

**Alfabetização:
práticas de avaliação**

Artur Gomes de Moraes
Telma Ferraz Leal
(Organizadores)

Alfabetização

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Ester Pereira Neves de Macedo (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Alfabetização:
práticas de avaliação

Artur Gomes de Moraes
Telma Ferraz Leal
(Organizadores)

Artur
de
Moraes

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)
Carla D'Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br

| | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| REVISÃO | REVISÃO E TRADUÇÃO |
| <i>Português</i> | <i>Inglês</i> |
| Aline Ferreira de Souza | Carolina de Almeida Martins |
| Andréa Silveira de Alcântara | Walkíria de Moraes Teixeira da Silva |
| Jair Santana de Moraes | |
| Josiane Cristina da Costa Silva | <i>Espanhol</i> |
| Luciana De Camillis Postiglioni | Jessyka Vásquez |
| Thaiza de Carvalho dos Santos | |

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Lívia Rodrigues Batista
Nathany Brito Rodrigues

| | |
|-----------------|--------------------|
| PROJETO GRÁFICO | CAPA |
| Marcos Hartwich | Raphael C. Freitas |

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
Raphael C. Freitas

ESTAGIÁRIOS
Pedro Henrique Santos Moraes
Brenda Josyane dos Santos de Souza

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.000 exemplares

EM ABERTO
Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

| | | | |
|----------|-----------------|----------------|--------------|
| BBE/Inep | Latindex | Diadorim IBICT | Eletronische |
| OEI | Edubase/Unicamp | PKP | |

Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Publicada *online* em 12 de novembro de 2020.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico
a partir de diferentes pesquisas

Artur Gomes de Moraes (UFPE)

Telma Ferraz Leal (UFPE) 19

enfoque

Qual é a questão?

Avaliação da alfabetização e formação de professores
alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Artur Gomes de Moraes (UFPE) 27

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização:
princípios conceituais e metodológicos

Renata Sperrhake (UFRGS)

Luciana Piccoli (UFRGS) 47

| | |
|---|------------|
| Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil Gladys Rocha (UFMG) Raquel Márcia Fontes-Martins (Ufla) Vanessa Regina Eleutério Miranda (UFMG) | 69 |
| Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais José Francisco Soares (UFMG) Luana Bergmann (Inep) | 83 |
| Programas federais em alfabetização: abordagem linguístico-epistemológica Laiana Abdala Martins (UFSC) Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC)..... | 101 |
| Orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética no Programa Nacional do Livro Didático de 2007 a 2016: o que sugerem as coleções de alfabetização? Magna do Carmo Silva (UFPE)..... | 125 |
| O que pensam os orientadores de estudo sobre o processo formativo proporcionado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa? Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) André Luís Janzkovski Cardoso (UFR)..... | 139 |
| A resignificação na prática de avaliar do professor alfabetizador pautada nos direitos de aprendizagem Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap) Adriana Carvalho Souza Castro (Unifap) Heloane Baia Nogueira (Unifap) Rosivaldo Gomes (Unifap)..... | 157 |
| Contribuições da autoavaliação institucional para o uso formativo das avaliações da alfabetização João Luiz Horta Neto (Inep) José Roberto de Souza Santos (Inep) | 175 |

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

| | |
|--|------------|
| A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais Magda Becker Soares entrevistada por Telma Ferraz Leal (UFPE) Artur Gomes de Moraes (UFPE) | 191 |
|--|------------|

resenhas

| | |
|---|------------|
| Avaliação sob medida para governar o processo de alfabetização Renata Sperrhake (UFRGS) | 205 |
|---|------------|

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou "Provinha de Leitura"?): mais uma "avaliação sob medida" no processo de alfabetização e "letramento inicial"?* 2012. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

| | |
|--|------------|
| Relatório do "National Reading Panel" dos Estados Unidos (2000) Artur Gomes de Morais (UFPE) | 211 |
|--|------------|

NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Access in: 26 abr. 2020.

bibliografia comentada

| | |
|--|------------|
| Bibliografia comentada sobre avaliação na alfabetização Rosivaldo Gomes (Unifap) | 219 |
|--|------------|

| | |
|---------------------------------|------------|
| números publicados | 225 |
|---------------------------------|------------|

summary

presentation

Literacy and its assessment in Brazil: a critical balance based on different studies

Artur Gomes de Moraes (UFPE)

Telma Ferraz Leal (UFPE) 19

focus

What's the point?

Evaluation of literacy instruction and teacher training in Brazil: ups and downs

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Artur Gomes de Moraes (UFPE) 27

points of view

What other experts think about it?

Assessment of initial reading and writing learning: conceptual and methodological principles

Renata Sperrhake (UFRGS)

Luciana Piccoli (UFRGS) 47

| | |
|--|------------|
| Reflections on didactic-pedagogical particularities of the reading items of the literacy assessment in Brazil Gladys Rocha (UFMG) Raquel Márcia Fontes-Martins (Ufla) Vanessa Regina Eleutério Miranda (UFMG) | 69 |
| Avaliação Nacional da Alfabetização: synthesis on schools results associated to socio-educational variables José Francisco Soares (UFMG) Luana Bergmann (Inep) | 83 |
| National literacy programs: a linguistic-epistemological approach Laiana Abdala Martins (UFSC) Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC)..... | 101 |
| Guidelines and evaluative proposals for alphabetical writing in the Programa Nacional do Livro Didático from 2007 to 2016: What do literacy collections propose? Magna do Carmo Silva (UFPE)..... | 125 |
| What do study advisors think about the formation process the National Agreement for Literacy at the Right Age offers? Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) André Luís Janzkovski Cardoso (UFR)..... | 139 |
| Reframing of the literacy teacher's evaluation practices grounded in the learning rights Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap) Adriana Carvalho Souza Castro (Unifap) Heloane Baia Nogueira (Unifap) Rosivaldo Gomes (Unifap)..... | 157 |
| Contributions of institutional self-assessment to the formative use of literacy assessments João Luiz Horta Neto (Inep) José Roberto de Souza Santos (Inep) | 175 |
| open space Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc. | |
| A proposition for literacy teaching and assessment in Lagoa Santa, Minas Gerais Magda Becker Soares interviewed by Telma Ferraz Leal (UFPE) Artur Gomes de Moraes (UFPE) | 191 |

reviews

| | |
|---|------------|
| Evaluation tailored to guide the literacy teaching process Renata Sperrhake (UFRGS) | 205 |
|---|------------|

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou "Provinha de Leitura"?): mais uma "avaliação sob medida" no processo de alfabetização e "letramento inicial"?* 2012. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

| | |
|---|------------|
| USA National Reading Panel Report (2000) Artur Gomes de Morais (UFPE) | 211 |
|---|------------|

NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Access in: 26 abr. 2020.

annotated bibliography

| | |
|--|------------|
| Annotated bibliography on evaluation at literacy teaching Rosivaldo Gomes (Unifap) | 219 |
|--|------------|

| | |
|-------------------------------|------------|
| published issues | 225 |
|-------------------------------|------------|

sumario

presentación

Alfabetización y su evaluación en Brasil: un balance crítico a partir de diferentes investigaciones

Artur Gomes de Morais (UFPE)

Telma Ferraz Leal (UFPE) 19

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Evaluación de la alfabetización y formación de profesores alfabetizadores en Brasil: caminos y desviaciones

Telma Ferraz Leal (UFPE)

Artur Gomes de Morais (UFPE) 27

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

Instrumentos para la evaluación formativa de la alfabetización: principios conceptuales y metodológicos

Renata Sperrhake (UFRGS)

Luciana Piccoli (UFRGS) 47

| | |
|---|------------|
| Reflexiones sobre especificidades didáctico-pedagógicas de los ítems de lectura de la evaluación de la alfabetización en Brasil Gladys Rocha (UFMG) Raquel Márcia Fontes-Martins (Ufla) Vanessa Regina Eleutério Miranda (UFMG) | 69 |
| Evaluación Nacional de la Alfabetización: síntesis sobre los resultados de las escuelas asociados a variables socioeducativas José Francisco Soares (UFMG) Luana Bergmann (Inep) | 83 |
| Programas federales en alfabetización: abordaje lingüístico-epistemológico Laiana Abdala Martins (UFSC) Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti (UFSC)..... | 101 |
| Orientaciones y propuestas evaluativas para la escritura alfabética en el Programa Nacional del Libro Didáctico de 2007 a 2016: ¿qué sugieren las colecciones de alfabetización? Magna do Carmo Silva (UFPE)..... | 125 |
| ¿Qué piensan los orientadores de estudio sobre el proceso de formación proporcionado por el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta? Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT) André Luís Janzkovski Cardoso (UFR)..... | 139 |
| La resignificación en la práctica de evaluar del profesor alfabetizador con base en los derechos de aprendizaje Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap) Adriana Carvalho Souza Castro (Unifap) Heloane Baia Nogueira (Unifap) Rosivaldo Gomes (Unifap)..... | 157 |
| Contribuciones de la autoevaluación institucional al uso formativo de las evaluaciones de la alfabetización João Luiz Horta Neto (Inep) José Roberto de Souza Santos (Inep) | 175 |
| espacio abierto | |
| Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc. | |
| La propuesta de enseñanza y evaluación de la alfabetización en Lagoa Santa, Minas Gerais Magda Becker Soares entrevistada por Telma Ferraz Leal (UFPE) Artur Gomes de Moraes (UFPE) | 191 |

reseñas

| | |
|---|------------|
| Evaluación adaptada para gobernar el proceso de alfabetización Renata Sperrhake (UFRGS) | 205 |
|---|------------|

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou "Provinha de Leitura"?): mais uma "avaliação sob medida" no processo de alfabetização e "letramento inicial"?* 2012. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

| | |
|--|------------|
| Informe del "National Reading Panel" de los Estados Unidos (2000) Artur Gomes de Morais (UFPE) | 211 |
|--|------------|

NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Access in: 26 abr. 2020.

bibliografía comentada

| | |
|---|------------|
| Bibliografía comentada sobre evaluación en la alfabetización Rosivaldo Gomes (Unifap) | 219 |
|---|------------|

| | |
|---------------------------------|------------|
| números publicados | 225 |
|---------------------------------|------------|

apresentação

Alfabetização e sua avaliação no Brasil: um balanço crítico a partir de diferentes pesquisas

Artur Gomes de Morais

Telma Ferraz Leal

Assim como em outros países, assistimos no campo da alfabetização, no Brasil, a um embate entre diferentes perspectivas teórico-metodológicas que buscam influir sobre políticas públicas, quando o tema é “como alfabetizar”. Nas décadas de 1980 e 1990, a teoria da psicogênese da escrita ganhou certa hegemonia, em nossos meios acadêmicos e em propostas curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo. Também foram crescentes as abordagens que traziam como novidade uma ampliação e diversificação das práticas de leitura e produção de textos vivenciadas com os alfabetizandos, em decorrência da disseminação do conceito de letramento e da defesa da perspectiva de “alfabetizar letrando”. No entanto, diversos estudos atestaram a permanência, nas salas de aula, do emprego de métodos tradicionais de alfabetização, sobretudo os silábicos. Nas duas últimas décadas, tem havido, ainda, uma pressão de grupos de pesquisadores e de empresários para que os estudos sobre consciência fonêmica sejam a principal referência teórica nas proposições de política públicas e que o método fônico seja instituído como solução, na eterna busca por um ensino de alfabetização mais eficiente em nossas redes de ensino.

Nesse contexto, as poucas avaliações externas aplicadas no período equivalente ao final do quinto ano do ensino fundamental já vinham indicando, desde os anos 1990, reiteradamente, o baixo desempenho da maioria dos estudantes quanto ao domínio de habilidades de compreensão de textos escritos.

Para enfrentar esse quadro, alguns programas específicos foram postos em prática, no âmbito federal, com o propósito de qualificar a ação dos docentes

alfabetizadores – como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), o Pró-Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) –, mas poucas ações relativas à avaliação desses programas foram realizadas. Cabe recordar, também, que a instituição de exames destinados a mensurar as aprendizagens realizadas pelos alfabetizandos, na área de linguagem, durante ou ao final do ciclo de alfabetização, demorou bastante a ocorrer. Em 2008 passamos a ter uma avaliação externa de caráter estritamente diagnóstico – a Provinha Brasil –, aplicada no início e no final do segundo ano do ensino fundamental e, só em 2013, foi instituída a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), a ser aplicada no final do terceiro ano daquela etapa, mas, infelizmente, interrompida desde 2016.

Desse modo, tendo em conta que o Plano Nacional de Educação (PNE) assumiu como compromisso na meta 5 “estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças”, urge fazer um balanço crítico, a partir da produção acadêmica mais recente, de como estamos alfabetizando e avaliando a alfabetização praticada em nossas redes de ensino.

No âmbito desse debate, pode-se destacar que a ausência de um currículo nacional até o ano de 2017 fez com que documentos sem aquele poder regulador (por exemplo, PCN, Direitos de Aprendizagem do Pnaic) fossem usados na definição de políticas públicas que, no âmbito federal, eram voltadas à etapa de alfabetização – como o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), o Pró-Letramento, a ANA e a formação do Pnaic. Tal carência provocou, no país, instabilidades sobre o que se considera como meta em relação aos conhecimentos dos estudantes em processo de alfabetização e, conseqüentemente, sobre parâmetros seguros para as políticas de avaliação da alfabetização.

