídos pelo uso de pseudônimos e/ou códigos, bem como estariam guardados e mantidos em confidencialidade ao máximo que for exigido por lei.

Vale frisar que o projeto de pesquisa que originou esta dissertação foi apresentado em um momento pré-estabelecido pela gestão da escola, aos professores que lecionavam no 2º ano, bem como aos coordenadores de cada instituição pesquisada. Ademais, no momento de formação continuada, foi apresentado uma prévia da pesquisa bem como a aplicação de um questionário a todos os professores do 2º ano (APÊNDICE C) para que o município tomasse conhecimento deste estudo. Entretanto, as informações deste questionário serviram apenas para conhecimento do perfil dos professores que lecionam no 2º ano do município pesquisado.

Só a partir do quarto momento, e com a permissão dos participantes para estudar as características do ensino da escrita neste município, é que a observação participante realmente iniciou. Foi neste momento que apresentamos os instrumentais da observação e pedimos a permissão para a coleta de materiais de escrita das crianças.

4 RESULTADOS DA ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, apresentaremos um panorama da situação educacional desse município, traçando um paralelo com as políticas de formação propostas, o delineamento dos projetos e orientações pedagógicas para o ensino da escrita no 2º ano, bem como os tipos ideais e/ou tendências dominantes desse ensino no referido município.

4.1 Projetos e orientações pedagógicas para o 2º ano do Ensino Fundamental

Antes de analisarmos os tipos ideais que construímos para discutir os significados do pensamento ou da ação das professoras acerca do ensino da escrita no contexto do município em estudo e das avaliações externas que atestam a sua eficiência na área da alfabetização, descreveremos alguns projetos e orientações pedagógicas que são organizados pela Secretaria Municipal de Educação.

4.1.1 As orientações para as práticas pedagógicas

A secretaria tem como aporte para o direcionamento de suas ações a proposta do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e é baseada nesta proposta que norteia também os seus projetos de formação. Um dos projetos trabalhados, no município em tela, está relacionado às práticas de leitura e tem como objetivo assegurar o acesso à literatura infanto-juvenil a todos os alunos de sua rede, promovendo, desta forma, a aquisição, a distribuição e a dinamização de acervos literários. O projeto tem como metas proporcionar a leitura a todas as crianças e adolescentes do município e a formação de acervo literário em 100% das salas de aula. A SME também disponibiliza para cada criança uma Sacola Literária, na qual se encontram livros do acervo para a leitura que deve ser acompanhada pela família. Tal projeto tem como ações para o 2º ano a roda de leitura, implantada na rotina escolar e implementada pelas escolas por meio de atividades diversas envolvendo os mais diferentes gêneros textuais. Com isso, visa garantir que os alunos leiam com fluência e compreensão, as quais são verificadas por meio de acompanhamento e avaliação periódicos.

Outra ação também desenvolvida por esse município é o Dia “D” da Leitura que visa à exploração de gêneros textuais nos momentos de leitura a partir de atividades como a Contação de Histórias realizada semanalmente. Em suas rotinas pedagógicas, as professoras aproveitam o “Momento para Gostar de Ler”, que é uma atividade proposta pelo PAIC, para

trabalharem a leitura fluente da criança. Para isso, utilizam os livros que fazem parte do acervo proporcionado por esse projeto e expostos nos Cantinhos Literários implantados em cada sala de aula. Sobre isso, algumas professoras teceram alguns comentários durante as entrevistas que realizamos:

Desenvolvo este projeto durante a semana na roda de leitura, tem a sacolinha de leitura também. Aí, eu trabalho assim: eu levo uma leitura e faço para os meus alunos no microfone. Dia eu faço uma leitura compartilhada, dia faço coletiva, outro dia faço individual. Quando a história é uma só, eu faço a leitura continuada. (PROFESSORA LIA).

Realizo este momento de leitura todos os dias, mas realmente há dias em que não dá para fazer o reconto, porque a leitura eles fazem em casa. Na sala, eu peço mais para eles recontarem o que leram, a parte que mais gostaram, a que não gostaram [...]. Eles gostam muito do projeto, pena que não há esta parte da escrita, né? (PROFESSORA MARIA).

Pelo que podemos deduzir, esse projeto ao qual se referem as professoras, é bastante utilizado em suas rotinas pedagógicas, configurando-se como um dos mais importantes do município. Um fato curioso, ressaltado inclusive pela professora Maria, é a dissociação que elas fazem entre as práticas de leitura e de escrita. Isso tem sido prática comum nesse município, uma vez que as observações apontaram que a leitura é intensificada no âmbito escolar e compartilhada de diferentes formas. No entanto, a própria conjuntura do projeto não aponta a escrita como parte deste, e por esta razão, sua execução em sala de aula se volta apenas para as práticas de leitura. Nesse sentido, a escola acaba privilegiando atividades que conduzem à competência leitora da criança, levando em consideração os aspectos relacionados à sua fluência, mas esquece que leitura e escrita são processos simultâneos e indissociáveis. Com isso, as crianças acabam deixando de vivenciar experiências que as conduzam para as habilidades de escrita.

Para que a aprendizagem da leitura e da escrita se concretize, e, para a formação de leitores competentes, faz-se necessário que ambas sejam tratadas na escola como atividades complementares e interligadas, tendo em vista não apenas à fluência leitora, mas a vivência de práticas de escrita em situações reais de interação e comunicação, pois são estas práticas que consolidam competências e habilidades de leitura e escrita. Sobre esse aspecto, outras professoras também comentam, conforme veremos a seguir.

A gente segue uma rotina de leitura, geralmente no início da aula e a escola tenta adaptar este projeto como pode. Na própria rotina do PAIC já dá para desenvolver o projeto na parte que diz: Tempo para gostar de ler. (PROFESSORA LUIZA).

Todo dia, no início da aula, a gente tem um “Tempo para gostar de ler”, a gente disponibiliza os livros, pede às crianças que leiam, depois escolhe uma para fazer o reconto. A gente usa a criatividade na hora. Aí, a gente está fazendo isso usando os livros novos do projeto, disponibilizando só o primeiro tempo para isso. Agora, na sexta-feira, haverá a culminância do projeto e a gente está pensando em fazer uma dramatização, eu e a outra professora do 2º ano. Esse projeto trabalha só leitura, leitura deleite, não tem que produzir sobre o que leu, apenas contar oralmente o que leu. Não tem que construir um livro, por exemplo, pois o foco é só leitura. (PROFESSORA TÂNIA).

Como podemos inferir, as professoras Luiza e Tânia também sinalizam para o fato de que a leitura é posta nas salas de alfabetização como prática rotineira. Para isso, elas seguem as orientações da SME que são embasadas pelas propostas do PAIC e implementadas na rotina pedagógica por meio do eixo Tempo para Gostar de Ler, possibilitando assim, práticas de leitura e escrita às crianças. Em acréscimo, também nos chama a atenção que a sexta-feira seja o dia em que as crianças se reúnem na intenção de vivenciar práticas de leitura. É interessante na medida em que a leitura é conduzida para uma construção que envolve o texto e seus sentidos e a inserção da criança à cultura letrada, o que significa dizer, não apenas ler por ler, mas proporcionar a leitura como prática social no cotidiano das salas de aula. Essa mesma observação é feita pela professora Iara, quando nos explica o desenvolvimento desse projeto em sua sala de aula:

Uma vez na semana, na sexta-feira, eu trabalho o projeto de leitura do município. Mas, todo dia eu trabalho a leitura com eles, peço para levarem a sacolinha literária para casa. A sacolinha literária foi criada exatamente por isso, para a criança levar o livro para casa, ler com a família, fazer o reconto da história, fazer a leitura para os colegas. Eu creio que todos já levaram livros para ler, creio que todos já leram, já teve criança que já leu até duas vezes. Como eu faço o sorteio, eu tento atender mais aqueles que ficaram a desejar. Eu faço um jeito que todos participem. Um menino e uma menina. Aí no outro dia, eu peço para eles lerem ou recontarem a história. Eu já trabalhei assim, questão de fazer a leitura com o aluno e fazer a contação para estimular eles exatamente para desenvolver a oralidade. A contação da história é mais interessante para eles porque a criança presta mais atenção, e a criança demonstra que realmente leu e compreendeu no momento do reconto. É diferente de só ler, mas bem que o professor conhece a leitura de um aluno lendo a primeira vez na sala e uma leitura que ele já leu em casa, nesse caso a criança lê com fluência. (PROFESSORA IARA).

Podemos perceber na explicação da professora Iara que a orientação da SME é clara no que diz respeito à mobilização para as práticas de letramento no município. Nesse ínterim, a relação entre leitura e família também é evidenciada nas falas da professora quando esta nos diz que os direcionamentos desse projeto estipulam a parceria família e escola como pilares que conduzem a leitura eficiente e podem contribuir para a construção de leitores competentes.

Devemos levar em conta que muitas destas crianças não têm acesso a livros e por esta razão é relevante propiciar práticas de leitura diferenciadas, assim como possibilitar meios para que vivenciem também no entorno familiar práticas de letramento, assim como propõe esse projeto:

Figura 3 – Sacolinha Mágica



Fonte: Imagem da pesquisadora.

Essa cultura dos escritos deve ser mobilizada de forma pertinente em cada ato de leitura, visto que as práticas escolares tradicionais não atendem mais as expectativas de seus alunos e nem conduzem para uma aprendizagem significativa. Isso porque uma das primeiras tarefas da escola é proporcionar a cultura escrita, permitindo atividades escolares que conduzam às crianças possibilidades de inserção ao mundo letrado, ampliando assim, suas competências (CHARTIER, 1996).

Segundo as orientações do PAIC, esses momentos levam a compreensão textual, a produção oral, a relação do texto escrito com a oralidade, o desenvolvimento da consciência fonológica, a apropriação e o reconhecimento de diferentes gêneros textuais (CEARÁ, 2013). Em conformidade a essas orientações, as atividades relativas à oralidade possibilitam à criança a sua participação e interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala, levando ao reconhecimento da diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variantes regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras (CEARÁ, 2013). Um dos encaminhamentos propostos para isso está no planejamento e na produção de texto oral adequado à situação de comunicação nas situações de sala de aula. Todo o direcionamento para as práticas de oralidade tem como objetivo relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais (CEARÁ, 2014).

Como é sobre o ensino da escrita que estamos refletindo aqui, vale salientar que esse projeto não traz encaminhamentos para a escrita, o que leva muitos professores a não utilizarem nos momentos de sua execução, atividades relacionadas à escrita como prática social. Portanto, é preciso discutir aqui a necessidade de inserir nesse projeto a aprendizagem da escrita a partir de práticas sociais de letramento, favorecendo desta forma, a inserção da criança ao mundo letrado, assim como propõe Kato,

[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. Acredito ainda que a chamada norma padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p.7).

Uma das atividades proporcionadas por este projeto que melhor sintetiza as ideias defendidas por Kato se encontra na seguinte ilustração:

Figura 4 – Criança utilizando os livros de leitura



Fonte: Dados coletados nos momentos de observação.

Toda essa movimentação e trabalho realizados pelas professoras, sob a orientação da SME, têm como finalidade nortear as práticas pedagógicas para o ensino da fluência leitora. No entanto, é preciso compreender que a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor e exige bem mais que o conhecimento do

código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Um outro projeto do município está relacionado ao SPAECE e as práticas de avaliações externas. Nessa lógica, a SME disponibiliza mensalmente uma apostila que contempla os descritores inseridos na matriz de referência do SPAECE-Alfa, contendo itens de leitura, compreensão e interpretação de textos. Vale frisar que esta matriz é um “recorte” do Currículo, ou da Matriz Curricular, e por esta razão não consegue verificar o desempenho dos alunos em todas as suas habilidades, e por isso foca naquelas habilidades consideradas mínimas e essenciais para que os discentes avancem em sua trajetória educacional (CEARÁ, 2015).

Nesse segmento, as habilidades e competências são traduzidas em descritores dos quais estão divididos e subdivididos em eixos. Desta forma, os descritores relacionados ao nosso objeto de pesquisa estão inseridos no eixo I - Apropriação do sistema de escrita, no qual avalia as habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita.

Dentre esses descritores, por exemplo, as habilidades estão centradas ao reconhecimento de letras, ao domínio das convenções gráficas e ao desenvolvimento da consciência fonológica. Todavia, estas habilidades são construídas nos moldes das avaliações externas assim como anunciam as professoras abaixo:

O que eu mais trabalho em sala é esta apostila, até porque, quanto mais a gente trabalha interpretação, acaba trabalhando a oralidade e a escrita, apesar de a apostila não pedir muito a produção. (PROFESSORA LIA).

Esta apostila mandada pela Secretaria de Educação tem tanto os descritores como leitura e interpretação. (PROFESSORA LUÍZA)

Sob orientação explícita, as escolas direcionam suas rotinas para a realização de atividades relacionadas à aplicação de simulados, em média, três vezes semanais, incluindo em seus cronogramas uma avaliação por semana, assim como foi comprovado nos momentos de observação. É nessa perspectiva que trabalham as professoras a fim de darem assessoria às turmas avaliadas, direcionando atividades voltadas para os descritores mais fragilizados e acompanhando os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Vale salientar que logo no início da pesquisa, propusemo-nos a observar os cinco dias em sala de aula para acompanharmos melhor a prática pedagógica da professora Iara. Todavia, dois dias semanais eram reservados para a prática de simulados, para a correção e

preparação para as avaliações externas, e por esta razão optamos em realizarmos a observação apenas três dias semanais, visto que as avaliações externas não se configuravam como objeto de nosso estudo.

Nesse projeto, os resultados obtidos por esses simulados são encaminhados às escolas para que sejam analisadas e, conseqüentemente, trabalhadas as fragilidades de cada aluno. Além disso, a SME envia uma planilha na qual destaca o nome da criança e o total de erros e acertos obtidos em cada teste/simulado aplicado por ela de forma que o professor possa acompanhar o desempenho de cada aluno. Entretanto, as entrevistas revelaram que tais avaliações não contemplam as habilidades de escrita da criança nem fomentam ações que possam ser direcionadas para isso, assim como confirma o depoimento da seguinte professora:

No ano passado, realmente a nossa escola trabalhou demais para esse resultado, para ser uma das melhores do Ceará, pois tinha um trabalho conjunto: reforço no contra-turno, na aula era tirado aluno da sala para dar reforço, todos os envolvidos na escola acabavam ajudando. Eu fazia o acompanhamento dos meus alunos de forma individual [...] mas esse ano não, pois não temos mais a professora de reforço aqui na escola. (PROFESSORA MARIA).

Pelo que nos afirma a professora, todo o trabalho conjunto visa à formulação de uma força-tarefa a fim de que os resultados provenientes das avaliações do SPAECE-Alfa sejam alcançados. Contudo, como depende da turma e da escola, a professora afirma que este ano (2017) não esperava os mesmos resultados e isso se justifica pelo fato de não haver um acompanhamento devido ao município não ter fornecido às escolas professores de reforço, bem como o Programa Mais Educação⁴ não ter sido aderido pelo município, assim como apontou o coordenador pedagógico desta instituição. Segundo as informações dadas por este profissional, isso se deu pelo fato do programa ter passado por modificações em 2017 e por esta razão não foi possível a sua adesão. Ainda segundo as explicações do coordenador pedagógico, tal programa contribuía para a promoção de reforços no contra-turno e esta prática auxiliava as crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem.

Como as avaliações externas se constituem como ponto principal da organização do trabalho pedagógico, as práticas de alfabetização e as proposições de atividades acabam materializando-se em função de resultados, conforme é constatável na seguinte fala:

⁴ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de como acompanhamento pedagógico. Para mais informações ver: <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>.

As crianças são treinadas para as avaliações, para os simulados; até porque agora há muitos simulados. Há um treinamento para que elas façam uma boa prova e isso começa desde cedo. Mas, quando os alunos fecham a prova, há um esforço ali do professor, mas, não há uma avaliação para a escrita e, por isso, não há esse treinamento do mesmo modo para a escrita. (PROFESSORA MARIA).

Como resultado de todo esse esforço, os dados apontados pela Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) mostraram que, no 2º ano do ensino fundamental em todo o município, entre os anos de 2015 e 2016, não houve reprovação nem abandono escolar. Neste quadro, o que gostaríamos de destacar é o índice de 100% na taxa de aprovação para o 2º ano e nenhum abandono em 2015 e 2016, assim como demonstramos abaixo:

Figura 5 – Quadro geral do município de acordo com a ANA

	Matriculas nos Anos Iniciais	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	334	323
2º ano	392	337
3º ano	312	404
4º ano	336	338
5º ano	342	344

	Total de Estudantes Incluídos	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	1	9
2º ano	6	9
3º ano	10	9
4º ano	13	10
5º ano	31	21

	Taxa de Aprovação (%)	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	100,00	100,00
2º ano	100,00	100,00
3º ano	99,70	99,70
4º ano	97,60	99,40
5º ano	99,70	100,00

	Taxa de Abandono (%)	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	0,00	0,00
2º ano	0,00	0,00
3º ano	0,00	0,30
4º ano	0,30	0,00
5º ano	0,00	0,00

	Média Estudantes por Turma	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	17,60	16,20
2º ano	18,70	18,70
3º ano	16,40	19,20
4º ano	17,70	16,90
5º ano	20,10	20,20

	Matriculas em Tempo Integral	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	244	127
2º ano	287	119
3º ano	253	236
4º ano	258	167
5º ano	236	214

	Taxa de Reprovação (%)	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	0,00	0,00
2º ano	0,00	0,00
3º ano	0,30	0,00
4º ano	2,10	0,60
5º ano	0,30	0,00

	Taxa de Distorção Idade-série (%)	
	2015	2016
	RM	RM
1º ano	0,90	2,20
2º ano	2,00	1,20
3º ano	1,00	2,70
4º ano	4,50	3,30
5º ano	7,00	6,40

Fonte: Dados fornecidos pela secretaria municipal de educação.

Certamente, o município tem muito a comemorar em relação a esses números, no entanto, a questão que nos levou a esta pesquisa é exatamente entender o que isso representa em termos de aprendizagem. O que podemos inferir é que os administradores do município parecem consolidar o acompanhamento e o direcionamento de suas ações, tanto no âmbito escolar quanto da secretaria de educação, em prol do que consideram ser a fórmula certa para a aprendizagem das crianças. Ainda de acordo com as falas das professoras investigadas, a própria orientação da SME direciona as práticas pedagógicas para as avaliações externas e como estas não demandam a escrita como requisito ou um quesito avaliado, o ensino da escrita fica em segundo plano, assim como é evidenciado na próxima sessão deste capítulo.

4.1.2 A formação continuada: orientações e encaminhamentos

As propostas do programa de formação de professores sugeridas pelo PAIC têm fomentado em suas ações o direcionamento de práticas pedagógicas por meio de formações continuadas a fim de atenuar os danosos efeitos causados pela falta de escolarização das crianças. Desta forma, a formação continuada que é desenvolvida, exclusivamente, pela coordenadora técnica responsável pelo 2º ano no município acontece mensalmente tendo como foco as vertentes leitura, escrita e avaliação.

As orientações da SME estão, de algum modo, voltadas também para o ensino da escrita e a inserção da criança ao mundo letrado, uma vez que também se baseiam nas iniciativas de formação do PAIC. Nas formações de iniciativa municipal, a técnica do 2º ano orienta que as professoras intensifiquem a fluência leitora através de atividades de leitura e interpretação, e que estimulem tais habilidades por meio da interdisciplinaridade. Em se tratando da competência leitora, constatamos em nossos achados que há uma preocupação maior do município no desenvolvimento de habilidades leitoras e isso é evidenciado tanto na execução dos Projetos de Leitura quanto no acompanhamento individual das crianças por parte das professoras, coordenação e Secretaria de Educação. Fica claro, portanto, que há uma ênfase para a questão da fluência leitora e isso é comprovado pelas falas elucidadas das professoras ao longo de todo este percurso investigativo.

Além desse direcionamento, a SME orienta seus professores no sentido de acompanharem os descritores que os alunos apresentam mais dificuldade. Para isso, são realizadas oficinas nos momentos de formação para que haja, por parte dos professores, a consolidação de práticas que consolidem as habilidades supracitadas e isso é justificado pela técnica responsável pelo 2º ano no município:

O município adota o letramento que objetiva elencar as principais concepções que norteiam o processo de leitura e escrita. O ensino da escrita é direcionado para a perspectiva do letramento e por isso as formações são focadas na leitura e compreensão de textos, pois acredito que a criança que lê bem, automaticamente, aprende a escrever. A orientação é voltada para a leitura e a compreensão. Ainda não temos uma rotina ou um trabalho intencional para a escrita e não há um instrumental de acompanhamento direcionado à escrita da criança. (TÉCNICA DA SME RESPONSÁVEL PELO 2º ANO NO MUNICÍPIO).

No excerto acima, está contida a ideia de que o foco na leitura automaticamente irá se reverter em resultados. Em paralelo a isso, a técnica responsável pelo 2º ano diz que o ensino da escrita é direcionado na perspectiva do letramento, mas esta perspectiva não está tão

evidente nas proposições de atividades e nem nas práticas pedagógicas das professoras investigadas.

De uma maneira geral, as professoras se baseiam na perspectiva do PAIC e isso é evidenciado no seguinte depoimento:

O livro do PAIC é bom para alfabetizar, as atividades são fáceis e os alunos acompanham. Eu sempre uso os cartazes que vem dele e faço assim: eu levo o cartaz, faço a exposição do cartaz na lousa, faço a leitura, depois eu peço para eles fazerem a leitura coletiva, depois eu chamo de um a um para ler o texto sozinho. Não eram todos, porque o tempo não dava, mas eu pegava quatro. (PROFESSORA MARIA).

A gente trabalha escrita ou no projeto “Pé de imaginação”. Tem dificuldade na escrita tem, a gente sabe que tem essa dificuldade. A gente tenta ajudar nesses projetos como o “Pé de imaginação”, pois ele realmente alfabetiza. (PROFESSORA LUIZA).

Pelos excertos de fala das professoras, Maria e Luiza consideram importantes os ditames do PAIC e isso fica evidenciado pela forma como elas conduzem as atividades propostas por este programa e pela metodologia empregadas em suas práticas pedagógicas. É preciso acentuar que este programa acaba se tornando o mote para o direcionamento das práticas de alfabetização das professoras envolvidas, integrando-se à formação e o acompanhamento pedagógico realizado pelas equipes escolares e municipais (CEARÁ, 2012).

Pelas falas elucidadas acima, evidenciamos que a formação do PAIC é vista pelas duas professoras como um dos fatores que tem desencadeado o processo de alfabetização de suas crianças e que este programa tem trazido mudanças em suas práticas pedagógicas. Sabemos da relevância deste programa na construção do conhecimento da criança e no fortalecimento para a alfabetização no Estado, principalmente, no tocante à leitura e à escrita de nossas crianças.

As concepções políticas que guiam o PAIC partem da perspectiva do “alfabetizar letrando” e isso trouxe significativas contribuições para a formação de professores deste município, levando-os a construir sua proposta de ensino a partir das diretrizes desse programa. Concordamos também que tais formações passaram a ser articuladas a um currículo real, vivo e relacionado às especificidades da alfabetização, voltada, pelo menos em teoria, não apenas para a codificação ou resultados em escalas de proficiência, mas para a perspectiva do letramento, base desse eixo.

As mudanças introduzidas na escola a partir destas formações foram essenciais para o alcance de resultados nas aprendizagens das crianças, no entanto, devem ser pensadas

numa ótica que levem em consideração não apenas a dimensão da sala de aula, bem como as dimensões que concernem aos docentes os saberes profissionais consolidados, com suas (in)certezas e (des)confianças (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2015).

Oliveira-Formosinho nos fala que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como

[...] um processo contínuo de melhorias das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (2009, p. 226).

Em contrapartida, encontramos professoras que não centram suas práticas pedagógicas apenas na proposta do PAIC e isso é justificado pelo contexto de avaliação que permeia o universo desse município, assim como é relatado abaixo:

Diariamente, o que eu mais uso é a apostila da Secretaria. A apostila, a gente trabalha um texto por aula. Como a gente trabalha muito gênero textual, hoje eu vou trabalhar um convite e dentro daquele convite desenvolvo 10 ou 15 questões tudo dentro daquele texto lá, tudo em cima de descritores. Eu trabalho esses textos porque caem muito no simulado. Esta apostila eu trabalho três vezes por semana, não gosto de trabalhar na terça porque na terça eu tenho meu horário de estudo. E na sexta eu trabalho mais jogos pedagógicos porque é uma aula. É um dia que eu não trago muito português. Fica mais a matemática para sexta. Já o livro do PAIC é uma vez por semana, só uma vez porque tem projeto de leitura e a apostila da secretaria, aí eu trabalho também realidade da sala. (PROFESSORA LIA).

Percebemos que a prática pedagógica da professora Lia é influenciada também pelas diretrizes das avaliações externas, mas estas, a nosso ver, pouco alimentam a sua autonomia profissional, configurando-se como uma “cobrança”, assim como aponta a professora Tânia:

Nas formações, a secretaria sempre pede para a gente trabalhar de forma dinâmica, eu trabalho muito com rimas. Eles adoram rimas. Tanto a leitura quanto a escrita são trabalhadas, toda essa parte da escrita é ensinada de forma bem dinamizada e isso é cobrado pela secretaria. (PROFESSORA TÂNIA).

Em consonância ao que esta professora nos diz, observamos que a formação continuada repassada pela SME tem por objetivo promover estudo e alinhamento das ações do PAIC, bem como estimular práticas pedagógicas mais significativas, consolidando desta forma, o trabalho docente, assim como é evidenciado nos seguintes depoimentos:

A formação passada pela Secretaria é muito boa, eu tive duas formações durante um ano. Nas formações, elas pedem para trabalhar muito a fluência leitora que é o que o PAIC pede. O aluno saber ler. Eu não vou mentir não, elas não falam de escrita de forma alguma. (PROFESSORA MARIA).

As formações acontecem todo mês e lá se trabalham mais leitura e avaliação. Toda formação, a gente começa com uma dinâmica porque é assim, se você for só naquela de leitura monótona, a criança cansa e se aula fosse todinha só escrita também não atrairia a atenção da criança. A criança fica desanimada, desmotivada, aí toda aula tem que ter uma descontração e isso é trabalhado demais na proposta do PAIC. Sempre tem uma dinâmica de aprendizagem que é ensinada nas formações. Eu gosto de usar esta caixinha aqui (mostrando uma caixa contendo sílabas e palavras), eu passo essa caixinha com perguntas sobre a aula e vou parando e perguntando as crianças, geralmente coloco as questões parecidas com as do livro do PAIC. Elas já ficam naquela ansiedade. Então, lá (formações) se trabalha muito em cima dessas dinâmicas. Estou começando a me adaptar com essa forma de dar aula. [...] Eu vou tentando me adaptar. Eu acho assim, a aula tem que ser dinâmica, um ditado tem que ser diferente, e as formações do PAIC ajudam muito nisso. (PROFESSORA LIA).

Eu aprendo muito com as formações do PAIC,[...] como entrei agora no segundo semestre, então só tive uma formação continuada e lá foi falado mais na leitura fluente e na preparação para as avaliações do final do ano, na escrita não. Mas, em outras formações que participei, havia também uma preocupação com a escrita da criança, principalmente no 1º ano; lá, foi que aprendi a identificar os níveis de escrita e a trabalhar em cima de cada um desses níveis. (PROFESSORA IARA).

Em função desses aspectos comentados por estas professoras podemos afirmar que o ensino da escrita é perpassado por algumas características que vão desde aquelas mais tradicionais até, por vezes, as mais atualizadas, como as que matizam a perspectiva do letramento defendida por Madga Soares. Outro ponto que merece destaque nos depoimentos acima, está no fato das avaliações externas se configurarem como propulsoras das práticas docentes, e por isso, acabam “desnorteando” essa atenção que deveria ser dada para a escrita. Ademais, a demanda por resultados acaba interferindo no trabalho das professoras gerando um certo conflito, pois suas práticas pedagógicas se entrelaçam às práticas de avaliações externas e isso faz com que se sintam também pressionadas por esta política de avaliação. Isso, a nosso ver, é prejudicial à construção da profissionalidade docente na medida em que o conhecimento profissional, para ser consolidado, deve se apoiar tanto na aquisição de conhecimentos teóricos quanto na consolidação da prática pedagógica (IMBERNÓN, 2010).

Esse mesmo ideário também é defendido por Nóvoa (1995) quando este nos traz que a formação docente se constitui através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Além disso, deve alicerçar-se numa “[...] reflexão na prática e sobre a prática [...]”, valorizando os saberes de que os professores são portadores (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Nesse ponto de vista, Sacristán (1999) afirma que a prática é entendida como uma atividade dirigida a fins conscientes, como a ação que é transformadora de uma realidade, sendo uma atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo. Logo, podemos compreender, com esses autores, que a prática pedagógica é entendida como uma práxis, que envolve a dialética entre o conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

A partir desse delineamento educacional foi possível conhecermos os projetos e as ações que são desenvolvidos nesse município e entender a proposta curricular que guia as práticas pedagógicas destas professoras, bem como a visão que os gestores e técnicos têm acerca do ensino da escrita e as relações com as avaliações externas e seus resultados.

Doravante, apresentamos, na sequência, os três tipos ideais de ensino da escrita, que os dados nos permitiram formular, os quais representam três tendências dominantes que foram identificadas a partir da análise desses dados e com as quais é possível caracterizar o ensino da escrita entre as professoras investigadas no âmbito do referido município.

4.2 Os tipos ideais de ensino da escrita no município estudado

A análise dos dados nos permitiu construir as tendências dominantes do ensino da escrita nesse município representadas através do conceito de tipo ideal também utilizado por Bernard Charlot (2001, p. 24) e seus colaboradores, para quem “[...] o tipo ideal não é uma categoria: ele é construído a partir de um conjunto de elementos postos em relação, enquanto a categoria é definida a partir de critérios de pertinência ou de não-pertinência a esta categoria”. Assim, cada tendência dominante está relacionada a um tipo/conceito/concepção de escrita predominante nesse município e corresponderá às práticas pedagógicas, aos direcionamentos, às proposições de atividades e às justificativas para tais práticas, a fim de mapearmos e entendermos como se configura o ensino da escrita nesse município. Cada tipo ideal de escrita possui características peculiares, ou seja, uma tendência dominante que os diferencia entre si, não sendo possível descrever diretamente a realidade investigada. Eles representam construções abstratas, feitas pelo pesquisador, mas que o permitem, de modo bastante produtivo, interpretar a realidade que ele investiga.

Vale frisar que os tipos ideais construídos a partir das perspectivas, concepções e práticas pedagógicas das professoras nos permitiram refletir sobre o ensino da escrita no município, visto que as justificativas acerca das proposições de atividades de escrita derivam

muito das concepções que o conjunto das professoras apresenta e a partir delas orienta suas práxis.

Cada professora pode ser considerada como uma representante direta ou indireta de um determinado tipo ideal sem, no entanto, deixar de participar em mais de uma tendência dominante no ensino da escrita, conforme também explica Dieb (2015). Por esta razão, as características que marcam cada tipo ideal estão associadas à representação de escrita e de ensino de cada sujeito investigado. Vale ressaltar que os sujeitos participantes desta pesquisa podem estar associados a mais de um dos tipos ideais de ensino da escrita construídos, visto que em suas práticas pedagógicas elas apresentam mais de um tipo ideal e isso é defendido por Weber (2001), pois para ele, os conceitos são construídos a partir do sujeito e não do objeto de estudo.

Partindo destas concepções e dos objetivos de nossa pesquisa, conseguimos, mediante às observações participantes acopladas às justificativas das professoras sobre as proposições de atividades às crianças construir três possíveis tipos ideais de escrita nesse município: Ensino de um código para ser lido (decifrado), introdução à escrita como uma prática social e treinamento a serviço das avaliações externas, os quais passaremos a apresentar e a discutir na sequência.

4.2.1 Ensino de um código para ser lido (decifrado)

Neste primeiro tipo ideal, as professoras que com ele se identificam são aquelas cujas práticas sinalizam para uma representação acerca da escrita apenas como um código para ser lido (decifrado), trazendo em suas concepções e práticas pedagógicas um ensino voltado mais para a codificação e decodificação do sistema de escrita alfabética, tendo em suas vertentes o processo de alfabetização que, em muitas vezes, distancia-se do processo de letramento ou da própria perspectiva do “alfabetizar letrando”. Cabe destacar que a escrita pode ser concebida de duas formas distintas, podendo ser considerada, por um lado, como representação da linguagem e, por outro, como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras (FERREIRO, 2001). Portanto, nesta tendência, a escrita é vista apenas como um código de transcrição, de codificação e decodificação da língua.

Não obstante, se considerarmos o sentido literal do verbo codificar, temos como significado a utilização de um sistema de sinais ou signos que substituem os grafemas do sistema alfabético. Já o verbo decodificar, literalmente, denota a decifração de sinais ou signos, traduzindo-os para o sistema alfabético (SOARES, 2017).

O surgimento desse tipo ideal, no qual a caracterização do sistema de escrita alfabético se dá como um código para ser lido (decifrado) justifica-se talvez porque ele seja a prática mais comum nas salas de alfabetização no país.

Quando questionadas acerca do ensino da escrita no município, uma das professoras trouxe a seguinte justificativa:

Mudou completamente o ensino da escrita hoje em dia porque eu aprendi a ler e a escrever soletrando, hoje não podemos mais ensinar assim, até mesmo a secretaria não deixa mais trabalhar em cima das famílias silábicas, elas não deixam mais colocar na sala ou trabalhar a família silábica, embora eu acredite que isso, às vezes, ajude no processo de alfabetização. Eu ensino da maneira que a criança aprende melhor, acho que a escrita deve ter sentido para a criança (PROFESSORA MARIA).

Tendo como base as ideias iniciais da fala desta professora, percebemos que sua concepção de escrita se aproxima muito da pedagogia tradicional em que os métodos silábicos eram dominantes no ensino da escrita. É possível inferir também que essas concepções têm forte influência do método silábico, principalmente, da soletração e da memorização de sinais gráficos, ou seja, a professora prevê a escrita como código para ser lido (decifrado). Essa prática é oriunda da própria formação da professora ou da própria forma como foi alfabetizada. Entretanto, ao avançar na sua explicação, ela direciona sua resposta para a escrita na perspectiva do letramento que a SME tenta transmitir a elas. Embora a professora acredite nesse tipo de ensino, essas mudanças se encontram mais no discurso do que na prática, pois ela tenta assimilar o que escuta nas formações quando estas reproduzem ideias como as de Soares. Entretanto, os direcionamentos para o ensino da escrita nesse município não partem do método da soletração, da memorização, ou mesmo da própria família silábica, assim como é evidenciado em sua fala.

O choque entre o que a secretaria orienta e o saber da experiência demonstrado pela professora nos mostra o quanto se diferem, ao menos em tese, as concepções de escrita de ambas. Na visão dela, a escrita deve ter sentido para a criança, mas o que podemos inferir é que, para ela, esse sentido só vem se as crianças souberem reconhecer as sílabas de uma palavra ou soletrá-las. De acordo com Chartier e Hérbrard (2001), nesse método, ensina-se à criança a análise oral (em sílabas e sons) e gráfica (em letras) a partir de uma palavra-chave. Ao longo desta aprendizagem, a memorização dos elementos se faz, de maneira complementar, pela leitura e pela escrita num processo de codificação.