As instabilidades e tensões se agravaram com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, na contramão do que estava hegemonicamente instituído em documentos curriculares estaduais e municipais, reduziu o ciclo de alfabetização aos dois primeiros anos do ensino fundamental e alterou as expectativas de conhecimentos e habilidades a serem apropriados pelos aprendizes quanto à modalidade escrita da língua, naquela etapa. Já a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo MEC, por meio de decreto, em 2019, propõe alterações que nem sempre se pautam pela BNCC e pouco se filiam ao acordado pelo PNE.

Desse modo, a discussão sobre concepções de alfabetização e a delimitação mais clara das expectativas acerca do que consideramos como pessoa alfabetizada tornam-se, hoje, mais que urgentes. Dentre os diferentes aspectos a serem discutidos, a avaliação da alfabetização é um dos focos centrais de prioridades, tanto no que se refere à avaliação da aprendizagem que ocorre no cotidiano escolar, quanto à avaliação em larga escala e à avaliação das políticas públicas que envolvem todo o ensino de alfabetização.

Nesse cenário, a proposição deste número da revista *Em Aberto* justifica-se por partirmos do pressuposto de que necessitamos socializar a produção de pesquisas

de diferentes regiões do país que têm oferecido evidências sobre a avaliação da alfabetização. Aqui, o leitor encontrará uma pequena amostra da diversidade de estudos que se voltaram para este complexo objeto e que podem nos ajudar a melhor debatê-lo.

Em “Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos”, Artur Gomes de Morais e Telma Ferraz Leal buscam problematizar os limites e as possibilidades de dois programas de avaliação em âmbito nacional, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre as políticas de alfabetização. A partir das evidências de diferentes estudos, os autores apontam que essas avaliações tiveram importância para a definição de políticas públicas, mas precisavam ser aperfeiçoadas tanto na composição dos exames adotados a cada edição como na interpretação de seus resultados. Concluem, ademais, que houve uma utilização precipitada de dados da ANA para justificar a criação da Política Nacional de Alfabetização pelo MEC, em 2019, que desconsidera saberes teórico-metodológicos diversos, construídos ao longo de vários anos nas políticas de formação de professores alfabetizadores brasileiros.

Luciana Piccoli e Renata Sperrhake são as autoras do segundo artigo, intitulado “Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos”. Nele, discutem a avaliação da aprendizagem na alfabetização com base na análise de instrumentos utilizados em experiências escolares com turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Como as evidências colhidas demonstram que o olhar interpretativo docente é baseado em teorias muito variadas, que explicam de forma diversa o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, as estudiosas constataam a importância de professoras e professores se apropriarem mais e melhor daqueles referenciais, de modo a melhor poderem, no dia a dia, acompanhar as aprendizagens das crianças e organizar situações de ensino que, efetivamente, favoreçam o avanço de seus alunos.

Em “Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil”, Gladys Rocha, Raquel Márcia Fontes-Martins e Vanessa Regina Eleutério Miranda tiveram como objetivo analisar duas avaliações externas, no contexto da sua implementação e, principalmente, refletir sobre seus percursos e especificidades didático-pedagógicas: o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa) e a Provinha Brasil. Focalizando dois tipos de itens destinados a avaliar a alfabetização (os de modelo único, totalmente lidos pelos alunos, e os de modelo híbrido, parcial ou totalmente lidos pelo aplicador), verificaram que, por meio deles, é possível captar informações de estudantes com diferentes perfis e que os modos de construção (dos dois tipos de itens) fundamentam-se em uma concepção de alfabetização e letramento, perspectiva que influenciaria tanto a elaboração dos itens como sua seleção para os testes.

No artigo “Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais”, José Francisco Soares e Luana Bergmann apresentam uma avaliação externa realizada em larga escala pelo governo federal brasileiro nas escolas públicas entre os anos de 2013 e 2016, e expõem um panorama sobre o método adotado nessa avaliação, apontando os principais conceitos

e instrumentos que a estruturaram. Sumarizando os resultados nacionais demonstrados pelo público-alvo da edição 2016, os autores os associam a um conjunto de variáveis escolares e sociais relevantes, constatando que as características do alunado, da infraestrutura, da dependência administrativa e da complexidade das escolas – assim como aspectos ligados à formação dos docentes – criam grupos de escolas com enormes diferenças em termos da proficiência medida pelos testes da ANA.

Abordando outra faceta do amplo tema, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti e Laiana Abdala Martins produziram o artigo “Programas federais em alfabetização: abordagem linguístico-epistemológica”. Nele, as autoras estudam o Pró-Letramento Linguagem (PL), vigente de 2005 a 2012, e o Pnaic, iniciado em 2013 e encerrado em 2018, a fim de relacionar esses programas sob o ponto de vista filosófico-epistemológico em enfoque linguístico. A partir de duas perspectivas teóricas que denominam *Movimento A* (enfoque cognitivo-sistêmico) e *Movimento B* (enfoque na interação social), empreendem uma pesquisa documental do Manual do PL e dos Cadernos do Pnaic, concluindo que o PL se caracterizou por uma busca, ainda difusa, de manutenção no enfoque cognitivo-sistêmico, enquanto o Pnaic teria sublinhado o enfoque processual-sistêmico. Segundo as autoras, os dois programas, porém, convergiram no reconhecimento de que ambos os movimentos não podem ser dissociados da formação continuada de alfabetizadores.

Em “Orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética no Programa Nacional do Livro Didático de 2007 a 2016: o que sugerem as coleções de alfabetização?” Magna do Carmo Silva analisou o Manual do Professor e o Livro do Aluno de duas coleções de alfabetização aprovadas no PNLD de 2007 a 2016, concluindo que elas apresentaram poucas contribuições ao professor quanto à avaliação da escrita alfabética, apesar de considerarem a avaliação como um processo de regulação da prática pedagógica. As poucas orientações sobre a forma de registro do processo avaliativo contidas nos recursos didáticos analisados poderiam, no entanto, fomentar ações docentes que articulassem ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva formativa e reguladora da avaliação.

Dando voz aos formadores de alfabetizadores, no artigo intitulado “O que pensam os orientadores de estudo sobre o processo formativo proporcionado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?”, Cancionila Janzkovski Cardoso e André Luís Janzkovski Cardoso exploraram as percepções dos orientadores de estudo, representantes das redes municipais e estadual de educação de 141 municípios do estado de Mato Grosso, que participaram do Pnaic, de 2013 a 2015. A partir de *surveys* realizadas anualmente, totalizando 809 protocolos de respostas, os autores sistematizaram os resultados em seis categorias que evidenciaram percepções favoráveis dos orientadores de estudo em relação à formação continuada de alfabetizadores oferecida pelo Pacto, destacando aspectos concernentes a contribuições, impactos e mudanças nas práticas pedagógicas, aliados aos princípios formativos, aos objetivos e ao processo mesmo de formação continuada.

Ainda investigando possíveis efeitos do Pnaic, “A ressignificação na prática de avaliar do professor alfabetizador pautada nos direitos de aprendizagem”, artigo

de Adelma Barros-Mendes, Adriana Carvalho Souza Castro, Heloane Baia Nogueira e Rosivaldo Gomes, apresenta reflexões geradas a partir de um mapeamento fundamentado no paradigma indiciário. Nele foram enfocados indícios obtidos em dois instrumentos formativos construídos na formação do Pnaic conduzida pela Universidade Federal do Amapá: o diário reflexivo e o relatório descritivo. A análise efetuada pelos pesquisadores demonstrou que, sob dois aspectos – incorporação, no fazer docente, de um planejamento de ações/práticas didáticas alinhadas aos direitos de aprendizagem e de uma avaliação formativa alicerçada pelos direitos de aprendizagem –, os alfabetizadores, anteriormente identificados com uma dimensão de avaliação classificatória, passaram, no decorrer da formação continuada, a fundar-se em outra perspectiva: diagnóstica, emancipatória, formativa/formativa-reguladora.

No último artigo da seção Pontos de Vista, intitulado “Contribuições da autoavaliação institucional para o uso formativo das avaliações da alfabetização”, João Luiz Horta Neto e José Roberto Souza Santos apontam que, apesar de ter-se observado, nos últimos anos, um crescente interesse do poder público por avaliações externas no ciclo de alfabetização, tais ações vêm influenciando pouco as tomadas de decisão no âmbito das escolas, frustrando, em parte, o que parece ser o interesse dos órgãos responsáveis pelas avaliações. Ao analisar algumas das possíveis razões que explicariam o fato de os resultados das avaliações do ciclo de alfabetização serem pouco utilizados para a melhoria escolar, discutem as prováveis contribuições da autoavaliação institucional. Os autores sugerem que é preciso problematizar as avaliações externas tal como são realizadas, porque produzem, de modo unilateral, juízos acerca da qualidade das instituições, e, quando as escolas não desenvolvem suas próprias avaliações, tornam-se reféns desses juízos.

Após esses diferentes relatos de pesquisas, levados a cabo por especialistas de todas as regiões do nosso Brasil, o leitor encontrará, na seção Espaço Aberto, a entrevista da doutora Magda Becker Soares sobre “A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais”. Nela, nossa professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) relata, em pormenores, a experiência de “desenvolvimento profissional” de alfabetizadores que, desde 2007, vem conduzindo naquela rede pública de ensino. Ao descrever o cuidadoso processo de formação continuada e o processo sistemático de “diagnóstico” (avaliação em rede), planejado e realizado coletivamente, em todas as salas de alfabetização do município, nossa especialista-mor nos ensina que, sim, é possível ter esperança de construir democraticamente, em nossas redes públicas de ensino, um processo de alfabetização em que o ato de avaliar presta-se a verificar e atualizar metas de ensino assumidas pelo conjunto de todos os educadores que fazem as escolas.

Como aperitivos adicionais, o leitor encontrará, na seção Resenhas, a análise de obras que remetem ao tema. Na primeira, Renata Sperrhake enfoca a tese de doutorado de Darlize Teixeira de Mello, que tem por título *Provinha Brasil (ou “Provinha de Leitura”?): mais uma “avaliação sob medida” no processo de alfabetização e “letramento inicial”*, defendida em 2012 na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em Porto Alegre. Na segunda, Artur Gomes de Moraes retoma o relatório do “National Reading Panel” americano, intitulado

Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups, publicado em 2000, que foi assumido como referência primordial pelos autores da Política Nacional de Alfabetização, imposta por nosso Ministério de Educação, por decreto, em 2019.

Para concluir, e visando a estimular os leitores que tenham interesse em aprofundar as abordagens tratadas nos artigos, a seção Bibliografia Comentada, organizada por Rosivaldo Gomes, apresenta resumos de artigos, livros e dissertações selecionados para esse fim.

Artur Gomes de Moraes

Telma Ferraz Leal

Organizadores

Qual é a questão?

enfoque

Avaliação da alfabetização e formação de professores alfabetizadores no Brasil: caminhos e descaminhos

Telma Ferraz Leal

Artur Gomes de Moraes

Resumo

Este artigo objetiva problematizar os limites e as possibilidades de dois programas de avaliação em âmbito nacional, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre as políticas de alfabetização. As reflexões foram feitas com base na retomada de estudos desenvolvidos pelos autores, que tiveram como estratégias metodológicas: observação de aulas de docentes, avaliação dos desempenhos de alfabetizandos e análise de documentos oficiais do governo federal relativos à Provinha Brasil, à ANA e à Política Nacional de Alfabetização. As conclusões apontam que essas avaliações têm importância para a definição de políticas públicas, mas precisavam ser aperfeiçoadas quanto a: 1) observância de seleção dos itens, respeitando todos os descritores específicos; 2) revisão das escalas e de seus níveis, em função de inconsistências apontadas; e 3) indicação mais clara dos conhecimentos e habilidades esperados ao final de cada ano escolar. Também se conclui que houve uma utilização precipitada de dados da ANA para justificar a criação de uma Política Nacional de Alfabetização que desconsidera saberes teórico-metodológicos diversos, construídos ao longo de vários anos nas políticas de formação de professores alfabetizadores brasileiros.

Palavras-chave: avaliação da alfabetização; definição da política educacional; formação de professores; Provinha Brasil; Avaliação Nacional da Alfabetização.

Abstract

Evaluation of literacy instruction and teacher training in Brazil: ups and downs

This article aims to analyze the contributions and limits of two external evaluations recently practiced nationwide, Provinha Brasil and Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) concerning reading instruction policies in Brazil. Analysis were based on the review of the authors' previous studies, with methodologies involving classroom observation, evaluation of students' performances and the exam of official documents related to Provinha Brasil, to ANA and to the Política Nacional de Alfabetização (PNA). Conclusions showed these evaluations have been important to the development of public policies, needing, however, to be improved concerning: 1) item selections having to include all specific skills; 2) evaluation scales and their levels being reviewed in order to correct inconsistencies; 3) sharper definition of children's knowledge and skills expected by the end of each school grade. The authors also depicted a rushed use of ANA's results to justify the creation of the PNA, which ignores theoretical and methodological findings created throughout several years by previous Brazilian policies directed to the formation of teachers in charge of reading instruction.

Keywords: Avaliação Nacional da Alfabetização; development of educational policies; literacy assessment; Provinha Brasil; teacher training.