Nesse contexto, ensinar a escrita partindo da concepção de código de transcrição gráfica das unidades sonoras, significa considerar apenas a transcrição das letras do alfabeto

em código para ser lido (decifrado), ou seja, a codificação ou decodificação dessas “peças” da língua. Partindo dessas concepções, há um apagamento de suas funções sociais, de seu uso para comunicar-se, interagir e integrar-se na sociedade.

Por este motivo, um aspecto relevante a ser salientado se encontra presente na seguinte frase da professora: “Eu ensino da maneira que a criança aprende melhor, acho que a escrita deve ter sentido para a criança”. Nesta fala, a professora aponta para os sentidos que a escrita deve ter para a criança, mas, vista dessa forma, não poderíamos conceber a escrita apenas como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas. Mais sentido faria se considerássemos a escrita também como um sistema de representação, pois sua aprendizagem se converteria na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual, assim como defende Soares (2017, p. 48):

[...] a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não como um código. Na perspectiva do ensino, [...] assume-se que a escrita, para a criança, em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, é tanto um sistema de representação quanto um sistema notacional.

Dando continuidade à análise das opiniões cristalizadas em torno do tipo ideal em tela, um aspecto que nos chama a atenção é a fala insistente das professoras acerca da importância da escrita, embora o foco das orientações para quase tudo que elas fazem seja direcionado à leitura.

A escrita é tão importante quanto à leitura, uma é um complemento da outra. A criança pode saber ler fluentemente um texto e produzir um texto com as palavras graficamente erradas. Para mim, a criança é analfabeta se ela não souber escrever, a mesma coisa, se ela não souber ler. (PROFESSORA TANIA).

É um dos fatores principais não só a leitura, lógico, que um aluno que é leitor fluente, mas ao mesmo tempo se ele não tem aquela escrita ortográfica, ele lê bem ele vai transcrever aquele texto, mas o mundo ao redor não entende o que ele escreve. Não é muito interessante. (PROFESSORA LIA).

Embora as professoras Lia e Tânia tragam em suas falas a importância da escrita e a sua relação com o processo de alfabetização, seus discursos deixam transparecer a ideia de que a escrita para elas se limita apenas a aquisição de um código para ser lido (decifrado); código esse que deve ser aprendido de forma correta e sem erros ortográficos. Entretanto, questionamo-nos se não são importantes as ideias que a criança tem para expressar, mas tão

somente a habilidade na grafia das palavras. Será que uma criança que escreve um texto é considerada analfabeta apenas porque comente alguns deslizes de ortografia?

Para Cagliari (1999, p. 293) “[...] há uma falsa ideia segundo a qual as letras das palavras representam uma transcrição fonética e que a ortografia estabelecida representa a pronúncia do dialeto padrão”. Assim, não é porque o aluno escreveu corretamente uma palavra que esteja dominando a norma padrão, nem vice-versa. Em relação a isso, destacamos a seguinte frase da professora Tânia que contrapõe o que Cagliari propõe: “a criança é analfabeta se ela não souber escrever aquela escrita ortográfica”. Tal declaração demonstra claramente a preocupação da professora quanto aos aspectos ortográficos da língua, desconsiderando outros fatores que devem ser relevantes no processo de alfabetização, como por exemplo, os níveis de escrita da criança propagados pela psicogênese.

Cagliari (2009) salienta que a língua escrita está presente em textos que representam situações de interação comunicativa e não apenas em palavras, frases isoladas e descontextualizadas. Em complemento a isso, Soares (2015) afirma que tem se tentado atribuir um significado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. Todavia, não podemos confundir a aprendizagem da língua como um processo de alfabetização desvinculado dos aspectos que concernem aos seus usos sociais, pois é preciso diferenciar o processo de aquisição da língua de um processo de desenvolvimento da língua.

Outro ponto que merece ser destacado no depoimento da professora Tânia é a relação que ela faz de leitura e escrita: “A escrita é tão importante quanto à leitura, uma é um complemento da outra”. O discurso desta professora vai ao encontro das ideias defendidas por Soares, todavia, muitas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da escrita neste município têm apontado resquícios de uma alfabetização ainda pautada nos métodos tradicionais de ensino, privilegiando a leitura em detrimento da escrita. Ademais, o modo como essas duas ações são ensinadas distanciam a alfabetização do letramento; e isso é preocupante porque, embora seja necessário reconhecer que alfabetização se distingue de letramento, também é preciso compreender que, mesmo distintos, alfabetização e letramento são interdependentes.

A alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004b). Como, então, privilegiar apenas a leitura nesse processo tão amplo?

A escrita é uma invenção cultural e por esta razão deve fazer parte do processo histórico-social em que se está inserida assim como também defendem Vygotsky, Ferreiro e Soares. Ademais, Vygotsky (1994) sugere que a escrita tenha significado para a criança e que seja apreendida através dos instrumentos da cultura na qual ela está inserida, na interação com as pessoas com as quais se relacionam e pelos instrumentos produzidos pela própria criança. Ainda segundo esse autor, a linguagem deve se constituir como um meio de interação social, fruto de uma necessidade natural, tal qual ela aprende a falar por necessidade de se comunicar.

Corroborando esse pensamento, Rojo defende que “[...] um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.” (ROJO, 2009, p. 11). Essa concepção de escrita é, muitas vezes, negligenciada pela escola no tagenciamento das “várias” práticas sociais da leitura e da escrita na sala de aula dos 2º anos do ensino fundamental em decorrência das práticas e das “cobranças” por resultados nas avaliações externas.

Embora a professora compreenda que os processos de alfabetização e letramento são complementares, parece se contradizer na prática, quando afirma: “faço muitas questões na lousa, peço produções, faço ditados. Não deixo de trabalhar a escrita de forma alguma”. Tais palavras nos levam a pensar que, na prática, a professora valoriza o ensino na perspectiva da escrita como código, resumindo-se desta forma, seu ensino a um letramento escolar.

Em se tratando do letramento no contexto escolar, o que podemos inferir é que esse tipo de letramento é uma prática dominante nas salas de alfabetização, nas quais elas desenvolvem habilidades muito peculiares da escrita, mas apenas com pretexto escolar, de forma sistemática, confrontando-se com aquilo que é proposto pelo letramento social: os usos sociais da escrita em contextos de comunicação. Desta forma, Lerner e Pizani (1995, p.16) apontam que “[...] é responsabilidade da instituição escolar oferecer à criança possibilidades de explorar aspectos da realidade com as quais ainda não teve oportunidade de interagir [...]”.

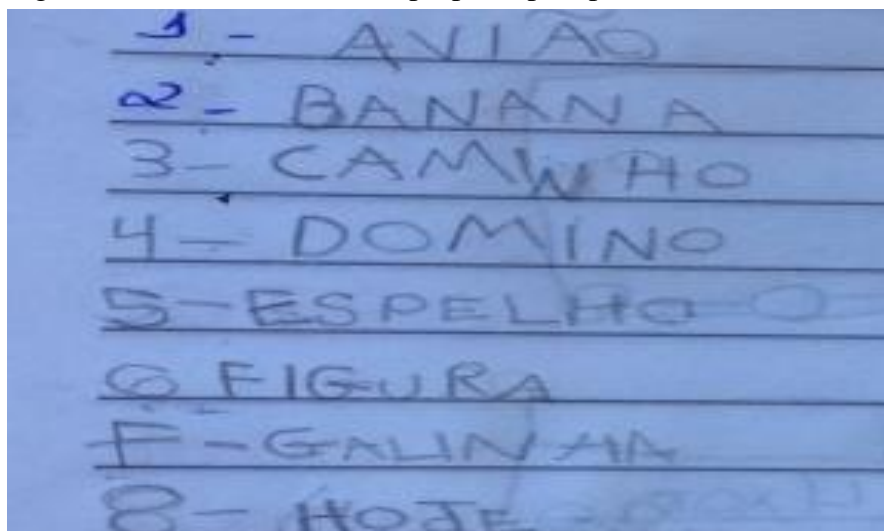
Essa mesma prática também é desenvolvida por outras professoras, dentre elas, destacamos a da professora Luíza:

Gosto de trabalhar com ditados de palavras porque dá para eu acompanhar direitinho como eles estão escrevendo e isso me ajuda muito a saber qual é o nível que eles estão. Gosto de observar a escrita dos meus alunos, sempre faço isso, vejo se tem erros ortográficos, se está faltando letras, ou se escreveram errado uma palavra, vou corrigindo com eles. (PROFESSORA LUIZA).

Considerando uma abordagem mais específica que enfoca as práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, parece estar bem marcado na fala de Luíza o fato de que o ensino da escrita se resume na aquisição do sistema alfabético ortográfico, quiçá, por isso, suas concepções de escrita estejam voltadas para práticas pedagógicas que valorizam mais os aspectos gráficos e ortográficos da língua do que propriamente as práticas sociais de escrita. Sua fala demonstra que não há uma prática de interação, mas de habilidade na grafia das palavras. A referida prática chama a atenção para um ensino que privilegia a escrita correta das palavras, dando ênfase ao nível de acertos e erros cometidos pela criança, aos aspectos ortográficos, por meio dos ditados, como sendo esse o cerne de sua práxis. Todavia, práticas como estas vão de encontro ao que Kramer e Abramovay (1985) defendem, pois, segundo essas autoras, a alfabetização é um processo ativo de leitura e interpretação, em que a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta.

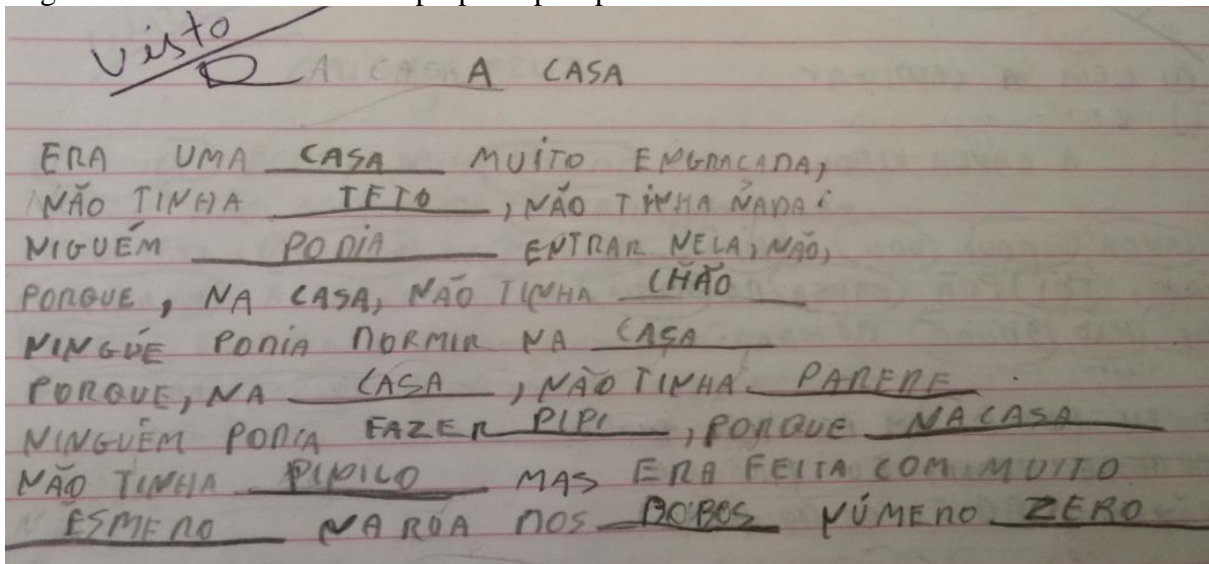
Não podemos nos esquecer de que o ensino e a aprendizagem da escrita acontecem na e para a sociedade como um conjunto de práticas sociais, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Partindo dessa ótica, a alfabetização não se restringe à aplicação de “rituais” repetitivos de escrita e leitura, assim como presenciamos em muitas das proposições de atividades de escrita postas para estas crianças. Essas atividades são exemplos desse tipo ideal e se configuram como representantes desta tendência, sendo bastante comum na prática pedagógica de muitos alfabetizadores desse município. Desta forma, destacamos duas proposições de atividades que exemplificam esse primeiro tipo ideal de ensino da escrita:

Figura 6 – Atividade de escrita proposta pela professora Luíza



Fonte: Amostra de material de escrita.

Figura 7 – Atividade de escrita proposta pela professora Tânia



Fonte: Amostra de material de escrita.

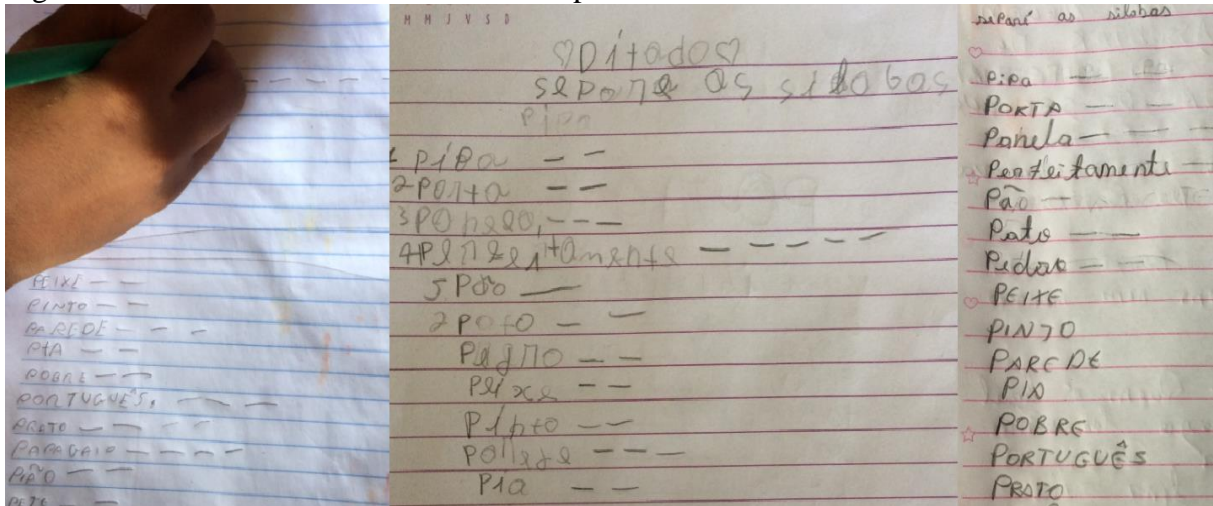
Um aspecto destacado na proposição dessas atividades está no fato de a professora Luíza ensinar palavras soltas, desconexas e sem relação com o texto ou o contexto de produção, enquanto que a professora Tânia já contextualiza esta atividade, utilizando-se de um texto como suporte para o ditado. Para isso, ela traz o ditado a partir da prática de textos já trabalhados em sala e de forma lacunada, levando, desta forma, a criança para os textos de memória. É interessante ressaltar que a escrita é entendida por elas como prática social, entretanto, isso acaba sendo contraditório na proposição desse tipo de atividade, visto que, não encontramos uma menção mais próxima à função social da escrita nesses exemplos, embora se tenha trabalhado o texto como “pretexto” para uma escrita fragmentada.

Apesar de todos os estudos feitos pelas professoras, voltados para a aprendizagem da escrita, bem como das conquistas advindas da teoria psicogenética de aquisição da linguagem escrita e dos avanços dos estudos de letramento no país, a prática escolar mais comum nas escolas ainda se centra na aprendizagem de um código para ser lido (decifrado). É preciso perceber a língua não apenas como uma mera representação da língua oral, assim como tem sido feito com e a partir da prática de atividades mecanizadas e tecnicamente treinadas, assim como o ditado.

Nesse segmento, Soares afirma que “[...] a língua escrita, não é de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita.” (2015, p. 17). Isso significa dizer que o processo de alfabetização deve levar em consideração a aprendizagem não de uma mera reprodução do oral para o escrito.

Ainda no tocante à prática de ditados, percebemos que é comumente evidenciada nos processos de alfabetização no país e, também no município estudado, configurando-se como uma das que não apresenta nenhuma relação com o processo de letramento. Nesse sentido, foram constatadas práticas de ditados nos discursos das professoras, em suas práticas pedagógicas, bem como nas atividades de escrita propostas às crianças, assim como ilustrado a seguir:

Figura 8 – Atividades envolvendo ditado de palavras



Fonte: Amostra de escrita coletada durante as observações.

Nesse sentido, Costa e Sousa (2014) defende a prática de ditado nas salas de aula e explica ainda que é, comumente, encontrada e utilizada por muitos alfabetizadores. Para ela, o ditado é tido como avaliação de conhecimentos ortográficos, centrado nos registros ortográficos de uma língua, ou seja, serve basicamente para converter fonemas em grafemas. Ainda sobre esse assunto, segundo a autora, há vários tipos de ditado, assim explicitados:

O ditado tradicional, o professor lê um texto. Verifica brevemente se houve compreensão e passa a ditar frases ou segmentos de frase que os alunos transcrevem. Quando acaba o ditado, lê o texto novamente para os alunos terem oportunidade de corrigirem ou acrescentarem algo que tenham omitido. Recolhe e avalia o ditado. Podem seguir-se exercícios de melhoria. Já no ditado a pares, distribui-se um texto truncado a dois alunos de modo a que cada um tenha a parte que falta ao outro. Dita cada um a sua parte e no final o texto fica reconstruído. Os alunos corrigem confrontando as respectivas fichas. No autoditado, o aluno memoriza um pequeno texto ou um trecho ou um conjunto de palavras e depois escreve-o sem recorrer ao texto fonte. Depois do exercício o aluno volta ao texto fonte para conferir o texto escrito. Lembro, como aluna, de esta ser uma estratégia que usava na aprendizagem da língua estrangeira. No ditado no quadro, o aluno lê o que o professor escreve no quadro e tenta reproduzir sem copiar. [...] O ditado negociado é uma modalidade em que, numa primeira fase, o aluno escreve sozinho e, numa segunda fase, os alunos a pares ou em pequenos grupos confrontam as escritas de cada um, negociando a partir de variantes de uma mesma palavra a forma ortograficamente correta. Nesta

modalidade observam-se uma interação focada e a emergência das concepções dos alunos, efetivando-se uma explicitação das estratégias usadas em diferentes situações para escrever a boa forma. Na fase seguinte, o professor modera a discussão em que os diferentes grupos apresentam as variantes consideradas corretas, explicitando o raciocínio subjacente. Finalmente, a partir dos argumentos usados pelos alunos, o professor conduz o grupo à escrita das boas formas, destacando explicitamente as estratégias que auxiliam em cada caso na resolução do problema. (COSTA E SOUSA, 2014, p. 119)

Outro ponto que destacamos ainda nesse tipo ideal está na forma com as professoras percebem o uso das letras maiúsculas e minúsculas, assim como apontamos a seguir.

Logo no início do ano, eles vieram do primeiro ano conhecendo apenas a letra bastão, aí, comecei aos poucos a adaptar eles. Aí, eu coloquei o alfabeto maiúsculo e minúsculo, a trazer livros nos momentos de leitura porque a gente tem na sala momento de leitura durante a aula. [...] eu comecei a trazer livros com a letra minúscula porque eles eram acostumados todo texto, toda frase, todo o livro, tudo com letra maiúscula (imprensa). [...] eu comecei a adaptar tudo para a letra minúscula. Conhecendo seria melhor para eles escreverem. (PROFESSORA LIA).

O estrato acima mostra a importância que a professora Lia dá ao reconhecimento de letras, bem como a distinção entre a letra maiúscula e minúscula. Essa ideia se contrapõe com a perspectiva defendida por Ferreiro (2001), pois segundo esta, a língua escrita deve ser vista como um objeto de uso social, com uma existência social e não apenas escolar. Essa ideia, em parte, é comungada por Soares (2017, p. 209) quando esta nos aponta que “[...] o conhecimento das letras é, pois, componente fundamental da compreensão do princípio alfabético”. Esse pensamento também é respaldado nas diretrizes e orientações didáticas para o ensino da escrita conforme a proposta didática para “alfabetizar letrando” (ANEXO A), mas isso não significa dizer que elas devem centrar-se na aprendizagem, diferenciação ou uso das letras maiúsculas e/ou minúsculas em contextos escritos.

Outro fato que explica o ensino voltado para essa perspectiva está vinculado às habilidades de identificação e do reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita, destacando o reconhecimento de letras e a identificação de letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos, ou seja, reconhecer as letras do alfabeto. Uma hipótese para explicar essa prática, a qual levantamos, é que, nas diretrizes do PAIC, assim como nas do SPAECE-Alfa, há uma forte influência do ensino da escrita sob esse molde, e isso se justifica porque os referenciais metodológicos repassados às professoras tanto por uma quanto por outra diretriz estão ainda pautados na ênfase ao código para ser lido (decifrado), e por esta razão o ensino da escrita acaba sendo desenvolvido sob esta perspectiva.

De igual modo, as matrizes referenciais do SPAECE também orientam para esse tipo ideal de escrita:

Figura 9 – Matriz de Referência do SPAECE-Alfa

2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EIXO 1:
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
HABILIDADES RELACIONADAS À IDENTIFICAÇÃO E AO RECONHECIMENTO DE ASPECTOS RELACIONADOS À TECNOLOGIA DA ESCRITA.
1.3 QUANTO AO RECONHECIMENTO DE LETRAS.
D01 Identificar letras entre desenhos, números e outros símbolos gráficos.
D02 Reconhecer as letras do alfabeto.
1.2 QUANTO AO DOMÍNIO DAS CONVENÇÕES GRÁFICAS.
D03 Identificar as direções da escrita.
D04 Identificar o espaçamento entre palavras na segmentação da escrita.
D05 Reconhecer as diferentes formas de grafar uma mesma letra ou palavra.
1.3 QUANTO AO DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.
D06 Identificar rimas.
D07 Identificar o número de sílabas de uma palavra.
D08 Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra.
D09 Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra.

Fonte: Matriz de Referência do SPAECE-Alfa/Eixo: Apropriação do sistema de escrita.

Ao analisarmos as orientações para o ensino da escrita no 2º ano, correlacionando-as à matriz de referência do SPAECE-Alfa, constatamos que as habilidades para a apropriação do SEA estão ligadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita. Portanto, fica claro que muitas das atividades elaboradas por estas professoras advêm desses encaminhamentos e, por esta razão, o ensino da escrita posto por esta tendência, deriva destas orientações e se centra, sobretudo, na exercitação da discriminação das letras, nos tipos de letras, nos sons, sem se questionarem jamais sobre a natureza das unidades utilizadas.

É verdade que, de certa forma, a escola tende ainda a ensinar nos moldes desta tendência. No entanto, não se pode perder de vista a real função da escola que é sistematizar e organizar os conhecimentos relativos à Língua Portuguesa por meio de uma proposta pedagógica que proporcione aos alunos o domínio desses conhecimentos e sua utilização em situações nas quais tais conhecimentos se fazem necessários. Esse pensamento também é elucidado por Ferreiro (2001) quando defende que a criança deve vivenciar o escrito como forma de representação de seus pensamentos, ideias e desejos.

Em se tratando disso, Soares (2015) explicita que a língua escrita serve para uma gama de funções de comunicação e é usada em uma diversidade de situações e com diferentes

objetivos. Portanto, o processo de alfabetização não pode considerar a língua escrita meramente como um conjunto de sinais gráficos que devem ser apropriados pela criança. O aprendizado da língua escrita requer o desenvolvimento de diversas habilidades, como, por exemplo, estabelecer relações entre sons e grafia, decodificar palavras, localizar informações em textos, dentre outras. Assim, a cada etapa da escolarização são necessários avanços de modo a garantir o sucesso escolar da criança e todas estas habilidades.

Sob esse prisma, evidenciamos que na contemporaneidade, as concepções de escrita ainda se configuram como tradicionais e muitos professores veem esse ensino como um processo de aquisição e não como a construção de um sistema de representação da língua. Isso nos remete ao fato de que a língua não pode representar apenas um código, suas entrelinhas devem perpassar a sua utilização em diversos contextos, fazer sentido para quem o usa e apreendido de forma que a língua deixe de ser apenas um código para ser lido (decifrado) e se transforme em um sistema que favoreça as práticas sociais de comunicação.

As análises feitas até aqui denotam que as concepções de ensino da escrita ventiladas pelo município, por mais que estejam alicerçadas na perspectiva do “alfabetizar letrando”, a realidade mostra equívocos quanto ao conceito de letramento no processo de alfabetização. É como se letramento, para as professoras, se resumisse em leituras diversificadas, contato com livros, ou seja, se traduzisse em LER o que está escrito. Implicitamente, as professoras deixaram transparecer nas entrelinhas desta pesquisa dúvidas acerca dos conceitos de letramento, desconhecendo as concepções e as teorias que sustentam seus princípios.

Além disso, os ideários políticos educacionais vigentes no país são, muitas vezes, o que levam o município a direcionar suas ações para um ensino voltado para a codificação, a decodificação e para o treinamento. Nesse caso, o conceito de letramento defendido e propagado por Soares acaba sendo desconstruído nas nuances da prática pedagógica destas professoras, haja vista o “turbilhão” de ações e projetos que permeiam o universo do 2º ano, assim como denuncia uma das professoras pesquisadas, quando esta nos afirma não saber que posições tomar diante de tantas ações que giram em torno do processo de alfabetização, conforme elucidado abaixo:

São tantas coisas que são colocadas para a criança e para a gente que isso acaba nos confundindo [...] por mais que eu queira ensinar a produzir textos, vejo que não dá tempo porque é o projeto da secretaria, é o PAIC, o próprio PNLD, as avaliações externas, e cada um é diferente do outro, e isso me leva, muitas vezes, a usar um mais do que o outro [...]. A secretaria poderia fazer um projeto só com tudo isso. (PROFESSORA MARIA).

Diante desse descompasso, o depoimento da professora expõe suas angústias acerca das várias propostas que tem de executar o que nos levam a refletir sobre a dinâmica da sala de aula e os desafios enfrentados por ela no âmago da alfabetização. Nesse sentido, a avaliação que ela faz em relação ao que é posto para o ensino da escrita faz com que haja uma fragmentação de conteúdos, como também a utilização de um recurso mais do que o outro. “São tantas coisas” que realmente a professora não consegue dar conta de todas essas demandas e, como consequência, a sua prática pedagógica se volta para uma em detrimento da outra, levando-a, muitas vezes, a não priorizar questões ligadas à produção de escrita da criança.

É evidente que a professora Maria tem consciência e vontade de trabalhar a produção de textos em uma perspectiva mais social e discursiva, mas há “o projeto da secretaria, é o PAIC, o próprio PNLD, as avaliações externas”. A nosso ver, todas essas ações que poderiam ajudar no ensino da escrita acabam dificultando a prática pedagógica da professora, visto que ela acaba se sentindo “sufocada”, tanto pela demanda imposta quanto pelas exigências postas pelos resultados das avaliações externas. Ademais, para ela, a própria secretaria de educação poderia construir uma proposta pedagógica que trouxesse em suas vertentes um paralelo entre as atividades do PAIC, do PNLD, do Projeto de Leitura e das próprias avaliações externas de forma transdisciplinar, consolidando-as em um único projeto pedagógico. Desta forma, o ensino não estaria fragmentado e atenderia às diretrizes curriculares nacionais para o 2º ano do ensino fundamental.

O seguinte depoimento complementa o que a professora Maria trouxe em seu discurso:

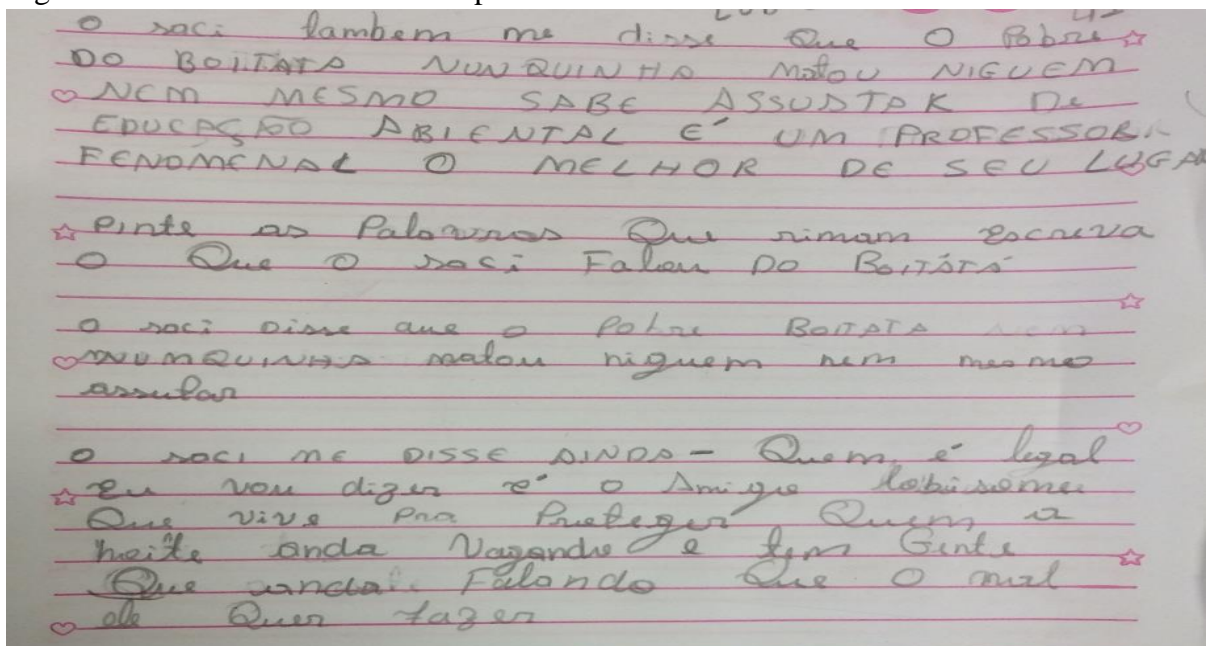
A apostila da secretaria é trabalhada três vezes por semana, terça, quarta e quinta, sempre no primeiro tempo, que eles estão mais calmos. A gente vê aqui que tem um texto e uma questãozinha. Desse texto, a gente produz um cartaz grande, apresenta para as crianças, faz toda aquela análise estrutural, a análise linguística também no interior das palavras aí depois entrega para que eles respondam sozinhos. Depois que eles terminam de fazer sozinhos, a gente vai fazer uma correção coletiva e, por fim, um visto individual. Eu gosto desse material, o do mês de outubro, não tive acesso ainda, porque a gente não começou, mas o outro que lhe mostrei (setembro) é bem rico mesmo. Esse material da secretaria trabalha mais leitura e interpretação textual. Outro projeto que trabalho é o de leitura proposto pelo município, como nós do segundo ano, como o nosso objetivo é SPAECE, a gente não está focando muito nesse projeto de letra por letra, o que a gente está fazendo: todo dia no início da aula a gente tem um tempo pra gostar de ler, a gente disponibiliza os livros, pede as crianças que leiam, depois escolhe uma para fazer o reconto, ou a professora conta ou em dupla. (PROFESSORA TÂNIA).

A declaração supracitada mostra que o trabalho da professora Tânia é carregado de propostas que perpassam desde as orientações do PAIC até as avaliações externas. Nesse percurso, os livros do PNLD⁵ são utilizados quando “sobra tempo”, e isso ficou nítido também nas falas de outras professoras quando estas nos informaram que suas práticas pedagógicas se centram mais nas propostas do PAIC e nas orientações da secretaria. Apesar de este não ser o foco, mas nos colocamos a pensar sobre todo o investimento que é feito para a aquisição dos livros didáticos, os quais são escolhidos em função da aprendizagem das crianças e acabam não sendo utilizados em sala de aula. Este, que deveria ser um grande suporte didático e pedagógico para os professores, acaba relegado e utilizado como instrumento de exercitação, assim como é demonstrado no seguinte depoimento:

Se eu trabalhei na segunda o gênero convite, eles ficaram com dificuldade então eu tento naquela semana adaptar e mais voltar pra aquele gênero. Como eu utilizei muito livro do PNLD no começo do ano antes de chegar esses outros materiais (livro do PAIC e a apostila da secretaria). O PNLD eu quase não uso, nem de Português. [...] uso mais para as atividades. (PROFESSORA LIA).

Seguindo a nossa análise, destacamos como complemento ao que a professora Tânia traz em seu discurso a seguinte atividade de escrita desenvolvida por uma outra professora investigada:

Figura 10 – Atividade de escrita - cópia da lousa



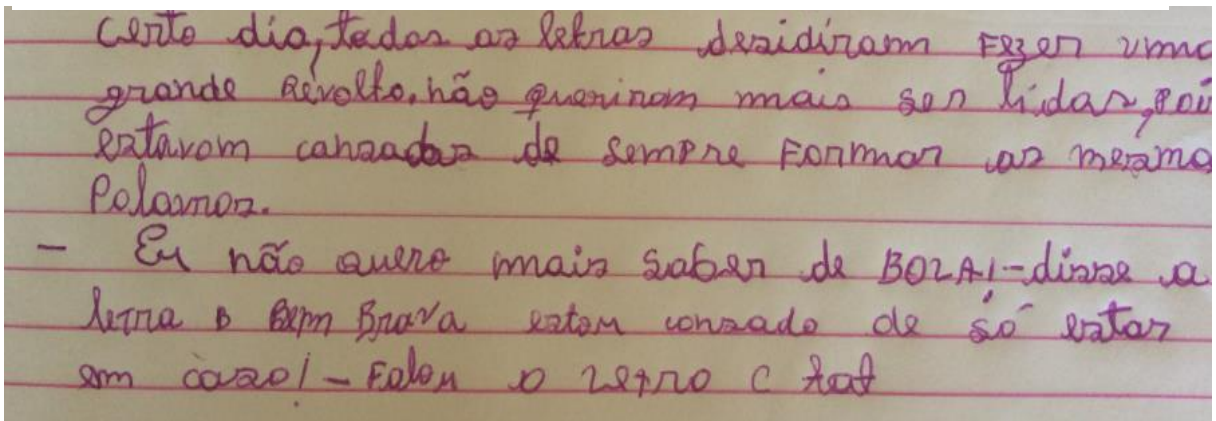
Fonte: Amostra de material de escrita recolhida nos momentos de visita às salas de aula.

⁵ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais.

Ao analisarmos a atividade acima, principalmente, no que tange ao enunciado da questão, percebemos que o seu desenvolvimento demonstra que a prática pedagógica desta professora tem resquícios de um método sintético de alfabetização: o silábico. Apesar de partir do texto, esta professora utiliza-se dele apenas como “pretexto” para dar destaque a peças da língua. Esta atividade parece mais uma cópia do que uma produção escrita que mescla perguntas e respostas. Nessa perspectiva, não conseguimos identificar em qual gênero a criança está escrevendo e nem o que a professora está pedindo. Portanto, não é possível também saber para qual finalidade esse texto se destina do ponto de vista da função do gênero.

Com efeito, é extremamente contraditório pensar que a proposição de atividades que induzam à criança a memorização, a decodificação e a mecanização ainda se constituem como instrumentos de ensino no espaço escolar. Por mais que o discurso empregado nos programas educacionais vigentes no momento esteja voltado para as práticas do letramento, o que percebemos é que ainda há resquícios de um ensino tradicional nas salas de aula e nas práticas pedagógicas de alfabetização. Embora a proposta didática adotada pelo município evidencie a alfabetização na perspectiva do letramento, constatamos que há muitas atividades que priorizam a cópia do texto, assim como evidenciamos em uma das observações:

Figura 11 – Cópias de textos realizadas pelas crianças



Fonte: Amostra de material de escrita.

Nesta ótica, os métodos de ensino se constituem de “cópias”, sem trazer nenhuma perspectiva sociocomunicativa, desconstruindo desta forma, os conceitos propostos pelo alfabetizar letrando. A atividade acima foi desenvolvida em uma das aulas do projeto de leitura do referido município. Vale lembrar que tal projeto traz como objetivo principal o incentivo a práticas de atividades diárias de leitura em sala de aula. Entretanto, ao propor

atividades de cópias, o professor acaba tornando a leitura e a escrita mecanizadas e distanciadas das práticas de letramento.

Outro ponto que merece destaque na atividade supracitada é o fato de não conseguirmos identificar em qual gênero a criança está escrevendo e, portanto, não é possível também saber para qual finalidade esse texto se destina do ponto de vista da função social. Ainda que a perspectiva do letramento se configure como norte para a prática pedagógica destas professoras, a relação entre teoria e prática, quando se refere a esses conceitos, torna-se paradoxal, visto que os princípios que regem o letramento distanciam-se desse tipo de exercitação.

É inegável que as professoras tragam em seus discursos a importância de se trabalhar leitura e escrita de forma contínua em sala, assim como é evidenciado no seguinte depoimento:

A secretaria deveria nos orientar como trabalhar esta escrita em sala de aula porque a leitura e a escrita andam juntas, para mim as duas estão no mesmo patamar e uma não deve ser mais focada que a outra, deve ser trabalhada por igual. (PROFESSORA IARA).

O enfoque dado pela professora Iara nos leva a refletir acerca de como o ensino da escrita e da leitura estão postos em sala de aula, pois o que entendemos é que esta professora percebe a leitura e escrita como indissociáveis. Esse pensamento também é confirmado pelas diretrizes do PAIC, pois, nesse programa, as atividades de leitura e escrita são tratadas como processos simultâneos e inseparáveis, confirmando desta forma, a perspectiva de sua indissociabilidade. Nessa perspectiva, devemos propiciar, ao mesmo tempo, a aquisição da leitura pela criança e sua inserção na cultura escrita, possibilitando-lhe a compreensão do sistema escrito em/no uso das práticas sociais, culturais de leitura, oralidade e escrita.

Partindo dessa premissa, cabe destacar que os direcionamentos que embasam o planejamento educacional desse município partem dessas concepções e isso fica confirmado no discurso de uma das professoras quando questionada acerca da proposta do PAIC e sua relação na sua prática pedagógica.

As formações do PAIC vêm para nos ajudar, nos apresentam projetos e nos ajudam, principalmente, na nossa prática pedagógica. As formações dadas pela secretaria pedem muito a fluência na leitura. Há muitas atividades que ajudam a desenvolver a leitura da criança, mas sinto falta também de atividades que favoreçam a escrita da criança. Isso ainda fica um pouco a desejar. (PROFESSORA LUÍZA).

De acordo com a professora Luíza, esta proposta traz explicitamente em suas orientações que sejam trabalhadas em sala atividades que favoreçam a fluência leitora, assim como já apontamos anteriormente. Essa fluência leitora mencionada pela professora e também tratada pelo MAIS PAIC⁶ orienta estratégias pedagógicas para favorecer as habilidades leitoras. Segundo Frade (2005), “O sentido de ler, na escola, pode ser produzido pelo próprio uso escolar da leitura, já que a instituição escolar é integrante do que chamamos de universo da cultura escrita”.

Ainda para esta autora, o ato de ler implica um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades relacionadas ao mundo da leitura, dentre elas:


- a) antecipar o que vai ser lido, valendo-se de pistas diversas, como o título e o formato dos textos, por exemplo;
- b) conferir se as hipóteses levantadas foram ou não confirmadas;
- c) buscar a compreensão do texto relacionando suas partes;
- d) relacionar o texto lido com outras leituras; e
- e) utilizar pistas gráficas como ilustrações, negritos e quadros para compreender o significado, entre outras possibilidades.

Esta fluência leitora também foi constatada nos projetos desenvolvidos pelas escolas observadas, na rotina pedagógica, nos quadros de mapeamento de leitores expostos nas salas, como também no acompanhamento avaliativo da leitura das crianças. Segundo Solé (1998), há vários objetivos na leitura, ou seja, lemos para informar-se, para seguir instruções, para aprender, para se comunicar, dentre outros objetivos, assim como propõe esta autora. No entanto, um desses objetivos, especificamente, está direcionado à fluência leitora. Nessa perspectiva, espera-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida (SOLÉ, 1998). Ainda segundo esta autora, “[...] não quer dizer que o significado que o escrito tem para o leitor não é uma réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos.” (SOLÉ, 1998, p.22).

Estas mesmas diretrizes são também elucidadas na proposta do MAIS PAIC, assim como apontamos abaixo:

⁶ O Mais PAIC (Programa de Aprendizagem na Idade Certa) é uma proposta da SEDUC para fortalecer a aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental II, afirmando-se como política de continuidade do Programa de Alfabetização na Idade Certa. Para mais informações ver: <http://www.paic.seduc.ce.gov.br/>.

Figura 12 – Orientações para se trabalhar a fluência leitora proposta pelo MAISPAIC



MAISPAIC

ESTRATÉGIAS PARA SE TRABALHAR A FLUÊNCIA LEITORA

- Leitura exemplar feita pelo professor ou leitor experiente;
- Leitura silenciosa; Leitura apontada. Leitura continuada.
- Leitura em voz alta; compartilhada, em voz alta, em grupo, de dupla, de trio, individual;
- Leitura feita no microfone;
- Leitura de grupo contra grupo. Na condição de cada grupo avaliar os critérios de uma boa leitura, uma vez que tais critérios já estão claros para as crianças;

Fonte: Imagem cedida por uma das professoras investigadas.

Contudo, a forma como a leitura é posta, leva-nos a acreditar que o ato de ler está centrado na mecanização da própria leitura, contrapondo-se ao que Solé defende acerca do processo de leitura. Conforme Solé,

[...] a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias. (SOLÉ, 1998, p. 23).

Ainda Segundo Solé (1998), a escola, historicamente, tem ensinado a criança a ler de forma progressiva, sequencial e hierárquica, muitas vezes, a partir da decodificação dos signos linguísticos. É como se o texto escrito fosse concebido pelo leitor apenas como uma ferramenta pela qual deve ser reproduzida de forma mecânica, memorizada e decodificada. No caso do município em análise, a rotina pedagógica proposta pelo PAIC para o eixo de leitura, direciona as atividades para o ensino da fluência, propondo, desta forma, um cronograma de atividades durante a semana:

Figura 14 – Rotina Pedagógica do 2º ano proposta pelo PAIC

Rotina pedagógica 2º ano		
1º dia	2º dia	3º dia
7:00 às 7:15 – agenda do dia/ calendário/ Objetivo da aula.	7:00 às 7:15 – agenda do dia/ calendário/ Objetivo da aula.	7:00 às 7:15 – agenda do dia/ calendário/ Objetivo da aula.
7: 15 às 7:45 – Correção atividade de casa/ Agenda do aluno/ encaminhamento tarefa de casa	7: 15 às 7: 45 – Correção atividade de casa/ Agenda do aluno/ encaminhamento tarefa de casa	7: 15 às 7: 45 – Correção atividade de casa/ Agenda do aluno/ encaminhamento tarefa de casa
7:45 às 8:35 – Eixo leitura/Ensino da fluência	7: 45 às 8: 35 – Eixo leitura /Ensino da fluência	7:45 às 8:35 – Eixo leitura/Ensino da fluência
(tempo?)-Eixo:Análise Linguística. (tempo?) Eixo: Leitura /ensino da Compreensão Leitora	(tempo?) - Eixo: Análise Linguística. (tempo?) Eixo: Leitura /ensino da Compreensão Leitora	(tempo?)-Eixo:Análise Linguística. (tempo?) Eixo: Leitura /ensino da Compreensão Leitora

Fonte: Material cedido por uma das professoras investigadas.

Nos momentos de visitas às escolas municipais constatamos quadros ou tabelas que evidenciam a fluência leitora de cada turma, explicitando o nome da criança e o nível de leitura em que ela se encontra, assim como demonstramos a seguir:

Figura 15 – Quadro de Fluência Leitora exposto nas salas das professoras observadas

NÍVEIS DE LEITURA DOS ALUNOS DO 2º ANO 2017		
LEITORES DE TEXTOS	COM FLUENCIA	SEM FLUENCIA
01		X
02		X
03		X
04	X	
05		X
06		X
07	X	
08		X
09	X	
10	X	
11		X
12	X	
13		X
14	X	
15	X	
16		X
17		X
18		X
19	X	
20	X	
21		X
22		X
23		X
24		X

Fonte: Material exposto nas salas de aula pesquisadas.

Na nossa percepção, a forma como as professoras tratam à questão da fluência leitora se justifica pelo fato de o desenvolvimento dessas habilidades ser um dos quesitos para um bom desempenho nas avaliações externas e, quiçá, por isso seja um dos pontos fortes intensificado por este município. Decerto, Frade (2005, p. 35) defende que “[...] decifrar e compreender um texto somente tem sentido quando buscamos um valor ou uma função para a leitura. Isso vale para toda a vida, mas, na alfabetização, se desenvolve em vários sentidos”.

Outro fato que justifica o argumento supracitado são as questões cobradas por essas avaliações que demandam basicamente leitura, interpretação e compreensão textual. Com efeito, se observarmos sob esta ótica, o que entendemos é que a criança é avaliada em sua leitura pela capacidade de decodificar as palavras escritas em um texto, ou seja, identificar “mais palavras em menos tempo”, assim como é exigido pelo teste de fluência leitora desenvolvido pelo município como forma de acompanhar e mapear as habilidades, fragilidades e níveis de leitura de cada criança a fim de se traçar ações e estratégias para atenuar tais dificuldades.

A nosso ver, só o teste de fluência não é capaz de avaliar tais habilidades, visto que são muitas as peripécias que ocorrem nesse processo. Por mais que a fluência leitora seja destacada em um teste como este, o que nos questionamos é: como as habilidades referentes à interpretação, à compreensão e à produção textual participam desse processo? Como, em um minuto, é possível que se consiga categorizar crianças como leitoras e não-leitoras, conforme informado pela professora Tânia em uma de suas explicações? E como as crianças se sentem quando se veem categorizadas como não leitoras?

Para Frade (2005, p. 35), “O sentido de ler, na escola, pode ser produzido pelo próprio uso escolar da leitura, já que a instituição escolar é integrante do que chamamos de universo da cultura escrita”. Nesse viés, o PAIC tem trazido ainda um instrumental que avalia o nível de leitura e de escrita da criança, denominado caderno de registro, o qual tem por objetivo registrar as aprendizagens de Língua Portuguesa. Vejamos a seguinte ilustração:

Figura 16 – Instrumental para acompanhamento da leitura da criança

MAPEAMENTO DAS ATIVIDADES AVALIATIVAS DE LEITURA E ESCRITA

19

AVALIAÇÃO DA LEITURA - 4ª ETAPA - 2º MÊS			
PÁGINA	ATIVIDADE PARA AVALIAÇÃO	OBJETIVO DA AVALIAÇÃO	DESCRITORES

Fonte: Ceará. Secretaria da Educação. Caderno de registro do 2º ano/ Secretaria da Educação – Fortaleza: SEDUC, 2014.

Conforme as orientações do PAIC, o que deve ser levado em conta na avaliação posta pelo instrumental acima é o processo de apropriação da escrita, o avanço do processo de alfabetização e letramento, bem como os aspectos da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística (CEARÁ, 2014).

Este caderno de registro é um instrumental de avaliação pautado na proposta didática para o 2º ano e embasado nos Direitos de Aprendizagens difundidos pelo

MEC/PNAIC, assim como na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano do PAIC (CEARÁ, 2014), e tem como os avanços de leitura, escrita e oralidade das crianças. Esse instrumental está organizado de maneira que os professores possam mapear o processo de aprendizagem de cada aluno e, assim, auxiliar o ensino de Língua Portuguesa durante a alfabetização.

Além desse instrumental, há outros que avaliam a leitura e a oralidade, como exibimos a seguir:

Figura 17 – Habilidades avaliadas pelo PAIC

QUADRO I - AVALIAÇÃO DA LEITURA E ORALIDADE 1ª ETAPA – 1º MÊS
LEITURA
Lê palavras.
Lê e compreende texto não - verbal, com autonomia.
Lê e compreende texto verbal, com autonomia.
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios.
Reconhece a finalidade do texto.
Localiza informação explícita no texto.
Realiza inferências no texto.
Estabelece relações lógicas entre partes do texto.
Apreende assunto/tema no texto.
Interpreta frases e expressões no texto.
Usa pontuação e outras anotações.
QUADRO II - AVALIAÇÃO DA APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA 1ª ETAPA – 1º MÊS
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA
Escreve o próprio nome.
Reconhece e nomeia letras do alfabeto.
Conhece a ordem alfabética.
Segmenta oralmente as palavras.
Identifica rimas.
Domina a reação grafema fonema.
Compreende que as sílabas variam quanto às suas composições.
Compreende o espaçamento entre palavras na segmentação escrita.

Fonte: Quadro adaptado pela pesquisadora do caderno de registro. Ceará. Secretaria da Educação. Caderno de registro do 2º ano/ Secretaria da Educação – Fortaleza: SEDUC, 2014.

Em se tratando da avaliação da escrita, o PAIC apresenta um outro instrumental que tem por objetivo acompanhar os níveis de escrita e a evolução desses níveis na criança.

Esta avaliação é parte integrante e fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da escrita.

Figura 18 – Habilidades avaliadas pela Psicogênese da Escrita- PAIC

AVALIAÇÃO DA PSICOGÊNESE DA ESCRITA - 1ª ETAPA – 1º MÊS
PRÉ-SILÁBICA
Escreve com grafismos primitivos
Escreve com traços e formas
Escreve com desenhos
Escreve com desenhos e letras
Escreve com letras e numerais
Escreve marcas gráficas fixas – a mesma série
Escreve marcas gráficas diferenciadas
Escreve com valor sonoro inicial
SILÁBICA
Escreve com marcas correspondendo grafemas e fonemas (pauta sonora)
Escreve com vogal com valor sonoro correspondendo grafemas e fonemas (pauta sonora)
Escreve com consoante correspondendo grafemas e fonemas (pauta sonora)
Escreve com vogal e/ou consoante correspondendo grafemas e fonemas (pauta sonora)
SILÁBICO-ALFABÉTICA
Escreve ora silabicamente ora alfabeticamente correspondendo grafemas e fonemas
ALFABÉTICA
Escreve centrando-se na pronúncia
Escreve invertendo as letras nas sílabas
Escreve omitindo letras nas sílabas
Escreve confundindo letras de sons semelhantes
Escreve acrescentando letras nas sílabas
Escreve convencionalmente

Fonte: Quadro adaptado pela pesquisadora do caderno de registro. Ceará. Secretaria da Educação. Caderno de registro do 2º ano/ Secretaria da Educação – Fortaleza: SEDUC, 2014.

Todo esse direcionamento para o ensino e avaliação da escrita parte da perspectiva defendida pelo PAIC, a qual propõe que

[...] para a apropriação do sistema alfabético é indiscutível a importância de se propor ao estudante atividades que provoquem reflexão metalinguística, como, por exemplo, atividades de análise fonológica para a reflexão da sonoridade/sílaba das palavras e atividades de análise estrutural para a reflexão da composição das letras nas palavras. Ou seja, atividades de análise fonológica para que ele compreenda que a escrita representa os sons das palavras e atividades de análise estrutural para que ele compreenda como a escrita representa. Denominamos essas atividades de atividades estruturantes. (CEARÁ, 2014, p. 20).

Compreendemos que essa proposta se faz relevante na medida em que esses instrumentais auxiliam na avaliação e acompanhamento das aprendizagens dessas crianças

para poder fazer as intervenções necessárias. Contudo, o que ocorre é que o modo como os direcionamentos dados a essa proposta, em função da necessidade de não haver uma queda nos índices do município nas avaliações externas, e a compreensão que é gerada nas professoras produzem uma prática em relação a qual poderíamos dizer que ensinar escrita é o mesmo que ensinar leitura, reduzindo basicamente as características de uma à outra. Isso se torna ainda mais grave, visto que os principais conceitos que ancoram a proposta do PAIC estão pautados na perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Considerando os construtos teóricos do letramento aqui estudados, o descompasso fica mais evidente quando analisamos as práticas pedagógicas das professoras e detectamos que tais práticas são subsidiadas pela concepção de alfabetização em seu sentido específico. Para elas, a alfabetização é um processo de codificação e decodificação, sendo a aquisição da escrita vista apenas como uma dimensão linguística. Por esta razão, as atividades de escrita não contemplam uma produção na perspectiva discursiva assim como propõe o letramento.

A escrita, partindo dessa perspectiva discursiva, traz em sua vertente os ideários de leitura e escrita dialógico-discursivos tendo como aporte as práticas socioculturais. No entanto, o ensino da escrita proposto por esse município negligencia boa parte de tais orientações e isso, quiçá, seja em função da demanda de atividades postas para os 2º anos, ou até mesmo, pelos resultados das avaliações, assim como anunciam as professoras entrevistadas. Como o SPAECE-Alfa é cerne desse processo, as práticas pedagógicas estão focadas nas avaliações externas e na aprendizagem de um código para ser lido (decifrado), com vistas a avaliar essa habilidade nas crianças, desconsiderando o plano dialógico e discursivo dos textos.

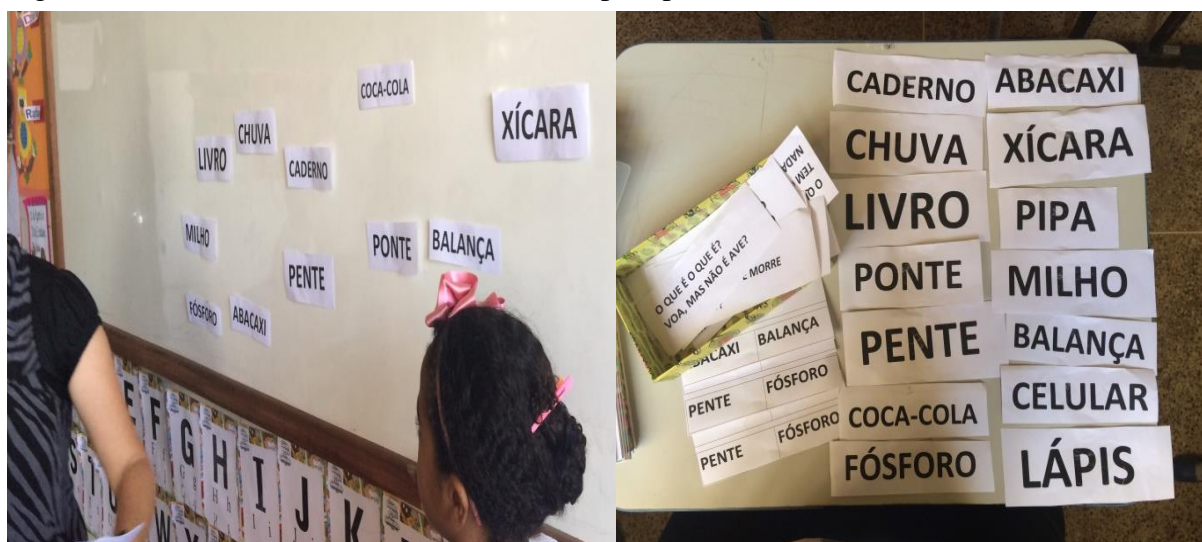
Vale destacar também que, pela proposta do PAIC, as atividades de análise fonológica permitem uma reflexão da sonoridade da escrita das palavras enquanto as atividades de análise estrutural possibilitam uma reflexão acerca da composição das letras nas palavras, das letras nas sílabas, das palavras nas frases, das frases no texto, ortografia e gramática. Assim sendo, as proposições de atividades relacionadas à análise fonológica permitem que a criança compreenda que a escrita representa os “sons abstratos” das palavras e as proposições de atividades de análise estrutural servem para compreender como a escrita é organizada (CEARÁ, 2014). Partindo dessa dualidade, a proposta do PAIC prevê que

[...] ambas são atividades estruturantes porque provocam reflexão metalinguística. Como estratégia didática, potencializam o aprendizado e a construção/desconstrução conceitual no aluno. As nossas atividades estruturantes são as atividades que, em análise metalinguística, possibilitam: identificar linguisticamente, corresponder linguisticamente, classificar linguisticamente, ordenar linguisticamente, compor e

decompor linguisticamente. Essas atividades, em reflexão metalinguística, são essenciais para o aprendiz descobrir os “segredos” da Língua Portuguesa, isto é, compreender como o sistema de escrita é organizado — o quê e como a escrita representa. (CEARÁ, 2014, p. 16-17).

As diretrizes, os materiais didáticos e as orientações repassadas nas formações continuadas se concentram nessa perspectiva. Apesar do que afirmam as professoras em relação às orientações da secretaria de educação para o ensino da escrita, nas observações de sala de aula foram constatadas, em sua grande maioria, proposições de atividades estruturantes de escrita. Dentre elas, destacamos as seguintes:

Figura 19 – Atividade de escrita desenvolvida pela professora observada



Fonte: Acervo da pesquisadora- imagem de uma das aulas observadas.

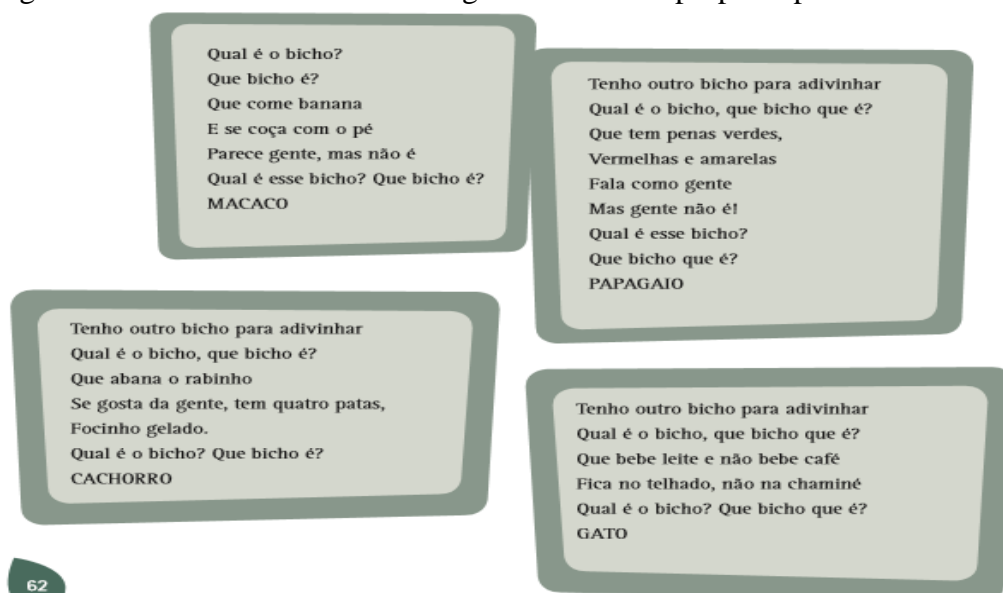
Nesta atividade, a professora desenvolveu uma atividade com o gênero adivinhas, explorando a estruturação das palavras, a aliteração e as rimas. Desta forma, iniciou a aula expondo uma diversidade de palavras na lousa e, em seguida, pediu às crianças que fizessem a leitura compassada de cada palavra dando ênfase na separação silábica. Em seguida, destacou a quantidade de letras e de sílabas de cada palavra, traduzindo-as em “pedacinhos das palavras”. Após esse momento, realizou a leitura de um trava-língua destacando os aspectos segmentais das palavras, as sílabas, a quantidade de letras e a divisão silábica. Em seguida, propôs uma atividade baseada nas avaliações externas, enfatizando os seguintes descritores:

- D06 - Identificar rimas.
- D07 - Identificar o número de sílabas de uma palavra.
- D08 - Identificar sílabas canônicas (consoante / vogal) em uma palavra.

- D09 - Identificar sílabas não canônicas (vogal, consoante / vogal / consoante, consoante / consoante / vogal etc.) em uma palavra.

Em um outro momento, evidenciamos uma atividade relacionada à diversidade textual com a finalidade de reconhecer o gênero adivinha. Nesta atividade, a professora organizou uma caixa contendo textos para que as crianças selecionassem apenas o gênero adivinha, explicando a ela o porquê de terem escolhidos os textos e as características desse gênero textual. Para finalizar, a professora propôs uma brincadeira intitulada “Adivinhe se puder”, convidando as crianças para descobrirem a palavra que se encaixava com a adivinha perguntada por ela. Para isso, entregou a cada criança uma adivinha para que elas fizessem a leitura e escrevessem a resposta, simulando a atividade proposta no livro do PAIC, assim como demonstramos logo abaixo:

Figura 20 – Atividade envolvendo o gênero adivinha proposta pelo PAIC



62

Fonte: Livro didático: Livro Pé de Imaginação, proposto para as turmas de 2º ano/ Amália Simonetti.

A proposição da atividade supracitada objetivava reconhecer e identificar as características desse gênero textual e, para isso, a professora utilizou como metodologia, o rodízio de várias adivinhas, levando assim, as crianças a identificarem as que elas conheciam. Embora as atividades propostas por esta professora tragam em suas vertentes a perspectiva do letramento, no entanto, as observações apontaram que as atividades de escrita enfatizam mais os aspectos gráficos da língua. Para Frade (2005, p. 33), “[...] como sistema ortográfico, esse sistema requer o conhecimento de regras para a representação das relações regulares entre os sons da fala e as letras e também a aprendizagem, por memorização, de relações irregulares,

aparentemente arbitrárias”. Entretanto, as regularidades e irregularidades ortográficas só serão dominadas, sistematizadas e aprendidas ao longo da trajetória de escolarização.

Em adendo, as habilidades metalinguísticas são as mais exploradas, em função do que as crianças irão necessitar nas provas das avaliações externas, levando assim as crianças a raciocinarem sobre as palavras como objetos constituídos de partes sonoras, em lugar de preocuparem-se com os significados que elas transmitem ou os efeitos que possam causar quando utilizadas com uma intencionalidade enunciativa ou outra. Esse tipo de atividade é bastante comum nas propostas do PAIC, sendo os objetivos de aprendizagem retirados desta proposta explicitados nos seguintes aspectos:

- comparação de palavras;
- segmentação oral e segmentação gráfica das sílabas nas palavras;
- identificação de semelhanças sonoras em sílabas;
- reconhecimento de sílabas quanto às suas composições;
- compreensão que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras.

Quando questionamos a professora Tânia acerca desta prática de ensino, esta nos trouxe a seguinte explicação:

Eu gosto muito de trabalhar com adivinhas porque dá para ser mais dinâmica. A dinâmica eu uso como uma coisa fundamental na sala de aula porque nós, professores, nós adultos, nós, em sala de aula, se não for uma aula interessante, logicamente, vai ter conversa paralela com o colega, e vai deixar de aprender, vai ser uma aula cansativa também. Então, a dinâmica é uma coisa que eu levo sempre comigo nos meus planos de aula. Como sempre fui professora de educação infantil, então, eu vi, como professora, a necessidade de tornar a aula dinâmica, de brincar com eles, porque a criança, ela aprende brincando. É fundamental que, na fase inicial, ela brincando, ela aprende, ela se torna mais autônoma; brincando, ela lidera ali nas brincadeiras. A dinâmica é fundamental, aí não vai passar só ali no primeiro ano, no segundo ano, vai mudando de acordo com a faixa etária do aluno. Eu acho assim interessante. (PROFESSORA TÂNIA).

Os encadeamentos das atividades desse gênero evidenciam a ênfase aos aspectos relacionados não só à proposição das características desse gênero, como também da apropriação dos aspectos estruturantes da língua realizados por meio de estratégias diferenciadas, dinamizadas e prazerosas. É mister que haja metodologias e práticas condizentes com às especificidades das crianças, visto que a criança se desenvolve através da atividade do brincar (VYGOTSKY, 1994, p. 135). Segundo esse teórico, “[...] o melhor método é aquele em que as crianças não aprendam a ler nem escrever, mas sim descubram estas habilidades durante as situações de brinquedo.” (VYGOTSKY, 1994, p. 156).

Ao analisarmos a Proposta Didática para Alfabetizar Letrando (CEARÁ, 2014), percebemos que as atividades de análise fonológica são as que, em reflexão metalinguística, possibilitam: identificar rimas e aliterações; identificar as pautas sonoras das palavras e relacionar a escrita às pautas sonoras das palavras; identificar quais são as sílabas e o número de sílabas das palavras; identificar a sílaba inicial, medial ou final das palavras; composição e decomposição silábica e intrassilábica das palavras.

Cabe, pois, destacar que as atividades estruturantes foram denominadas de atividades de análise estrutural e análise fonológica, ou seja, as atividades didáticas que, em reflexão metalinguística, desenvolvem a compreensão da composição (organização) das unidades linguísticas e a consciência fonológica: consciência fonêmica, consciência silábica e consciência intrassilábica (CEARÁ, 2014). Exemplos disso são as atividades propostas abaixo:

Figura 21 – Atividades envolvendo aspectos linguísticos e análise fonológica – PAIC

1 Leia, pense e complete.

Palavras	Quais sílabas?	Quantas sílabas?	Classificação quanto ao número de sílabas
Guardou			
Acabou			
Mandou			
Vestiu			
Escovou			
Assustou			
Cochichou			

Palavra	Nome de animal que tenha o mesmo número de letras	Nome de animal que tenha o mesmo número de sílabas	Nome de animal que parece... mas não é
Pavão			
Macaco			
Coruja			
Jaguatirica			
Jacaré			
Garça			
Cobra-coral			
Cavalo			
Gambá			
Preá			
Rato			

ESCREVA PALAVRAS		Quantas sílabas?
Monossilaba		
Dissílaba		
Trissílaba		
Polissílaba		

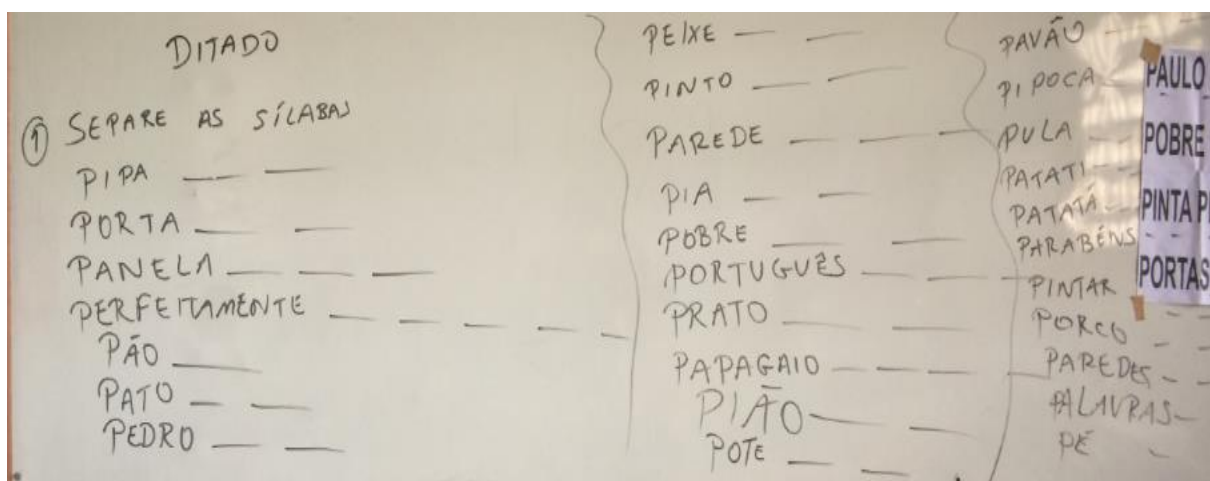
Fonte: Livro didático do professor. Pé de imaginação. Amália Simonetti.

Nessa atividade, os objetivos de aprendizagem estavam centrados na análise estrutural e fonológica das palavras e trazia como procedimento didático que as crianças pensassem em outros nomes de animais que começassem com a mesma letra e que tivessem o mesmo número de letras e sílabas para que pudessem relacioná-las aos do texto: O desfile dos bichos contido na proposta do PAIC. Nesse viés, a ênfase foi dada aos aspectos linguísticos, a quantidade de letras, de sílabas, dentre outros que evidenciam a parte estrutural da língua como já apontados.

Embora as orientações pedagógicas voltadas para essa atividade estivessem atreladas aos aspectos textuais, leitura e interpretação, ficou evidente que há um direcionamento maior para a perspectiva da alfabetização voltada para o código em si. Conseqüentemente, as práticas sociais de uso da escrita acabam sendo apagadas devido à quantidade de atividades que são direcionadas pelas várias instâncias que regem a educação até chegar ao âmbito do município.

Em um dos momentos da observação, constatamos uma proposição de atividade que resume e ilustra o exposto acima, demonstrando desta forma, um ensino da escrita fragmentado, em que prevalecem os aspectos considerados à análise fonológica, fonêmica e silábica das palavras. Nesse tipo de atividade, há a aquisição do código com o predomínio dos aspectos fonológicos sobre os aspectos linguísticos, assim como apontamos a seguir:

Figura 22 – Atividades envolvendo a consciência silábica- PAIC



Fonte: Imagem de uma das aulas observadas.

A proposição desse tipo de atividade nos leva a crer que a professora centraliza os objetivos de aprendizagem para a decifração desse código, contrapondo-se com as vertentes do letramento. Não obstante, cabe aqui uma reflexão: até que ponto as habilidades metalinguísticas estão neste tipo de atividade e como isso ajudaria a criança na construção de uma relação satisfatória e significativa com a escrita?

Não podemos considerar esta atividade apenas por uma ótica, pois, se for trabalhada de forma conjunta com o texto, a partir das verbalizações das crianças, esse tipo de atividade poderá servir para observar regularidades e análise de escrita das crianças. Para Costa e Sousa (2017), a partir de atividades como esta, cria-se um contexto rico e estimulante, promovendo, assim, a colaboração entre os pares. Ademais, favorece-se a verbalização, a

expressão das dúvidas, o confronto das concepções dos pares pela interação em sala de aula, instituindo-se, deste modo, a linguagem verbal como mediadora da aprendizagem.