Resumen

Evaluación de la alfabetización y formación de profesores alfabetizadores en Brasil: caminos y desviaciones

Este artículo tiene por objetivo problematizar los límites y contribuciones de dos programas de evaluación en ámbito nacional, la Pruebita Brasil (Provinha Brasil) y la Evaluación Nacional de la Alfabetización (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA), sobre las políticas de alfabetización. Las reflexiones fueron formuladas basadas en la retomada de estudios desarrollados por los autores, que tomaron como estrategias metodológicas la observación de clases de profesores, la evaluación del desempeño de alfabetizandos y el análisis de documentos oficiales del gobierno federal concernientes a la Pruebita Brasil, a la ANA y a la Política Nacional de Alfabetización (PNA). Las conclusiones indican que esas evaluaciones tienen importancia para la definición de políticas públicas, pero carecen de ser perfeccionadas en lo que concierne: 1) observancia a la selección de ítems, respetando todos los descriptores específicos; 2) revisión de las escalas y de sus niveles, en función de inconsistencias señaladas; 3) indicación más clara de los conocimientos y habilidades que se esperan al final de cada año escolar. También se concluyó que hubo un empleo precipitado de datos de la ANA para justificar la creación de una Política Nacional de Alfabetización que ignora conocimientos teórico-metodológicos distintos, contruidos a lo largo de muchos años en las políticas de formación de profesores alfabetizadores en Brasil.

Palabras clave: evaluación de la alfabetización; definición de la política educativa; formación de profesores; Pruebita Brasil; Evaluación Nacional de la Alfabetización.

Introdução

Neste número da revista *Em Aberto*, diferentes autores tratam da avaliação da alfabetização sob diversas dimensões, tanto em relação à avaliação da aprendizagem em sala de aula quanto à avaliação externa. Consideramos que os dois tipos de avaliação são importantes e necessários, tal como discutimos em outros trabalhos (Silva; Leal, 2018; Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017; Leal; Morais; Pessoa; Almeida, 2015; Morais; Leal; Pessoa, 2013; Morais, 2012; Morais; Leal; Albuquerque, 2009; Leal; Albuquerque; Morais, 2007; Ferreira; Leal, 2006). No entanto, neste artigo, focaremos mais especificamente aspectos relacionados a avaliações externas, objetivando problematizar os limites e possibilidades de dois programas de avaliação recentemente praticados em âmbito nacional, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), sobre as políticas de alfabetização no contexto brasileiro.

As reflexões aqui expostas foram feitas a partir da retomada de estudos anteriormente desenvolvidos pelos autores, que tiveram como estratégias metodológicas observação de aulas de docentes, avaliação dos desempenhos dos aprendizes e análise de documentos oficiais do governo federal relativos à Provinha Brasil, à ANA e à Política Nacional de Alfabetização. Tanto os dados relativos às observações de aula de docentes quanto os advindos de análise documental foram tratados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2000). Neste artigo, buscamos sintetizar e articular os principais resultados dos estudos citados, de modo a problematizar sobre as questões propostas.

A nosso ver, as avaliações externas devem ocorrer tanto no interior de cada rede de ensino como em âmbito nacional. Sim, embora poucos municípios tenham suas próprias avaliações em rede¹ – Lagoa Santa (MG) é um exemplo de prática de avaliação externa específica –, entendemos que a qualificação do ensino oferecido no ciclo de alfabetização requer um explícito “casamento”, em cada rede de ensino, da definição coletiva de metas ou direitos de aprendizagem, com a realização de avaliações próprias periódicas,² que têm um intuito diagnóstico, a fim de que a formação continuada dos docentes e o planejamento do ensino praticado sejam pautados no processo avaliativo. Tal enfoque pressupõe uma lógica de complementaridade, que se presta a avaliar (e reorientar) o *ensino* oferecido aos *aprendizes* (que têm diferentes conhecimentos e necessidades), exatamente porque, periódica e sistematicamente, busca-se definir, em todas as turmas de

¹ Estudo de Bauer *et al.* (2017) revela que, até recentemente, apenas cerca de 30% dentre 4.309 municípios brasileiros participantes de um *survey* declaravam adotar avaliações externas próprias. Dentro desse percentual, uma fração um pouco menor (inferior a 26%) declarava realizar exames próprios para avaliar o desempenho de alunos dos três anos iniciais do ensino fundamental.

² Tal como esclarece Magda Soares (2020), em entrevista neste número da *Em Aberto*, as “avaliações em rede”, tal como aplicadas na rede municipal de Lagoa Santa (MG), são exames censitários realizados em três ocasiões (início, meio e final do ano letivo), em todas as turmas do final da educação infantil e nas turmas dos cinco primeiros anos do ensino fundamental. Suas matrizes são baseadas no currículo municipal, que é periodicamente atualizado, e os docentes participam do processo de apuração e interpretação dos resultados obtidos por seus alunos, já que aqueles exames não se prestam a fins de ranqueamento, mas são concebidos para guiar a formação em serviço e o planejamento de ensino dos professores.

alfabetização, diagnósticos cuidadosos sobre a aprendizagem alcançada pelo estudante.

Antes de analisarmos as questões mais estreitamente vinculadas a nossos objetivos, faremos uma breve revisão de evidências sobre como estamos e estivemos alfabetizando e avaliando a alfabetização no Brasil, nas últimas décadas.

Uma breve busca de contextualização: retomando evidências sobre o ensino e a avaliação na alfabetização brasileira nos últimos cinquenta anos

Um exame retrospectivo nos indica que “avaliação da alfabetização” ainda é um tema pouco pesquisado no Brasil, assim como são muito recentes as avaliações externas aplicadas a alunos de alfabetização em redes públicas de ensino, a maioria delas surgida no atual milênio.

É curioso, portanto, constatar que, mesmo na ausência de avaliações externas, o baixo desempenho dos alunos – especificamente dos filhos das camadas populares que frequentam as escolas públicas – no final da “série de alfabetização” era um tema recorrente em estudos sobre o fracasso escolar que dominaram o debate nacional até os anos 1980 e 1990 (Angelucci *et al.*, 2004). Ao lado de dados de censos nacionais, revelando os altos índices de analfabetismo, assistíamos até há pouco à reprodução anual de dados relativos à reprovação e à evasão de alunos da primeira série, resultando numa inaceitável média nacional próxima a 50% de fracasso na alfabetização em nossas redes públicas (Mainardes, 1995).

Ainda adotando referenciais teóricos de corte associacionista (Poppovic, 1969; Lourenço Filho, [1969] 2008),³ que assumiam “habilidades perceptivas, motoras e mnemônicas” como fatores causais do sucesso na alfabetização, o debate tendia a priorizar diagnósticos sobre a “prontidão” dos indivíduos para terem ou não o direito de iniciar sua alfabetização formal, em detrimento de uma avaliação rigorosa do desempenho das turmas e dos sistemas de ensino, ao final do primeiro ano do que hoje denominamos ensino fundamental e nas séries seguintes dessa etapa inicial de ensino.

Com a redemocratização, na década de 1980, e com a ampliação da adoção dos sistemas de ciclos e dos “ciclos de alfabetização”, a partir de meados dos mesmos anos 1980, assistimos a uma série de novos debates, fundamentados, sobretudo, em perspectivas construtivistas, como a psicogênese da escrita de Ferreiro e Teberosky (1979) e nos recém-divulgados estudos sobre “letramento” (Tfouni, 1988). De norte a sul do Brasil, diversos grupos de educadores, que lutavam por uma democratização do direito à educação e pela qualificação da educação pública, passaram a defender a não retenção ao final do primeiro ano da educação obrigatória e um ensino de alfabetização que respeitasse a diversidade de ritmos dos aprendizes, ao longo de um “ciclo de alfabetização”.

³ A primeira edição dos *Testes ABC* é de 1934, a décima primeira, de 1969 e a décima terceira, de 2008. [N. do E.]

A “progressão continuada”, prometida pelos defensores e adeptos do ensino organizado em ciclos tendeu a constituir, na realidade, uma “promoção automática” (Mainardes, 2001), já que a maioria dos sistemas de ensino nunca garantiu os quesitos que diferenciariam a primeira (progressão continuada) da segunda (promoção automática). Entre tais requisitos, Poli (1998, p. 4) situava o “não-prejuízo da avaliação do processo de aprendizagem” ao lado do atendimento (recuperação) aos alunos com ritmo mais lento e a possibilidade de retenção de alunos com desempenho insatisfatório ao final do ciclo. Este último problema, que até hoje constitui uma frequente realidade em muitíssimas redes de ensino (Oliveira, 2010), atesta um estado crítico que seria gerado por uma conjunção de fatores.

Num contexto em que o discurso acadêmico buscava difundir ideais construtivistas e de se “alfabetizar letrando”, e no qual os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil. MEC. SEF, 1997) e outros documentos curriculares estaduais e municipais prescreviam na mesma direção, em diferentes estudos, ainda nos anos 1990 ou no início do atual milênio, constatamos a dificuldade de os alfabetizadores abandonarem as antigas cartilhas sintéticas (Albuquerque; Moraes; Ferreira, 2008). Essa última pesquisa evidenciou também a opção de muitos docentes por não adotar unicamente os novos “livros de alfabetização”, que investiam muito nas práticas de leitura e produção de textos, mas tendiam a negligenciar o ensino sistemático das correspondências entre grafemas e fonemas (Moraes; Albuquerque, 2005).

Outros estudos apontaram que, apesar de terem sido apresentados aos estágios da teoria da psicogênese da escrita, muitos educadores tinham dificuldade de diagnosticar os conhecimentos de seus alunos durante o ciclo de alfabetização ou de definir o que e como ensinar a partir das avaliações que realizavam no cotidiano da sala de aula (Cunha, 2005; Mamede, 2003).

Sintomaticamente, e de modo um tanto idiossincrático, vivemos, em nosso País, um estado de coisas que Soares (2003) definiu como “desinvenção da alfabetização”. Entendemos que este seria fruto de uma conjunção de problemas, entre os quais ressaltamos:

- i) uma ausência de currículos de alfabetização que fossem frutos de acordos coletivos e, conseqüentemente, com sentido e poder normatizador real;
- ii) a distorcida apropriação das novas teorias que faria com que muitos docentes apostassem num aprendizado espontâneo da escrita alfabética ou passassem a pensar que só poderiam trabalhar com textos, sem analisar com seus alunos unidades linguísticas menores (palavras, letras, sílabas);
- iii) a não sistematicidade das ações de formação continuada dos alfabetizadores das escolas públicas e a rotatividade dos docentes que se dedicariam ao ensino de alfabetização;
- iv) a ausência de avaliações externas, em âmbito nacional ou local, que pudessem mapear os desempenhos reais dos aprendizes a cada ano dos ciclos ou séries de alfabetização.

Na primeira década do presente milênio, tivemos em âmbito nacional, por iniciativa do governo federal, dois programas de formação de alfabetizadores: o Programa de Formação de Alfabetizadores (Profa – Brasil. MEC, SEF, 2001), desenvolvido nos anos de 2001 e 2002, e o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento – Brasil. MEC. SEB, 2008), criado em 2005. Embora os “cadernos” ou “fascículos” de ambos programas tratem, pontualmente, do tema “avaliação da alfabetização”, suas prescrições nunca assumiram o sentido de currículos nacionais e não implicaram a adoção de avaliações externas da alfabetização no Brasil.

Assim, a mensuração dos desempenhos de alunos, turmas, escolas e redes de ensino, nas áreas de língua portuguesa e matemática, tendia a ocorrer somente ao final da primeira etapa do ensino fundamental, com a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), a partir de 1997, e da Prova Brasil, a partir de 2005.⁴ Nesses exames, desde suas primeiras edições, apareceram, reiteradamente, as evidências gritantes de que o desempenho dos estudantes em leitura e compreensão de textos, ao final de quatro anos de escolarização, era aquém do esperado. Mesmo com tal cenário, nenhuma política pública federal foi definida para avaliar, em larga escala, os estudantes ao final do processo de alfabetização. Embora alguns poucos estados e municípios tenham começado a adotar avaliações externas ao final do ciclo de alfabetização, foi só em 2008 que o MEC instituiu na prática, em âmbito nacional, a Provinha Brasil.

Provinha Brasil: seus propósitos, sua recepção pela comunidade de educadores, contribuições e limites que tem demonstrado

Em 2006, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep) convocou para uma reunião especialistas em alfabetização de algumas universidades públicas brasileiras, representantes dos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O encontro teve como objetivo discutir uma nova proposta: a realização de uma avaliação do desempenho dos alunos em alfabetização. Havia consenso de que a realização apenas de avaliações como o Saeb e a Prova Brasil, ao final da primeira etapa do ensino fundamental, retardava a aferição dos problemas provavelmente decorrentes de um ensino de alfabetização com limitações e optou-se por realizar uma avaliação que pudesse diagnosticar as aprendizagens alcançadas logo no início e no final do segundo ano do ciclo, de modo a reorientar o ensino segundo as necessidades dos educandos, antes do último ano do ciclo. Desse modo, desde seu nascedouro, as finalidades da Provinha eram distintas das assumidas por outras avaliações externas, pois buscava um vínculo direto com as ações dos docentes no ano letivo de sua aplicação, com possibilidades de diagnóstico das turmas em tempo de haver encaminhamentos para alfabetizar as crianças que não estivessem atendendo às expectativas de aprendizagem.

⁴ Nos anos de 1990, 1993 e 1995 teriam sido aplicadas provas amostrais a concluintes do primeiro ano em escolas públicas (Brasil. Inep, 2019).

No ano seguinte, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) estabeleceu, por meio da Portaria Normativa MEC nº 10, de 24 de abril de 2007, a Provinha Brasil, que tinha por tarefa sistematizar a educação no âmbito da alfabetização das crianças. Porém, só em 2008, veio a público a primeira versão da Provinha (Brasil. Inep, 2008, 2015), com uma matriz de habilidades (descritores) e um conjunto de itens definidos e elaborados pela equipe do Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Aplicado pelas redes que voluntariamente aderissem à proposta, e assumindo um sentido estritamente diagnóstico e sem fins classificatórios, o novo exame se propunha, explicitamente a possibilitar:

- estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- planejamento de cursos de formação continuada para os professores;
- investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- melhoria da qualidade e redução da desigualdade de ensino. (Brasil. Inep, 2015).

A matriz de habilidades, então definida, contemplava tanto a avaliação de conhecimentos relativos ao sistema de escrita alfabética (doravante, SEA) como habilidades ligadas à compreensão de textos.⁵ Os descritores que avaliavam o domínio do SEA comportavam conhecimentos sobre consciência fonológica e identificação de letras ou sílabas, como aqueles referentes à leitura silenciosa de palavras e frases (mediante a identificação dos sentidos nelas registrados, a partir da escolha de gravuras). Já os descritores referentes à leitura de textos avaliavam quatro habilidades de compreensão: identificação do assunto de um texto, identificação da finalidade de um texto, elaboração de inferência e localização de informação explícita no texto.

Fica evidente a perspectiva formativa daquela avaliação, ao assumir um sentido de acompanhamento das aprendizagens realizadas pelos alunos durante o segundo ano do ensino fundamental, contemplando não só condutas finais da habilidade de leitura de palavras (no que concerne ao âmbito do SEA) como sua opção por priorizar uma alfabetização na perspectiva do letramento, o que implicava monitorar o desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora.

Cabe aqui registrar que a *Provinha* tinha e tem, até hoje, algumas lacunas que cedo denunciemos e cobramos que fossem sanadas. Em uma análise dos instrumentos utilizados, apontamos a ausência de descritores que avaliem a escrita de palavras – incluindo medidas relativas a palavras com diferentes graus de regularidade ortográfica – e a ausência de descritores que permitam avaliar a capacidade de produzir textos escritos, próprios do cotidiano das crianças em processo de alfabetização (Morais; Leal; Albuquerque, 2009).

⁵ Na primeiríssima versão da Provinha havia itens que mediam a habilidade de escrita de palavras, mas estes foram suprimidos nas versões seguintes, sob a justificativa de que dificultavam a correção por parte dos docentes.

Silva (2013), analisando diferentes versões da Provinha Brasil, aplicadas em 2012, atestou dois problemas na composição dos itens. Além de o nível de complexidade dos itens relativos a um mesmo descritor não ser equivalente nas edições de início e final do ano letivo, variava a distribuição quantitativa dos itens que avaliavam uma mesma habilidade de alfabetização (conhecimento do SEA) ou de compreensão de leitura. A autora apontou ainda que, no ano estudado (2012), o Inep só disponibilizou em maio a versão da Provinha que deveria ser aplicada no início do ano letivo, o que comprometia de modo evidente o propósito diagnóstico da avaliação.

Em pesquisa publicada posteriormente (Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017), também apontamos outras lacunas. Neste novo estudo, realizamos observação em 12 salas de aula, análise dos resultados de 11 turmas de escolas públicas e uma análise pedagógica das questões de leitura nas provas de 2010. Concluímos que poucas questões das provas realmente exigiam a leitura autônoma de textos para que as respostas fossem dadas corretamente e, assim como Silva (2013), detectamos uma oscilação dos níveis de complexidade dos itens da prova inicial e de final de ano, dificultando a comparação entre provas. Concluímos que,

Desse modo, a Provinha Brasil, em 2010, pareceu pouco contribuir para que os professores entendessem quais habilidades as crianças já tinham desenvolvido na avaliação inicial, não favorecendo, portanto, reflexões para subsidiar o planejamento do ensino da leitura do texto, além de também contribuir pouco para que os professores pudessem avaliar, ao final do ano, os avanços alcançados. Assim, não pareceu cumprir com o que é reconhecido por Horta Neto (2010) como finalidade das avaliações externas, que seria: "aprender mais sobre o processo educacional com o objetivo de procurar melhorias". (Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017, p. 203).

Apesar dessas distorções, os dados mostraram que houve relação entre as práticas de ensino das professoras e a progressão nos resultados da Provinha Brasil. De fato, as turmas cujas professoras realizavam mais atividades de leitura e com estratégias mais diversificadas, tiveram resultados melhores ao final do ano, no entanto,

os dados mostram que, provavelmente, os impactos nos resultados da Provinha Brasil foram decorrentes das intervenções didáticas voltadas para a aprendizagem do sistema alfabético. Desse modo, podemos dizer que o ensino do sistema alfabético de escrita promove melhorias também em leitura de textos. No entanto, precisamos ser cautelosos, pois é importante salientar que é possível que o nível de compreensão de textos exigido nas questões da prova não demandasse habilidades de compreensão de textos mais elaboradas, próprias de leitores mais hábeis. Assim, crianças que tivessem domínio do sistema de escrita alfabética, mas apresentassem dificuldades de compreensão de textos, poderiam acertar itens da Provinha Brasil que nos levassem a classificá-las nos níveis mais altos da prova. (Leal; Morais; Pessoa; Nascimento, 2017, p.208).

Tais estudos também servem de base para ressaltarmos outros problemas dessa avaliação. No momento em que foi criada, não havia uma base curricular nacional que apontasse, mais claramente, quais seriam as expectativas de aprendizagem para crianças do 2º ano do ensino fundamental. Também indicamos

em outro texto (Morais; Leal; Pessoa, 2013) que havia um descompasso entre as finalidades propostas para a Provinha Brasil e os modos como os resultados eram tratados e expostos às escolas:

Concebemos que, para cumprir a função diagnóstica para a qual foi criada, a Provinha precisa servir como instrumento que indique ao docente o desempenho de cada um de seus alunos, em cada uma das habilidades que o exame se presta a avaliar. Ao professor interessa saber, por exemplo, o que Maria, aquela sua aluna com trajetória singular, está demonstrando quanto às capacidades de *localizar informações explícitas* ou de *identificar a finalidade* de um texto curto. Para que, de posse desses dados, ele possa decidir se Maria vai precisar de ajuda na construção daquelas habilidades ou se pode se beneficiar mais com atividades que promovam outras habilidades de leitura. Se a apuração dos resultados de cada aluno, na Provinha, permite ao professor observar isso – e discordar ou questionar do/o indicado pelo exame, podendo reavaliar o aprendiz com outro recurso –, as “escalas de níveis de desempenho”, adotadas e sugeridas para a interpretação dos resultados, desde a primeira edição da Provinha, parecem-nos criar problemas.

Por um lado, pouco auxiliariam os docentes, na sua tarefa de ensinar de forma ajustada às necessidades dos alunos, e estimulariam os usos classificatórios que alguns, infelizmente, têm dado ao exame. A categorização de alunos nos níveis da escala adotada pelo Inep, a cada edição da Provinha, poderia induzir o docente a não analisar, qualitativamente e de modo mais exato, quais conhecimentos ou habilidades cada aluno específico precisaria ser auxiliado a desenvolver, igualando, num mesmo “degrau” da escala, alunos com claras diferenças em seus saberes. Sabemos, por exemplo, que o que permitiria um aluno ser classificado no penúltimo nível da escala seria, no final das contas (literalmente), o somatório de pontos que obteve, independentemente de onde os acertos ocorreram. (Morais; Leal; Pessoa, 2013, p. 170)

Enfim, temos defendido a importância de, sistemática e universalmente, adotarmos avaliações como a Provinha, pela sua potencialidade de conduzir políticas de formação de professores e, ao mesmo tempo, servir como norte da prática de ensino no processo de alfabetização, mas alertamos que o próprio processo de avaliação necessita ser avaliado para se implementar os aperfeiçoamentos necessários.

Além da Provinha, outra avaliação externa tem impactado as políticas brasileiras. Trata-se da ANA, que será abordada adiante.

Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)

Concebida e implantada pelo Inep para avaliar “os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa, a alfabetização em matemática e as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas” (Brasil. MEC, 2017), a ANA é uma avaliação externa do Saeb, destinada aos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental. Ela surgiu como um dos pilares do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

O Pacto foi “um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do Ciclo de Alfabetização” (Brasil. MEC, 2012a, p. 5), formalizado no âmbito do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Como

uma complexa política pública, o Pnaic era composto por quatro pilares de ação: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) aquisição e distribuição de materiais didáticos: obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização.

A matriz de Língua Portuguesa da ANA, baseada nos direitos de aprendizagem do Pnaic (Brasil. MEC, 2012b), contemplava tanto a leitura e escrita de palavras como a leitura e produção de textos. Assim como na Provinha, o Inep convidou grupos de especialistas de diferentes universidades públicas brasileiras para discutir os objetivos e a matriz da Ana. Num primeiro momento, tal equipe incluiu ainda representantes de outras instituições, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e representante de docentes que atuavam no ciclo de alfabetização.

Considerando que uma das finalidades das avaliações externas é contribuir para o planejamento de políticas públicas educacionais, dedicamo-nos, a seguir, a discutir os modos como a ANA foi utilizada para justificar políticas públicas, mais especificamente, a Política Nacional da Alfabetização (PNA – Brasil. MEC. Sealf, 2019). No referido documento, entre outros argumentos acerca de um suposto fracasso dos programas de formação de professores vigentes, são apresentados os dados da ANA. A partir desses dados e de outras avaliações, é dito que as propostas então vigentes não teriam promovido a melhoria da alfabetização e que, portanto, o caminho a ser adotado seria a utilização do método fônico.

Em artigo de análise da PNA (Leal, 2019), apresentamos algumas inconsistências dos argumentos expostos, incluindo análises sobre a ANA. A primeira era relativa à escala usada para tratar os resultados da prova, pois o nível 1 agregava crianças que dominavam o SEA e crianças que não dominavam esse sistema notacional. Alertamos que

essa dubiedade dificulta uma avaliação mais consistente dos avanços, pois não teria como captar mudanças em relação à aprendizagem do sistema notacional. Além disso, não favorece a reflexão sobre se os problemas são em relação à aprendizagem do sistema notacional ou habilidades de leitura de textos. (Leal, 2019, p. 80).

Esse alerta é importante porque alguns dados de estudos apontam que o “pós-alfabetização” tem sido um problema a ser enfrentado (Franco; Brooke; Alves, 2008). Se esse for o problema, então a ANA não pode ser usada para argumentar acerca da necessidade de adoção do método fônico, visto que tal abordagem metodológica desconsidera aprendizagens muito importantes relativas à leitura e à produção de textos. Desse modo, a incongruência exposta quanto à escala usada nos dados da ANA revela-se importante para entendermos a fragilidade do argumento posto pelo MEC utilizando tais resultados.

Também apontamos (Leal, 2019) que, em produção de textos, os dados da ANA consideravam os desvios ortográficos sem definição acerca dos tipos de convenções esperadas no ciclo de alfabetização. Não houve, portanto, o reconhecimento de que a possibilidade de erros ortográficos está presente mesmo

na produção escrita de pessoas com maior escolaridade. Não era dito com clareza, nos documentos com os resultados da ANA, o que se deveria esperar de uma criança em processo de alfabetização quanto ao domínio da ortografia. Tal lacuna deveria ser superada em edições posteriores da Avaliação, o que daria melhor suporte para o uso dos dados para definir políticas de formação continuada de professores.

Há também, em relação à apresentação dos dados da ANA 2016, no documento da PNA, inconsistências quando comparamos os desempenhos em leitura e produção de textos:

Pelo que está dito no decreto [PNA], em 2016, 33,95% estavam nos níveis 1, 2 ou 3 de produção de textos. Ou seja, 66,05% produziram textos com coesão, embora pudessem cometer erros. Já em leitura, é dito que 54,3% não conseguiam ler. Desse modo, pode-se inferir que 45,7% apenas conseguiam ler minimamente. É estranho que 66,05% das crianças escrevam textos e apenas 45,7% consigam ler. Como as crianças sabem escrever textos se não têm domínio básico de leitura? (Leal, 2019, p. 81).

Consideramos, portanto, que havia vários aspectos a serem discutidos no processo de avaliação ou de interpretação dos dados da ANA, antes que ela pudesse ser utilizada como instrumento para definir políticas públicas, sobretudo porque esta avaliação é muito recente (só foi aplicada em 2014 e 2016). Ainda assim, foi utilizada para justificar a extinção de um programa de formação de professores – Pnaic – e adoção de uma outra política pautada em uma proposta de método fônico.

O Pnaic era uma política em grande escala, que ainda estava em processo de consolidação, o que demandaria estratégias variadas de avaliação e ajustes. A ANA contribuiria para a definição dos ajustes, mas o monitoramento do programa era realizado também por meio de outros instrumentos: preenchimento, por todos os envolvidos, de formulários *online*, em um sistema criado pelo MEC – Sispecto/Simec⁶ –, compreendendo desde abas de frequência aos encontros, até abas de avaliação das ações de formação, de avaliação de aprendizagem dos cursistas e das crianças; relatórios mensais relativos a todas as ações de formação, com listas de frequência assinadas; encontros de avaliação e planejamentos orientados pelas universidades.

Os dados apresentados no sistema de monitoramento do Programa evidenciaram grande aprovação da formação pelos cursistas que, de 2013 a 2016, avaliavam os encontros realizados em seus municípios. Os resultados da avaliação dos cursistas atendidos pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foram analisados por Leal (2018), que mostrou que as médias das notas atribuídas por mais de 30 mil participantes foram acima de 9,0 em todos os critérios indicados pelo MEC (distribuição do tempo, volume de informações, relevância dos conteúdos, aplicabilidade para a prática profissional). Tal resultado foi bastante similar aos obtidos nos demais estados brasileiros. Desse modo, é lamentável que os resultados de uma avaliação externa ainda em consolidação tenham sido utilizados para justificar sua extinção.

⁶ Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle.