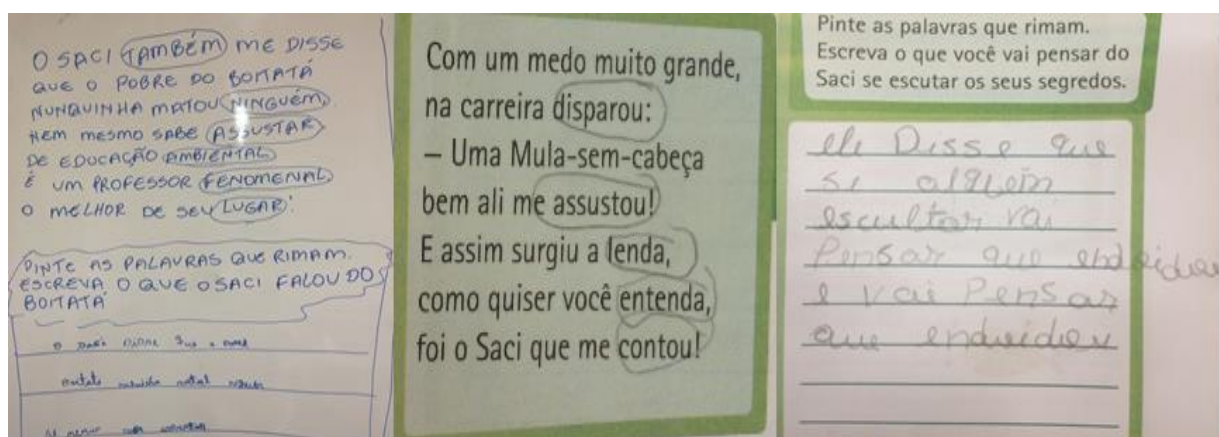
Atividades como esta também são evidenciadas nas práticas pedagógicas de outras professoras que consideram importantes esse tipo de atividades em que a análise fonológica se sobrepõe sobre os aspectos metalinguísticos. Assim sendo, ilustramos essas concepções no discurso abaixo:

Trabalho o som final e inicial das palavras. O número de sílabas, é tanto que eles já sabem classificá-las. Sabem dizer quando é monossílaba, dissílaba, trissílaba e polissílaba. Eles sabem muito bem esta classificação. Gosto de trabalhar com ditado também. Quando vou trabalhar as sílabas canônicas e não canônicas, geralmente trabalho com o ditado de frases: frases simples e frases difíceis. Até na hora da escolha do ajudante do dia, eu trabalho com as sílabas. “Gente, o meu ajudante do dia hoje tem em seu nome a sílaba medial tal, quem será que vai conseguir adivinhar?” Coloco a sílaba medial na lousa e eles vão tentando adivinhar. Aí vou instigando a sílaba inicial e a final das palavras dos nomes das crianças. (PROFESSORA TÂNIA).

Em se tratando da consciência fonêmica, esta consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Implica dar-se conta de que as palavras são compostas de fonemas/fones que servem para distinguir as palavras umas das outras. Já a consciência silábica consiste na capacidade de segmentar as palavras oralizadas em sílabas, enquanto a consciência intrassilábica diz respeito à análise do interior das sílabas, identificação dos fonemas que compõem a mesma (CEARÁ, 2014).

Constatamos mais uma vez a utilização de atividades que visam apenas a análise estrutural e fonológica da língua e que utilizam para isso o texto como pretexto para a identificação das rimas, das letras e dos sons, assim como demonstramos logo abaixo:

Figura 23 – Atividades envolvendo os aspectos metalinguísticos- PAIC



Fonte: Amostras de material de escrita.

Esta atividade foi proposta no início da aula e trazia como objetivo o reconhecimento e a identificação de rimas. Para isso, foram utilizados trechos do texto: “O que o saci me disse”, contido no livro “Pé de Imaginação”. Vale destacar que as atividades estruturantes, assim como propõe muitas atividades do PAIC, direcionam para a identificação de rimas e possibilitam a compreensão dos aspectos estruturais da língua. Seguindo esses aspectos, a professora trabalhou o texto, enfatizando apenas a análise estrutural e fonológica das palavras. Esta mesma perspectiva é também confirmada no discurso de outra professora:

No livro do PAIC, tenho observado muito a questão de trabalhar a estrutura da palavra. Tem a questão de a criança desenvolver um gênero textual e trabalhar ali, não é só ler e marcar X, tem compreensão, a parte da escrita tem, apesar de ser pouquinho. [...] então, o professor cria outras estratégias para trabalhar dentro da proposta. (PROFESSORA TÂNIA).

Esse pensamento demonstra que esses tipos de atividades são e estão enraizados na prática pedagógica de muitas alfabetizadoras no país, visto que são proposições que, mal interpretadas, coadunam-se com as concepções que elas têm de alfabetização e são postas em sala de aula, levando, desta forma, o ensino da escrita a ancorar-se nesta perspectiva. Essas atividades, em geral, resumem-se em decodificação, conversão ou combinação de conjunto de signos, correspondência, coordenação de semelhanças e diferenças (classificação), série e ordem, relação entre o todo e as partes, contagem, composição e decomposição e identificação linguística das palavras.

Vejamos mais uma das atividades de escrita realizadas pelas crianças:

Figura 24 – Atividade de escrita proposta pelo PAIC

Palavra	Quantas sílabas?	Monossílaba, Dissílaba, Trissílaba ou Polissílaba?
Casa	2	dissílaba
Caixa	3	trissílaba
Copo	2	dissílaba
Chave	2	dissílaba
Chapéu	2	dissílaba
Chinelo	3	trissílaba
Caderno	3	trissílaba
Castelo	3	trissílaba

Fonte: Amostra de material de escrita retirada da proposta do PAIC.

É possível inferir que a atividade acima parte do pressuposto silábico, não estando, desta forma, relacionada com as particularidades das práticas do letramento, estas sim, propiciam às crianças oportunidade de se expressarem por meio da escrita. Segundo Cagliari (2009), a maioria das escolas não permite que a criança tenha liberdade para escrever conforme suas vontades, às vezes, a escola supõe que os exercícios preparatórios são o melhor caminho para o aluno desenvolver a aquisição da escrita. Ainda consoante esse autor, “Alguns métodos são tão rígidos em suas atividades, e tão extensos em particularidades, que não sobra tempo nem espaço para as crianças desenvolverem suas hipóteses sobre a escrita.” (CAGLIARI, 2009, p. 105), e isso é comumente evidenciado nas proposições de escrita das crianças desse município.

Práticas como estas que, muitas vezes, são impostas ou lançadas “de cima” para aplicação em sala de aula, desconsideram todo o contexto em que a criança está inserida e as concepções trazidas por estas professoras ao longo de sua profissão. Esse tipo ideal de escrita é tão dominante nas práticas pedagógicas das professoras desse município que, mesmo elas utilizando os direcionamentos do Projeto de Leitura, seus condutores de aprendizagem focam o ensino da escrita para a decifração.

Nesse sentido, “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e [...] deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida.” (VYGOTSKY, 1994, p. 156). Sob essa ótica é que a escola tem como um dos seus desafios ampliar as possibilidades de uso da escrita em diferentes contextos sociocomunicativos, não apenas ensinar as letras ou ensinar a decodificar uma língua, mas favorecer situações que levem a criança a escrever sem estar bitolada a um conhecimento artificial sobre a modalidade escrita da língua.

Em outro momento de observação, acompanhamos a proposição de uma atividade que tinha como objetivos de aprendizagem a interpretação de frases e a produção de texto escrito e traziam como suporte o gênero História em Quadrinhos. Ademais, tais orientações didáticas conduziam para a produção de histórias em quadrinhos. Todavia, cabe ressaltar que esse gênero ainda é desconhecido por muitas crianças. Embora as orientações do PAIC trouxesse um comando para a produção de Histórias em Quadrinhos, percebemos que a professora redirecionou esta atividade apenas para a interpretação de frases, representadas pelas crianças por meio de desenhos.

Nesta atividade, a professora pediu aos alunos para fazer a interpretação das frases através de ilustração, assim como demonstramos a seguir:

Figura 25 – Sequência de atividade envolvendo Histórias em Quadrinhos



Fonte: Acervo da pesquisadora. Imagem de um dos momentos de observação da prática.

Embora as orientações do PAIC trouxesse um comando para a produção de Histórias em Quadrinhos, percebemos que a professora redirecionou esta atividade apenas para a interpretação de frases, representadas pelas crianças por meio de desenhos.

Não estamos julgando aqui a proposta pedagógica executada por esse município, até porque os direcionamentos que este recebe partem das concepções políticas vigentes no momento atual e, embora o município queira consolidar sua própria forma de ensinar, as cobranças externas o impedem de fazê-lo. Estamos apenas alertando acerca das possibilidades e impossibilidades do ensino da escrita nesses moldes, pois, ensinar a escrever tem sido um desafio constante na prática pedagógica de muitos professores alfabetizadores no país e sua aprendizagem pela criança tem sido tema recorrente de discussões.

Essa perspectiva acaba se distanciando do pensamento de Vygotsky (1994) quando este nos diz que a escrita deve ter significado para as crianças, ou seja, a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida da criança e não apenas

ensinada a escrita das letras como uma atividade mecanizada, mas entendê-la como uma linguagem. Esse conceito defendido por Vygotsky se choca com algumas práticas de escrita apresentadas por esta tendência nesse município.

Ainda sobre esta tendência, alguns desafios em relação ao ensino da escrita são apontados por estas professoras, assim como explicita uma delas:

Não aprendi ainda a trabalhar a escrita numa turma de 27 alunos, pois são muitos alunos para você acompanhar. Não é apenas mandar escrever e pronto. Tem todo um trabalho de revisão, correção. Esse trabalho tem que ter alguém ajudando porque não consigo fazer isso com todos, até tento, mas chega uma hora que todos pedem ajuda e aí, como é que eu faço? Já com a turma do primeiro ano, como a turma é pequena, eu ia lá de cadeira em cadeira e conseguia fazer com que eles pensassem na sua escrita, olhava palavra por palavra e perguntava para eles: “tá certo assim, tá faltando que letrinha?”. A turma é pouca, mas com 27 alunos é muito complicado. Aí é que eu gostaria que a coordenadora me ajudasse. Uma das dificuldades que eu tenho, na sala de aula no ensino da escrita, é justamente as dificuldades que as crianças apresentam na escrita, são muitos erros, falta de pontuação, de acentuação. Então, nas atividades que passo no quadro, eu passei uma questão lá, depois passo na cadeira para ver se a criança está escrevendo a palavra tal como ela está vendo. Quando vejo o erro, digo: “esta palavra não se escreve assim, veja como a tia escreveu”, aí ela vai lá, apaga e ajeita. [...] Era totalmente diferente a forma como a disciplina ocorria na escola, pois a maioria das crianças da minha sala vem de um bairro muito complicado e a família participa muito pouco da escola, diferente das escolas que já ensinei. (PROFESSORA IARA).

É importante ressaltar que a professora Iara apresenta uma série de dificuldades no contexto da sala de aula para o ensino da escrita, apontando a própria escrita da criança como um desafio, ou seja, para ela, os erros, as faltas de pontuação e de acentuação dificultam a aprendizagem da língua. Em contrapartida, é a falta de tempo para dar uma assistência pedagógica a cada criança em suas dificuldades com a escrita que conta como o maior entrave de sua prática em sala de aula. Ensinar a escrever exige, como bem destaca a professora, estratégias e métodos que possibilitem a apropriação do SEA em contextos de letramento. Outras professoras reconhecem a necessidade de se trabalhar a escrita voltada para a construção de habilidades que consolidem a sua aprendizagem como uma prática social e defendem que o município deveria focar mais no ensino da escrita na perspectiva das práticas sociais, assim como evidenciamos na seguinte fala:

O município não tem focado muito no ensino da escrita, como já falei, as provinhas do primeiro ano, da educação infantil, no decorrer da avaliação no final, na última folha tem a parte da escrita, para ver se a criança está escrevendo ou não, para ver se ela tem dificuldade ou não. Tem muita produção de frase para ver se a criança encontra a frase que representa a imagem e escreva sobre ela, já tem uma provinha de produção textual no primeiro ano. Mas, no segundo ano, eu tenho observado que não tem a parte da escrita, só leitura e interpretação de texto. Leitura e marcar X, isso já é um fator negativo porque a criança não escreve. É assim, a criança deixando de escrever, ela deixa de aprender muita coisa, então ela pode se tornar uma criança

acomodada na parte da escrita, acomodada porque você sabe que falar é bem mais fácil do que escrever. (PROFESSORA IARA).

Percebemos, mais uma vez, nas enunciações da professora Iara a sua preocupação em relação ao ensino da escrita no contexto das avaliações externas em seu município, pois, para ela, o trabalho com a escrita, que é realizado nos primeiros anos, deveria ser tratado também nos segundos anos e nas demais séries do ensino fundamental. Seu discurso acaba ganhando tom de denúncia devido ao fato do sistema direcionar o trabalho para um ensino pautado em resultados. Neste, a criança basicamente só precisa saber marcar um X na resposta depois que reconhece, no enunciado da prova, as “pistas” para a resolução do item. Assim sendo, o que a criança aprende é traduzido em descritores que depois serão contabilizados em escalas numéricas.

Bem diferente disso, Vygotsky (1994) defende que o ensino da escrita seja uma prática necessária às crianças e isso implica dizer que a escola deveria se voltar não apenas para a busca pela aquisição de um código, mas, principalmente, possibilitar à criança o seu uso nas diferentes esferas e práticas sociais. Além disso, a necessidade de que fala o autor seria traduzida em um desejo de se expressar, por parte da criança, que pouco é vista nesse contexto de avaliação.

Esse pensamento também é defendido por Frade (2005, p. 36) quando esta nos diz que “[...] várias situações de leitura precisam ocorrer na escola, no contexto de um trabalho com a cultura escrita em geral. Outras devem ocorrer em momentos específicos, no intuito de ensinar a ler”.

Estas habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas na escola, relacionando-as à vivência e à compreensão da cultura escrita, assim como aponta Frade,

O contato com a leitura e a escrita de textos é possível quando a escola constrói situações e relações em que a linguagem escrita se faz presente de maneira significativa para os alunos. Assim, é fundamental aproveitar todos os momentos possíveis para que as crianças tenham contato com textos e se utilizem deles. Algumas situações em geral não exploradas são ricas em potencial educativo: a correspondência com os pais, os avisos para alunos, a comunicação entre turmas, os murais, as pesquisas e seus registros, os cartazes relacionados à vida escolar – como os de eventos ou campanhas. Além disso, é fundamental que sejam criados ou potencializados ambientes em que situações específicas de leitura e escrita de textos possam ser vivenciadas. (FRADE, 2005, p. 48).

Esse pensamento também é confirmado no seguinte discurso de uma das professoras investigadas:

Então, se a escola não tiver um olhar direcionado para esse problema, ele vai se expandir aí futuramente uma criança que não escreve bem não vai passar em um concurso, por exemplo, a prova do Enem, a redação exige a escrita das ideias e das opiniões e se isso não for trabalhado desde cedo não terá resultados. Então, a criança escrevendo melhora muito. Mas, você pode fazer assim, o professor pode até programar, cinco alunos por dia para ajudar e acompanhar a escrita da criança (PROFESSORA IARA).

Outro aspecto que merece nossa atenção nesse tipo ideal é a questão do planejamento pedagógico, visto que para algumas professoras o planejamento acaba se tornando um fator de complicação para o ensino da escrita e isso é constatado pelas seguintes falas:

O planejamento é uma outra dificuldade que tenho, pois duas horas não dá para planejar nada. Os planejamentos individuais acontecem na quarta-feira. Para falar verdade, esse momento não dá para planejar muita coisa. Quando eu me juntava com a outra professora do 2º ano, só dava tempo para gente discutir como estavam as nossas salas e o que íamos fazer na próxima semana. Deixava mesmo para planejar em casa. Nesse momento de planejamento individual é acompanhado pela coordenadora quando ela pode acompanhar, mas na maioria das vezes ela está ocupada. Não tem um planejamento coletivo, tem as formações, formação do 1º ano, do 2º ano, do 3º ano, do 4º ano e do 5º ano, mas não discutimos e nem compartilhamos com as outras professoras o que aprendemos nas formações. Fica só entre nós mesmas, eu, a outra professora do 2º ano e a coordenadora. Na escola não tem planejamento coletivo uma vez por mês e por isso não tem como a gente fazer um trabalho mais direcionado para a escrita. Eu acho que o momento mais importante é o planejamento, pois é lá que a gente se organiza, planeja. Se fosse possível, seria bom que houvesse na escola um planejamento mais focado nas dificuldades de aprendizagem da criança, que possibilitasse a gente a planejar atividades diferenciadas e discutir com os outros professores aquilo que aprendemos na formação. (PROFESSORA TÂNIA).

A questão do planejamento é um ponto que deve ser visto, pois aqui é feito individual, no caso, só eu sou professora do segundo ano, mas eu não tenho o acompanhamento do coordenador como deveria ser, nesse ano não tive. Mas já teve ano que o coordenador sentava junto com três ou quatro professores, naquela série, porque além da troca de experiência com o professor com outro tinha também uma ajuda do coordenador. Não é que ele não ajude, mas na verdade, era para ser mais presente, era para ajudar mais, dar mais sugestões. Então planejar no coletivo é bem melhor. E esse ano como só é um segundo ano, eu estou completamente sozinha. E assim, o que falta no coordenador eu tenho no diretor. A minha experiência de dez anos em sala de aula já não faz eu sentir esta carência do coordenador, mas já tem professor que precisa mais dele, então assim, o coordenador é para acompanhar assim: o que vai trabalhar na semana? E providenciar, pelo menos, o material para nós. (PROFESSORA IARA).

No primeiro excerto, percebemos que o planejamento nesse município tem se configurado como uma dificuldade para as professoras, visto que o tempo e a forma como está sendo posto não possibilita a elas discutirem e compartilharem suas dificuldades, suas aprendizagens e suas experiências. Vale destacar a fala da professora Tânia quando esta nos afirma que o planejamento é a parte mais importante do processo educacional, pois é “lá que a

gente se organiza, planeja”. Partindo desse pressuposto, percebemos a necessidade de ressignificar este momento de forma que a escola participe mais ativamente desse processo, pois o envolvimento de todos nas decisões se constitui como importante ingrediente para a criação e desenvolvimento das relações democráticas no ambiente escolar (LIBÂNEO, 2001).

Os depoimentos acima demonstram a importância do planejamento e do acompanhamento do trabalho do professor para a eficácia do ensino da escrita. Tais afirmações vão também ao encontro do significado de planejamento defendido por Vasconcelos, o qual afirma que planejar é parte essencial do processo de formação docente, diz respeito ao trabalho em sala de aula e, que se caracteriza pela interação entre sujeitos, baseado no relacionamento interpessoal e na organização da coletividade para a construção do conhecimento (VASCONCELOS, 2002).

Nessa perspectiva, o trabalho de construção do conhecimento é um dos aspectos mais enfatizado nos processos de planejamento. Entretanto, encontramos frequentemente um descompasso entre as propostas pedagógicas e as condições materiais exigidas para sua realização e isso é confirmado pelas falas das professoras quando estas apontam o tempo disponível para o planejamento e a ausência do coordenador pedagógico nesse processo.

Esse papel é reconhecido por uma das professoras pesquisadas quando esta nos relata acerca do papel do coordenador e suas limitações na atuação na sala de aula:

A minha coordenadora me ajuda muito, mas não é de entrar em sala de aula, pois a escola tem carência de profissionais e ela não coordena só o segundo ano, ela é coordenadora do primeiro e do terceiro ano também. Além disso, ela ajuda muito na secretaria da escola. Como ela foi uma ótima professora de 2º ano, ela me ajuda muito quando tenho uma dúvida. Pela experiência que teve como professora do segundo ano, ela traz muitas ideias e me ajuda muito na minha prática de sala de aula. (PROFESSORA IARA)

Como pode ser depreendido, o objetivo principal do planejamento é possibilitar um trabalho mais significativo e transformador, conseqüentemente mais realizador, na sala de aula, na escola e na sociedade (VASCONCELOS, 2002). O planejamento deve partir da realidade concreta, tanto dos sujeitos quanto do objeto de conhecimento e, principalmente, do contexto em que se dá a ação pedagógica e a função do coordenador é imprescindível para esse processo.

Contudo, os acompanhamentos que fizemos junto ao planejamento destas professoras, levaram-nos a constatar que não há o acompanhamento do coordenador pedagógico no momento em que elas se encontravam planejando e isso foi um fato que nos

trouxe inquietações. O próprio coordenador pedagógico justificou essa ausência alegando o seguinte:

A gente focou mais no 2º ano e faltou muito material humano mesmo, pelo fato de o município não ter aderido ao projeto MAIS EDUCAÇÃO e isso prejudicou muito a gente, pois esse projeto ajudava no reforço das crianças. Outro fator que impossibilitou mais o meu acompanhamento, em sala de aula, foi justamente a ausência de outro coordenador para fazer parceria comigo. A escola só conta com um coordenador que atua em dez turmas. Então, é quase inviável você acompanhar da Educação Infantil ao 9º ano. Ficou muito sobrecarregado para mim. O essencial seria um outro coordenador, pois em outras escolas há mais coordenadores, tem escolas que tem até três coordenadores. Mesmo assim, eu considero meu trabalho bom porque não é fácil assumir toda a escola e a diretora me ajudou muito nesse processo. (COORDENADOR PEDAGÓGICO).

Diante da fala do coordenador, percebemos que a ausência do acompanhamento pedagógico se dá, especialmente, pelo fato de ele sozinho não conseguir assumir todo o trabalho pedagógico da escola. Mediante às avaliações externas e a cobrança por resultados, o próprio coordenador afirma que o foco foi o 2º ano e a preparação para as avaliações externas, sobretudo, o SPAECE-Alfa, acabaram sendo o escopo para o seu trabalho.

Contudo, consideramos que um problema maior, decorrente deste, seja a sua “obrigação” de assumir também a educação infantil. Tendo em vista as especificidades desta primeira etapa da educação básica em relação ao ensino fundamental, parece complicado para um único coordenador acompanhar níveis tão distintos. Ainda que, como afirma Libâneo (2001), o coordenador pedagógico tenha uma infinidade de tarefas a cumprir no ambiente escolar, incluindo a supervisão, o acompanhamento, assessoria, avaliação e organização das atividades pedagógico-curriculares, é preciso compreender que a atribuição prioritária de seu papel é prestar assistência pedagógico-didática aos professores. Isso deve ocorrer em suas respectivas disciplinas, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das crianças.

Nos momentos de acompanhamento do planejamento da professora, foi possível observar também que esses períodos eram preenchidos com o registro do diário e com o plano de aula. Quando questionada acerca do seu planejamento, a professora nos falou que o tempo do planejamento impossibilitava a pesquisa ou a preparação da aula e que muito trabalho era levado para casa e isso demandava muito do tempo dela. Ainda segundo essa professora, priorizava-se o preenchimento do plano de aula, pois a escola não oferecia condições para o planejamento de suas aulas devido à falta de estrutura para pesquisa, bem como a ausência de materiais.

Partindo dessa consideração, o plano, enquanto registro, é um produto do processo de reflexão e decisão do professor, por isso não deve ser feito por uma exigência burocrática. Pelo contrário, deve corresponder o projeto do professor e suas expectativas de aprendizagem, bem como os objetivos a serem alcançados (VASCONCELOS, 2002). Ainda segundo esta autora, a finalidade do plano está muito mais para organizar o trabalho e a tomada de decisão do que simplesmente se configurar como um instrumento burocrático, para tanto, deve ser objetivo, verdadeiro e voltado para as necessidades de aprendizagem das crianças. Nessa perspectiva, ao observarmos o planejamento individual da referida escola, também chamado de horário de estudo, percebemos que não havia um momento para discussões dos temas relacionados ao ensino da escrita e as dificuldades de escrita da criança.

Em acréscimo, Lerner e Pizani (1995) defendem que o planejamento não pode ser feito centrado exclusivamente na ação unilateral do professor dirigida à criança, mas deve levar em conta as múltiplas situações que fazem parte de uma situação educativa. Para isso, os planos de trabalho do professor não poderão ser concebidos como propostas desvinculadas uma das outras, mas, sim, integrarem-se em um plano mais abrangente, que dê oportunidade de abordar diversas situações que envolvam conhecimentos nas mais diferentes áreas, permitindo igualmente a descobrir das relações entre elas.

Outro ponto que destacamos ainda nesta tendência está relacionada à formação continuada dos professores desse município. Nos momentos de entrevistas, percebemos que as professoras consideram a formação de professores como um ponto importante para a consolidação da prática pedagógica. Entretanto, esta precisa ser repensada, como afirma a professora Iara:

As formações do PAIC são boas e trazem muita aprendizagem para a gente. Gosto muito destas formações, pois são elas que ajudam a nossa forma de dar aula, o problema é que eu acho que o tempo de formação é curto. Nas formações, a gente foca mais nas avaliações e nos descritores, mas também tem momentos que nos ajudam a planejar as aulas de acordo com o PAIC. Então, não dá para praticar muita coisa em uma manhã. Além disso, eu só tive uma formação nesse semestre. (PROFESSORA IARA).

Pelo excerto acima, vimos que as formações continuadas, propostas pela secretaria e ancoradas pelo PAIC, precisam ser ressignificadas, pois, pelas palavras da professora Iara, o planejamento das práticas pedagógicas acaba sendo construído nesse momento e o tempo para estas formações acaba sendo insuficiente para o planejamento das ações. A formação dos professores se configura, hoje, como ação fundamental para uma prática reflexiva em sala de aula. Pensando nisso, é preciso entender o processo de formação

como algo que fomente a prática pedagógica e ajude a refletir sobre os desafios da realidade da escola e da sala de aula.

O que podemos inferir, ao final das contas, é que a maneira de ver o ensino da escrita na organização escolar desse município está sendo muito influenciada pela presença de elementos objetivos, tais como as interferências externas das avaliações impostas ao município. Logo, o ensino, que deveria estar embasado no projeto político pedagógico da escola e nas concepções de escrita que norteiam as práticas pedagógicas e as proposições de atividades de escrita como uma prática social, assumem, nesse município, um aspecto de treinamento das crianças para estas avaliações.

Neste primeiro tipo ideal analisado, a tendência é ensinar a escrita como um código a ser decifrado no momento em que a criança for avaliada com o objetivo de evitar que o município seja rebaixado no ranking dessas avaliações. Por mais que as professoras tentem direcionar os fazeres pedagógicos para a perspectiva das práticas sociais, seus dizeres se tornam antagônicos frente a esse processo, chocando-se com os princípios do letramento. Acreditamos que a aprendizagem da escrita deve ser fomentada no espaço escolar, levando-se em conta os discursos, as funções, as vivências e as situações de ensino que potencializam a escrita como prática social assim como evidenciamos no segundo tipo ideal explicitado a seguir.

4.2.2 Introdução à escrita como uma prática social

A este segundo tipo ideal está associada grande parte das professoras que também foram associadas ao primeiro. Entretanto, a diferença entre esses dois tipos é que, enquanto no primeiro, o ensino da escrita está centrado na apresentação de um código a ser apropriado e decifrado pelas crianças, neste, as crianças são introduzidas à escrita com rápidas nuances de práticas de letramento. Neste caso, as professoras alfabetizadoras centram suas proposições de atividade de escrita para os usos sociais, visto que a tendência dominante, neste segundo tipo ideal, é atender minimamente a perspectiva do “alfabetizar letrando”.

As ações do tipo ideal se apresentam sempre em formas mistas, com certas tendências predominantes e, por esta razão, será normal encontrar professoras que também fizeram parte do tipo ideal anterior. Assim, nesse segundo tipo, as professoras que a ele estão associadas são aquelas que, além de considerar a escrita como código, também trazem em suas concepções e práticas, um ensino que, em alguma medida, contempla as funções sociocomunicativas e discursivas da língua escrita. Desta forma, enquanto o primeiro tipo

ideal se centra na identificação de “peças” linguísticas dentro do sistema de escrita alfabético, nessa tendência, entram em cena algumas vivências e práticas sociais de escrita e a possibilidade de as crianças começarem a conceber a escrita como representação. Entretanto, não podemos perder de vista as perspectivas do processo de alfabetização nem as nuances do processo de letramento, pois Soares (2014) defende que um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado.

À medida que o analfabetismo vem sendo combatido pelas políticas educacionais, acordos internacionais e projetos/programas/ações da área da alfabetização no país, conseqüentemente, o número de pessoas que têm acesso à leitura e à escrita aumentou significativamente. Em contrapartida, é preciso compreender também que não basta apenas ter se apropriado da escrita, é necessário utilizá-la em diferentes contextos sociais. Nessa perspectiva, quando se leva em consideração que aprender a escrever significa adquirir uma “tecnologia”, isso é diferente de quando nos apropriamos da escrita, pois esta última nos leva a assumi-la como nossa “propriedade”. Nesse caso, ela não é apenas uma transposição da língua, ela é a própria língua em uso.

Nesse sentido, a construção desse segundo tipo ideal de ensino da escrita se inicia a partir das percepções e perspectivas que extraímos das professoras acerca do que é letramento. Em auxílio a esta construção, vêm as proposições e justificativas de atividades de escrita executadas por elas nas salas de aula, levando-nos, assim, a compreender um pouco mais de suas práxis. Embora tenhamos percebido o ensino da escrita como um código, constatamos também que há práticas de letramento sendo ensinadas nesse município, ainda que com a predominância sobre a aprendizagem da leitura, deixando em suspenso o uso da escrita em diferentes situações comunicativas. Esse paradoxo é evidenciado tanto nos discursos dos sujeitos envolvidos com esta pesquisa como em suas práticas pedagógicas observadas durante esse período.

É preciso perceber que a concepção que as professoras têm de escrita apontam contradições, visto que, seus dizeres não confirmam os fazeres pedagógicos, assim como demonstramos no seguinte excerto:

Para mim é assim, quando as crianças começam a ler mais, elas também começam a escrever mais e é por esta razão que a minha forma de alfabetizar usa muito a leitura.
(PROFESSORA LIA).

Diferente de outras professoras que sentem dificuldades em conceituar letramento e não conseguem definir o que são práticas sociais de escrita, a professora Lia demonstra em

suas falas resquícios de ensino voltado para a inserção das crianças ao mundo letrado. A própria conjuntura histórico-social da alfabetização vem apontando mudança nos conceitos teóricos sobre o ensino no país, antes bastava apenas que a pessoa soubesse “assinar o nome” ou “escrever um pequeno texto” para ser considerada alfabetizada. Entretanto, os moldes sociais vigentes na contemporaneidade exigem uma perspectiva de alfabetização muito além desta decodificação. Por esse motivo, o discurso da professora Lia nos leva a acreditar que a escola, hoje, partilha destas mesmas perspectivas, embora existam alguns ajustes nesse entendimento em função das pressões que os professores recebem em suas atividades cotidianas.

Seja como for, é impossível não concordar com as professoras quando estas sinalizam para o fato de que quanto mais se proporciona leitura mais possibilidades a criança tem para se apropriar da escrita e mais chance esta terá de se inserir na sociedade. Esse pensamento também é comungado pela professora Tânia, assim como apontamos a seguir:

A gente trabalha um gênero escolhido pelas duas professoras durante a semana todinha. Na quinta-feira, eu faço diversificado: quando o aluno é leitor de texto não-fluente, eu solicito que ele faça uma produção menor, como, por exemplo, um bilhete. Você vai escrever um bilhete pra o seu colega. Aquela criança que ainda não tem habilidade para escrever uma frase, eu não vou pedir para escrever um bilhete que ela não sabe. Eu peço para escrever algumas palavras que ela viu no bilhete ou palavras que tem a ver com o que ela quer dizer. A mesma coisa faço com o conto. Tenho crianças que tem capacidade de fazer um conto, então eu solicito. As outras que não conseguem fazer um texto, mas escrevem uma frase, eu dou uma palavra, e peço para escrever uma frase bem grande, aí vejo que alguns acabam escrevendo um texto. É assim mesmo, eu tenho crianças que constrói texto e outras, só palavras, mas todas elas escrevem na sala de aula. (PROFESSORA TÂNIA).

Pela fala acima, podemos inferir que a prática pedagógica desta professora se aproxima das perspectivas defendidas pelo conceito de alfabetizar letrando, haja vista, que as atividades de escrita conduzem a criança ao contato e à produção de diferentes gêneros textuais em situações diversas em sala de aula. Seu discurso nos leva a acreditar que há uma preocupação por parte dela em buscar atividades diferenciadas que contemplam as especificidades cognitivas de cada criança, as possibilidades que a criança se desenvolva em sua escrita, respeitando desta forma, o contexto e/ou nível em que se encontra. Tal pensamento também é defendido e confirmado pelas palavras de outra professora:

A escrita é importante porque uma criança escrevendo bem consegue interagir com os demais e conhece os gêneros textuais, aqueles do convívio dela. Então, eu considero a escrita fundamental na vida de uma criança. Assim como o projeto de leitura que foi um projeto desenvolvido pela secretaria e que é muito bom, ela (SME) poderia desenvolver um projeto também voltado para a escrita com o mesmo foco porque não só a leitura e interpretação são importantes, mas a escrita é

importante para a criança e você só desenvolve a escrita escrevendo, mesmo que a leitura ajude, mas é preciso escrever. (PROFESSORA IARA).

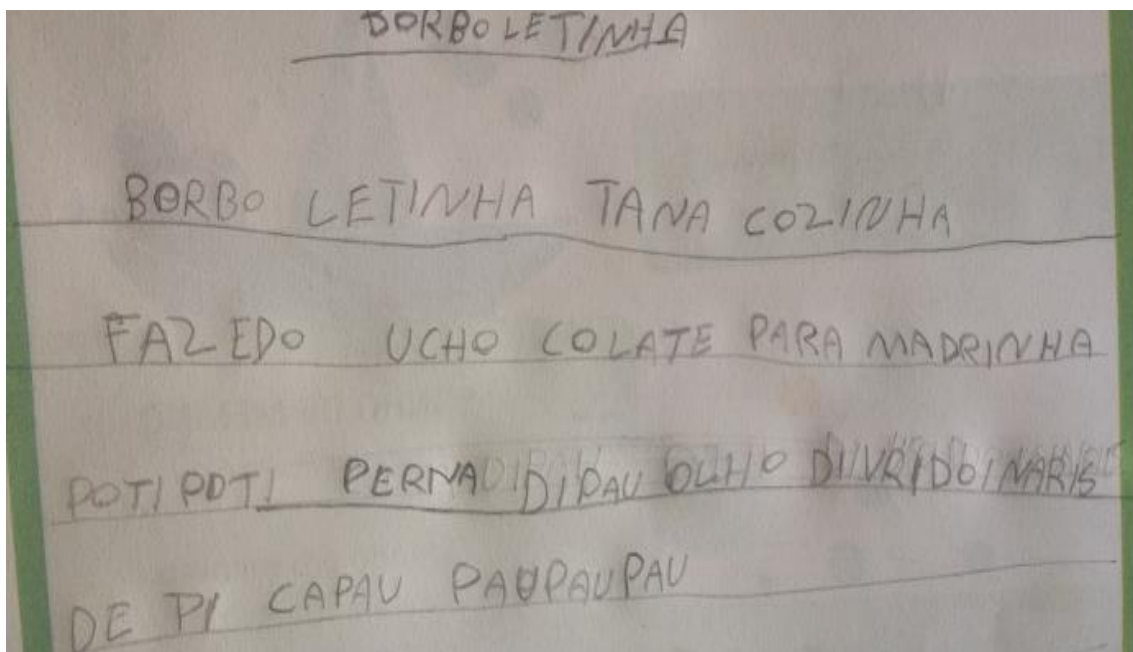
A análise que fazemos da fala da professora acima acerca das suas concepções de letramento e as suas práticas pedagógicas nos alertam para a necessidade do município consolidar em seu projeto pedagógico a escrita como algo que mereça ser investido. De certo modo, o discurso da professora Iara também evidencia um parâmetro de educação em que se valorizam os usos sociais da escrita. Para isso, é preciso que momentos de formação sejam proporcionados a estas professoras para que possam ter o conhecimento teórico dos conceitos de alfabetização, de letramento e de “alfabetizar letrando”, visto que evidenciamos dúvidas em relação aos conceitos e práticas que conduzem cada um dos termos supracitados.