Comentários finais

O autoritarismo com que, muitas vezes, currículos e matrizes de avaliações externas são impostos, em nosso País, aliado aos usos de tais exames para promover discriminação (ranqueamentos de escolas e de redes de ensino, julgamento de docentes como merecedores ou não de “bônus”), certamente alimenta o preconceito que muitos estudiosos do campo da alfabetização (e de outras etapas da escolaridade básica) têm em relação às avaliações externas.

Nossa perspectiva, ao analisar o binômio “avaliação e alfabetização” vai noutra direção. Como indicamos, desde a Introdução, vemos as avaliações externas como instrumentos necessários para avançarmos na luta por um ensino mais eficiente para todos os estudantes, especialmente para os que frequentam as redes públicas de ensino. Defendemos a existência de currículos e avaliações em rede em cada município, além dos currículos e avaliações externas em níveis estadual e nacional. Mas interpretamos que este “casamento” entre currículos e avaliações só faz sentido se funciona como fonte de alimentação para a formação continuada dos docentes alfabetizadores e para o (re)planejamento do ensino que praticam, de modo a ajustá-lo a seus alunos específicos.

Isso pressupõe que, ao lado da avaliação formativa praticada pelo docente, precisamos, ao longo de todos os anos do ciclo de alfabetização, ter “avaliações em rede”, exames coletivos, ao longo do ano letivo (por exemplo, em três ocasiões). E realizar esse projeto coletivo engajando os docentes tanto na aplicação como na apuração e interpretação das medidas de desempenho de seus alunos. Ao lado deste processo avaliativo, que tem um claro propósito formativo, entendemos que avaliações “externas” como a Provinha e a ANA – que até há pouco mediam o desempenho das crianças, em momentos pontuais do ciclo de alfabetização –, continuam sendo necessárias para termos um mapeamento comparativo de todas as redes de ensino em cada estado e em âmbito nacional, de modo a contribuir para a definição de políticas de formação de professores.

Como já dito, insistimos que, para melhor cumprir tal papel, as avaliações precisam ser aperfeiçoadas em diferentes aspectos. No que concerne à ANA, julgamos que, tal como a Provinha Brasil, necessita ajustes e atualizações. Apesar dos avanços alcançados com a matriz que passou a avaliar escrita de palavras e escrita de textos, os cuidados mais urgentes para seu aprimoramento nos parecem dizer respeito a:

- observância de seleção dos itens respeitando todos os descritores específicos, quando da elaboração de novas versões do exame, em lugar de aprovar-se versões em que isto não é rigorosamente seguido, sob o argumento de que as aplicações-piloto demonstraram adequado poder discriminativo da versão da prova como um todo, segundo a Teoria de Resposta ao Item (TRI);
- revisão das escalas e de seus níveis, em função do que já apontamos como inconsistências (por exemplo, no nível 1 da escala, que não distinguia

- quem efetivamente dominava o SEA e quem não o fazia; as discrepâncias entre os dados relativos à leitura e à escrita de textos);
- indicação mais clara acerca dos conhecimentos e habilidades esperados ao final de cada ano escolar (por exemplo, quanto ao que vai ser considerado em termos de conhecimentos ortográficos na avaliação de produção de textos).

No entanto, em lugar de serem aperfeiçoadas, tais avaliações foram suspensas. No contexto político em que vivemos, tal suspensão nos parece um retrocesso totalmente inaceitável. Incertezas (ou temeridades!) foram criadas pela Política Nacional de Alfabetização, de modo que tal política não nos parece merecer nenhuma complacência ou expectativa positiva.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago. 2008.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr. 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.

BAUER, A. et al. Iniciativas de avaliação do ensino fundamental em municípios brasileiros: mapeamento e tendências. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-19, 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v22n71/1809-449X-rbedu-s1413-24782017227153.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/documento_basico_ana_online_v2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados*. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>> clicar em “materiais de aplicação”. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provinha Brasil*. 20 out. 2015. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb: histórico*. Brasília, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>>. Acesso em: 1 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Avaliação de alfabetização divulgará resultados em maio*. 25 abr. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47851-avaliacao-de-alfabetizacao-divulgara-resultados-em-maio>>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007 [institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 abr. 2007. Seção 1, p. 4. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB (incorpora a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA ao sistema). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30677986/do1-2013-06-10-portaria-n-482-de-7-de-junho-de-2013-30677978>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Alfabetização (Sealf). *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília, 2008. Conteúdo: 8 fascículos com paginação independente. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação*. Brasília, 2012a. 40 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções*

e princípios – ano 01, unidade 01. Brasília, 2012b. 47 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 1º e 2º ciclos*. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais*. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/guia_orient.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2020.

CUNHA, A. M. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2005.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 11-26.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1979.

FRANCO, C.; BROOKE, N.; ALVES, F. Estudo longitudinal sobre qualidade e equidade no ensino fundamental brasileiro: GERES 2005. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 625-638, out./dez. 2008.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010.

LEAL, T. F. *Formação de professores alfabetizadores no Brasil e na Argentina*. [S. l.]: Novas Edições Acadêmicas, 2018.

LEAL, T. F. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. *Revista Brasileira de Alfabetização*, Belo Horizonte, v. 1, n. 10, p. 76-85, jul./dez. 2019.

LEAL, T. F. et al. Avaliar textos de crianças em fase de alfabetização? Por quê? Como? In: MARTINIÁK, V. L. (Org.). *Formação de professores alfabetizadores: políticas e práticas*. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015. p. 97-132.

LEAL, T. F. et al. Habilidades de compreensão leitora: seu ensino e sua avaliação pela Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p.187-211, jan./mar. 2017.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; MORAIS, A. G. Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In: BRASIL. Ministério da

Educação (MEC). *Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. 2. ed. Brasília: MEC, 2007. p. 97-107.

LOURENÇO FILHO, M. B. *Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*. 13. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [1969] 2008.

MAINARDES, J. Ciclo Básico de Alfabetização: da intenção à realidade. *Trajetos*, [Campinas], v. 2, n. 7, p. 39-51, 1995.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 35-68.

MAMEDE, I. C. M. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPEd, 2003.

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-572, set./dez. 2012.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In: VAL, M. G. C.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 205-236.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. "Provinha Brasil": monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 301-320, maio/ago. 2009.

MORAIS, A. G.; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. G. O ensino da língua portuguesa no Ciclo de Alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. Brasília: Inep, 2013. p. 153-174.

OLIVEIRA, S. A. *Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. 2010. 446 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

POLI, F. A. Normas regimentais e regimento escolar. *Jornal Diretor Udemo*, São Paulo, n. 4, p. 3-4, jul. 1998.

POPPOVIC, A. M. *Alfabetização: disfunções psiconeurológicas*. São Paulo: Vetor, 1968.

SILVA, F. S.; LEAL, T. F. Escala de proficiência da Prova Brasil: o que informa aos professores? *Leia Escola: Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino*, Campina Grande, v. 18, n. 3, p. 90-108, 2018.

SILVA, T. T. *Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil*. 2013. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-21, jul./ago. 2003.

SOARES, M. A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais [entrevista]. *Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 108, p. 191-201, maio/ago. 2020.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

Telma Ferraz Leal, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires, atua como professora no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

telma.leal@ufpe.br

Artur Gomes de Moraes, doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona com pós-doutorado pela Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua também no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na pós-graduação em Educação.

agmoraes59@gmail.com

Recebido em 25 de março de 2020

Aprovado em 20 de maio de 2020

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

Instrumentos para avaliação formativa da alfabetização: princípios conceituais e metodológicos

Renata Sperrhake

Luciana Piccoli

Resumo

A avaliação da aprendizagem na alfabetização é discutida com base na análise de instrumentos utilizados em experiências escolares com turmas de primeiro ano do ensino fundamental. Inicialmente, os pressupostos da avaliação formativa são utilizados para contextualizar o processo avaliativo. Em seguida, fundamentados nas perspectivas psicogenética e fonológica – paradigmas que explicam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança – são apresentados princípios conceituais e metodológicos para avaliar os níveis de conceitualização da escrita, o conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafonêmica e o conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica. Conclui-se que o olhar interpretativo docente, com base nas diferentes teorias que explicam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é o que vai direcionar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Essa constatação evidencia a importância do conhecimento específico da alfabetizadora para o acompanhamento das aprendizagens das crianças e para a organização de situações de ensino que favoreçam o avanço de seus alunos considerando as diferentes possibilidades de intervenção.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação da aprendizagem; instrumentos de avaliação.

Abstract

Assessment of initial reading and writing learning: conceptual and methodological principles

This article discusses the assessment of initial reading and writing learning by analyzing instruments used in school experiences in first-year classes of elementary school. There is a contextualization of the evaluation process through the assumptions of formative evaluation. Subsequently, based on the phonological and psychogenetic perspectives – which are paradigms that explain the children’s learning of the alphabetical-orthographic system –, conceptual and methodological principles are presented and discussed to evaluate the conceptualization of writing, knowledge of letters, syllabic awareness, graphophonemic awareness and knowledge of phoneme-grapheme relations or, as it may also be called, phonographic awareness. Finally, it is concluded that the teacher’s interpretation is what will guide the assessment of students’ learning, based on the different theories that explain the initial learning process of reading and writing. This finding shows the importance of the specific knowledge of the teacher of initial reading and writing instruction for monitoring children’s learning and organizing teaching situations that favor the betterment of students considering the different possibilities of intervention.

Keywords: evaluation instruments; initial reading and writing instruction; learning assessment.

Resumen

Instrumentos para la evaluación formativa de la alfabetización: principios conceptuales y metodológicos

La evaluación del aprendizaje en la alfabetización se discute a partir del análisis de instrumentos utilizados en experiencias escolares con las clases de primer año de la escuela primaria. Inicialmente, los supuestos de la evaluación formativa se utilizan para contextualizar el proceso de evaluación. Luego, fundamentados en las perspectivas psicogenética y fonológica –paradigmas que explican el aprendizaje del sistema alfabético-ortográfico por parte del niño– se presentan principios conceptuales y metodológicos para evaluar los niveles de conceptualización de la escritura, el conocimiento de las letras, conciencia silábica, conciencia grafonémica y el conocimiento de las relaciones fonema-grafema o conciencia fonografémica. Se concluye que la mirada interpretativa docente, basada en las diferentes teorías que explican el proceso de aprendizaje inicial de lectura y escritura, es lo que guiará la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Este hallazgo muestra la importancia del conocimiento específico del alfabetizador para monitorear el aprendizaje de los niños y organizar situaciones de enseñanza que favorezcan el progreso de sus alumnos considerando las diferentes posibilidades de intervención.

Palabras clave: alfabetización; evaluación del aprendizaje; instrumentos de evaluación.

Introdução

A questão que guia a escrita deste artigo é a seguinte: quais são os subsídios teóricos e metodológicos necessários para que as alfabetizadoras¹ possam avaliar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de seus alunos?

Buscando responder a tal questionamento, valemo-nos de uma análise qualitativa de instrumentos de avaliação utilizados em turmas de primeiro ano do ensino fundamental, de escolas das redes públicas de ensino estadual do Rio Grande do Sul e do município de Porto Alegre (RS), no período de 2015 a 2019. Esses instrumentos provêm de um acervo de recursos didáticos² compilado ao longo de anos de atuação nas orientações de estágios de docência dos anos iniciais do ensino fundamental do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Compõem a empiria analisada neste trabalho:

- 1) instrumentos avaliativos planejados e criados pelas professoras alfabetizadoras; e
- 2) planejamentos semanais e planos diários com as situações avaliativas descritas.

Esses instrumentos de avaliação, que integram a documentação produzida,³ serão examinados considerando duas unidades de análise: os conhecimentos linguísticos em foco e a forma de produção das avaliações.

Avaliação formativa na alfabetização

Avaliar a aprendizagem na alfabetização é uma tarefa em torno da qual giram diferentes complexidades: o que, como e com que instrumentos avaliar e como registrar essa avaliação? A avaliação tem implicações fundamentais nos processos de ensino e aprendizagem quando o consideramos parte efetiva do trabalho pedagógico e, portanto, “o professor não deve se eximir de sua responsabilidade do ato de avaliar as aprendizagens de seus estudantes [...]” (Fernandes; Freitas, 2007, p. 17).

Convém destacar a qual concepção de avaliação nos vinculamos e, para tanto, começamos apontando que nos distanciamos daquela que se limita à valoração dos resultados obtidos pelos alunos. Não que esses resultados não sejam necessários, porém eles não abarcam a totalidade da prática avaliativa da maneira como queremos

¹ Utiliza-se o termo “professoras alfabetizadoras” ao longo do artigo pois a grande maioria das pessoas que trabalham em turmas de alfabetização são do gênero feminino.

² Tal acervo está registrado como Projeto de Extensão “Didacoteca: acervo de recursos didáticos” e está disponível para empréstimo e consulta na Faculdade de Educação (Faced) da UFRGS e nas redes sociais.

³ Agradecemos às professoras Andressa Borges e Silva, Francini Rosa Fagundes, Laura Bagatini de Almeida, Laura Dexheimer Trein, Mariele Grösz e Marian Neves Dante pela generosidade na disponibilização dos materiais analisados neste artigo.

defendê-la neste texto. Além disso, entendemos que a avaliação não está localizada apenas em momentos isolados ou definidos do processo didático. Queremos argumentar em favor de uma atitude avaliativa docente em relação às aprendizagens dos alunos, e ao próprio trabalho pedagógico, que esteja em constante funcionamento. E, por fim, compreendemos que a avaliação não deve ser tomada como uma exigência burocrática que ocorre em intervalos de tempo preestabelecidos. Desse modo, fica claro que não trataremos de avaliação da alfabetização apenas no sentido de classificar e hierarquizar as aprendizagens dos estudantes. Todo nosso investimento, neste texto, é fornecer subsídios teóricos e metodológicos para que as alfabetizadoras possam analisar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita de seus alunos numa perspectiva de avaliação formativa, que, para Zabala (1998, p. 200), é

[...] aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia; quer dizer, que entende que a finalidade da avaliação é ser um instrumento educativo que informa e faz uma valoração do processo de aprendizagem seguido pelo aluno, com o objetivo de lhe oportunizar, em todo momento, as propostas educacionais mais adequadas.