Nesse sentido, entendemos que há uma contradição no discurso desta professora, pois quando esta afirma que a “secretaria deveria orientar o ensino da escrita da mesma forma que se trabalha a leitura”, isso nos leva a entender que ela trabalha a leitura e a escrita de modos diferenciados e isoladas uma da outra. Assim sendo, percebemos que, embora a perspectiva de letramento seja evidenciada em suas falas, contudo, há uma lacuna no ensino da escrita nesse município, principalmente, quando se refere aos conceitos de letramento e aos usos da escrita em práticas sociais.

Ainda segundo essa professora, é por meio da escrita que a criança interage e conhece o gênero, e esta, talvez, seja uma das razões principais para um repensar acerca das políticas que regem a educação no país, em especial, as desse município. Em suma, o ensino da escrita deve se traduzir em práticas de escrita vinculadas aos fins sociais, possibilitando assim, a participação e a inserção da criança no mundo letrado. Vale frisar que as práticas pedagógicas desta professora enfatizam os aspectos sociais do uso da escrita em diferentes situações de sala de aula, o que também pode ser evidenciado em amostras de atividades que são propostas por ela.

No entanto, ao observarmos suas aulas, percebemos que os ditames das avaliações externas se configuram em sua prática pedagógica. Por mais que ela tenha consciência da importância da escrita para interação sócio-comunicativa da criança, o contexto de avaliações leva a busca acirrada por resultados, distorcendo assim, os conceitos de alfabetização, de letramento e por que não dizer de avaliação. Não adianta a criança estar convivendo com muito material escrito, se não há um direcionamento da sua escrita. É preciso orientá-la de forma sistemática e progressiva para que possa se apropriar do sistema de escrita e isso se faz de forma concomitante às práticas de letramento. Assim, uma atividade que justifica e exemplifica o que acabamos de dizer está logo abaixo:

Figura 26 – Atividade de escrita realizada pela criança - Letra de uma música



Fonte: Atividade de escrita produzida por uma criança- Proposta pelo PAIC.

Esta atividade de escrita trazia como objetivos a construção de canções e o reconhecimento desse gênero textual. Antes de propor às crianças a escrita desse gênero, a professora apresentou o texto: *o Pião entrou na roda*, contido no livro *Pé de imaginação*, seguindo as diretrizes: análise do título, a quantidade de letras, as rimas, a palavra inicial e o final do texto. Logo em seguida, trabalhou a segmentação da frase, a quantidade de versos e linhas do texto, não se limitando apenas aos aspectos textuais, estruturais e segmentais da língua, como no primeiro tipo ideal.

Para Kleiman (1995, p. 21), “As práticas de uso da escrita da escola - aliás, práticas que subjazem à concepção de letramento dominante na sociedade - sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial como equivocado”. É preciso compreender que o processo de construção da escrita pela criança passa a ser feito pela sua interação com o objeto de conhecimento assim como propõe Vygotsky, (1994). Interagindo com a escrita, a criança vai construindo o seu conhecimento, levantando hipóteses a respeito da escrita e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa descoberta progressiva.

Os passos da criança, em sua interação com a escrita, são dados numa direção que permite a ela descobrir que escrever é registrar sons e não coisas. Desta forma, ela vai vivendo um processo de descoberta e a partir daí passa a escrever, colocando no papel as

letras que conhece. Foi uma destas atividades em que a interação com o gênero possibilitou às crianças não apenas o registro do código, mas as possibilidades de vivenciarem práticas de letramento, assim como demonstramos a seguir:

Figura 27 – Criança corrigindo o texto do colega



Fonte: Acervo da pesquisadora.

Depois que a criança passa pela fase silábica para registrar o som, ela vai perceber o som do fonema e chega o momento em que ela se torna alfabética (FERREIRO, 2001). Quando a criança se torna alfabética, ou seja, ao entrar no processo de alfabetização, de aprender a ler e a escrever, surgem os problemas da apropriação do sistema alfabético e do sistema ortográfico de escrita, os quais são sistemas convencionais constituídos de regras que, em grande parte, precisam ser apreendidos pelas crianças e ensinados pela escola.

Para a criança, a escrita se configura como um sistema notacional porque, “[...] ao compreender o que a escrita representa, precisa também aprender a notação com que são representados os sons da fala.” (SOARES, 2017, p. 49). Esse pensamento se confirma pelas palavras de outra professora:

Eu considero a escrita importante no processo de alfabetização. Para mim, tanto a leitura como a escrita fazem parte do processo de alfabetização, então costumo trabalhar as duas em sala de aula. Uma criança que sabe ler e não sabe escrever, para mim, não está alfabetizada. Eu tenho muitos momentos de leitura nas minhas aulas e também tenho muita escrita também, faço muitas questões na lousa, peço produções, faço ditados. Não deixo de trabalhar a escrita de forma alguma. (PROFESSORA LUIZA)

A maneira pela qual Luiza busca relacionar alfabetização e letramento demonstra claramente que suas concepções de escrita são muito parecidas com as concepções defendidas

por Soares. Além dessa clara noção de “alfabetizar letrando”, Luiza demonstra que leitura e escrita são atividades processuais, destacando ainda que em sua sala de aula há “muitos” momentos tanto de leitura quanto de escrita. Nesse aspecto, percebemos que por meio da interação com material escrito e por meio de experiências com práticas de leitura e de escrita, a criança é capaz de descobrir as relações fonema-grafema. Segundo Santos (2005, p. 50), “[...] a leitura e a escrita são práticas inerentes à vida cotidiana, é necessário que a escola possibilite e promova tanto a apropriação do sistema de escrita quanto os usos sociais da leitura e da escrita”.

No trecho “tanto a leitura como a escrita fazem parte do processo de alfabetização”, a professora transparece em sua fala que o processo de alfabetização é concomitante com o processo de letramento e que há uma conexão entre esses dois processos. Entretanto, podemos também deduzir que esses momentos parecem estar dissociados, pois há “momentos de leitura” e “há momentos de escrita”. Então, parece que, no primeiro caso, a professora privilegia o letramento, e no segundo caso, a alfabetização. Logo, um problema que detectamos é que, num e noutro caso, dissocia-se equivocadamente alfabetização de letramento. Nessa perspectiva, Soares nos diz que

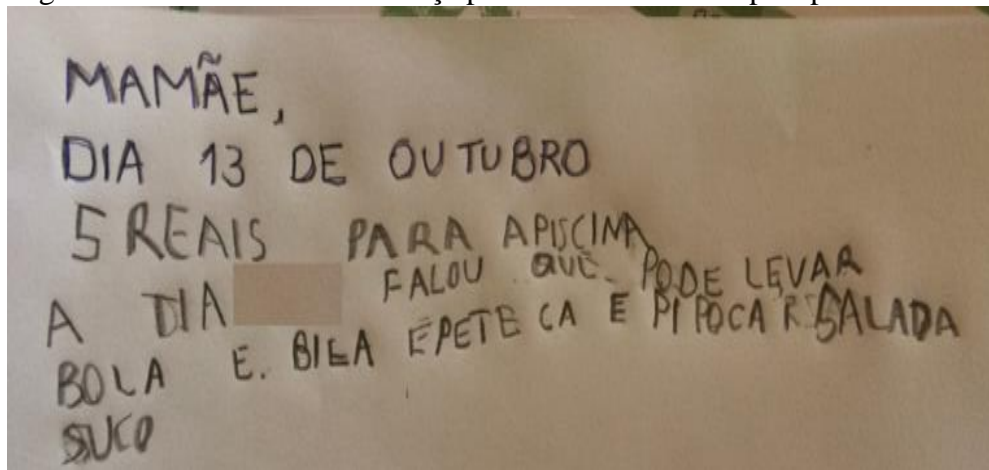
Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita o letramento. (SOARES, 2004, p. 15).

Nesse mesmo viés, Street (2014) vem defendendo um “modelo ideológico”, para compreender o letramento em termos de práticas concretas e sociais, ou seja, práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos. Sendo assim, a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não apenas como um código para ser lido (decifrado). Isso significa dizer que a invenção da escrita foi um processo histórico-cultural de construção de um sistema de representação, não um processo de codificação, embora tenha sido caracterizado ora como a invenção de um código ora como a invenção um sistema de representação, ora ainda como a invenção de um sistema notacional, assim como aponta Soares (2017).

Em uma das observações da aula da professora Iara, presenciamos uma atividade em que a escrita se configurou como um sistema de representação, cumprindo assim o seu

papel social. Esta atividade trazia como proposta a construção de bilhetes e tinha como objetivo principal “informar aos pais sobre a comemoração ao dia da criança”, assim como apontamos abaixo:

Figura 28 – Escrita de uma criança pré-silábica auxiliada pela professora



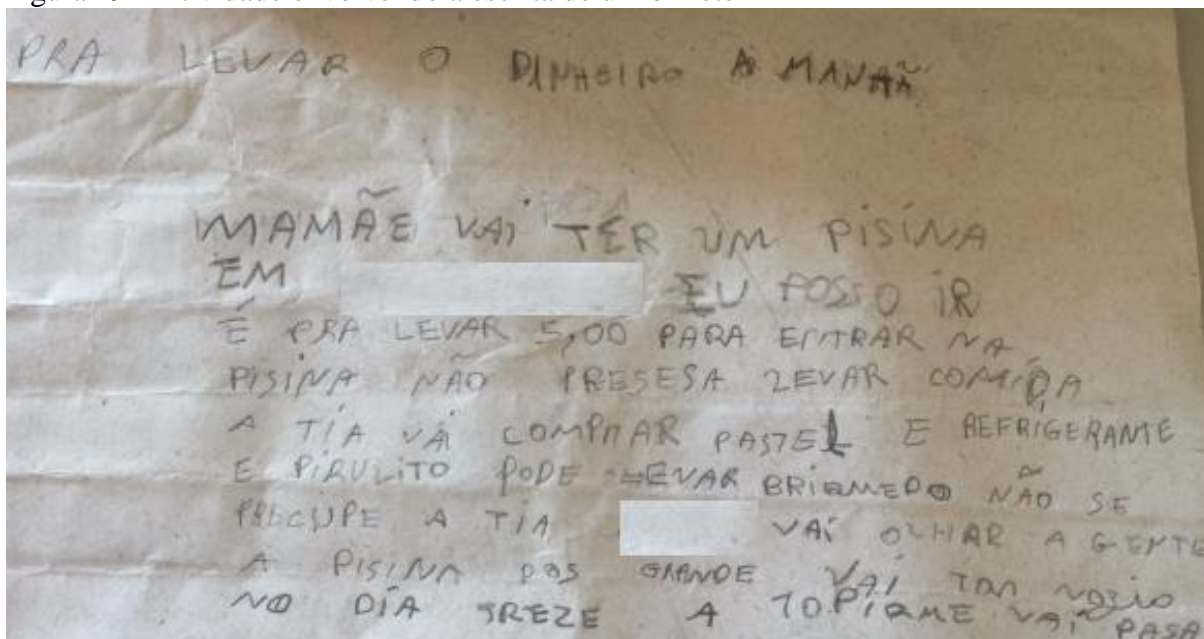
Fonte: Amostra de material de escrita.

Para Franchi (2012, p. 21-22), é preciso considerar que “[...] a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. Isso não implica uma desconsideração dos aspectos técnicos da escrita”. Assim, o que pudemos perceber foi que as crianças escreveram partindo de seus conhecimentos intuitivos acerca das perspectivas sociais da escrita, de seu uso para comunicar-se, para interagir-se e para expressar-se. Um fato que merece ser destacado é que a criança representada na figura acima era a única que estava no nível pré-silábico, mas que queria escrever e pediu à professora ajuda para produzir seu texto. Para Moraes (2012), é preciso investir em atividades que ajudem os alunos a compreender o sistema alfabético e priorizar aquelas que garantem o domínio de suas convenções. Para isso, faz-se necessário ter clareza sobre o que é possível esperar das crianças, a cada etapa dos anos de alfabetização.

Vale ressaltar que esse pensamento também é comungado por Cagliari (2009, p. 26) quando nos diz que “A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão [...]. Uma criança que escreve disí não está cometendo um erro de distração, mas transpondo para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala”. Desta forma, a escrita dessa criança auxiliada por sua professora nos leva a crer a importância desta mediação no processo de aprendizagem da escrita. Em consonância a este pensamento,

encontramos uma outra atividade que representa a perspectiva social da escrita, apontando para os aspectos e usos da escrita em situações de letramento:

Figura 29 – Atividade envolvendo a escrita de um bilhete



Fonte: Amostras de material de escrita da criança.

O ponto que merece destaque nesta atividade está no fato de a professora não ter aproveitado essa escrita informal da criança para se apropriar das características desse gênero: o bilhete. Não vimos uma discussão sobre as suas funções sociocomunicativas nessas intervenções e/ou mediações pedagógicas para o acompanhamento da escrita das crianças. Para Soares, uma vez que “[...] o espaço de escrita relaciona-se também com os gêneros e usos de escrita, condicionando as práticas de leitura e de escrita” (SOARES, 2002, p. 147), isso significa dizer o quanto a escola é fundamental na apropriação da aprendizagem da escrita na perspectiva do letramento.

Franchi (2012) propõe, tal como Soares, um trabalho pedagógico em função de um “alfabetizar letrando” e que se aproxime do processo do desenvolvimento psicológico da criança, acompanhando a maturação dos processos cognitivos envolvidos e que não situe esse processo apenas no sujeito alfabetizando. É preciso centrar atenção nas relações sociais, na formação dos conhecimentos como construção social e coletiva. Esse pensamento vai ao encontro das ideias defendidas pela professora Maria:

Eu trabalho muito a escrita no segundo ano. Então, do início do ano até a metade do bimestre, é só trabalhando leitura e escrita. Aí, quando chegou em maio, a coordenadora começou a cobrar para que eu trabalhasse os descritores. Aí, lá se vem

aquelas questões para marcar X. Aí, eu já não gostava muito não, porque eu imprimia a atividade entregava para os meninos e no instante eles terminavam. Só liam e marcavam um X, eu nunca gostei não. Aí, eu procurava fazer o que: pegava uma atividade dentro dos descritores que tivesse as perguntinhas para eles responderem, que era para trabalhar a escrita, porque eu tinha aluno que não gostava de escrever. Aí, se eu fosse passar uma atividade só para eles estarem marcando X, não ia ter avanço. Eu só consegui avançar com alguns alunos porque eu trabalhava demais com a escrita. Interpretação de texto, ditados, essas coisas. A escrita me ajudou bastante a desenvolver mais a produção deles. [...] Então uma das dificuldades que eu tive em relação ao ensino da escrita foi em ter que abandonar um pouco o ensino dela para trabalhar apenas em cima de descritores ou das avaliações. (PROFESSORA MARIA).

Embora a professora considere importante a inserção da criança no mundo letrado e traga em seu discurso essa perspectiva, percebemos que há uma fragmentação nesse processo, visto que as orientações da SME e da própria coordenação pedagógica direcionam o ensino da escrita para as vertentes da avaliação. Desta forma, ainda que sua intenção seja ampliar os letramentos da criança, fica explícito o distanciamento entre o que ela se propõe a ensinar e o que ela é orientada a ensinar, pois, segundo ela, é preciso “abandonar um pouco o ensino da escrita para trabalhar apenas em cima de descritores ou das avaliações”.

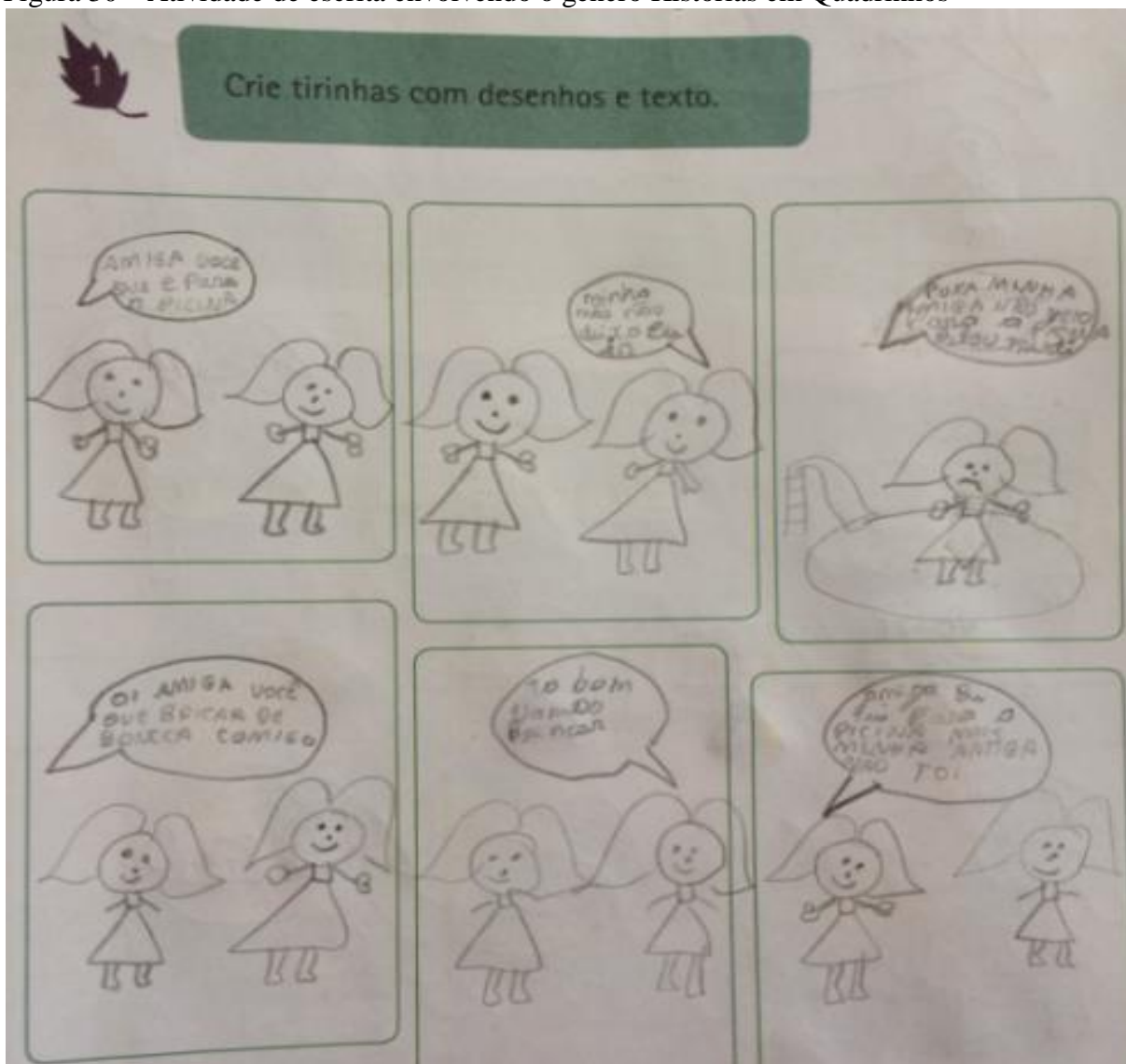
O que vimos no contato direto com as professoras neste percurso investigativo nos leva a acreditar que o município ainda não segue plenamente a proposta do PAIC. Isso traz como consequência um ensino em que os usos sociais da linguagem não estão vinculados ao contexto sociocultural da criança e as possibilidades para a sua apropriação não são condicionadas pelo contexto.

Apesar de esforços pontuais como esses da professora Maria, os gestores do município ainda não aderiram a compreensões sobre a escrita, como a de Soares (2002, p. 149), por exemplo, segundo a qual “[...] o espaço de escrita condiciona, sobretudo, as relações entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto”. Por conseguinte, a aprendizagem da escrita, que deve partir das práticas sociais de seu uso, possibilitando, desta forma, a inserção cultural da criança, ainda depende da “boa vontade”, da inquietação e da subversão de algumas professoras como a que vimos há pouco. Além disso, as proposições de atividades de produção textual não são levadas adiante, não são corrigidas nem avaliadas pela professora, e isso é demonstrado por ela em suas justificativas, alegando as dificuldades para acompanhar toda a turma. Vale ressaltar que são esses fatores que favorecem ou não a inserção da criança no mundo letrado.

Mesmo que tenhamos presenciado atividades que se caracterizam como práticas de letramento, as quais teriam todo o potencial de favorecer o encontro da criança com sua necessidade comunicativa e de participação social, essas acabavam sem atingir esse propósito.

Em contrapartida, evidenciamos um exemplo em que as atividades que envolviam a produção dos gêneros tirinhas e Histórias em Quadrinhos foram realizadas de forma sequenciada e organizada em etapas, assim como demonstrado abaixo:

Figura 30 – Atividade de escrita envolvendo o gênero Histórias em Quadrinhos



Fonte: Amostra de material de escrita. Atividade proposta pelo PAIC.

Todo o processo de produção textual que desencadeou este texto foi acompanhado por nós. Desta forma, até se chegar a este produto, a professora traçou uma sequência didática que ia desde apresentação desse gênero à produção escrita. Assim, ao apresentar os gêneros “Histórias em Quadrinhos” e “tirinhas”, esta professora fez de forma contextualizada por meio de dramatização do texto “Vaca X Macaco”, retirado do livro “História a Quatro Patas”.

Figura 31 – Sequência Didática envolvendo Histórias em Quadrinhos



Fonte: Acervo da pesquisadora coletado nos momentos de observação da prática pedagógica.

Após esta etapa, a professora explicou às crianças que uma história contida em um livro poderia ser transformada em tirinhas e/ou Histórias em Quadrinhos e as convidou para dramatizarem as falas da história de forma dialogada e, só então, apresentou a proposta contida no livro do PAIC, solicitando, assim, a produção de uma História em Quadrinhos.

As abordagens iniciais desta aula se centraram, mormente, nas características do gênero textual e suas funções no contexto de produção, não se limitando em aspectos linguísticos, estruturais ou segmentais da palavra, levando as crianças a explorarem os aspectos de diferenciação entre os dois gêneros a fim de verificar se conheciam as especificidades de cada um e as subjacências entre eles. Importa esclarecer que a proposta pedagógica do PAIC e as percepções desta professora sobre letramento nos levam a reconhecer as práticas sociais de uso da escrita constatadas nos textos das crianças e acreditarmos que os objetivos de aprendizagens planejados pela professora foram atendidos. Ademais, as orientações didáticas propostas para esta atividade pediam a distribuição de revistas de histórias em quadrinhos para que as crianças manuseassem e se familiarizassem com o gênero. O que constatamos é que o trabalho desenvolvido em sala com o referido gênero ficou no plano superficial, sem que fossem analisadas e nem apontadas as particularidades da linguagem não verbal.

Um ponto importante contido nas orientações do PAIC para esta atividade e que merece ser destacado está relacionado à observação da escrita, apontando formas de intervenção no momento em que a criança estivesse escrevendo. Ao analisarmos tais orientações, percebemos que estas centravam-se, sobretudo, nos aspectos da linguagem verbal: espaçamento, pontuação, uso de letra maiúscula, ortografia e concordância verbal e

nominal. A nosso ver, tais aspectos priorizam mais a aquisição da língua como sistema notacional e desconsideram as práticas de escrita propostas pelo conceito de letramento.

Enquanto as diretrizes do PAIC apontam para esse rumo, a realidade das salas de aula faz com que as atividades propostas acabem se confrontando com os discursos que propõem e defendem uma alfabetização não centrada no código, mas na aquisição de língua “viva” que faça e tenha sentido para a criança. Mais uma vez, portanto, ficamos a desejar um ensino de escrita que comungue com as ideias de Soares (2004a, p. 14), “[...] recupere a importância fundamental que tem na aprendizagem da língua escrita; sobretudo, que ela seja objeto de ensino direto, explícito, sistemático [...]”, bem como se desenvolva por meio de práticas sociais de leitura e de escrita.

Em outros discursos evidenciamos também que, mesmo o projeto de leitura tendo sido fomentado para auxiliar os professores na construção de habilidades e competências leitoras das crianças, o que presenciamos é que o projeto acaba ficando em segundo plano frente às exigências por resultados nestas avaliações.

É preciso ainda ressaltar que o projeto de leitura não traz como foco a escrita; é como se ler e escrever fossem dois extremos, diferentes um do outro e, por isso, não se concebesse a escrita como prática do projeto. Isso é evidenciado em muitas das justificativas dos professores desse município:

Este projeto de leitura é muito bom, mas não tem muito a parte da escrita não. A criança leva o livro para casa, lê, compreende, faz apresentação do que entendeu, mas a parte da escrita não é exigida. A criança só faz a apresentação da história, mas não faz o relato escrito, só oral. Aí poderia ser realizada assim: a criança fazia a leitura do livro, depois escreveria o resumo e apresentaria sua escrita para os colegas. Seria interessante fazer desta forma e isso estimularia mais a criança a ler, a conhecer o livro e escrever também. (PROFESSORA MARIA).

Neste ponto, vale a pena refletirmos um pouco sobre esta questão da leitura no município, bem como da utilização de diversos textos para instrumentalizar a competência leitora destas crianças. Para Bakhtin (2016), cada texto é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido. Esses elementos são inerentes ao próprio texto, mas só se revelam numa situação, na comunicação discursiva de dado campo. Por isso, é preciso entender que letramento envolve mais do que ler um texto. Não é porque o município tem um projeto “grandioso” de leitura que podemos dizer que este fomenta práticas de letramento. Não obstante, a leitura se configura como um pretexto para a história das avaliações externas. Por mais que tenhamos presenciado diferentes momentos e estratégias de leitura em nossa trajetória da pesquisa, e até mesmo avanços na leitura das crianças nesse município, o que

entendemos é que na prática pedagógica das professoras, partícipes desse estudo, esse projeto não assume a ênfase que ele pressupõe ter.

A priori, nesta tendência dominante de ensino da escrita, as atividades são pautadas não apenas em um sistema notacional, ou na apropriação de um sistema de escrita ortográfica ou alfabética, mas na aquisição de saberes que foram produzidos nas diversas situações que envolvem a linguagem, assim como apontamos no seguinte fragmento:

Eu uso a escrita em diversas situações da minha aula, nos momentos de produção textual, nas atividades do próprio livro e faço sempre em cima da leitura de um texto, porque como já disse, a leitura e a escrita são importantes e uma completa a outra. Então, não adianta focar apenas uma na sala de aula. Às vezes acho que estão valorizando mais as situações de leitura, não sei se é por causa das provas. Não que eu esteja dizendo que ler não é importante, mas a escrita também é necessária na escola. (PROFESSORA TANIA).

Não obstante, as dificuldades encontradas e relatadas pelas professoras estão relacionados à forma como as práticas de letramento são postas como conteúdo de ensino na escola. Isso é evidenciado nos paradigmas dos programas pedagógicos que chegam até elas, nas atividades didáticas que, obrigatoriamente, precisam desenvolver, nas próprias concepções de escrita que estão enraizadas pelo tradicionalismo na alfabetização, dentre uma série de outros fatores que perpassam a dinâmica escolar.

Desse modo, a escola não deve apenas ser um espaço de leitura, como evidenciamos nas “paredes” das instituições pesquisadas, mas deve ser um espaço onde leitura e escrita estejam interligadas e vivenciadas nas diversas situações de aprendizagem. Não obstante, a análise que fazemos é que o uso dos gêneros pelas professoras apenas sustenta a ideia de que o texto é usado como pretexto para a resolução de itens, pois, a nosso ver, os comandos explicitados e destacados para cada gênero, assim como é evidenciado abaixo, obedecem e seguem os padrões dos descritores cobrados pelas avaliações externas. Desta forma, encontramos uma infinidade de gêneros, que, a nosso ver, tratavam muito mais das questões subjacentes aos descritores de língua portuguesa do que possibilidades de escrita desses gêneros.

Nesse contexto, as crianças aprendem que os gêneros servem, por exemplo, para ensinar a fazer algo, para divertir o leitor, para informar, para alertar, dentre outras finalidades. Em contrapartida, é como se o gênero servisse de suporte ou pressuposto apenas para a identificação ou para responder a pergunta: “Para que serve este texto?”.

Figura 32 – Diversidade de gêneros textuais trabalhados na escola 1



Fonte: Acervo da Pesquisadora coletado nos momentos de visita às escolas.

No entanto, colocamos em suspenso o fato de que o amontoado de atividades penduradas nas paredes representa, de fato, uma ampliação nos níveis de letramento das crianças. Sobre esse aspecto, Foucambert (1994, p. 33) assinala que as políticas educacionais devem “[...] inventar as condições e abordagens de uma política de ‘leiturização’ que responda às necessidades individuais e sociais de nosso tempo, da mesma maneira que a política de alfabetização satisfizes as exigências dos últimos cem anos”. Isso significa dizer que da mesma forma que a alfabetização foi evidenciada e repensada nas últimas décadas, o problema da leitura no país deve também ser ressignificado.

Consideramos que o trabalho com os gêneros nesse município está relacionado às práticas de avaliação externa, visto que, o foco no reconhecimento do gênero pelas crianças é mais importante do que o seu uso. Essa prática foge ao que propõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 76) quando defendem que “[...] o gênero não é mais um instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino e aprendizagem”.

Para Dolz e Schneuwly (2004), o gênero como instrumento e suporte deve e pode ser adaptado a um destinatário preciso, a um conteúdo preciso, a uma finalidade dada numa

determinada situação. Na gênese social e instrumental da linguagem, é fundamental que se considere a relação entre aprendizagem e desenvolvimento nas nuances do processo de ensino. Concordamos com Soares (2004b) quando esta afirma que a criança alfabetiza-se, constrói seu conhecimento do sistema alfabético e ortográfico da língua escrita na interação com material escrito real, e não artificialmente construído. Partindo desta perspectiva, a escola deve envolver as crianças na participação em práticas sociais de leitura e de escrita, desenvolvendo habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais.

Consoante a Cagliari (2009), a escola talvez seja o único lugar onde se escreve muitas vezes sem motivo, pois não basta saber ler e escrever, é preciso ter uma motivação para isso. Para ele, certas atividades de escrita propostas pela escola representam um puro exercício de escrever. Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, como eles percebem a sua utilidade e que sentidos representam para a sua vida, somente a partir daí, as proposições de atividades devem ser pensadas.

Em consonância a esta ideia, Faraco (2009, p. 126) assevera que

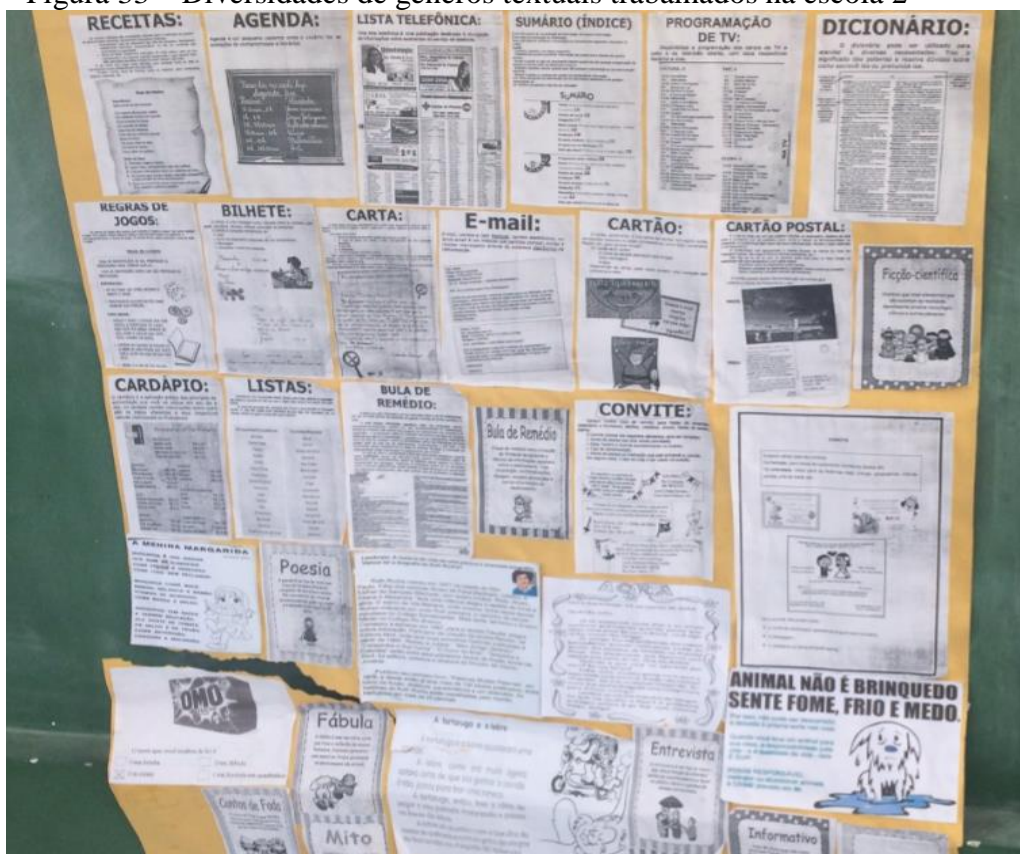
Os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da produção. Isso significa dizer que a teoria do Círculo (de Bakhtin) assevera axiomáticamente uma estreita correlação entre os tipos de enunciados (gêneros) e suas funções na interação sócio-verbal; entre os tipos e o que fazemos com eles no interior de uma determinada atividade social.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 72),

Se o desenvolvimento é considerado como um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade no curso de sua história, as duas noções de prática social e de atividade e, conseqüentemente, as de práticas e atividades de linguagem são fundamentais: a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas, a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (as capacidades necessárias para compreender e produzir linguagem). A apropriação diz respeito tanto a uma quanto a outra, à medida que a aprendizagem que conduz à interiorização das significações de uma prática social implica levar em conta as características dessa prática.

Em consonância a isso, buscamos nas escolas visitadas as possíveis evidências e motivações das crianças para escreverem, como resultados, encontramos uma diversidade de gêneros expostos nas salas de aula. No entanto, proposições de atividades que envolvem a leitura e a escrita nesse município parecem ser postas como um instrumento para a apropriação das características desses gêneros, assim como demonstramos a seguir:

Figura 33 – Diversidades de gêneros textuais trabalhados na escola 2



Fonte: Acervo da pesquisadora coletado nos momentos de visitas às escolas.

A figura acima confirma o que dissemos anteriormente e aponta a necessidade de se trabalhar os gêneros numa perspectiva mais discursiva, dialógica e social. Na verdade, essa infinidade de gêneros deveria subsidiar a produção e a propagação de diversos textos com fins sociocomunicativos, que não fossem apenas apresentadas às crianças características estruturais ou funcionais de cada gênero, mas que fossem escritos e produzidos por elas e para elas.