Já Perrenoud (1999, p. 103 – grifos do autor) define como “[...] *formativa toda a avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver*, ou melhor, que participa da *regulação* das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Das duas definições citadas, podemos destacar alguns aspectos. O primeiro deles aborda a avaliação como um instrumento que pretende auxiliar o aluno no avanço de suas aprendizagens; o segundo se refere ao papel da professora nesse processo, que seria de acompanhamento intencional, com o objetivo de oferecer à turma e a cada aluno melhores oportunidades de ensino; e o terceiro focaliza justamente a perspectiva não homogeneizante dessa concepção de avaliação, visto que cada criança segue um caminho particular rumo aos objetivos de aprendizagem traçados.

Uma avaliação formativa visa à “regulação dos processos de aprendizagem” (Perrenoud, 1999, p. 104); por “regulação” podemos entender acompanhamento e intervenção, pois cabe à professora realizar observações atentas que lhe permitam orientar seus alunos em direção aos conhecimentos em foco, os quais, no caso deste texto, são aqueles que lhes possibilitam aprender a ler e a escrever. Salientamos que não são apenas as observações que norteiam a ação docente em sala. São fundamentais a produção e a utilização de instrumentos de avaliação e de regulação das aprendizagens, que serão nosso foco de análise mais adiante. Para que esse processo de regulação aconteça, é essencial que se proceda a uma avaliação diagnóstica que, de acordo com Zabala (1998), integra a avaliação formativa. Esse diagnóstico das aprendizagens permite que a professora identifique o que os seus alunos já sabem e delimite o “ponto de partida” por meio do qual cada aluno irá traçar seu percurso de aprendizagem.

Outro ponto-chave dessa concepção de avaliação é que ela considera que entre os alunos existem diferenças (de várias ordens) e, por essa razão, como uma forma de encará-las, as professoras precisam dispor de mecanismos de

acompanhamento e regulação das aprendizagens de cada aluno, individualmente, e do grupo de alunos, como um coletivo. Essa ideia nos parece pertinente ante as demandas contemporâneas que temos visto nas escolas, em que a heterogeneidade dos discentes em relação à aprendizagem da leitura e da escrita é a regra em turmas de alfabetização dos primeiro, segundo e terceiro anos do ensino fundamental. Nesse sentido, julgamos apropriada uma concepção de avaliação que nos forneça subsídios para pensar e agir em função dessa heterogeneidade das turmas de alfabetização.

Uma questão que se coloca com bastante frequência quando se discute avaliação, de um modo geral, e avaliação da alfabetização, de um modo específico, diz respeito aos instrumentos empregados para realizar essa avaliação e as formas de registro das aprendizagens. Entendemos que esses instrumentos podem ser utilizados para tornar visível o percurso educativo “[...] por meio de uma documentação atenta dos dados relativos às atividades, para os quais se pode valer tanto de instrumentos de tipo verbal, gráfico e documentativo quanto de tecnologias audiovisuais mais difundidas nas escolas” (Rinaldi, 2014, p. 80).

Convém destacar, ainda, que a avaliação formativa funciona em conjunto com uma perspectiva didática em que a professora deve ser levada

[...] a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na perspectiva de otimizar as aprendizagens. (Perrenoud, 1999, p. 89).

Ou seja, a atitude avaliativa assumida pela docente na sua sala de aula, apoiada na avaliação formativa, implica uma análise do próprio processo didático e de ensino, pois, ao buscar regular os processos de aprendizagem discente, também se estará pensando e repensando as estratégias de ensino e de intervenção selecionadas para a turma e/ou para cada aluno. Nesse sentido, os instrumentos de avaliação precisam estar alinhados à organização do trabalho pedagógico mais amplo, isto é, a avaliação não se separa do ensino, ao contrário, ela não é “[...] senão uma peça de um dispositivo mais vasto” (Perrenoud, 1999, p. 108), devendo, portanto, ser pensada no escopo de uma didática. A avaliação em sala de aula apresenta muitos propósitos e, relacionada à aprendizagem, objetiva que a professora tenha informações úteis à tomada de decisão e capazes de orientar suas ações de modo a promover propostas didáticas adequadas aos seus alunos.

Avaliação da faceta linguística da alfabetização

Distantes da intenção de abordar a avaliação da alfabetização em suas diferentes facetas, ao realizar nosso recorte nos apoiamos em Magda Soares (2016) para circunscrever a alfabetização à sua faceta linguística, ou seja, à dimensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. O objeto de conhecimento em questão é, portanto, essencialmente linguístico: o sistema alfabético-ortográfico de escrita.

Segundo a autora, há dois principais paradigmas que explicam a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico pela criança: a perspectiva psicogenética e a perspectiva fonológica. É o estudo seminal de Ferreiro e Teberosky (1985) acerca da conceitualização da escrita pela criança que representa a perspectiva psicogenética. As autoras definem níveis de desenvolvimento – que são citados ao longo deste texto –, considerando os processos cognitivos do aprendiz na progressiva aproximação rumo à compreensão do sistema de escrita, entendido como um sistema de representação.

A perspectiva fonológica, representada por Linnea Ehri, trata o sistema de escrita como um sistema notacional, para o qual a compreensão/abstração da forma como se realizam as relações letra-som é fundamental. Assim, o aprendiz precisa desenvolver diferentes habilidades de consciência fonológica e, sobretudo, perceber as relações entre as letras e os sons de modo a ler e escrever.

Tendo em vista esses paradigmas, apresentaremos princípios conceituais e metodológicos para avaliar leitura e escrita de palavras e pequenos textos considerando os seguintes conhecimentos específicos da alfabetização, os quais Soares (2016) coloca em relação: níveis de conceitualização da escrita, conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafofonêmica e conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica (Figura 1). Com esses conhecimentos específicos, iremos descrever e analisar instrumentos avaliativos utilizados em experiências escolares, salientando os conhecimentos observados a partir daquilo que é predominante, pois sabemos que um mesmo instrumento pode avaliar habilidades distintas.

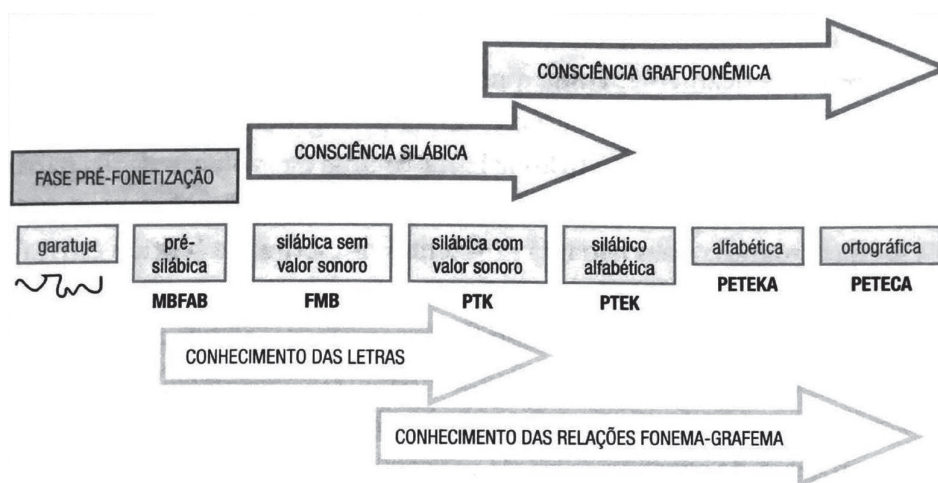


Figura 1 – Princípios conceituais e metodológicos para avaliar leitura e escrita de palavras e pequenos textos

Fonte: Soares (2016, p. 235).

Instrumentos para avaliação da alfabetização

Nesta seção, apresentamos e analisamos diferentes instrumentos para avaliação da aprendizagem inicial da leitura e da escrita, evidenciando a faceta linguística da alfabetização, que consistem em folhas estruturadas e jogos produzidos ou adaptados pelas professoras. Além disso, exibiremos trechos dos planejamentos escritos nos quais há a descrição de como tais instrumentos foram utilizados em sala de aula e quais conhecimentos linguísticos estavam sendo avaliados.

Soares (2016) ressalta que o *conhecimento das letras* é componente fundamental para a compreensão do princípio alfabético, já que são elas que tornam os fonemas “visíveis” na escrita. No processo de conhecimento das letras, as crianças as tomam, primeiramente, como formas visuais que elas aprendem a nomear, assim como aprendem a nomear outros objetos do mundo. Após esse período, as crianças passam a “reconhecer e tentar escrever letras” (Soares, 2016, p. 210), porém, nesse momento, estas ainda são como objetos, ou seja, não exercem uma função simbólica. Nessa segunda etapa, a criança ainda não distingue letras de números. A terceira e última etapa é, justamente, quando a criança passa a compreender que as letras que utilizamos na escrita têm uma função representativa dos sons da fala.

No excerto de planejamento mostrado na Figura 2, podemos ver a avaliação do conhecimento das letras sendo realizada, no início do ano letivo, de três maneiras diferentes: após um momento de escrita inventada, individualmente; depois em um momento lúdico, coletivamente, mediante a brincadeira “O limão entrou na roda”; e, finalmente, de novo de forma individual, em folha de sistematização.

A avaliação do conhecimento das letras, como afirma Soares (2016), além de favorecer o desenvolvimento da consciência grafofonêmica, uma vez que a identificação de fonemas é facilitada quando o aluno sabe os nomes das letras, também é fundamental para a compreensão do funcionamento do sistema alfabético de escrita e para a progressão nos níveis psicogenéticos.

Para que a criança avance no entendimento do sistema de escrita, também é necessário que ela tenha consciência da segmentação da palavra em sílabas, o que a introduzirá no período de fonetização da escrita. A avaliação da consciência silábica pode se dar nos níveis da oralidade e da escrita, ou seja, a criança pode ser capaz de segmentar oralmente as palavras em unidades menores, as sílabas, e de representar essas unidades com caracteres escritos, geralmente letras. No que se refere à avaliação da escrita, ainda apresentaremos alguns instrumentos neste texto, portanto, no momento, focalizaremos aqueles destinados à avaliação da consciência silábica como habilidade de segmentação oral da palavra em sílabas.

Apresentarei uma cartela com as letras do alfabeto, pedindo que cada criança me mostre quais letras conhece, dizendo seus nomes.

Depois, pedirei que me acompanhem até o saguão, sentando-se em um círculo. Explicarei que faremos um jogo, mostrando-lhes um saquinho com diferentes letras e números de E.V.A. Direi então: “Dentro deste saquinho, nós temos letras e números. Quem conhece a música ‘O limão entrou na roda’? Hoje nós vamos cantar ela um pouquinho diferente: ‘O saquinho entrou na roda, ele passa de mão em mão. Ele vai, ele vem, ele ainda não chegou. Ele vai, ele vem, ele acaba de chegar!’. Aquele que ficar com o saquinho, vai ter que tirar algo de dentro e vai nos dizer se é uma letra ou um número e que letra ou número ele é. Se for uma letra, vai tentar também dizer uma palavra que começa com essa letra. Caso não saiba, a gente ajuda, mas nós temos que deixar o colega tentar sozinho antes!”.

Finalizado o nosso jogo, pedirei que todas as crianças retornem para a sala. Distribuirei para cada aluno uma folha e um kit, como no exemplo abaixo, com letras e números já recortados e embaralhados. Realizaremos uma sistematização do jogo realizado, bem como o registro da testagem de identificação de letras e números. Encaminharei então: “O que vocês ganharam neste material? O que está escrito deste lado da folha? E deste? Agora, como nós fizemos durante o jogo, vocês vão separar as letras e os números. As letras vão ser coladas do lado esquerdo, onde diz LETRAS, essa palavra que começa com L (fazendo o desenho da folha no quadro). E os números vão ser colados do lado direito, onde diz NÚMEROS, essa palavra que começa com N. Nessa atividade, como na atividade que fizemos ontem, queremos ver o que vocês já sabem, então tentem fazer ela sozinhos, sem pedir ajuda para os colegas e para a profe.”.

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| B | P | 0 | Y | I | 2 | T | U | D | 3 |
| S | ? | F | M | K | V | J | * | ! | 9 |
| 4 | H | Q | L | G | A | 1 | N | 6 | Z |
| R | C | 5 | W | . | 8 | X | 7 | O | E |

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL
PROFESSORA: _____

NOME: _____

| | |
|---|--|
| <p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">LETRAS:</p> | <p style="text-align: center; font-weight: bold; font-size: small;">NÚMEROS:</p> |
|---|--|

Figura 2 – Excerto de planejamento e instrumentos para avaliar o conhecimento de letras e números

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagem: Google Imagens.

Morais (2019) argumenta que algumas habilidades de consciência fonológica já podem ser desenvolvidas e acompanhadas pela professora durante o final da educação infantil. Como estamos analisando instrumentos destinados a turmas de primeiro ano do ensino fundamental, faz-se pertinente a avaliação das habilidades citadas por Moraes (2019, p. 216), entre as quais selecionamos três: 1) dizer palavras separando suas sílabas; 2) contar quantos “pedaços” uma palavra tem; 3) identificar qual é a maior entre duas palavras escutadas. Essas habilidades foram avaliadas pelas professoras utilizando dois diferentes instrumentos: jogos e, posteriormente, folhas estruturadas.

Um dos jogos usados para avaliação dessas habilidades de consciência silábica foi o “Batalha de Palavras” (Brandão *et al.*, 2008). Nesse jogo, que compõe o material didático disponibilizado às escolas públicas participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), as crianças precisam refletir sobre os segmentos orais – sílabas – de nomes de imagens, de modo a identificar qual palavra é a maior (Figura 3).

NOME _____

REGISTRO DO JOGO
"BATALHA DAS PALAVRAS"

NO JOGO QUE FEZEMOS HOJE, A CARTA QUE
TIVER A PALAVRA COM MAIS PEDACINHOS
VENCE!
CIRCULE A CARTA QUE VENCERÁ EM CADA
RODADA.



Figura 3 – Registro do jogo Batalha das Palavras para avaliar consciência silábica

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

Corrida silábica: monta-se um "tabuleiro gigante" na sala, com duas trilhas diferentes – uma para cada equipe. A primeira equipe a jogar retira uma figura de um baralho, podendo avançar na trilha a quantidade de casas correspondente ao número de sílabas da palavra que retirou.

Figura 4 – Descrição do jogo Corrida Silábica

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

O objetivo do jogo **Quantificação silábica** é contar o número de sílabas de uma palavra. A criança deverá atribuir uma ficha para cada sílaba e identificar qual número representa a quantidade total.



Figura 5 – Descrição e imagem do jogo Quantificação Silábica

Fonte: Laura Bagatini de Almeida e Andressa Borges e Silva – Jogo do Acervo da Illuminare – Ateliê Didático, doado à Didacoteca.


| | |
|--|--|
| <p>Avaliação diagnóstica de consciência silábica: reunirei os alunos em roda para realizar a atividade de avaliação de consciência silábica. Antes de começarmos, faremos algumas rodadas coletivamente com objetos da sala (mesa, estojo, quadro). Dentro de um saquinho colocarei imagens diversas, tanto que se referem a palavras monossílabas, dissílabas e polissílabas (conforme exemplo a seguir). Cada aluno pegará uma imagem, mostrará para o grupo para que todos possam ver e terá que dizer quantos pedacinhos tem a palavra ou quantas vezes abrimos a boca para falar a palavra que foi pega por ele. Durante a atividade de avaliação, serão anotadas as informações sobre cada aluno, conforme forem respondendo.</p> |  |
|--|--|

Figura 6 – Excerto de planejamento e instrumento de avaliação de consciência silábica

Fonte: Marian Neves Dante, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

Além dos jogos, as professoras utilizaram, como instrumentos avaliativos, folhas estruturadas produzidas por elas mesmas, objetivando uma tarefa de sistematização, o que proporciona um registro de avaliação mais individualizado das habilidades de consciência silábica demandadas pelos jogos. Essa diversificação dos instrumentos contribui para uma multiplicação das informações sobre as aprendizagens das crianças que, sem dúvida, poderá auxiliar a professora nas suas escolhas didáticas, de modo a favorecer o avanço do grupo e de cada aluno no processo de alfabetização. A atividade mostrada na Figura 4 foi proposta após a realização do jogo “Batalha das Palavras”.

56

No próximo bloco de análises, focalizamos instrumentos que objetivam avaliar a escrita de palavras e pequenos textos. Ferreiro e Teberosky (1985) definem os níveis de conceitualização da escrita, utilizando números do 1 ao 5 para denominá-los. No exercício docente, entretanto, foi o nome das hipóteses em jogo em cada nível que se popularizou. Assim, classificar as escritas das crianças em níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético tornou-se uma tarefa cotidiana das alfabetizadoras.

O clássico teste psicogenético de escrita, que também se popularizou entre as professoras, propunha a produção de palavras de um mesmo campo semântico, com diferentes números de sílabas, e a escrita de frase, o qual inspirou a testagem apresentada na Figura 7. Morais (2012), porém, levanta um alerta, sendo categórico ao afirmar que, para avaliar a compreensão do sistema de escrita pelos alunos, não há necessidade de circunscrever a seleção de palavras a um determinado contexto ou campo semântico. Os alunos devem conhecer o significado das palavras, mas estas não podem ter sido por eles memorizadas. Mais importante do que o contexto é contemplar, além de palavras com quantidades distintas de sílabas, composições silábicas diferentes das do padrão canônico da língua portuguesa consoante-vogal (CV).

Na Figura 7, temos o planejamento de uma situação avaliativa realizada coletivamente em turma de primeiro ano, no início do ano letivo, e o instrumento utilizado para tal avaliação.





| | |
|---|--|
| <p>Realizarei com a turma a testagem de escrita de quatro palavras e uma frase, desenvolvida por Ferreiro (1982), através de uma folha estruturada com imagens. Palavras: cola, caderno, canetinha, giz. Frase: A cola está na mochila. Realizarei o ditado das imagens e da frase oralmente, ditando-as uma por uma e aguardando até todos finalizarem a escrita para seguir para a próxima palavra. Explicarei que é muito importante que cada um escreva como acha que é, sem solicitar auxílio para professora ou colega, para que eu possa ver a escrita de todos e pensar em outras atividades que os ajudem a aprender mais. Em seguida, as crianças poderão pintar os desenhos.</p> | <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL _____</p> <p>FILHO _____</p> <p>PROFESSORAS: _____ TURMA: _____</p> <p>NOME: _____</p> <p>ESCREVA O NOME DOS MATERIAIS:</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;">  <input style="width: 150px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;">  <input style="width: 150px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;">  <input style="width: 150px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 5px;">  <input style="width: 150px; height: 20px; margin-left: 5px;" type="text"/> </div> <p>ESCREVA A FRASE DITADA PELA PROFESSORA:</p> <input style="width: 200px; height: 25px;" type="text"/> </div> |
|---|--|

Figura 7 – Excerto de planejamento de testagem avaliativa de escrita e instrumento de registro pelos alunos

Fonte: Mariele Grösz, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

Apesar de a professora ter escolhido palavras de um mesmo campo semântico, o mais importante é que tal seleção considera diferentes estruturas silábicas, tais como: CV, CVC e CCV. Por se tratar de uma turma que estava iniciando o ano letivo, tal instrumento compôs a avaliação diagnóstica com a finalidade de identificar o que seus alunos já sabiam sobre o sistema de escrita, possibilitando a classificação das produções de acordo com os níveis psicogenéticos. Tal classificação não tem um fim em si mesma, ela só é útil ao servir de informação para orientar as estratégias de ensino da professora, tal como está explicitado na descrição da situação avaliativa.

No instrumento de "Autoditado" (Figura 8), utiliza-se palavras de distintos campos semânticos, tendo como preocupação principal as diferentes estruturas das sílabas. De acordo com o planejamento da docente, a escrita deveria ser feita autonomamente pelos alunos. Já o instrumento chamado "Atividade de escrita" (Figura 9) solicita da criança, além da leitura de palavra, a escrita de um pequeno texto, tendo como base as imagens presentes no recurso. Cabe ressaltar o cuidado estético na seleção de imagens reais e o potencial de criação que imagens pouco óbvias podem suscitar na produção escrita. A professora percebeu, durante sua atuação docente, que essas estratégias foram importantes para expandir o repertório de ideias de escrita das crianças (Fagundes, 2019). Ambos os instrumentos de avaliação foram utilizados ao final do ano letivo, quando a turma estava se sentindo um pouco mais segura ante as propostas de produção de pequenos textos.

E.E.E.B. [REDACTED]
PROFESSORAS: [REDACTED] TURMA: 1º ANO
NOME: _____



ESCREVA O NOME DA IMAGEM.













58

Figura 8 – Excerto de planejamento com descrição do autoditado e instrumento de registro

Fonte: Francine Fagundes, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens

Em todos os casos, a professora consegue inferir, por meio da escrita das crianças e do conhecimento teórico sobre as hipóteses formuladas por elas quando em processo de alfabetização, o nível em que cada uma se encontra. O caderno do Pnaic, chamado *Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*, salienta que

a realização de atividades que envolvem a escrita espontânea de palavras é fundamental, pois por meio dela podemos perceber, por exemplo, se as crianças usam letras, se há variação no repertório de letras, se há correspondência entre as letras e a pauta sonora das palavras, se há marcação de sílabas completas e de diferentes estruturas etc. (Brasil. MEC. SEB, 2012, p. 46).

Mesmo considerando que o nível de escrita é provisório e, muitas vezes, fortemente marcado pela disposição e engajamento da criança no momento da avaliação, ele serve para auxiliar a professora a planejar estratégias de ensino ajustadas ao que cada criança precisa para avançar rumo à compreensão do sistema alfabético-ortográfico de escrita.

- Atividade de escrita:
Cada aluno receberá uma folha, como a que segue, para que descreva as imagens e tente identificar o sentido corporal envolvido na cena. Nessa atividade, não haverá intervenções relacionadas à escrita, pois será recolhida para avaliação.

E.E.E.B. [REDACTED]

PROFESSORAS: [REDACTED] TURMA: 1º ANO 

NOME: _____

1) PINTO O NOME DO SENTIDO REPRESENTADO NA IMAGEM.
2) ESCREVA O QUE VOCÊ OBSERVA NAS IMAGENS.

| | | |
|--|----------------------------|--|
|  | TATO AUDIÇÃO PALADAR | |
| | _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |
|  | TATO AUDIÇÃO PALADAR | |
| | _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |
|  | TATO AUDIÇÃO PALADAR | |
| | _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |
|  | TATO AUDIÇÃO PALADAR | |
| | _____ | |
| | _____ | |
| | _____ | |

Figura 9 – Excerto de planejamento com descrição de atividade de escrita e instrumento de registro

Fonte: Francine Fagundes, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens

A identificação dos níveis psicogenéticos de escrita está vinculada ao que Soares (2016) chamou de “paradigma construtivista”. De acordo com a autora, a partir dessa perspectiva, é possível compreender quais as hipóteses que a criança constrói sobre a natureza da escrita, justamente porque o objeto de conhecimento em questão é a escrita em um sentido mais amplo, como um sistema de representação, que passa a ser reconstruído internamente pela criança. Porém, essa não é a única possibilidade de avaliação e de interpretação das escritas infantis nas turmas de alfabetização. Há outra vinculada ao paradigma fonológico (Soares, 2016), no qual se focaliza como a escrita representa os sons da fala, ou seja, como se dá o funcionamento das relações fonema-grafema na ortografia do português brasileiro. O objeto de conhecimento é o sistema de escrita alfabético-ortográfico, tomado como um construto cultural e exterior à criança. A interpretação propiciada pelo paradigma fonológico tende a ser mais útil para as escritas mais avançadas, ou seja, para aquelas em que as crianças já

demonstram fonetização da escrita, considerando, ainda que de modo inicial, as relações entre o estrato sonoro e sua correspondência gráfica, pois, a partir desse período, passam a coexistir processos cognitivos – paradigma construtivista – e processos linguísticos – paradigma fonológico – nas escritas infantis (Soares, 2016).

No quadro do paradigma fonológico, também é possível avaliar a *consciência fonografêmica* que, segundo Soares (2016, p. 226 – grifo da autora), é o processo no qual “[...] a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas”, ou seja, ela precisa ser capaz de “[...] *produzir* relações fonema-grafema na escrita”.

Um jogo que também tem auxiliado professoras na avaliação do *conhecimento das relações fonema-grafema* é o conhecido “jogo da força”, sintetizado a seguir, por meio do qual é possível identificar quais crianças já estabelecem determinadas correspondências que são pertinentes no português brasileiro. Uma proposta que pode ser associada posteriormente a esse jogo consta na atividade da Figura 10, em que se avalia a capacidade da criança na representação de fonemas em grafemas, incentivando a reflexão e a escrita alfabética.

Jogo da força estruturado: desenho uma imagem no quadro e indico o número de letras da palavra com tracinhos. Questiono as crianças sobre quais letras acham que irão aparecer na palavra, bem como realizo mediações questionando as relações entre sons e letras para compor as sílabas.

NOME: _____

ESCREVA ALGUMAS PALAVRAS DA HISTÓRIA
"A TROMBA ENTUPIDA":





| | | | | |
|---|-------|-------|-------|-------|
|  | _____ | _____ | _____ | |
|  | _____ | _____ | | |
|  | _____ | _____ | _____ | _____ |
|  | _____ | _____ | | |

Figura 10 – Excerto de planejamento com descrição do “jogo da força” e instrumento de registro de atividade avaliativa

Fonte: Laura Dexheimer Trein, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

Com esse instrumento, a professora pode mapear quais são as correspondências no nível dos grafemas – assinalados pelos tracejados no interior de cada sílaba, representada pelos retângulos – que a turma já domina e quais ainda precisa avançar. A presença de palavras com diferentes estruturas silábicas – CV (*bolinho*), CCV (*tigre*), V (*elefante*), CVC (*elefante*), CCVC (*tromba*) – e com correspondências regulares diretas (Morais, 2019) – cujas letras são comumente trocadas pelas crianças devido às semelhanças na articulação dos fonemas /p/,/b/,/t/,/d/,/f/,/v/ em, por exemplo, *bolinho*, *tigre*, *elefante*, *tromba* – são importantes focos de avaliação das correspondências entre fonemas e grafemas em turmas de alfabetização quando as crianças passam a escrever de forma alfabética.