A abordagem de que tratamos aqui, em relação ao uso dos gêneros textuais como suporte para o letramento nos leva a pensar que esses gêneros poderiam ser tratados de forma diferente na escola. Eles deveriam ser postos para a criança em situações reais de uso, o que poderia gerar o domínio e a apropriação de suas características tanto formais como composicionais. Contudo, neste tipo ideal de ensino a ênfase é nas características e peculiaridades desses textos, reduzindo-se a exposições orais quando, na verdade, poderiam ser traduzidos em práticas de escrita a serem vivenciadas pelas crianças, assim como aponta uma das professoras investigadas:

Eu peço para eles trabalharem texto porque a partir do texto, da leitura do texto, é que a criança deixa sua imaginação fluir, para que a criança tenha uma opinião

crítica, pra ela ter uma opinião sobre determinado assunto. A escrita é importante porque além da imaginação, para ela, a criança ter um conhecimento sobre determinado assunto. [...] Uma das justificativas de não trabalhar mais a escrita é por causa das avaliações. (PROFESSORA LUZIA).

Com efeito, é preciso entender que a escrita além de expressar tudo o que a professora explicitou, se diferencia de outras formas de representação do mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada, não pelo puro prazer de escrever, mas para realizar algo que a escrita exige. Sobre isso, Kleiman (2010) afirma que é preciso ver o que realmente a escola considera significativo para a aprendizagem e como direcionar isso para as exigências postas pelas avaliações externas e pelas demandas cobradas na escola. As crianças vivem em contato com diferentes tipos de escrita e todas estas informações devem ser aproveitadas pelo professor para que possa refletir sobre as possibilidades de escrita que a escola pode proporcionar às crianças, assim como aponta uma das professoras investigadas:

As avaliações externas ajudam a aprendizagem das crianças porque é muita leitura em sala de aula, todos se mobilizam para isso e a escola só tem a ganhar. Mas, como eu lhe disse, falta o professor trabalhar mais a escrita. Se trabalhar os dois, leitura e escrita, eu tento trabalhar isso ao mesmo tempo. [...] e isso desde educação infantil. (PROFESSORA LIA).

Pelo extrato acima, percebemos que, na perspectiva da professora Lia, as avaliações externas se configuram como fator de implicação no ensino da escrita e por esta razão, as práticas pedagógicas trazem, de certo modo, um apagamento desse ensino. Esse discurso também é comungado pela professora Tânia:

Bem, na minha prática pedagógica utilizo muito a leitura na sala, o texto para mim é tudo, pois é ele quem vai desencadear as minhas atividades de escrita. O livro do PAIC eu utilizo assim: primeiro eu faço a predição do texto. Ontem, por exemplo, trabalhei histórias em quadrinhos, já hoje apresentei uma atividade xerocada para eles responderem e produzirem uma história em quadrinhos. (PROFESSORA TÂNIA).

O excerto acima nos leva a acreditar que as práticas pedagógicas desta professora carregam em suas nuances a inserção do texto como um dos elementos norteadores do ensino da escrita, sustentado pelas próprias diretrizes propagadas pelo PAIC. Por conseguinte, o que percebemos é que, em primeira instância, esta concepção defendida por ela se direciona para os contextos que reproduzem situações sociais da escrita na vida social e isso é confirmado pela seguinte justificativa: “o texto pra mim é tudo, pois é ele que vai desencadear as minhas atividades de escrita”. O que nos interessa refletir aqui é o modo como isso é desenvolvido,

pois, ainda segundo seu depoimento, ela traz para sua sala de aula “uma atividade xerocada para eles responderem”. Logo, a análise que fazemos de seu discurso é que os aspectos do letramento e os usos sociais da escrita em diferentes contextos sociocomunicativos não foram considerados, haja vista que o paradigma da avaliação perpassa o contexto da sala de aula assim como é afirmado no início de sua fala. Tal fato nos leva a questionar os sentidos que a avaliação tem ganhado nesse município e as implicações disso na aprendizagem de seus alunos.

De modo mais efetivo, reconhecemos que outras professoras apresentam seus mecanismos de resistência às práticas impostas pelas instâncias que trazem em suas vertentes as avaliações, assim como é elucidado no depoimento da professora Tânia:

Não há ainda um ensino fortalecido na escrita, vejo que poderia trabalhar mais a escrita da criança. Esta era a minha prática antigamente, nas escolas por onde passei. Como já lhe disse, o construtivismo me levava a trabalhar a escrita em diversas situações da sala de aula. Aqui, há uma preocupação com as avaliações, é como se o que fosse importante fosse o resultado. (PROFESSORA TÂNIA).

Diante desta realidade, a resposta da professora prevê uma carência no município acerca do ensino da escrita nos moldes do letramento, pois, segundo ela, poderia se trabalhar a escrita da criança nas diversas “situações da sala de aula”. Contudo, percebemos um desejo de incorporar em suas práticas pedagógicas essa perspectiva devido às suas experiências com um ensino construtivista. Isso nos leva a concluir que as avaliações externas interpretadas sob esta ótica, acabam interferindo nas práticas de letramento. Esse fato também é mencionado por uma outra professora:

Elas falam para trabalhar mais a leitura e a escrita e orientam a gente a trabalhar o caderno de caligrafia para eles melhorarem mais a letrinha, conhecer a maiúscula e a minúscula. A gente é orientada assim. Trabalhar caderno de caligrafia, fazer o ditado de palavras, de texto, de frase, uma produção textual e corrigir ao pé da letra. O município tem esta forma de acompanhar e avaliar a escrita da criança. Existem umas fichas que a gente preenche, se usa a pontuação, se escreve uma letra maiúscula, minúscula, mas eu não sigo isso porque eu tenho a minha própria forma de avaliar a escrita do meu aluno, a produção do texto dele. (PROFESSORA LIA).

As palavras da professora Lia nos levam a compreender que as diretrizes para a aquisição da língua é pautada ainda nos métodos tradicionais. Entretanto, ela valoriza os aspectos sociais da língua e, embora seja orientada a trabalhar nesta perspectiva, adota outras formas de acompanhar e avaliar a escrita de seus alunos.

Em contrapartida, constatamos em uma das observações que a professora Iara desenvolveu uma atividade que tinha como objetivo produzir textos sobre cidadania para um

concurso promovido por um órgão externo à instituição. Antes de propor tal atividade, ela dialogou com a turma pontuando questões significativas sobre o tema, instigando as crianças a debaterem situações que envolviam cidadania. Em seguida, solicitou às crianças que produzissem um texto que resumisse o que elas haviam aprendido. Partindo dessa perspectiva, percebemos que práticas como estas levam a escola a cumprir com seu papel de não só alfabetizar, mas de propiciar situações reais de interação, comunicação e inserção da criança na sociedade por meio de práticas de letramento, assim como defende Santos (2007). Segundo esta autora, “É interagindo com a língua escrita através de seus usos e funções que essa aprendizagem ocorreria, e não a partir da leitura de textos ‘forjados’[...]” (SANTOS, 2007, p. 152).

Sob esta perspectiva, as professoras, enquanto mediadores do conhecimento, tentam levar às suas crianças possibilidades para que elas, por meio de sua escrita, descubram um mundo fora da escola e dialoguem com esse mundo. Essa é uma preocupação relevante na medida que,

[...] até mesmo nos países ricos, ou países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e de escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004b, p. 06).

Se nesses países, onde as condições de vida da população são bem melhores, o ensino da escrita gera uma preocupação, defendemos que no Brasil isso seja prioridade, visto que precisamos de um ensino em que a escrita não seja posta em sala de aula apenas como um código que precisa ser aprendido; mais do que isso, é preciso que ela seja apreendida pelas crianças em suas dimensões mais amplas, como a interação e a participação sociais. Assim, um ensino que se propõe a alfabetizar na perspectiva do letramento não pode se constituir como um processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas: a fala e o código, assim como demonstramos no ANEXO C.

No discurso das professoras, percebemos que, no momento da realização da atividade de escrita, as crianças têm poucas oportunidades de escreverem aquilo que realmente querem escrever e esse fato também é confirmado por Santos (2007) quando esta denuncia que

As práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas na escola, relacionadas a um “letramento escolar”, não se adequaria, conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossa sociedade, em que os indivíduos convivem em contextos em que a escrita se faz presente de forma mais complexa (2007, p. 18).

Nessa contingência, persistem práticas pedagógicas imbuídas de metodologias tradicionais e atividades que não oportunizam habilidades de escrita e nem competências leitoras, mesmo com todos os investimentos nessa direção. Por esta razão, o município deve refletir sobre as diretrizes metodológicas que propõem a seus professores, bem como apoiar uma consciente tomada de decisão acerca das avaliações externas e sua relação com o ensino, fortalecendo assim, algumas direções seguidas em contrário. Essa dicotomia entre teoria e prática se justifica pelo fato de ainda haver lacunas no processo formativo destas professoras e, talvez, por isso as concepções teóricas que sustentam suas práticas estejam diluídas em um ensino fragmentado e imbuído de resultados. Nesta perspectiva, a proposição de atividades de escrita nas salas de alfabetização devem se potencializar pela dinâmica das práticas sociais, considerando também o nível de desenvolvimento cognitivo da criança, os recursos utilizados para a propagação da escrita e as possibilidades de produção em sala de aula.

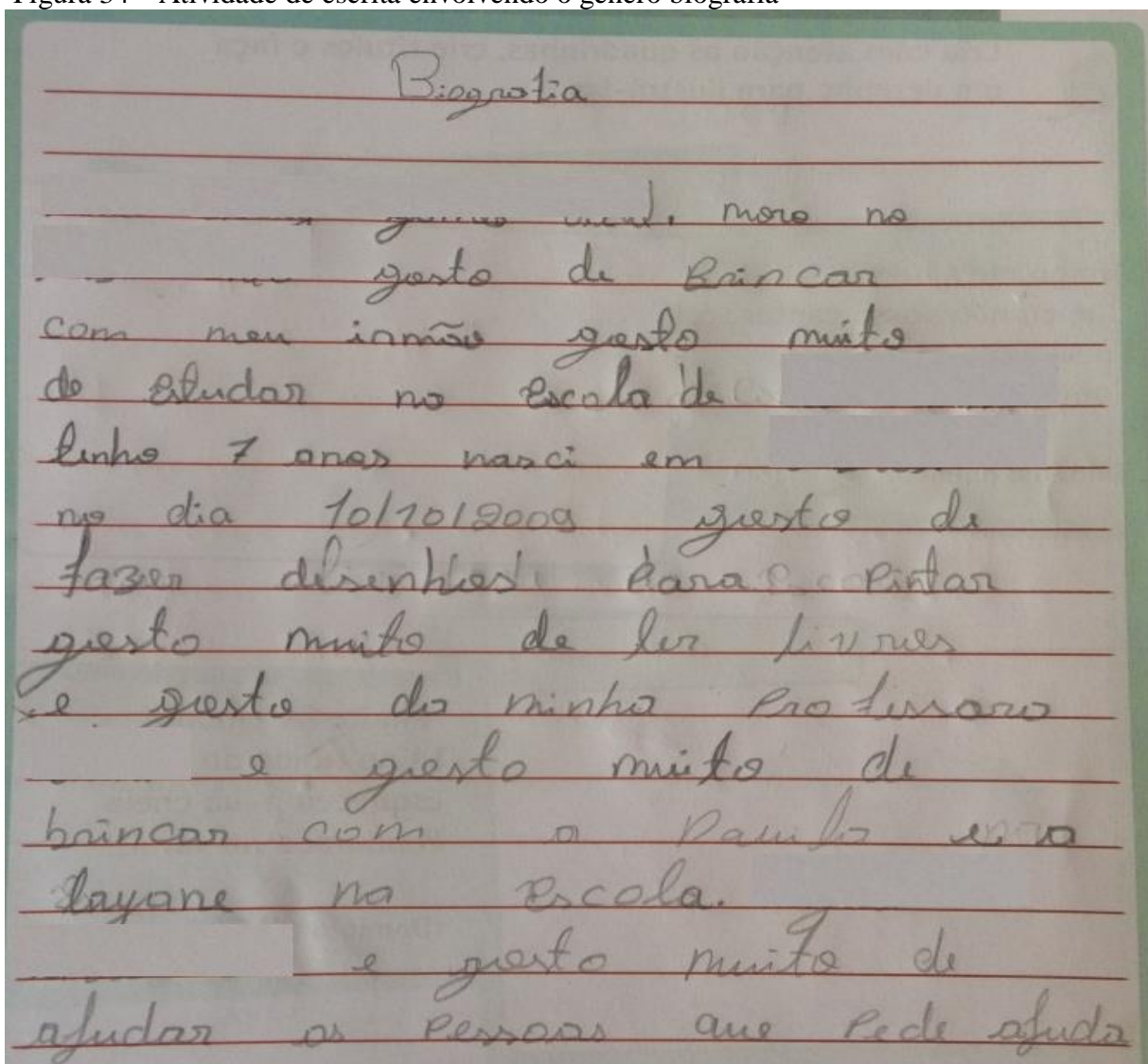
Segundo Antunes (2009), as propostas de produção textual devem corresponder aos diferentes usos sociais da escrita, ou seja, devem corresponder àquilo que se escreve fora da escola, e assim, sejam textos de gêneros que têm uma função social determinada, conforme as práticas vigentes na sociedade. Ademais, os textos produzidos pelas crianças devem ser dirigidos a um alguém concreto: leitores reais, diversificados, assim como aponta essa autora. De acordo com Antunes (2003, p. 64), “[...] o bom texto será não obrigatoriamente o texto correto, mas o texto adequado à situação em que se insere o evento comunicativo”.

O material utilizado pelas crianças que diz respeito ao PAIC, principalmente, nas áreas que trazem o ensino e a aprendizagem da escrita, apresenta uma diversidade de atividades que propiciam a vivência dos gêneros em situações de escrita sociocomunicativas no contexto da sala de aula e a valorização das práticas de letramento.

Pela importância dada a este projeto, questionamos às professoras sobre esse fato e o que elas nos relataram foi justamente a demanda que precisam cumprir diante de tantos projetos. Este é um dos pontos que merece ser repensado, pois é preciso saber como realmente as professoras desenvolvem as atividades propostas pelo PAIC e quais os acompanhamentos feitos pela secretaria na observância desses fatos.

Encontramos em nossas observações a proposição de atividades relacionadas aos diversos gêneros textuais e muitas delas voltadas para o reconhecimento desses gêneros. Destacamos então, duas atividades realizadas em duas escolas diferentes relacionadas ao gênero biografia. Embora sejam as mesmas proposições de atividade, a metodologia empregada para ambas diferencia-se, assim como demonstramos a seguir:

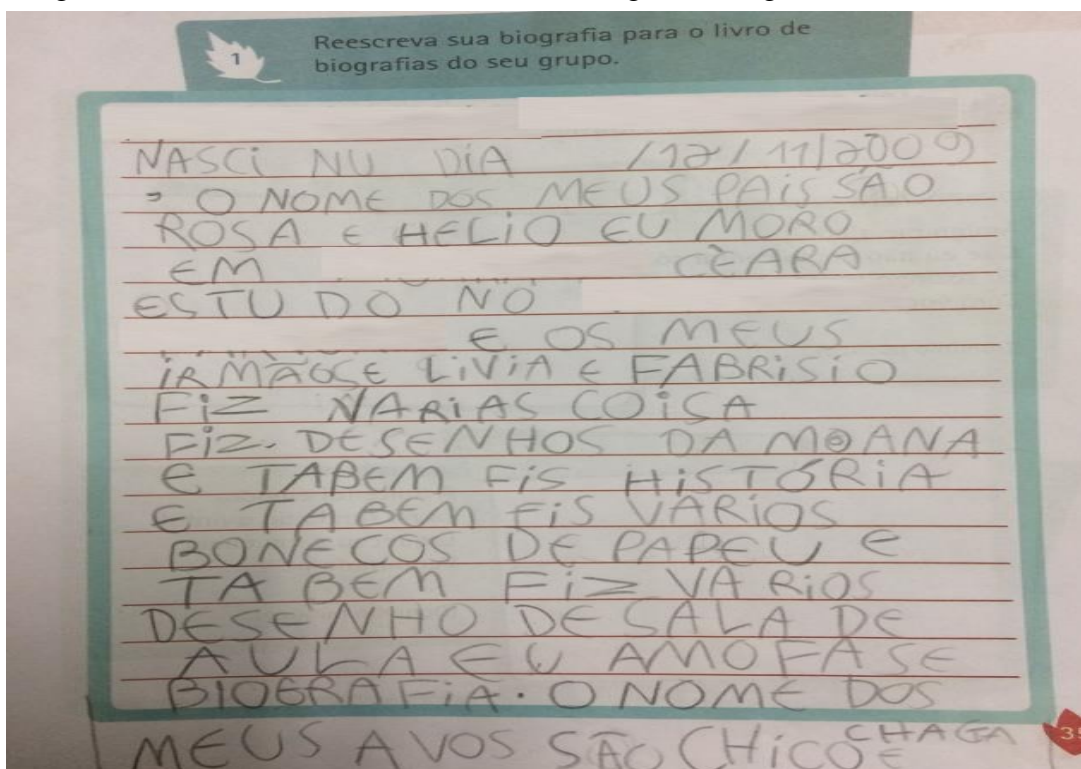
Figura 34 – Atividade de escrita envolvendo o gênero biografia



Fonte: Amostra de material de escrita proposta pelo PAIC.

Na atividade acima, a professora apenas pediu que as crianças escrevessem sobre elas. Contudo, uma outra professora contextualizou a aula, problematizou a atividade do gênero biografia trazendo como exemplos várias biografias de artistas e personagens famosos, produziu a sua autobiografia e destacou a importância deste gênero para representar a história de vida das crianças. Ao acompanharmos a desenvoltura das crianças na produção desse gênero, sentimos que muitas delas tinham dificuldades em escrever. Embora o texto das crianças apresentasse alguns desvios ortográficos, o que mais importou nesse momento foi a produção da biografia de cada uma. Embora a função sociocomunicativa do gênero tenha sido atendida, todavia, faltou torná-lo “real” para as crianças, visto que, não houve a socialização e nem a apresentação dos textos produzidos.

Figura 35 – Atividade de escrita envolvendo o gênero biografia



Fonte: Amostra de material de escrita, atividade proposta pelo PAIC.

Em outra situação, já presenciamos atividades de escrita significativas para as crianças na qual destacamos a apresentação teatral do texto “Dom Ratão: O rei da confusão”, proposto pelo PAIC. Esta atividade foi desenvolvida em consonância ao projeto de leitura do município e apresentada no Dia D da Leitura:

Figura 36 – Teatro envolvendo o texto Dom Ratão, o rei da confusão - Coleção PAIC



Fonte: Acervo da pesquisadora coletado em uma das observações.

Com o texto em mãos, as crianças puderam vivenciar práticas em que a leitura e a escrita tornaram-se reais e com sentidos para elas, até por que todas queriam fazer parte do

teatro, e por esta razão se envolveram em pequenos grupos para ensaiarem suas falas, produzidas a partir da leitura desse texto. Houve a participação e o envolvimento delas na apresentação teatral, bem como na produção das falas dos personagens em forma de diálogo. Quando questionamos a professora Iara acerca da proposição desta atividade, esta nos justificou que a expressão teatral favorecia a desenvoltura não só do corpo, como também da linguagem. É importante destacar que a professora interagiu como se fosse parte da apresentação, ora dramatizando a história junto com as crianças, ora narrando. Interessante que as atividades de dramatização, de leitura dialogada, de interpretação eram mediadas pela professora e por algumas crianças, visto que as perguntas sobre o texto eram feitas por uma das alunas desta professora: “Qual o título do texto? Quem são os personagens? E se fosse você, como você resolveria?”. Como amostra, apresentamos apenas o livro e os personagens que participaram desta encenação.

Com relação ao projeto de leitura a nível municipal, é preciso salientar que este tem muito a oferecer para as práticas de letramento das crianças, e por esta razão não pode ser visto apenas como uma atividade de leitura qualquer, ou sem sentido para as professoras. Como explicitamos no tópico anterior, muitas delas não dão a devida importância ao projeto, outras desconsideram seus aspectos em detrimento a práticas de avaliações, e, conseqüentemente, não percebem o quão significativo para a aprendizagem da criança. No entanto, é preciso que este projeto agregue em seus fundamentos as práticas de escrita e explicita para as professoras a necessidade de relacionar leitura e escrita em diversas situações da rotina curricular. Para Santos (2007, p. 18), “[...] apenas o convívio intenso com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema de escrita”.

Diante das inúmeras dificuldades de leitura e escrita em voga em nosso país, o desafio da escola é ensinar suas crianças a ler e escrever corretamente. Entretanto, hodiernamente, não basta apenas isso, pois tais práticas devem ser relacionadas aos contextos sociais, políticos, culturais e históricos em que estão inseridas.

Sobre isso, Lerner (2002) traz à tona a necessidade de formar no âmbito da escola praticantes da cultura escrita. Para ela, é necessário reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como base as práticas sociais de leitura e escrita, e as atividades oportunizadas pela escola para tornar possível tais práticas. Para isso, segundo ela, é preciso que a escola funcione como uma microcomunidade de leitores e escritores. Tal reconceitualização demanda uma reflexão tanto dos textos que circulam na escola quanto dos

sentidos que a leitura tem para os sujeitos desta escola. Decerto, é preciso ampliar o significado do letramento e consolidar as práticas de uso do sistema de escrita em situações sociais em que ler e escrever sejam constantes em sala de aula.

Pelas explicações dadas pelas professoras, concluímos que, nesse tipo ideal, embora as práticas de letramento se façam presentes no cotidiano da sala de aula, o que depreendemos até aqui é que as avaliações externas, mesmo não sendo objeto desta pesquisa, acabam perpassando todas as nuances do processo de alfabetização desse município, interferindo, direta e indiretamente, no processo de letramento destas crianças e favorecendo, muitas vezes, um ensino artificial. Não podemos considerar que a escrita seja apenas transmitida como um instrumento qualquer do conhecimento. É preciso que a escola seja esse lugar que propicie escrita e que também acompanhe o desenvolvimento da escrita da criança. É importante salientar que as práticas de letramento surgem das possibilidades oferecidas pela escola nas diversas atividades que esta se propõe a ensinar e nas concepções trazidas por estas professoras sobre este ensino.

Mesmo trabalhando na perspectiva do letramento, as professoras que se identificam com esse tipo ideal aproveitam o gênero textual também como suporte para as avaliações e isso é evidenciado tanto nas falas quanto nas proposições de atividades. Como consequência, a proposta do PAIC acaba ficando desfavorecida em virtude de itens avaliativos, materializada em falas como: “Essas provas, a gente trabalha muito em cima delas”.

Passaremos agora a apresentar o terceiro tipo ideal de escrita que traz como escopo as avaliações externas e suas interferências e implicações pedagógicas para o ensino da escrita.

4.2.3 Treinamento a serviço das avaliações externas

O terceiro tipo ideal de ensino da escrita no município está implicitamente relacionado ao contexto das avaliações externas e a forma como se tem interpretado e traduzidos os seus resultados. Embora tais avaliações não se configurem como objeto desta pesquisa, sua influência contribuiu para a construção desse tipo ideal. Desta forma, os resultados almejados pelo município para alcançar índices satisfatórios nas escalas de proficiência acabam servindo para a construção dessa tendência de ensino da escrita, haja vista que isso tem se caracterizado como marco norteador das políticas públicas do município em estudo e até mesmo do Estado.

Como vimos, no primeiro tipo ideal, a tendência era priorizar a compreensão da criança sobre os aspectos mais estruturais da composição das palavras escritas. Enquanto isso, no segundo, a tendência maior era marcada por uma breve introdução das crianças no universo de algumas práticas sociais de uso da linguagem escrita, mas que não chegava a produzir efeitos mais satisfatórios no que diz respeito a formar bons escritores de texto. Nesse terceiro tipo, por sua vez, a tendência dominante é a de controle sobre os processos de aprendizagem das crianças por meio de um treinamento ostensivo, com avaliações de exercícios escritos e testes simulados, em busca por resultados quantitativos, conforme as orientações da conjuntura educacional do município.

Quando se trata de uma avaliação externa, o que percebemos ao longo dessa caminhada é que os conceitos que norteiam a avaliação no país acabam sendo mal interpretados, distorcidos e desviados para fins de resultados em escalas de proficiência. Consequentemente, os conceitos de avaliação nesse município seguem pois, os preceitos postos por um sistema que prioriza resultados.

Quando foram projetadas na década de 1980, segundo o que nos conta Horta Neto (2013), as avaliações externas ou de grande escala, traziam em seus instrumentais itens que possibilitavam o diagnóstico, o acompanhamento e o mapeamento das dificuldades de aprendizagem de cada aluno e tinham como objetivo o de subsidiar as políticas educacionais no país. Seus resultados, portanto, tendiam a fornecer informações sobre o processo de aprendizagem e as lacunas de uma educação historicamente fragilizada, bem como possibilitavam uma reflexão e uma tomada de decisão acerca de seus resultados.

Entretanto, tais avaliações passaram a nortear de outro modo as políticas educacionais brasileiras, configurando-se como elemento principal do processo ensino-aprendizagem, interferindo nos programas e nas práticas pedagógicas dos professores dos municípios. Parece não se levar mais em consideração a avaliação da aprendizagem das crianças, visto que, ao tomarmos o município analisado como exemplo, nas turmas de 2º ano, a prática de simulados substitui as notas parciais e bimestrais das crianças e, geralmente, seus resultados são tidos por práticas de testes padronizados. Nesse sentido, o desempenho dos sistemas educacionais parece estar sendo proveniente dos resultados das avaliações externas que levam os municípios, pelo menos o que investigamos, a direcionar suas ações basicamente para o atendimento desses resultados.

Não estamos querendo dizer que negamos a necessidade de se realizar tais avaliações, haja vista que realizar a avaliação em larga escala sobre os resultados obtidos pela escola constitui um importante indicador para que os gestores do sistema de ensino possam

corrigir os problemas do fluxo escolar e reorientar as decisões e medidas legais (MARTINS, 2002, p. 163). Esse ideário de educação vigente no Estado vem ganhando foro e servindo de parâmetro para outros Estados. Entretanto, vem apontando também a necessidade de se repensar nessa política de avaliação posta e imposta ao âmbito escolar.

Por esta razão, a análise que aqui fazemos parte do pressuposto de que a forma como as avaliações externas estão sendo empregadas, trazem implicações na prática pedagógica, bem como interferem nas concepções de escrita e proposições de atividades para as crianças. Partindo desse ângulo, as perspectivas apresentadas pelas professoras demonstraram que as políticas educacionais tendem a exigir resultados que, muitas vezes, desconsideram a realidade de cada escola. Nesse sentido, em seu processo de alfabetização, as crianças se sentem sobrecarregadas pelas exigências internas e externas por resultados. Nesse tipo ideal, portanto, o ensino da escrita, no contexto das avaliações, parece assumir a forma de um mero conjunto de técnicas dirigidas à obtenção de informações objetivas, desvinculando-se de um processo de aprendizagem mais legítimo.

A própria trajetória histórica do município em análise tem mostrado uma evolução no quadro dos resultados na avaliação no SPAECE-Alfa nos últimos anos e esse fato se deve, principalmente, pelo direcionamento de suas ações e o monitoramento dos resultados de cada escola. Ademais, as políticas educacionais de nosso Estado, através do PAIC, têm favorecido um acompanhamento dessas ações, contribuindo, assim, para a mudança no quadro educacional desse município. Entretanto, é preciso entender que avaliar é um conceito polissêmico, confundido, muitas vezes, com os instrumentos usados para medir resultados educacionais, geralmente por meio de exames ou testes padronizados (HORTA NETO, 2013). Nesta perspectiva, não podemos ver a avaliação externa apenas como um parâmetro ou, até mesmo, como um instrumento de aprendizagem, pois avaliar deriva de um conjunto de fatores que devem ser levados em consideração nesse processo.

Quando se priorizam resultados, e estes não consideram o sujeito, o contexto e a realidade de cada criança, tais resultados não se resumem em aprendizagem, mas em treinamento puro e simples. Isso é confirmado pela professora Lia quando questionada acerca de sua visão sobre as avaliações externas em seu município:

O Sistema de Avaliação do município tem ajudado muito na aprendizagem das crianças e isso tem facilitado a leitura delas porque desde o primeiro ano elas têm esta prática e são sempre acompanhadas. As avaliações externas acabam contribuindo, pois elas vão se adaptando e quando chegar uma prova assim do governo para elas fazerem, elas já estarão melhores, não será um choque, porque a criança tem que ir se acostumando. A gente tem que ir acostumando desde cedo

porque isso já é uma política do Estado e não só do município. (PROFESSORA LIA).

As palavras de Lia demonstram o que Luckesi (2011a) denuncia: nossa prática educativa passou a ser direcionada por uma “pedagogia dos exames” em que as crianças devem ir se acostumando a eles. Com isso, percebemos, pelas palavras dessa professora, que sua prática pedagógica parece estar voltada para os ditames desta avaliação e fica mais claro ainda quando nos traz como justificativa a prática destas avaliações desde as séries iniciais, como algo imposto e necessário para a sociedade. Outro ponto que destacamos em sua fala está relacionado ao treinamento destas crianças, práticas estas que direcionam para um treinamento de “resolver provas”, quiçá, tendo em vista a busca por resultados no SPAECE-Alfa, ou até mesmo, o medo de estarem inseridas em uma escala de resultados indesejáveis para o sistema.

Somam-se a isso as diretrizes políticas de avaliação que acabam sendo distorcidas pela forma como a escola e os dirigentes educacionais concebem a avaliação externa e isso é evidenciado no seguinte fragmento: “A gente tem que ir acostumando desde cedo porque isso já é uma política do Estado e não só do município”. Desta forma, fica subtendido que, embora as avaliações, em nível estadual, tenham trazido mudanças no quadro de alfabetização e servido de parâmetro para o âmbito nacional, tais avaliações acabam sendo impostas no município meramente como uma ação a ser cumprida. Ainda segundo os relatos de algumas professoras, esse sistema de avaliação também tem ajudado na consolidação de habilidades leitoras da criança e favorecido uma mudança de postura de muitos alfabetizadores, fato que consideramos que seja bastante questionável.

Esse pensamento também é comungado por outras professoras, como, por exemplo, as professoras abaixo explicitadas:

As avaliações externas para mim são boas porque estão avaliando a aprendizagem do meu aluno e acaba me avaliando também. Onde é que eu posso melhorar, onde é que eu posso ajudar naquele ponto que meu aluno está tendo dificuldade. Então, vai estar me avaliando como professora e como é que está o meu aluno dentro da aprendizagem dele. Será que eles estão avançando, será que eles estão aprendendo, será que eles estão melhorando? Se o meu aluno está bom se está avançando, se aquele aluno que teve uma quedinha conseguiu recuperar, por que é que ele caiu? (PROFESSORA LUIZA).

Para mim, a avaliação externa se torna muito importante e necessária na sala de aula. (PROFESSORA IARA).

Sob essa ótica, percebemos que as justificativas das professoras Luiza e Iara apontam o SPAECE-Alfa como uma dimensão importante no que tange ao levantamento de

elementos que possibilitam uma leitura do real estágio de desenvolvimento do processo de alfabetização das crianças. Para elas, a avaliação oferece um terreno fértil para a reflexão sobre as ações voltadas para a aprendizagem da criança e, conseqüentemente, para a qualidade da educação, especialmente quando elas acreditam que tais resultados dizem “onde é que eu posso melhorar, onde é que eu posso ajudar meu aluno”. Na perspectiva da professora Luiza, a avaliação em larga escala é significativa, pois é com esses resultados que ela consegue mapear as fragilidades de cada criança e suas também como professora.

Entretanto, é preciso perceber que esses resultados só terão sentido a partir do momento em que se configurarem como ferramenta para esse fim, agregando novas informações às já obtidas, assim como propõe as diretrizes do eixo de avaliação de nosso estado (CEARÁ, 2012).

Para Gatti (2013, p. 49), “Um processo avaliativo de desempenho escolar em larga escala não se implementa sem uma base de conhecimentos constituída sobre aspectos cognitivos à escolarização”. Ademais, que resultados satisfatórios de aprendizagem seriam esses se as crianças apresentam grandes dificuldades em leitura e escrita quando avaliadas de outra maneira? Nesse sentido, ao analisarmos as perspectivas da professora Luiza acerca das avaliações externas, percebemos que há uma preocupação dela em relação não apenas a resultados, mas ao acompanhamento da aprendizagem, e isso está bem claro no seguinte fragmento: “Será que eles estão avançando, será que eles estão aprendendo, será que eles estão melhorando? Se o meu aluno está bom, se está avançando, se aquele aluno que teve uma quedinha conseguiu recuperar, por que é que ele caiu?”. São estas indagações que nos fazem refletir sobre o verdadeiro papel da avaliação como suporte para a aprendizagem da criança.

As avaliações externas em larga escala deveriam fomentar, nos estados e municípios, a construção de diagnósticos macroeducacionais que dizem respeito à rede de ensino como um todo e não apenas às escolas e aos alunos específicos. Desse modo, elas acabariam se tornando um instrumento a serviço da gestão das redes, fornecendo subsídios para a tomada de decisões por parte dos gestores (CEARÁ, 2015). Sob esta ótica, Gatti (2013, p. 49), afirma que “A base e a essência desses processos avaliativos são as provas, que oferecem situações que permitem aquilatar a posse ou não de conhecimentos, sob diferentes formas, ligados a um currículo escolar de referência”. Sob este ponto, o que podemos deduzir é que tais avaliações não podem considerar apenas as informações produzidas para medir o nível de proficiência das crianças, mas utilizá-las para acompanhar a evolução do desempenho de cada uma por meio de um diagnóstico real da aprendizagem. Nessa lógica, Gatti (2013, p. 59) aponta que

As avaliações e suas matrizes, as comparações e indicadores e metas propostos, sem um questionamento mais sério, ao longo de seus fundamentos, origens e pertinências, são erigidas de modo funcional e fragmentário, em eixo das ações políticas em educação. Se, em seu início essas avaliações eram apresentadas apenas como diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo educacional, e mais recentemente, como política definidora de equidade social.

Quando dizemos real, queremos enfatizar a forma como muitos gestores percebem esta política de avaliação, haja vista que, em alguns casos, há um treinamento para obtenção de resultados e isso é um fato denunciado nos seguintes discursos:

Por esta exigência de leitura e interpretação, a maioria dos resultados condiz, mas também tem aqueles que são trabalhados para fechar a prova de forma treinada. Porque uma sala é heterogênea, não existe uma sala de igual pra igual. Você vai ter aquele aluno que é mais acompanhado em casa, aquele aluno que lê mais, esses daí, eles sobressaem nas avaliações sem ter a questão de pesca chamada. Então isso daí, eu creio que seja uma coisa verídica, que realmente é o resultado deles. Mas vejo que muitas crianças precisam ser treinadas [...] a criança, desde o primeiro ano, é treinada para fazer uma prova. Você vê que por semana ela tem uma prova para fazer de leitura e interpretação. De tanto ela fazer simulado, ela acaba sendo treinada. (PROFESSORA IARA).

As crianças são muito treinadas para essas provas. Eu tenho a minha própria forma de avaliar a criança: na participação, no desempenho, nas avaliações aqui da escola, nas atividades de casa [...], mas, no final das contas, o que realmente importa são os resultados dessas avaliações. Então, tudo gira em torno delas. (PROFESSORA LIA).

Nas palavras das professoras Iara e Lia, a ideia de treinamento já está consolidada no ensino de escrita a estas crianças. É como se o próprio sistema de ensino não estivesse atento a outras formas e necessidades de aprendizagem das crianças, assim como denuncia Gatti (2013, p. 59) quando esta nos diz que “O dado fica como provocador, [...] parece, que cada escola, cada rede, ‘se vire’ metas teóricas propostas [...]”.

Assim sendo, tais resultados parecem implicar uma preocupação, muitas vezes, que se sobrepõe àquilo que está sendo ensinado e aprendido e isso é evidenciado pela seguinte frase: “são trabalhados para fechar a prova de forma treinada”. A nosso ver, esse treinamento se configura em práticas pedagógicas que direcionam o ensino para a rotina de avaliações, provas, testes, simulados, dentre outros com esta perspectiva, o que acaba tornando os resultados dessas provas mero produto de marketing político. Isto se coaduna com o que Luckesi (2011a) vem afirmando sobre o paradoxo que existe entre a avaliação e os seus resultados. Para ele, as escolas estão centradas nos resultados das provas e exames, fazendo com que a avaliação, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno, pois, a

partir do momento em que o professor não tem autonomia para gerir o processo de avaliação da sua sala de aula, este fica refém de um sistema fragmentado e fragilizado, principalmente, quando se trata da alfabetização (LUCKESI, 2011a).

Como consequência, o ensino, precipuamente o da escrita, vem perdendo seu espaço dentro do contexto de sala de aula pela própria conjuntura posta e imposta pelos ditames das avaliações externas, assim como apontamos logo abaixo:

As avaliações externas acabam dificultando o ensino da escrita, como os simulados acontecem sempre, então quase tudo gira em função deles. Não há avaliação da escola, só esses simulados. [...]. Como as avaliações não pedem a escrita, então fica difícil cobrar a escrita da criança. (PROFESSORA TÂNIA).

Partindo do aspecto apresentado por essa professora, acreditamos que, por restringi-la ao mero desempenho do aluno nessas avaliações, ignora-se tanto a contribuição que poderia constituir para a compreensão desse mesmo desempenho quanto o valor que poderia adquirir para a investigação pedagógica (LUCKESI, 2011a). Essas mesmas dificuldades também são enfrentadas por outras professoras, visto que muitas delas não concordam com esse tipo de prática, mas acabam desenvolvendo-a em suas ações pedagógicas. Isso é evidenciado tanto nos momentos de observação como na proposição de atividades de escrita.

Na nossa escola acontece assim: uma vez por semana, a gente aplica um simulado com 24 questões que são elaboradas pela gestão. Então, quando detectamos que um descritor não foi bem aprendido, a gente reforça na semana e isso acontece sempre. Já a secretaria aplica a provinha uma vez por mês. Os resultados tanto da escola como da secretaria nos ajudam a identificar os alunos com dificuldade e a traçar formas para ajudá-los. Mas, essa prática de simulados acaba levando também a gente a não trabalhar a escrita da criança porque, como a prova só exige mais leitura e interpretação, então a escrita acaba ficando um pouco de lado. (PROFESSORA IARA).

Relatos como esse fazem fortalecer ainda mais a ideia de que os simulados postos como práticas de avaliação são rotineiros nesse município e por não avaliar as habilidades de escrita defendidas e propagadas pelas perspectivas do letramento, acabam perdendo de vista as práticas sociais da escrita. Isso se justifica porque a prova não exige a escrita da criança e, por esta razão, seu ensino acaba sendo desconsiderado no contexto da sala de aula, limitando-se, assim, às possibilidades mais básicas e mecânicas do processo de alfabetização.

O grande problema que vemos neste tipo ideal é justamente a forma como o contexto em que se configuram as avaliações externas no município interfere e impossibilita a

construção, por parte das crianças, de legítimas práticas de letramento. Concordamos com Gatti (2013, p. 60) quando nos diz que

O grande desafio da educação no país, portanto, a se traduzir fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação [...]. Se de um lado, os dados desse indicador, mesmo com as restrições quanto à sua composição, poderiam servir de informação e estímulo aos gestores, de outro, o que se observa é que vem propiciando comparações problemáticas e um reducionismo na gestão do currículo escolar.

O pensamento de Gatti, a respeito da política de avaliação no país, justifica o que constatamos nos discursos das professoras e nas observações em sala de aula. Os direcionamentos propostos para o ensino da escrita, postos por esta tendência, estão intrinsecamente relacionados ao ensino voltado para essas avaliações, modificando assim as práticas pedagógicas e, sobretudo, as percepções de alfabetização e letramento, assim como demonstramos logo abaixo:

A provinha do SPAECE vem com muitas questões e com textos que considero grandes para as crianças. Acho que cansa a criança a leitura da prova. Então, eu creio que se esta prova fosse feita com menos questões, talvez os resultados fossem melhores. [...]. Na sala de aula, a gente trabalha demais, muita leitura e interpretação, e isso é o ano todo. Então, tem que ter resultado, por mais que tenha questões fáceis, existem aquelas que precisam de muita leitura. (PROFESSORA MARIA).

Questões como estas, apontadas pela professora Maria, fazem-nos refletir acerca de como ela compreende o conceito de avaliação, visto que a proposição de atividades de leitura e interpretação são apenas pretextos para a prática destas provas. Ainda segundo ela, a criança tem que estar preparada para a bateria de questões que variam desde as questões fáceis às complexas, mas isso não significa dizer que se consolidem, realmente, as habilidades de escrita enquanto uma prática social. As amostras de material de escrita confirmaram que a prática de simulados e provas é rotineira e isso acaba interferindo no próprio currículo do 2º ano, pois há um “apagamento” das demais disciplinas curriculares em função destes resultados. Isso é evidenciado e explicitado em muitos dos depoimentos, assim como demonstramos abaixo:

Os descritores de escrita são trabalhados constantemente, os descritores mais simples não são trabalhados, pois já foram trabalhados no 1º ano. [...]. Como no simulado vem muitas questões de espaçamento das palavras, a gente faz muita frase para ele separar as palavras [...]. Nosso planejamento é voltado para estas avaliações. (PROFESSORA MARIA).

Merece destaque na fala da professora Maria as seguintes palavras: “Nosso planejamento é voltado para estas avaliações”. Conforme a matriz de referência, a avaliação de língua portuguesa do 2º ano avalia as competências e habilidades de leitura e escrita, das quais são divididas em dois eixos: Apropriação do Sistema de Escrita e Leitura.

No eixo de apropriação do sistema de escrita, são avaliadas habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de aspectos relacionados à tecnologia da escrita. Dessa forma, as crianças precisam reconhecer letras, dominar as convenções gráficas e desenvolver a consciência fonológica. Nesse segmento, elas devem ter consolidadas estas habilidades até o final do 2º do ensino fundamental, exigência posta pela política educacional de alfabetização do país. Por essa razão, as crianças são preparadas para “realizarem uma boa prova”. Segundo Gatti,

Não se faz um questionamento mais profundo se esse procedimento é adequado para todas as situações, apenas adere-se. Não se levanta a questão relevante sobre a contribuição pedagógica para as escolas dessa escala, no formato divulgado, e também não se faz considerações sobre a perda de informações educacionais importantes como, por exemplo, a análise dos erros em uma perspectiva curricular, que muito informam sobre caminhos cognitivos e contribuem para planejamentos pedagógicos. Perde-se, também, de vista, as questões específicas de aprendizagem e das relações didáticas. Justifica-se esse uso indiscriminado com a vantagem da comparabilidade; mas, para se ter comparabilidade de resultados dispõe-se de vários outros mecanismos estatísticos.

Logo, muitas ações são propostas para o acompanhamento, o desenvolvimento e avaliação das crianças, culminando em uma escala de proficiência de cada aluno e/ou escola. Esta escala traz como objetivo traduzir em medidas de proficiência os diagnósticos qualitativos do desempenho escolar, visto que

Ela orienta, por exemplo, o trabalho do professor com relação às competências que seus alunos desenvolveram, apresentando os resultados em uma espécie de régua em que os valores de proficiência obtidos são ordenados e categorizados em intervalos, que indicam o grau de desenvolvimento das habilidades para os alunos que alcançaram determinado Nível de Desempenho. (CEARÁ, 2015, p. 22).

Esses descritores que avaliam as habilidades de escrita da criança se centram, sobretudo, na aquisição do código e no reconhecimento do sistema de escrita. Nesse tipo ideal de escrita, o planejamento das atividades de escrita está centrado nestes descritores e as ações centrais direcionadas para a leitura e a interpretação textual se constituem apenas como “pano de fundo” para estas avaliações, desconstruindo as práticas de letramento que poderiam ser vivenciadas pelas crianças nesse município.

A atual prática dessas avaliações não viabiliza um processo de democratização do ensino, pelo contrário, possibilita um processo cada vez menos democrático no que se refere tanto à expansão do ensino (Educação para Todos) quanto à sua qualidade (Escola Nota 10). É preciso ver o ato de avaliar não é fazer um diagnóstico das capacidades ou habilidades traduzidas em descritores, mas oportunizar uma aprendizagem significativa.

Vale destacar que o uso dos resultados desse tipo de avaliação permite identificar os problemas em toda a rede e não apenas em aspectos pontuais, que atingem tanto a uma com a outra escola. Concordamos com a ideia de que avaliar não pode estar atrelado apenas aos aspectos quantitativos, aos descritores, assim como fazem as avaliações externas. Desta forma, evidenciamos um ensino voltado para atender aos descritores, conforme atesta a professora Lia:

Juntam-se as duas salas, os leitores de palavras em um horário e os leitores de frases em outro horário. Como a secretaria não puxa muito a questão da escrita, eles partem pra leitura e isso já instiga a gente pra leitura também, então o reforço trabalha mais a leitura. De acordo com a professora do reforço, ela coloca atividade com descritor, pois é um modelo da secretaria. Então, ela passa um texto, faz a leitura e cobra algumas questões de marcar, em forma de descritores.

Esse ideário de ensino posto e imposto pelas perspectivas defendidas nos programas de avaliação no país acaba se traduzindo em testes de proficiência, em práticas de provas e simulados, em treinamento para o conhecimento de descritores e, principalmente, para um ensino fragmentado que não condiz com seus resultados. Portanto, o que percebemos neste tipo ideal é que a aprendizagem escolar não se articula com nenhum projeto pedagógico significativo e, conseqüente, com nenhum outro projeto de ensino além daquele de leitura.

Tudo isso é evidenciado até nos momentos de reforço destas crianças, como um treinamento prévio, desconsiderando as particularidades, as especificidades e as necessidades de aprendizagem de cada uma.

Exemplos disso são as questões dos simulados propostos para estas crianças, as quais estão centradas, principalmente, nos descritores de reconhecimento e função do gênero e não na sua produção. Itens desse tipo sugerem que

[...] a habilidade de identificar o propósito comunicativo em textos de diferentes gêneros, neste caso, bilhete e cartaz, por exemplo. Surge nesse padrão a habilidade de reconhecer gêneros de textos que circulam em diferentes instâncias sociais, em contextos mais imediatos de vida dos alunos. As intervenções pedagógicas para esse grupo de alunos devem favorecer a familiaridade com textos de gêneros variados e com situações sociais nas quais esses textos são utilizados. (CEARÁ, 2015, p. 34).

Tais descritores também avaliam as habilidades de leitura, centrando-se, principalmente, na leitura de palavras, frases e textos, assim como evidenciado abaixo:

Figura 37 – Questão de simulado envolvendo descritores

Leia o texto abaixo e responda:

No circo

Um rapaz chega perto do diretor de um circo e lhe pede um emprego.

— O que você sabe fazer?

— Ah, sei engolir espadas! - diz o moço.

— Muito bem! Então engula para eu ver.

O rapaz pega um canivete e engole.

O diretor reclama:

— Mas você disse que sabia engolir espadas, não canivetes.

O rapaz retrucou:

É que agora eu estou de regime...

Este texto é:

Um anúncio

Um conto

Uma piada

Um convite

Fonte: Questões do Simulado realizado na turma observada.

As orientações para esta questão partem da premissa de que,

[...] em termos gerais, para que um indivíduo reconheça determinado objeto, é necessário que já o tenha visto, saiba suas características, ou ainda tenha acesso a uma descrição minuciosa a respeito. Da mesma forma, podemos inferir sobre o descritor “reconhecer o gênero discursivo”: o aluno deve já ter conhecimento a respeito do gênero discursivo em questão ou saber características sobre sua estrutura. Assim, nada mais natural do que, partindo do conhecimento prévio que os alunos tenham a respeito de alguns gêneros, aprofundar e propiciar o conhecimento de outros que ainda não fazem parte de seu contexto social. Como apontam os PCNs [sic] de Língua Portuguesa, “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los” [...]. Dessa forma, o acesso aos textos que circulam socialmente não se restringe à sua produção pelos alunos: vai muito além, incluindo o ouvir histórias, mesmo quando ainda não sabem ler. Tal fato está associado à estrutura dos diferentes

gêneros textuais, uma vez que, mesmo que o aluno ainda não saiba grafar, [...] estará conhecendo e organizando como é essa estrutura, quais são os elementos fundamentais desse gênero. (CEARÁ, 2015, p. 33).

Para conseguir identificar a finalidade de um texto, a criança precisa se familiarizar com a estrutura e as características de diferentes gêneros discursivos que circulam ao seu entorno. Com isso, as práticas pedagógicas com vistas a apresentar os diferentes gêneros às crianças devem permitir que elas reconheçam um determinado gênero e identifiquem sua finalidade. Para isso, o professor, como mediador do conhecimento, precisa levar para a sala de aula novos portadores de textos, com gêneros discursivos variados, levando, assim, a criança a sistematizar seus conhecimentos, de modo que consiga reconhecer um gênero discursivo, ao analisar sua estrutura, ao ouvir sua leitura, ao se relacionar em diferentes contextos sociais.

Nessa perspectiva, o aluno precisa desenvolver a habilidade de identificar a função social, o objetivo do texto que será analisado e para isso precisa, além de reconhecer qual é o gênero discursivo, identificar se o objetivo, a finalidade do texto é, por exemplo, convidar, informar, dar instruções, explicar, felicitar, dar um recado, divertir, anunciar, entre outros. É importante que o aluno perceba que todo texto tem uma finalidade específica e, para que seja compreendido de forma significativa, é imprescindível que tal finalidade, que a sua função comunicativa, seja conhecida e entendida pelo leitor (CEARÁ, 2015).

Tais orientações são extremamente pertinentes na medida em que o conjunto de todas elas tem como finalidade oportunizar à criança o conhecimento sobre como e para que os textos funcionam nas relações sociais. Entretanto, seria importante trabalhar com certas variações nos modelos avaliativos, definidos para situações e objetivos específicos, considerando as finalidades de cada nível de modo integrado com os diferenciais de desenvolvimento cognitivo-socioafetivo das crianças, assim como propõe Gatti (2013).

Contudo, o problema está no tratamento que o município dispensa a essas orientações, uma vez que acabam sendo direcionadas apenas para o reconhecimento do gênero, sem que as crianças tenham a oportunidade de praticar a sua escrita e, por meio dela, expressar suas ideias, opiniões e intencionalidades. Todo o fazer pedagógico parece se resumir a um treinamento para fins de um reconhecimento, o qual se materializa na simples marcação de um “X” que a criança é solicitada a fazer sobre o nome do gênero textual/discursivo, identificado dentre outras opções que devem ser por ela descartadas.

Outra proposição de atividade constatada nas observações dos momentos em que as crianças eram avaliadas está centrada na habilidade de reconhecer o gênero discursivo.

Para resolver esses itens, a criança precisa conhecer os diferentes gêneros e a função comunicativa dos textos que circulam em diversas esferas sociais, assim como demonstramos abaixo:

Figura 38 – Questões de simulado envolvendo descritores

História dos cãesinhos queridos

Era uma vez um cachorrinho muito querido, mas tão querido que o seu nome era Dengo. Ele era tão bonitinho, mas tão bonitinho, que todas as pessoas que passavam por ele diziam:

— Olha que coisa mais bonitinha!

Dengo era muito brincalhão, estava sempre agitado e correndo pelo quintal da casa onde morava! Ele tinha um amigo também muito querido que morava na casa ao lado que se chamava Totó. Sempre que podiam, Dengo e Totó corriam juntos. Como era bom aquela amizade!

— Au! Au! Au! Assim faziam os dois! Dengo tinha um latido mais grosso. Totó latia mais fininho!

Certo dia, o dono do Totó percebeu que ele gostava tanto do Dengo, que deixou os dois brincarem no mesmo pátio.

Nossa! Quanta brincadeira! Quanta correria pelo pátio!

Os cãesinhos eram muito queridos e viram que a AMIZADE é uma coisa muito boa. A toda hora, estavam juntos para poder se divertir! Essa é a história dos cãesinhos queridos, Dengo e Totó!

(Autor: Professor André Tarragô Martins)

Este texto foi escrito com o objetivo de:

Deixar um recado.

Anunciar uma promoção.

Divertir as pessoas.

Contar uma história.

Fonte: Simulado realizado na escola observada.

Nessas atividades, os itens avaliados traziam como habilidade a de identificar o propósito comunicativo em diferentes gêneros discursivos. Nesse caso, o que percebemos nesse tipo ideal é a forma como as professoras planejam, pois, para nós, a ênfase dada ao ensino por descritores impossibilita a criança de vivenciar práticas de leitura e escrita com reflexão e crítica, visto que, os descritores avaliam aspectos superficiais do gênero, centrando-se, mormente, nos aspectos estruturais e funcionais desse gênero discursivo.

Nos momentos de planejamentos individuais e coletivos, percebemos a ênfase dada às avaliações externas e todo o aparato que o município oferece para o trabalho dos professores no que tange a aprendizagem desses descritores. O que ficou evidenciado em algumas falas é que há um predomínio de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, desconsiderando os conteúdos das demais áreas do conhecimento.

Na verdade, no segundo ano não tem educação física e as artes a gente trabalha nas datas comemorativas com alguns trabalhos. A história, a ciências e a geografia ficam mais para atividade no livro. Nós passamos para casa, aí, no outro dia é que a gente faz a correção oralmente, pois não tem uma aula específica para isso. Não dá para ensinar história, geografia e ciências. Às vezes, a matemática a gente usa o livro apenas nas sextas-feiras. Já o livro do PNLD, eu tento conciliar com a apostila da secretaria ou o gênero da semana, então, procuro o gênero no livro e trabalho. Então, esta é uma prática minha e da outra professora, mas não é uma orientação da Secretaria. Na verdade, a secretária não me repassou como era que era para trabalhar o livro do PNLD. Eu trabalho desta forma: procuro o gênero que vou trabalhar na semana e concilio com o que estou dando. Hoje estou dando poema, vou no livro e procuro um poema no livro. (PROFESSORA TÂNIA).

No extrato acima, percebemos que há uma fragmentação das disciplinas, desconsiderando os pontos em comum entre as diferentes áreas, como sugerem Lerner e Pizani (1995), e desvinculando os conteúdos escolares com o que ocorre no contexto extraescolar, assim como denuncia a professora Maria. Sobre isso, as autoras ainda defendem que “[...] o plano de trabalho seja um instrumental flexível e capaz de acomodar-se às inquietações, contribuições, hipóteses e estratégias das crianças [...] a forma em que são concebidos os objetivos pedagógicos.” (LERNER; PIZANI, 1995, p. 53).

Muitas das proposições de atividades de leitura e escrita são propostas pela SME e, conseqüentemente, acabam envolvendo o ensino voltado para a aprendizagem desses descritores. Isso é evidenciado em outros discursos das demais professoras, assim como explicitamos abaixo:

Como as avaliações pedem muito marcar X, é como se a criança fosse uma máquina apenas para marcar a resposta. A gente poderia trabalhar os descritores de outra forma fazendo com que a criança escrevesse a resposta não apenas marcando X. Só marcar X não produz aprendizagem. [...]. A única obrigação que ela tem é aprender aquilo e marcar um X lá na opção correta. Eu não gosto de trabalhar desta forma, mas o sistema não me permite trabalhar de outra forma, com interpretação de texto, correção, reescrita da criança, mas não dá tempo fazer isso. Tem as avaliações, né? (PROFESSORA IARA).

O excerto acima nos mostra o quanto as avaliações externas se constituem como fatores de implicação no ensino da escrita. Isso é confirmado a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala que direcionam o ensino para o conhecimento e o reconhecimento dos descritores. Nessa direção, as habilidades de leitura e, principalmente, de escrita que a criança deveria desenvolver, estariam limitadas a atividades concebidas para a “aprendizagem” desses descritores. Sobre isso, é preciso considerar a criança em seu contexto, em sua realidade sociocultural, sua idade, suas oportunidades de conhecimento e a diversidade de professores que atuam junto a ela, assim como aponta Hoffmann (2012). Ainda segundo esta autora, avaliar não é fazer um diagnóstico das capacidades das crianças, mas acompanhar a variedade

das ideias e das manifestações das crianças para planejar e repensar em ações significativas para as crianças. Esse pensamento também é comungado por Vygotsky (1988) quando este nos diz que as crianças têm possibilidades intrínsecas de progresso intelectual.

Um dos pontos cruciais na fala da professora Iara está no fato dela explicitar sua opinião acerca de como o município percebe estas avaliações. Ainda segundo ela, o sistema não lhe dá autonomia para desenvolver uma prática pedagógica voltada para o letramento, pois as demandas das avaliações consomem a maioria do tempo que poderia ser utilizado para a consolidação de habilidades leitoras, na interpretação de textos, na correção e acompanhamento das atividades de escrita, na reescrita da criança, ou seja, nas práticas de alfabetização e letramento destas crianças.

Outras professoras comungam com esta mesma ideia, assim como apontamos a seguir:

Desde o começo do ano, nós nos preparamos para estas provas. Tudo o que a gente faz em sala de aula tem como foco o fim do ano. Eu acho que ninguém quer ser mais professora no 2º ano. Eu gosto mais de ensinar no 2º ano porque já tem ali muitos alfabetizados, mas é uma responsabilidade muito grande. (PROFESSORA MARIA).

A fala da professora Maria confirma o pensamento posto pela professora Iara no que diz respeito às práticas pedagógicas e as interferências sofridas devido às avaliações externas. Assim, o contexto educacional deste município tem como ponto de partida e de chegada as avaliações do SPAECE, desconsiderando, desta forma, as práticas e usos sociais da escrita em diferentes situações sociais e comunicativas.

O problema que vimos nas avaliações externas reside no fato de que elas deveriam ser um meio e não um fim em si mesmas. Deveriam estar entrelaçadas com a práxis pedagógica, não podendo ocorrer em um vazio conceitual, mas o que nos parece é que tais avaliações não têm nenhuma relação com o processo de aprendizagem; é como se as professoras tivessem apenas uma finalidade: ensinar para avaliar.

Quando questionadas acerca de como as professoras avaliam a aprendizagem das crianças, estas nos trazem as seguintes explicações e justificativas:

Eu tenho a minha própria forma de avaliar, na leitura e na escrita. Eu acompanho cada criança. Nas avaliações da secretaria, eu tinha alunas mais atrasadas e elas conseguiam tirar nota boa. (PROFESSORA MARIA).

Eu avalio a criança na participação, o desempenho, as avaliações aqui da escola. As atividades de casa, quem traz quem não traz. Quem tem mais atividades feitas durante o mês. Várias formas de avaliação. (PROFESSORA LIA).

Avalio diariamente, porque se eu for avaliar só pelo que aconteceu na prova, eu não estou sendo justa com eles. Por exemplo, a criança que tirou a maior nota, tirou oito na prova, tinha laudo médico. Então, a minha melhor aluna não conseguiu tirar uma boa nota, pois na hora de marcar ela não conseguiu. Se você chegar para uma criança e perguntar sobre um gênero, ela saberá, mas na hora de marcar, ela já tem dúvidas. (PROFESSORA TÂNIA).

A minha forma de avaliar está sendo mais no momento do visto mesmo. (PROFESSORA IARA).

Pelos discursos acima, percebemos que embora suas percepções de avaliação estejam voltadas para uma avaliação formativa e contínua do desempenho da criança, entretanto há amarras no processo de avaliação oriundas de um sistema que valoriza índices quantitativos e desconsideram o contexto que a criança está inserida. Isso se justifica porque,

[...] dependendo da ênfase que os sistemas educacionais dão à divulgação dos resultados dos testes avaliativos e da relação que se faz com a interpretação da escala de habilidades, pode-se obter um efeito contrário àquele que se esperaria de uma escola comprometida com uma aprendizagem significativa. Poderia acontecer, por exemplo, de a escola decidir que o melhor caminho para criar uma boa educação é centrar o ensino nas Matrizes de Referências e exercitar os alunos para responder a itens de múltipla escolha, baseados nas habilidades descritas nas Matrizes. Com isso, além da redução do currículo, deixa-se de estimular a capacidade criativa das pessoas, algo muito necessário para garantir tanto o desenvolvimento intelectual delas, como aumentar suas possibilidades de enfrentar com mais preparo as mudanças de uma sociedade em constante movimento. (HORTA NETO, 2013. p. 96)

A complexidade do fenômeno da avaliação realçada por Horta Neto é confirmada pelo seguinte depoimento da professora Tânia:

Esse material da secretaria trabalha mais leitura e interpretação textual. Aqui todas as questões são de descritores. Por exemplo, “o que você acabou de ler foi escrito para”, se eu não me engano é o descritor 22, assim como pode ter uma questão que contemple dois descritores. Cada questão dessa apostila vai contemplar um ou mais descritores e a secretaria cobra isso da gente (usar a apostila). Na hora da visita da secretaria, ela pede o plano para ver se está de acordo com o que eles observam, para ver se está dando aula de acordo com o descritor ou com o gênero textual. Ela sempre observa se estamos trabalhando. O meu plano de aula é mais voltado para os descritores. (PROFESSORA TÂNIA).

Mesmo que acreditemos que as avaliações externas realmente sejam significativas e justifiquem o slogan “Alfabetização na Idade Certa”, pregado pelos ideários políticos de nosso Estado, os resultados são ainda contestáveis porque não têm sido condizentes com o perfil de aluno que tem chegado ao Ensino Médio. Com isso, o que percebemos nas observações é que, embora as professoras tentem direcionar suas práxis para um ensino da escrita e para as perspectivas do “alfabetizar letrando”, elas acabam direcionando suas aulas para a prática de avaliações, haja vista que as cobranças das instâncias maiores por resultados,

obrigam, de certo modo, um ensino voltado para a aprendizagem de descritores, tendo em vista as avaliações no contexto escolar.

Tal fato é elucidado pela professora Maria, quando esta nos justifica a forma como as avaliações externas são vistas em seu município.

Os resultados dessas avaliações é um trabalho de todos porque desde o início do ano a gente é cobrado por esses resultados, quando eu digo a gente, quer dizer que a escola, o município, então já é um trabalho sob pressão porque todos querem se destacar, mas isso não é tão fácil assim, precisa de mais ações, de mais incentivos e, principalmente, de muita ajuda, tanto da família quanto da escola. [...]. As crianças são treinadas para as avaliações, para os simulados até porque agora há muitos simulados. Há um treinamento para que as crianças façam uma boa prova. Mas, quando os alunos fecham a prova, há um esforço ali do professor, muitas vezes isso não é levado em conta, porque quando eles dizem Escola Nota 10, houve ali, sim, um trabalho não só meu, mas também dos outros professores que ensinaram aqueles alunos até eles chegarem no segundo ano, do coordenador e da própria escola também. (PROFESSORA MARIA).

É fato que há um trabalho intensificado de leitura nesse município. Todavia, a busca por resultados acaba direcionando muitas práticas de atividades para as avaliações, como se isso se constituísse aprendizagem, assim como constatamos nos discursos e nas observações em sala de aula. Nas dezenove visitas que antecederam o momento de observação da prática pedagógica da professora investigada, em cinco delas presenciamos a aplicação de simulados, seja da SME ou da própria escola e, conseqüentemente, cinco aulas foram suprimidas para a correção destes simulados. Fato esse explicitado na seguinte fala:

Os simulados são realizados quinzenalmente e acontece na sexta. Por quinzena. Eu levo para casa corrijo todos e entrego na segunda-feira. Aí, faço a correção de tudo, mas me apego mais àqueles descritores que eles não conseguiram desenvolver. São 24 questões porque a gente trabalha em cima da Secretaria. A semana passada houve a prova diagnóstica da Secretaria e segundo a Secretaria estamos evoluindo. A gente teve uma queda no protocolo da prova que vem de fora, na provinha Brasil de português e matemática. Mas, foi em quase todas as escolas do município. Essas provas, a gente trabalha muito em cima delas, mas depende muito do dia da prova como está a situação do aluno porque são crianças. Vêm textos que, às vezes, a criança não vem merendada de casa, vem com um probleminha, o aplicador também, às vezes a leitura, tudo isso influencia na hora da prova. (PROFESSORA LIA).

É possível perceber pela fala da professora Lia que há uma progressão de atividades que simulam as avaliações externas e isso implica em um trabalho exaustivo, visto que “se trabalha muito em cima delas”. Sob esse prisma o que podemos deduzir é que práticas como estas não favorecem mudanças a longo prazo, pois sanam apenas as necessidades postas para aquele momento e desconsideram uma aprendizagem contínua e significativa para a criança.

Partindo dessa constatação, inferimos que ainda faltam proposições de atividade relacionadas à leitura e a escrita partindo das necessidades das crianças que pudessem não apenas desenvolver suas habilidades como um sujeito consciente de suas ações de linguagem, mas também de participar como um cidadão capaz de interagir na sociedade. Corroborando esta ideia, Smolka (1988) afirma que a escrita, enquanto trabalho de explicitação e organização, também transforma e constitui o movimento discursivo interior. Desse modo, a escrita, como instrumental elaborado pelos homens, transforma, pela sua utilização, as estruturas psicossociais dos próprios homens.

Na observação de uma das aulas da professora Iara, percebemos que ela aproveitou o texto “A boneca” para trabalhar de forma intertextual com a letra da música “A Boneca”, de Olavo Bilac. Ela trouxe questões relacionadas à interpretação textual, aos descritores avaliados pelas provas externas, bem como a produção de um poema sobre brinquedos favoritos. Esta aula foi dividida em etapas e sequenciada por meio de atividades diferenciadas.

No primeiro momento, foi apresentada uma boneca às crianças e algumas hipóteses sobre o que ela poderia representar. No segundo momento, a professora pediu às crianças que elas apresentassem músicas que falassem de bonecas e, logo após esse momento, ela apresentou o poema e a música às crianças para que elas percebessem semelhanças e diferenças entre os dois textos. No terceiro momento, a professora “fez de conta” que o poema estava errado e que tinha esquecido algumas partes dele e perguntou às crianças se estavam sentindo falta de alguma informação no poema. Alguns alunos falaram que estavam faltando o título, outros disseram que faltavam o nome do autor e outros que faltavam versos.

Após completarem esses espaços, as crianças realizaram a leitura coletiva do texto e fizeram a dramatização da música. No quarto momento, a professora trouxe questões relacionadas ao poema, mas, de acordo com os descritores, e realizou esta atividade através de uma brincadeira em dupla: colou nas costas das crianças imagens de brinquedos e a criança que conseguisse ver a imagem colada nas costas do colega respondia uma questão sobre o texto. Depois, dividiu as crianças em duplas e entregou a atividade escrita contendo os descritores trabalhados por ela para serem respondidos como um simulado (ANEXO B).

Nesta atividade, percebemos que quando houve um planejamento prévio e sequenciado, buscando fazer com que as crianças reconheçam particularidades estilísticas e de organização retórica do gênero, mas envolvendo sempre os descritores previstos para serem alcançados. Ao conversarmos sobre essa atividade com a professora cujas aulas foram observadas, ela nos explica que:

Se as propostas do PAIC fossem também voltadas para as avaliações externas, isso seria mais fácil para o nosso trabalho em sala de aula, porque a secretaria cobra uma coisa, a escola outra, a proposta do PAIC outra, o PNLD também e isso acaba confundindo até as crianças. Não há uma ligação entre as ideias do PAIC e as próprias avaliações externas. A secretaria trabalha mais na visão das avaliações e a gente acompanha o que a secretaria nos encaminha. O PAIC é muito bom no processo de alfabetização, mas não tem muito a ver com aquilo que é cobrado nas provas. (PROFESSORA IARA).

Segundo a professora Iara, há um desalinhamento entre as orientações que chegam até ela quanto ao processo de inserção da criança no mundo da leitura e da escrita. São informações de vertentes epistemológicas, teóricas e metodológicas que parecem a elas muito confusas, desconexas e perturbadoras. Vale destacar que o município não tem um Plano de Cargos e Carreira, e o horário de estudo ofertado para seus professores se resume a duas aulas semanais, totalizando uma hora e meia de estudo para uma carga horária de 20 horas. Outro agravante, a maioria das professoras que lecionam no 2º ano são contratadas temporariamente, por conseguinte, há uma rotatividade destas nas escolas, séries e turmas desse município. Portanto, são estes fatores que também estão envolvidos nesse processo.

Por esta razão, faz-se necessária uma reflexão da SME sobre as concepções, os instrumentais e procedimentos avaliativos que circundam não apenas na escola investigada, mas em todo o município. Isso se justifica porque todos os envolvidos nesse processo deveriam repensar a forma de avaliar as conquistas que as crianças estão obtendo em termos de conhecimento, especialmente no que se refere à leitura e escrita, favorecendo, dessa forma, a melhoria da qualidade de sua aprendizagem. É preciso, portanto, perceber que o ato de avaliar não é composto apenas de um diagnóstico das capacidades ou habilidades traduzidas em descritores, mas de consideração plena das oportunidades que devem ser oferecidas às crianças para uma aprendizagem cada vez mais significativa e mais condizente com suas necessidades languageiras.

Em síntese, o primeiro tipo ideal é a compreensão da criança sobre os aspectos mais estruturais da composição das palavras escritas. No segundo, uma breve introdução das crianças no universo de algumas práticas sociais de uso da linguagem escrita, mas que não chega a produzir efeitos mais satisfatórios no que diz respeito a formar bons escritores de texto. Já o terceiro tipo ideal, os processos de aprendizagem das crianças por meio de um treinamento ostensivo, com avaliações de exercícios escritos e testes simulados, em busca por resultados quantitativos, conforme as orientações da conjuntura educacional do município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O último capítulo desta dissertação visa estabelecer uma relação entre os objetivos traçados para a pesquisa e as nossas considerações finais acerca das perspectivas de ensino da escrita vivenciadas no município investigado. Nosso objetivo foi o de compreender como tem se configurado o ensino da escrita frente aos desafios postos pelas avaliações externas e como tais avaliações influenciam nas tomadas de decisões desse município acerca da alfabetização e do letramento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para refletir sobre o ensino da escrita, foi preciso compreender as concepções de ensino e as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras do 2º ano no município estudado, visto que seu público ainda está em processo de aprendizagem da escrita, levando em consideração as subjetividades e as proposições de atividades que justificam esse ensino.

Tornar-se um professor alfabetizador, em um contexto de avaliações de desempenho em larga escola, apresenta-se hoje como um dos maiores desafios enfrentados pelas professoras com as quais construímos esta pesquisa. Assim sendo, para discutir as características em torno do ensino da escrita, tomamos por base as atividades de escrita que são propostas e as justificativas fornecidas por estas professoras acerca dessas atividades para compor estes três tipos ideais.

5.1 Pontos Essenciais do Trabalho

Para analisarmos as concepções de escrita e as práticas pedagógicas das professoras do 2º ano no município investigado, fez-se necessária a construção de tipos ideais que revelaram as tendências dominantes para seu ensino desenvolvido por esses sujeitos. Nessa perspectiva, os tipos ideais formulados a partir dos posicionamentos das professoras alfabetizadoras, permitiu-nos analisar as concepções de escrita e de ensino da escrita que norteiam as práticas pedagógicas destas professoras bem como identificar os principais aspectos inerentes às justificativas e proposições de atividades que permeiam o universo da alfabetização nesse município.

Dito isso, passaremos a nos referir sobre o que concluímos ao longo do processo da pesquisa a fim de consolidarmos o alcance dos objetivos propostos para este trabalho. Os objetivos específicos desta pesquisa versavam sobre as concepções de ensino da escrita que norteiam as práticas pedagógicas das professoras e suas justificativas para as atividades de

escrita propostas em sala de aula. Concluímos que há três tendências dominantes de ensino da escrita que justificam suas práticas com as crianças. São elas:

- a) o ensino de um código para ser lido (decifrado);
- b) a introdução à escrita como uma prática social;
- c) um treinamento a serviço das avaliações externas.

No primeiro desses tipos ideais, podemos dizer que o ensino da escrita se configura como a aprendizagem de um código, haja vista que os aspectos inerentes à aquisição do sistema de escrita alfabética ainda são muito presentes nas práticas pedagógicas destas professoras, nas proposições de atividades de escrita e na própria conjuntura dos materiais usados no processo de alfabetização das crianças deste município. Nesse sentido, constatamos que, embora as práticas de leitura se façam presentes em sala de aula, como atividade permanente para o desenvolvimento da fluência leitora, seus objetivos estão mais voltados para a consolidação dos itens avaliativos do que para a construção das habilidades leitoras.

Considerando que as avaliações externas perpassam toda a conjuntura educacional desse município, constatamos que as práticas de leitura auxiliam nos resultados destas avaliações. Na visão da maioria dos sujeitos pesquisados, a prática de avaliações externas se constitui como ponto principal na organização do trabalho pedagógico, nas práticas de alfabetização, na proposição das atividades e no próprio planejamento educacional deste município. Sendo assim, as entrevistas revelaram que grande parte das professoras se enquadra nesse tipo ideal e por esta razão suas práticas pedagógicas são justificadas por esta tendência dominante. As professoras que com esse tipo se identificam nos mostraram que, embora tragam concepções de letramento em suas respostas, e que considerem a aquisição da escrita como importante para a criança, todavia, a reflexão que fazemos acerca das práticas pedagógicas destas professoras é a de que suas proposições de atividades enfatizem a aquisição da escrita meramente como um código a ser apreendido e não como prática social.

As entrevistas revelaram que essas professoras confundem os conceitos de alfabetização e letramento e, por esta razão, suas concepções e práticas pedagógicas estão mais voltadas para um ensino que prioriza a língua como aquisição de um código. Nesse sentido, as concepções e as práticas pedagógicas construídas por estas professoras versam sobre o ensino fragmentado, pautadas em descritores. Constatamos também que os aspectos relacionados a esse ensino se configuram como uma das maiores dificuldades enfrentadas por estas professoras, haja vista que, as avaliações externas “cobram” a aprendizagem de descritores e isso se contrapõe pelas propostas difundidas e defendidas pelo PAIC. A análise

que fizemos dos momentos de planejamento tanto individuais quanto coletivos revelou a ênfase dada ao ensino voltado para a aprendizagem dos descritores e essa recomendação se dá pela Secretaria Municipal de Educação.

As evidências do planejamento do trabalho docente e as concepções de escrita destas professoras trazem, em suas vertentes, paradigmas de um ensino em que a aprendizagem da língua se dá de forma artificial, haja vista que as estratégias didáticas se voltam mais para um ensino em que se prioriza a aquisição do código. Os momentos de observação dos planejamentos pedagógicos nos permitiram concluir que as formações continuadas ofertadas pelo PAIC se configuram como um dos aportes para a consolidação da prática docente, entretanto, não são consolidadas no âmbito escolar.

O segundo tipo ideal está associado ao ensino da escrita com rápidas nuances de práticas de letramento. Nele, percebemos proposições de atividades de escrita para os usos sociais, visto que a tendência dominante é a de atender minimamente a perspectiva do “alfabetizar letrando”. Desta maneira, as concepções e práticas das professoras alfabetizadoras desse município também giram em torno dos processos de alfabetização na perspectiva do letramento. De forma bem peculiar, o ensino e a aprendizagem da escrita se constituem nas relações sociais estabelecidas pelas crianças, nos sentidos construídos por estas interações com o outro e nas possibilidades de inserção ao mundo letrado.

Para analisarmos as concepções e as práticas pedagógicas destas professoras que participam deste tipo ideal, fez-se necessário um delineamento das atividades do PAIC, visto que os usos da escrita em situações sociais eram propostos por estas professoras a partir destas atividades. Este contexto nos remete a pensar acerca do processo de alfabetização e as nuances do letramento, levando-nos a refletir sobre os processos de aprendizagem e as concepções que fundamentam o ensino e a aprendizagem da escrita desse município, visto que a escrita, como instrumento cultural, é carregada de significados e construída nas relações e interações sociais e, por esta razão, configura-se como um processo comunicativo nos diversos contextos sociais.

As concepções teóricas que conduzem as práticas de letramento nas salas de 2º anos desse município se expressam através dos fazeres e dizeres pedagógicos destas professoras e se efetivam a partir das propostas do alfabetizar e do letrar. Portanto, ainda que de modo bastante superficial, as professoras que podem ser associadas a este tipo ideal, levam em consideração os sentidos da escrita não apenas como a apropriação de um código.

No terceiro tipo ideal, as observações em sala de aula, os resultados das entrevistas realizadas com as professoras participantes da pesquisa, a conversa com a técnica

responsável pelas formações do 2º ano do município e a coleta de materiais relacionados ao ensino da escrita evidenciaram que as práticas de escrita estão muito voltadas aos ditames das avaliações externas. Desta forma, os sentidos da avaliação no contexto educacional e suas implicações no ensino da escrita surgiram como um dos pressupostos que orientam as práticas pedagógicas das referidas professoras. Assim, a maioria das professoras investigadas se relaciona com esse tipo ideal e, por isso, este acabou sendo um instrumento para analisarmos o contexto do ensino da escrita nesse município.

Mesmo que o município defenda a perspectiva do letramento, constatamos que permanecem vigentes atividades de escrita descontextualizadas. Ainda que as práticas pedagógicas de muitas professoras tenham se voltado para o ensino da escrita como instrumento social, comunicativo e cultural, as práticas de avaliação acabam distorcendo esses princípios. Por esta razão, consideramos que se faz necessário um (re)pensar acerca das avaliações que estão sendo impostas às salas de alfabetização do país e suas implicações na prática pedagógica e na aprendizagem das crianças. É preciso aproveitar os resultados obtidos por estas avaliações para ressignificar mudanças no quadro de alfabetização e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Além disso, esses resultados devem estar atrelados ao processo de ensino e ser significativos para a aprendizagem, não apenas lançados como uma política censitária, ou seja, números em escalas de proficiência que não correspondem à realidade instrucional. Não adianta utilizarmos as avaliações externas para compararmos os avanços e os retrocessos de cada estado, município e/ou escola, sem promover uma aprendizagem concreta em termos de leitura e escrita.

O discurso dos sujeitos partícipes deste estudo realça o quão as avaliações externas se configuram como propulsoras para o fazer docente e isso é evidenciado tanto nas práticas pedagógicas destas professoras como nas justificativas das atividades de escrita postas para as crianças. Portanto, concluímos que as avaliações externas perpassam toda a prática pedagógica das professoras, interferindo de forma sistemática e, de certo modo, contraproducente nos processos de alfabetização e de letramento das crianças neste município.

5.2 Implicações da Pesquisa

Os resultados que esse trabalho nos permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação para contribuir com possíveis reformulações na política de avaliação no Estado do Ceará, bem como nas práticas pedagógicas das professoras desse município e, principalmente,

com as percepções de alfabetização, letramento e avaliação. Esperamos que haja uma reflexão sobre as concepções, os instrumentais e os procedimentos avaliativos que circundam a escola de forma que todos os envolvidos nesse processo pensem e repensem a forma de avaliar, favorecendo, desta forma, a melhoria na aprendizagem das crianças. É preciso que os gestores municipais vejam o ato de avaliar não como um diagnóstico das capacidades ou habilidades traduzidas em descritores, mas oportunizem uma aprendizagem significativa, assim como evidenciamos no projeto de leitura desse município, podendo também intensificar para as práticas que conduzam ao letramento destas crianças.

Outra implicação relevante de nosso trabalho reside no fato de que as políticas públicas de avaliação, pelo menos aquelas desenvolvidas no referido município, podem ainda ser revistas a fim de cumprir um papel de elemento norteador do processo de ensino e fomentar resultados significativos na aprendizagem de suas crianças. Assim, esperamos que esses resultados subsidiem a tomada de decisão acerca das práticas de leitura e escrita nas salas de alfabetização, bem como os sentidos da avaliação externa tanto para as estratégias didáticas quanto para o contexto em que se dá a aprendizagem.

Diante desta pesquisa, torna-se essencial que as práticas de uso da escrita nesse município estejam atreladas aos processos de alfabetização e letramento. Somente dessa maneira o aprendizado da escrita se dará de modo completo e funcionará como alavanca para o sucesso em diversas áreas, não se tornando um processo maçante, mecânico e sem propósito.

Esperamos ter trazido uma colaboração aos municípios cearenses ao mostrar que, para que os resultados das avaliações externas auxiliem o ensino da escrita e sirvam de base para o direcionamento de ações voltadas para o letramento, faz-se necessário que as Secretarias Municipais de Educação possam reformular seus currículos. A pesquisa mostra que isso deve ser feito de modo a atender as especificidades da alfabetização, inserindo, em seus conteúdos programáticos, a leitura e a escrita como práticas sociais, inclusive com novas indagações e não apenas com respostas prontas e acabadas. À luz dessas considerações, faz-se mister que o ensino e a aprendizagem da língua escrita se desenvolvam em um contexto de letramento, com a participação da criança em eventos variados de leitura e de escrita e o desenvolvimento de habilidades de uso dessas ações nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, além da construção de atitudes positivas em relação a essas práticas.

5.3 Sugestões de Continuidade da Pesquisa

Como primeira sugestão de continuidade desta pesquisa, pensamos que seria muito interessante refletir um pouco mais acerca das práticas de letramento no contexto das avaliações externas, tomando como base os resultados e as práticas pedagógicas em níveis mais avançados da educação básica, como, por exemplo, no ensino médio. Além disso, uma segunda sugestão seria a de aprofundar a discussão sobre as iniciativas de formação continuada de professores no sentido de perceber como essas iniciativas têm abraçado a questão da consolidação da profissionalidade e, principalmente, da identidade do docente alfabetizador. Por fim, sugerimos pesquisas relacionadas aos móveis e sentidos que sustentam os ideários políticos de avaliação em nosso Estado.

REFERÊNCIAS

- ADAMS B. N; SYDIE, R. A. **Sociological Theory**. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press, 2001.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: Encontro e Interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- _____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Palácio do Planalto**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 16 abr. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2014.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC/SEF, 1998.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo, Scipione, 2009.
- CEARÁ. Secretaria da Educação. **Bases de Dados das Avaliações do Spaece 2007/2010**. Célula de Avaliação do Desempenho Acadêmico (Ceade/Seduc). Fortaleza, 2011.
- _____. Secretaria da Educação. **SPAECE Alfa**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2012), Juiz de Fora, 2012.
- _____. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando por Maria Amália Simonetti Gomes de Andrade**. 4. ed. rev. amp. – Fortaleza: Seduc, 2013.
- _____. Secretaria da Educação. **Proposta didática para alfabetizar letrando do 2º ano: caderno do professor 3ª e 4ª etapa/ Secretaria da Educação – Fortaleza: SEDUC**, 2014.
- _____. Secretaria da Educação. **SPAECE-ALFA – 2015/ universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. v. 1 (jan./dez. 2015)**, Juiz de Fora, 2015
- CHARTIER, R. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Unesp, 2002.
- _____. **Práticas de Leitura**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1996.
- CHARTIER, A. M.; HÉRBRARD. **Discurso sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.
- CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CONDEMARÍN, M.; MEDINA, A. **Avaliação autêntica**: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COSTA E SOUSA, O. O Ditado como estratégia de aprendizagem. **Exedra- Revista científica ESEC**. N. 9 – Educação e Formação, Lisboa, 2014. Disponível em: www.exedrajournal.com. Acesso em: 22 de abril de 2018.

DIEB, M. O letramento acadêmico e a relação de estudantes do PET com a atividade de escrita na UFC. **Relatório de Pós-Doutorado**. São Cristóvão: Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

DOLZ, J. ;SCHNEUWLY, B. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2004.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. 19 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Reflexões sobre Alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRADE, I. C. A. S. **A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula**: caderno do professor / Isabel Cristina Alves da Silva Frade; Ceris Salete Ribas da Silva. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRANCHI, E. **Pedagogia do Alfabetizar Letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCEZ, L. **Técnicas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GATTI, B. Possibilidades e fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. *In*: Ciclo de Debates – Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: **Origens e Pressupostos**. Florianópolis: Insular, v. 1, 2013, p. 47-69.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HIGOUNET, C. **História Concisa da Escrita**. 10 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

_____. **Avaliação e Educação Infantil.** Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 18 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais:** uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo. Brasília, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KATO, M. A. **A concepção da escrita pela criança.** Campinas, São Paulo. Pontes, 1992.

_____. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender:** os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *In: Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 103-107, fevereiro de 1985.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola:** o real, o possível e o imaginário. trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LERNER, D; PIZANI, A. P.. **A aprendizagem da língua escrita na escola:** reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LIBANEJO, J. C. **Buscando a qualidade social do ensino.** *In: Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática.* Goiania: Editora Alternativa, 2001.

_____. **Didática.** 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986,

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, A. M. **Autonomia da escola:** a (ex)ensão do tema nas políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 1994.

MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Portugal, Dom Quixote: 1995.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. **Desenvolvimento profissional dos professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2009.

_____. **Formação, Trabalho e Aprendizagem**. Tradição e Inovação nas Práticas. João Formosinho, Joaquim Machado, Elza Mesquita. Lisboa, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência a regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, C. F. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Organizado por Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**. A alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Editora Cortez. 1988.

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

_____. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2015.

_____. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio**, Ano VIII, n. 29, fev/abr 2004b, p. 18-22.

_____. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: INEP/Santiago: Reduc, 1989.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan/fev/mar/abr 2004a, p. 5-17.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2001.

_____. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Alfabetização e letramento: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 15 ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935> Acesso em: 09 jan. 2018.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STAKE, R. E. **Investigación con studio de casos.** Madrid: Morata, 1999.

STREET, B. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização.** São Paulo: Cortez, 1995.

TEBEROSKY, A. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. São Paulo: Libertad, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Pensamento e linguagem** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WEBER, M. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. *In: Metodologia das Ciências Sociais.* 4 ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) Professor (a),

Na oportunidade, pedimos autorização para a realização da pesquisa intitulada “**O Ensino da Escrita frente aos Desafios das Avaliações Externas: Aprendizagem ou Treinamento?**”. A referida pesquisa está proposta para acontecer durante os meses de agosto a novembro de 2017, conforme cronograma do projeto de pesquisa. O processo será conduzido de acordo com a disponibilidade de dias e horários da instituição onde a pesquisa será realizada, bem como dos participantes da investigação.

Você está sendo solicitado a participar em uma pesquisa que pretende analisar as características do ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental em um determinado município da região norte do estado do Ceará que é destaque nas avaliações externas, tomando por base as atividades de escrita que são propostas para as crianças e as justificativas fornecidas pelos professores acerca dessas atividades. Como o pesquisador sabe das muitas tarefas cotidianas que você deve cumprir para a sua formação acadêmica, sua participação não tirará de você nenhum tempo adicional que o atrapalhe em seus compromissos.

O pesquisador está pedindo sua permissão para estudar suas expectativas e opiniões em relação ao ensino da escrita no contexto das avaliações externas para que possamos compreender como se caracteriza o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental em seu município que é destaque nas avaliações externas. Se você consentir, o pesquisador está solicitando que você participe de uma entrevista, com gravação de áudio, de, no máximo, 40 minutos de seu tempo livre. A entrevista, em comum acordo com os participantes, poderá ser gravada. O pesquisador providenciará um documento de esclarecimento e de livre consentimento que informe a você sobre o estudo, afirmando que sua participação é voluntária e explicando os riscos e benefícios de sua participação. Nesse processo, ele deverá dar a condição necessária para, de forma esclarecida, você poder tomar a decisão de participar ou não. Você deve se sentir absolutamente livre para fazer qualquer pergunta ao pesquisador e/ou esclarecer qualquer dúvida que você tenha.

Salientamos que você possivelmente não se beneficiará de modo particular ao participar deste estudo. No entanto, este projeto pode fortalecer indiretamente os debates sobre o ensino da escrita e as avaliações externas, pois nos levará a uma reflexão acerca das políticas públicas educacionais de alfabetização e suas implicações no ensino da escrita, tendo

como foco para a análise as relações entre o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental e as práticas de avaliação. Futuros participantes do programa podem se beneficiar dos resultados da pesquisa, ao analisarmos quão importante a presente experiência tem sido para você e seus colegas, principalmente em relação a ao ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental. Nenhuma compensação financeira, crédito ou nota de disciplina, nem qualquer outra forma de compensação será oferecida por sua participação neste estudo.

Vale ressaltar que, como os dados obtidos para este estudo não consistem de nenhum material que você tenha produzido nas disciplinas, não vislumbramos nenhum risco envolvido. O principal risco que você poderia enfrentar seria a revelação de dados pessoais, mas, você tem o direito de não revelar e/ou de não permitir que nenhuma informação desta natureza seja publicada. Além disso, os riscos devem ser minimizados pelo pesquisador por meio de um pacto de privacidade e confidencialidade.

Se você concordar em participar do estudo, o pesquisador vai explorar as experiências que você construiu a partir de sua participação nesta pesquisa, tomando por base suas explicações e descrições sobre o ensino da escrita no 2º ano do ensino fundamental. Os dados que você oferecer poderão ser incluídos em apresentações orais e conferências de congressos científicos, assim como em publicações de artigos avaliados pelos comitês editoriais de revistas científicas, tanto impressas como online. Se assim você concordar, todos os dados identificáveis em suas descrições serão substituídos pelo uso de pseudônimos e códigos. Todos os dados sobre você estarão guardados e mantidos em confidencialidade o máximo que é exigido por lei. Conforme os aspectos éticos, salientamos que serão resguardados a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como o nome da escola participante e do município inserido. Ressaltamos ainda que a participação não incide em nenhuma despesa para os envolvidos. Saiba que sua recusa em participar não lhe trará nenhuma penalidade ou perda de benefícios que você, de outro modo, tenha por adquirido.

Para eventuais dúvidas, preocupação ou pergunta sobre esta pesquisa, tais como questões científicas, como participar ou como relatar prejuízos decorrentes de sua participação, por favor, contate pessoalmente a pesquisadora Maria Rosilane da Costa pelo e-mail rosilane_professora@hotmail.com, como pelo número de telefone celular (88)996234257, e ainda via Departamento de Fundamentos da Educação da UFC. Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira). O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela

avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

Na certeza de contarmos com sua valiosa colaboração, agradecemos antecipadamente.

Cordiais saudações,

Maria Rosilane da Costa
(PESQUISADORA)

Messias Hoalnda Dieb
(ORIENTADOR)

Fortaleza, _____ de _____ de 2017.

EU CONCORDO (**ACEITO**) PARTICIPAR DESTE ESTUDO:

Assinatura

Nome Legível

EU NÃO CONCORDO (**NÃO ACEITO**) PARTICIPAR DESTE ESTUDO:

Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Eu, como gestora geral desta instituição de educação, declaro, para fins de comprovação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará-CEP/UFC/PROPESQ, que a instituição dispõe de toda infraestrutura necessária para realização da pesquisa intitulada **“O Ensino da Escrita frente aos Desafios das Avaliações Externas: Aprendizagem ou Treinamento?”**. Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e firmamos o compromisso com a pesquisa.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura da Gestora Geral

APÊNDICE C - INSTRUMENTAIS DA PESQUISA- QUESTIONÁRIO

As informações deste questionário servirão apenas para conhecimento prévio do perfil dos professores que lecionam no 2º ano do município pesquisado. Estes dados ficarão arquivados nos registros do pesquisador, só serão usados para compilar informações acerca do perfil dos professores do 2º ano e, por esta razão não serão divulgados. Sua contribuição é muito importante para a condução do estudo proposto. Desde já agradeço a sua participação.

1- Dados de identificação:

Nome: _____

Idade: _____

2 - Formação Profissional

2.1. Formação Inicial e Continuada:

Nível de Escolaridade	Nome do Curso	Nome da instituição onde cursou
Ensino Médio		
Ensino Superior		
Especialização em		
Mestrado em		
Doutorado		

2.2. Você costuma participar de seminários, palestras, congressos e cursos na área da Alfabetização e Letramento?

() Nunca () Sempre () Às vezes () Raramente

2.3. As formações continuadas proporcionadas pela Secretaria de Educação, geralmente referem-se mais a:

Leitura () Escrita () Avaliação () Outros ()

3. Experiências Profissionais

3.1. Sempre lecionou como professor alfabetizador? Sim () Não ()

3.2. Há quanto tempo você trabalha como professor alfabetizador? _____

3.3. E no 2º ano, há quanto tempo você leciona? _____

4. Práticas Pedagógicas

4.1. Que atividades de escrita são propostas por você?

4.2. Como você desenvolve essas propostas de atividade? Por que você faz dessa maneira?

4.3. Que fatores têm dificultado a sua prática de ensino da escrita aqui na sua sala de aula?

4.4. De que forma o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) tem-se feito presente no seu trabalho pedagógico com o ensino da escrita?

4.5. Como você vê o ensino da escrita em seu município?

APÊNDICE D - INSTRUMENTAIS DA PESQUISA – OBSERVAÇÃO

As informações deste instrumental servirão como aporte para o Diário de Campo, norteando e orientando os passos que conduzirão a observação da prática pedagógica do professor no tocante ao ensino da escrita no 2º ano na instituição partícipe da pesquisa, bem como os momentos de planejamento individual e coletivo para compreendermos como se configura o ensino da escrita no referido município que tem alavancado profundas mudanças em seus resultados nas últimas avaliações. Todas as observações especificadas servirão como escopo para as anotações no Diário de Campo.

1. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DA ESCRITA

Data: _____ Início: _____ Término: _____

Observação _____

1. Informações gerais sobre as atividades de escrita proposta na aula.

2. Procedimentos metodológicos utilizados no ensino da escrita

- Utilização de um plano de aula
- Descrição detalhada da atividade de escrita desenvolvida durante a aula.
- Organização do tempo para a execução dessa atividade. _____ minutos
- Distribuição e utilização de algum material impresso.
- Realização de uma avaliação ao final da atividade escrita.
- Utilização de um planejamento, roteiro ou material impresso da Secretaria de Educação do município tendo como foco na escrita.

3. Planejamento e acompanhamento pedagógico.

- O planejamento acontece de forma individual – coletiva?
- O professor é acompanhado ou direcionado pelo coordenador pedagógico no momento de planejamento individual?
- Há interesse e envolvimento do professor no momento de planejamento?

- As atividades propostas de escrita são elaboradas, pesquisadas ou selecionadas com auxílio do coordenador pedagógico?
- Nos momento de planejamento individual e coletivo são discutidos temas relacionados ao ensino da escrita e as dificuldades de escrita da criança?

4. Aspectos a serem observados na aula.

- Assuntos abordados na aula.
- Gêneros textuais utilizados.
- Relação entre LEITURA e ESCRITA.
- A interdisciplinaridade.
- A frequência de atividades escritas.
- Momento de escrita livre.
- Momento de escrita individual.
- Momento de escrita coletiva.
- Correção da escrita da criança.
- Momento de reflexão sobre a escrita.

5. Práticas Pedagógicas

- São propostas que tipo de atividade de escrita?
- Como são realizadas as atividades de escrita?
- Como são acompanhadas as atividades de escrita?
- Como são avaliadas essas atividades?
- O professor observa e faz alguma anotação referente à escrita de cada criança?
- O professor acompanha os alunos que apresentam dificuldades de escrita?
- O professor analisa os erros encontrados nas atividades de escrita e trabalha em cima desses erros?

2. ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS DAS CRIANÇAS NA APRENDIZAGEM DA ESCRITA

Data: _____ Início: _____ Término: _____

Observação _____

1. Aprendizagem da escrita

- Frequência das crianças.
- Utilização de livro didático – PNLD: Coleção Coopera de Português.
- Utilização do livro do PAIC- Pé de Imaginação.
- Sistema de apostilamento proposto pela Secretaria Municipal de Educação.
- Compreensão da atividade escrita proposta pela professora.
- Realização dessas atividades de forma individual.
- Realização dessas atividades de forma coletiva.
- Acompanhamento do professor nos momentos de atividades de escrita.
- Atividades de escrita respeitando o nível de cada criança.
- Acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação em relação ao direcionamento das atividades escritas.
- Acompanhamento do coordenador pedagógico na execução das atividades de escrita da criança
- Interesse e envolvimento das crianças nas atividades de escrita propostas pelo professor.
- As práticas sociais da escrita se fazem presentes na sala de aula?

APÊNDICE E - ROTEIRO PRÉVIO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

A PRÁTICA DE ENSINO DA ESCRITA E AS CONCEPÇÕES SOBRE A ESCRITA

- O que a escrita representa para você?
- Que concepções de escrita você conhece?
- O que é alfabetizar para você? E letramento?
- Em sua prática pedagógica, como você direciona o ensino da escrita?
- Que atividades de escrita são propostas por você?
- Como você desenvolve essas atividades?
- Por que você faz dessa maneira?
- Que fatores têm dificultado ou ajudado a sua prática de ensino da escrita?
- De que forma o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) tem-se feito presente no seu trabalho pedagógico com o ensino da escrita?
- O que você pensa sobre o ensino da escrita em seu município?

AS AVALIAÇÕES FRENTE AO ENSINO DA ESCRITA

- Como o seu município tem direcionado o ensino da escrita?
- Como são avaliadas as atividades de escrita das crianças?
- Como a Secretaria Municipal de Educação tem pensado o sistema de avaliação que vocês usam em sala de aula?
- No que tem resultado a implantação desse sistema de avaliação quanto à aprendizagem das crianças? Na leitura? E na escrita?
- E você, segue esse sistema de avaliação ou tem sua própria forma de avaliar? Como você avalia a escrita de suas crianças?
- Em que pontos tais avaliações contribuem para o ensino da escrita no 2º ano?
- De que forma você percebe as avaliações externas em seu município?
- Como é que você vê os resultados dessas avaliações externas em relação ao ensino da leitura e da escrita?
- Você acha que existe alguma relação entre os resultados dessas avaliações e o planejamento ou replanejamento do ensino da escrita no 2º ano deste município?

ANEXO A - ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA ESCRITA - PROPOSTA DIDÁTICA PARA ALFABETIZAR LETRANDO.

III. TEMPO DE ESCRITA

O principal objetivo desse momento didático é a apropriação da linguagem escrita e do escrito: produção de escritas, textos escritos; compreensão do que se escreve; relação do texto escrito com a leitura; a reflexão do escrito e reescrita; escrita de diferentes gêneros textuais. Baseada na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará – 1º ao 5º ano (SEDUC, 2014) e nos direitos de aprendizagens do PNAIC/MEC organizamos os objetivos gerais de aprendizagens do tempo de escrita.

➤ **Objetivos de Aprendizagens - Produção Textual**

- Planejar a escrita de textos considerando as condições de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender as diferentes finalidades, com a ajuda de um escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio de um escriba.
- Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, com autonomia.
- Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando elementos coesivos para articular fatos e ideias.
- Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.
- Pontuar os textos, favorecendo a compreensão.
- Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba.
- Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita.
- Reescrever textos.

➤ **Objetivos de Aprendizagens - Análise Linguística: Discursividade, Textualidade e Normatividade**

- Adequar o texto ao contexto (interlocutor, formalidade do contexto).
- Usar diferentes suportes textuais.
- Reconhecer diferentes gêneros textuais.

- Conhecer e usar palavras e expressões que estabelecem a coesão (progressão de tempo, marcação de espaço e relações de causalidades).
- Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos).
- Conhecer e usar adequadamente concordância verbal e nominal.

ORTOGRAFIA

- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras regulares diretas entre grafemas e fonemas (P, B, T, D, F, V).
- Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras;
- JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final;
- M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos.

VOCABULÁRIO

- Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.
- Usar dicionário, compreendendo sua função e organização.
- Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.
- Pontuar textos.
- Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.
- Segmentar palavras em textos.
- Objetivos de Aprendizagens - Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética
- Identificar e escrever palavras.
- Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes.
- Uso de diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos
- Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.
- Compreender que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem das letras.
- Segmentar oralmente as sílabas de palavras.
- Identificar e compreender palavras: monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.

- Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.
- Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.
- Percepção de que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
- Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.
- Ler palavras e textos.



ANEXO B - SIMULADO DE PORTUGUÊS

LIGADOS SP/CECE

Atividades

Questão 01

Leia o texto

De acordo com o texto

Escovar os dentes faz mal a saúde

Magali escova os dentes logo após cada refeição

Magali emprestou creme dental para amiga

Mônica dividia sua escova dental com a amiga

Questão 02

De acordo com o texto no segundo quadrinho a expressão de Mônica é de

Medo

Surpresa

Raiva

Dor

Questão 03

De acordo com o texto Magali é

Dorminhoca

Comilona

Zangada

Estudiosa

Questão 04

O texto eu você leu é

fábula

tirinha

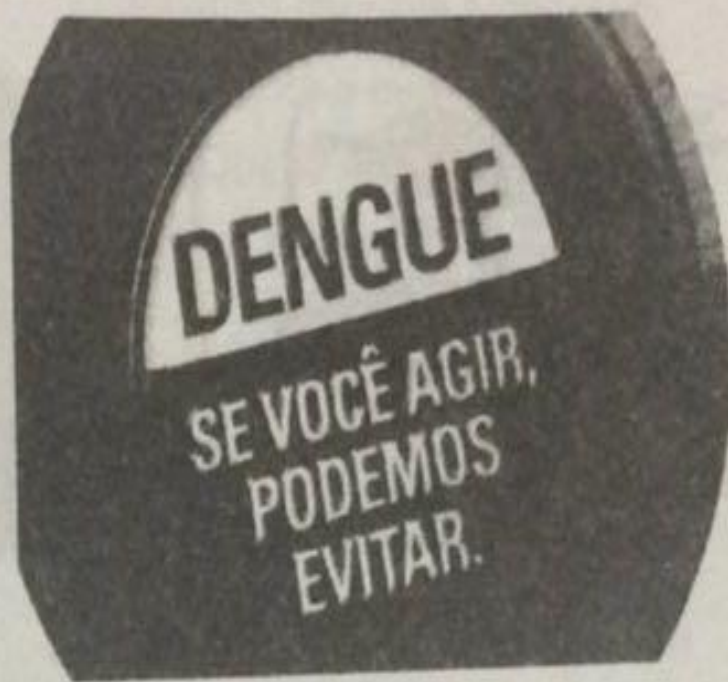
PÁGODA BALLZ

anúncio

rótulo

ALCANCE

Leia o texto abaixo:



Esse texto serve para:

- Alertar as pessoas.
- Dar um recado.
- Fazer um convite.
- Vender produto.

QUESTÃO 09

Leia o texto e responda a questão.

A FADA EMBURRADA

Ninfa era mesmo complicada. Se fazia sol, queria chuva. Se tinha flor, preferia folhas. Se alguém cantava, sentia falta do silêncio, mas se ninguém falava nada, ela queria a barulhada.

A fadinha sempre reclamava de tudo, nunca ria de nada, vivia de cara amarrada.

Fonte: http://educareletrar.blogspot.com.br/2011/10/avaliacao-de-portugues-para-3-ano_25.html

No texto, se alguém cantasse, a fada emburrada queria :

- A) Cantar junto
 B) silêncio
 C) sorrir
 D) barulho

QUESTÃO 10

Leia silenciosamente o texto.

Golfinho leva turistas à praia em Caraguá

Um golfinho nariz-de-garrafa é uma das atrações do verão em Caraguatatuba. O golfinho, que recebeu o apelido de "Tião", mede 2,60M e tem 200KG. Ele tem levado dezenas de turistas às praias Martin de Sá e Prainha diariamente.

Ele é macho, cinza e tem cerca de 15 anos. O assédio dos turistas fez o IBAMA criar um plantão nas duas praias para evitar que os banhistas perturbem o animal.


(Folha de São Paulo, Caderno Folhinha, 13/11/94)

Esse texto serve para:

- A) Narrar
 B) Informar
 C) Convidar
 D) Divertir

QUESTÃO 11

Leia o texto e responda.

MONTEIRO LOBATO	
	<p>José Bento Monteiro Lobato nasceu em Taubaté-SP, no dia 18 de abril de 1882.</p> <p>Lobato começou a sua vida de escritor, escrevendo pequenas histórias para jornais estudantis.</p> <p>A sua primeira história infantil foi: A Menina do Narizinho Arrebitado. Depois dessa história que fez muito sucesso, escreveu outras que tinham os seguintes personagens: Dona Benta, Pedrinho, Narizinho, Tia Nastácia, Visconde, Emilia, a boneca mais esperta do planeta, e outros.</p>

O texto que você leu é:

- A) Uma notícia
- B) Uma biografia
- C) Um conto
- D) Uma tirinha

QUESTÃO 12

Leia o texto com atenção.

CUIDADO COM O SOL
<p>As pessoas devem tomar cuidados especiais quando forem permanecer muito tempo expostos aos raios solares.</p> <p>Para não ficar doente e com a pele vermelha e dolorida, é recomendável evitar o sol das 10 horas da manhã às 2 horas da tarde. Além disso, sol em excesso pode causar queimaduras na pele. Por isso, lembre-se: sempre que tiver de ficar muito tempo exposto aos raios solares, use protetor solar, camiseta e boné ou chapéu, lembre-se também de beber bastante água.</p>

O assunto do texto é:

- A) Cuidado com a água
- B) Cuidado com os animais
- C) Cuidados ao tomar sol
- D) Cuidado com as brincadeiras nas férias

ANEXO C - ATIVIDADES DE ESCRITA DA CRIANÇA

O VAHOB ENA MENINO EU VIA A LHO SAIMO
 PENSAVA ASSIM COMIGO UM DIA EN VOYIA
 DE ZEPER OU CAMINHÃO DE BÁTICO OU OLVIDO
 SE EU NÃO PUDER VOAQ ANSERU SOPA E OS
 MCI + PDUTE OUTRA EMOCÃO EO SOTHO
 DE MEBALO VOB EOI VOBUI...