Além disso, todas essas situações de escrita de palavras poderiam ser chamadas de “escrita inventada” (Soares, 2016), nas quais as crianças materializam seus entendimentos e compreensões sobre a língua. Poderíamos dizer que a escrita inventada é uma forma de visibilizar as hipóteses de escrita das crianças, no quadro do paradigma construtivista, e de representar a cadeia sonora por escrito, no quadro do paradigma fonológico; e essa visibilização é o que permite que a professora avalie a escrita da criança. Assim, a escrita inventada é um modo de “tornar visível a aprendizagem” (Rinaldi, 2014) das crianças em fase de alfabetização.


Enquanto na avaliação da escrita e da consciência fonografêmica a visibilização dos conhecimentos da criança é possível, mesmo que limitada, na avaliação da leitura há desafios, especialmente no contexto coletivo da sala de aula, visto que esse processo impõe algumas dificuldades, mas não impossibilidades, de registro. O automatismo da leitura pode ser inferido pelo tempo e pela quantidade de palavras lidas pelo sujeito, tanto silenciosamente quanto em voz alta, porém, sabemos que no contexto de sala de aula, muitas vezes, se torna difícil realizar uma avaliação de leitura tendo esses dois critérios. Além disso, consideramos que um instrumento de avaliação bem elaborado permite que a professora evidencie estratégias utilizadas pelos estudantes para ler. Os exemplos apresentados na Figura 10 demonstram algumas possibilidades.

O objetivo da professora ao utilizar o instrumento de avaliação exposto na Figura 10 era inferir, a partir da leitura de palavras, se a criança estabelecia relações fonológicas e se reconhecia palavras estáveis. A seleção de palavras para compor o instrumento foi realizada considerando dois critérios: 1) as que já haviam sido exploradas em diversas propostas didáticas sendo, portanto, bastante conhecidas pelas crianças e 2) as que ainda não haviam sido foco de reflexão e análise em sala de aula. Outro ponto fundamental a ser considerado na escolha das palavras que estarão presentes no instrumento de avaliação é que se levem em conta aspectos linguísticos, tais como palavras com a mesma letra inicial ou final, com extensões semelhantes, com o mesmo número de letras, etc. Ou seja, há uma intencionalidade evidente da professora ao selecionar quais palavras deverão ser lidas pelas crianças. É essa escolha que deixa explícitos os conhecimentos linguísticos e cognitivos que a professora tem a respeito da aprendizagem dos seus alunos, e é tal conhecimento que favorecerá uma avaliação mais apurada das habilidades de leitura utilizadas pelas crianças.

Cada aluno receberá a seguinte folha. Serão lidos os enunciados e explicadas as atividades, que deverão ser feitas autonomamente, pois a folha será recolhida para avaliação.







E.E.E.B. [REDACTED]

PROFESSORAS: [REDACTED] TURMA: 1º ANO



NOME: _____

PINTE O QUADRINHO EM QUE ESTÁ ESCRITO O NOME DA FIGURA:

| | | | | | |
|---|------------------------------------|---|---|---|-------------------------------------|
|  | <input type="text" value="MÃO"/> |  | <input type="text" value="SAPO"/> |  | <input type="text" value="OUVIDO"/> |
| | <input type="text" value="MALA"/> | | <input type="text" value="SAIA"/> | | <input type="text" value="OLHO"/> |
| | <input type="text" value="MAMÃO"/> | | <input type="text" value="SAPATO"/> | | <input type="text" value="OVO"/> |
|  | <input type="text" value="NAVE"/> |  | <input type="text" value="JANELA"/> |  | <input type="text" value="CASA"/> |
| | <input type="text" value="NAVIO"/> | | <input type="text" value="JACARÉ"/> | | <input type="text" value="CABELO"/> |
| | <input type="text" value="NARIZ"/> | | <input type="text" value="JABUTICABA"/> | | <input type="text" value="CAIXA"/> |

FAÇA UM DESENHO DO QUE VOCÊ LÊ:

| | | |
|------|---------|-----|
| BOCA | CADEIRA | LUA |
|------|---------|-----|

Figura 11 – Excerto de planejamento com descrição de instrumento de avaliação de leitura


Fonte: Francine Fagundes, jogo doado à Didacoteca. Imagens: Google Imagens.

O instrumento de avaliação de leitura da Figura 12 foi planejado para ser utilizado com as crianças que estavam em níveis mais avançados, no mesmo período do ano em que foi empregado o da Figura 11. Em outro texto, discutimos o papel da diferenciação do ensino na alfabetização (Piccoli, 2018); aqui salientamos que, na medida em que a professora adota uma didática que considera os diferentes níveis de aprendizagem de seus alunos, ele também deve realizar avaliações de acordo com esses níveis, pois, dessa maneira, conseguirá aliar uma perspectiva didática que englobe ensino e avaliação e contemple a heterogeneidade da sala de aula.

O objetivo da professora com o instrumento da Figura 12 era a avaliação da leitura autônoma de palavras e frases. Cabe destacar aqui a ordem das orientações dada pela docente na composição do instrumento de avaliação: primeiramente, as crianças deveriam destacar o nome dos animais, solicitando delas, portanto, a leitura de palavras que poderia ser feita por meio de uma estratégia chamada de seleção (Goodman, 1987). Depois, a professora solicita que os alunos liguem as imagens ao trecho escrito que combina com elas. Essa segunda tarefa demanda uma leitura mais avançada, envolvendo uma unidade linguística maior, a frase. Desse modo, conseguimos ver, no mesmo instrumento, a possibilidade de avaliação da progressão das habilidades de leitura em relação tanto à decodificação como à compreensão.






Para os alunos que já estão em níveis mais avançados de leitura, após a realização da atividade anterior será entregue a seguinte folha, lidos e explorados os enunciados para que seja possível avaliar a leitura de frases.

E.E.E.B. [REDACTED]

PROFESSORAS: [REDACTED] TURMA: 1º ANO 

NOME: _____

1) PINTE DE AZUL O NOME DOS ANIMAIS.
2) LIGUE AS IMAGENS ÀS ESCRITAS QUE COMBINAM.

| | |
|---|--|
|  | O LEÃO ESTÁ COM SONO. |
|  | PARECE QUE A FOCA LEVOU UM SUSTO! |
|  | SERÁ QUE O GATO ESTÁ BRAVO? |
|  | PELO JEITO, O URSO NÃO ESTÁ MUITO ANIMADO. |
|  | O MACACO PARECE ESTAR FELIZ. |

3) ESCREVA COMO O CACHORRO PARECE ESTAR SE SENTINDO.


 _____

Figura 12 – Excerto de planejamento com descrição de instrumento de avaliação de leitura

Fonte: Fagundes (2019, p. 27).

Outra análise possível desse instrumento se refere ao uso de imagens pouco convencionais – engraçadas, com animais em diferentes expressões faciais –, de frases que possibilitam distintas construções sintáticas e de pontuações variadas. A professora, então, não se utiliza apenas de frases afirmativas e com estrutura convencional: há frases interrogativas, exclamativas e com uso de modalizadores. Tais elementos convergem para a composição de um instrumento de avaliação de leitura que não apenas focaliza a decodificação e a identificação de palavras, mas também busca a produção de sentidos para o que está sendo lido pelas crianças.

Os jogos também são possíveis instrumentos para avaliação da leitura. Vemos, na situação planejada e apresentada na Figura 13, um jogo chamado “Bingo animal”, que objetiva avaliar a leitura com foco na consciência grafonômica.

Bingo animal: O jogo é composto por sílabas móveis e cartelas. Um jogador ficará responsável pelo sorteio das sílabas móveis. O responsável pode ser a professora ou um estudante. Essa escolha deverá ser pensada com intencionalidade, tendo em vista que esse jogador deverá fazer a leitura de todas as sílabas. A partir do sorteio, as crianças deverão marcar em sua cartela a sílaba sorteada. Por exemplo, ao sortear a sílaba CA, todos os jogadores que tiverem o nome de um animal com essa sílaba em qualquer posição na palavra deverão marcar. Vence o jogo quem completar primeiro a cartela. O número de cartelas por criança será definido de acordo com a quantidade de participantes.



Figura 13 – Descrição e imagem do jogo Bingo animal

Fonte: Laura Bagatini de Almeida e Andressa Borges e Silva. Jogo do Acervo da Illuminare – Ateliê Didático, doado à Didacoteca.

64

Consciência grafofonêmica, para Soares (2016), é o nível mais avançado da consciência fonológica, alcançado pela associação entre grafemas e fonemas. Segundo a autora, a habilidade de identificação de fonemas é a que mais contribui para a compreensão do princípio alfabético, pois leva “[...] ao reconhecimento de segmentos sublexicais encontrados nas palavras” (Soares, 2016, p. 213). O elemento sublexical focalizado pelo jogo da Figura 13 é a sílaba e solicita do leitor a habilidade de reconhecimento das sílabas escritas e sua posição no interior da palavra. A escolha de palavras com fonemas vocálicos repetidos, nas diferentes sílabas, possibilita que a professora avalie se a criança consegue deslocar sua reflexão para a letra (na escrita) e o fonema (na fala) que acompanha esses fonemas vocálicos, ao selecionar ou não determinada sílaba durante o jogo do bingo. Por exemplo, em uma palavra como CARACOL, a criança em hipótese silábica poderia marcar as duas primeiras sílabas quando a professora ditasse uma que tivesse o fonema vocálico e a letra “A”.

Considerações finais

Com a apresentação e a análise de diferentes instrumentos avaliativos planejados para turmas de primeiro ano do ensino fundamental, mostramos algumas possibilidades para avaliar os conhecimentos envolvidos na aprendizagem inicial da leitura e da escrita, ou seja, a faceta linguística da alfabetização, quais sejam: níveis de conceitualização da escrita, conhecimento das letras, consciência silábica, consciência grafofonêmica e conhecimento das relações fonema-grafema ou consciência fonografêmica e leitura e escrita de palavras. De maneira alguma esses instrumentos aqui apresentados devem ser tomados como “a forma de avaliar a alfabetização”. Eles apenas serviram de exemplos para nossa análise e podem inspirar a criação, pelas professoras, dos seus instrumentos avaliativos, destinados às suas turmas de alfabetizando.

Nossa pretensão também era apresentar alguns princípios conceituais e metodológicos para auxiliar professoras na tarefa de avaliar seus alunos. Nossa síntese aponta seis princípios que precisam ser considerados na avaliação da alfabetização:

- 1) a avaliação da aprendizagem dos alunos não está dissociada da perspectiva didática adotada pela professora alfabetizadora;
- 2) se adotamos uma perspectiva didática que busca considerar a heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos, entendemos que a avaliação também deve ser capaz de tornar visível a aprendizagem de cada um dos discentes de uma turma;
- 3) a avaliação fornece informações para a tomada de decisões no momento de planejar as atividades de ensino;
- 4) é necessário variar os instrumentos de avaliação para produzir informações diversificadas sobre as aprendizagens dos estudantes;
- 5) os instrumentos de avaliação e as informações produzidas por eles compõem uma documentação que objetiva tornar visível a aprendizagem;
- 6) a produção dos instrumentos de avaliação precisa ser criteriosa, em relação tanto à sua forma quanto ao seu conteúdo;

Levando em conta esses princípios, entendemos que o olhar interpretativo da professora, com base nas diferentes teorias que explicam o processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, é que vai direcionar a avaliação das aprendizagens dos alunos. Essa constatação evidencia a importância do conhecimento específico da professora alfabetizadora para o acompanhamento das aprendizagens das crianças e para a organização de situações de ensino que favoreçam o avanço de seus alunos mediante as diferentes possibilidades de intervenção. Nesse sentido, consideramos que ao menos dois saberes profissionais são essenciais para a avaliação da alfabetização: saberes sobre avaliação e documentação das aprendizagens e saberes sobre os processos de apropriação do conhecimento pela criança, ou seja, conhecimentos linguísticos e cognitivos sobre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

Por fim, cabe destacar os limites deste texto e das análises aqui realizadas. Primeiramente, salientamos que outros conhecimentos poderiam ser alvo de avaliação pelas professoras, por exemplo, mais habilidades de consciência fonológica, envolvendo consciência silábica, de rimas e aliterações, tão bem exploradas por Morais (2019), mas aqui não foi possível apresentá-las. Além disso, consideramos de extrema relevância uma discussão sobre as formas de registro e acompanhamento das aprendizagens dos alunos, documentadas das mais variadas maneiras, por exemplo, em tabelas, gráficos, quadros, anotações, assim como as formas de registro e comunicação dessas aprendizagens, materializadas em pareceres descritivos, portfólios, fotografias, entre outros, que não puderam ser abordadas e discutidas neste momento, mas que o faremos em breve.

Referências

- BRANDÃO, A. C. P. A. et al. (Org.). *Manual didático: jogos de alfabetização*. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- FAGUNDES, F. R. *Design pedagógico: análise de folhas estruturadas desenvolvidas no contexto da alfabetização*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GOODMAN, K. S. O processo da leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.
- MORAIS, A. G. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PICCOLI, L. Diferenciação pedagógica e os direitos de aprendizagem na alfabetização. In: PICCOLI, L. et al. (Org.). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC UFRGS: práticas pedagógicas, aprendizagem da matemática e políticas públicas*. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 19-42.
- RINALDI, C. Documentação e avaliação: qual a relação? In: PROJECT ZERO; REGGIO CHILDREN. *Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo*. São Paulo: Phorte, 2014.
- SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Renata Sperrhake doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é docente da Faculdade de Educação dessa universidade, onde atua na área de Formação Pedagógica e Linguagem do Curso de Pedagogia, e integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED).

renata.sperrhake@gmail.com

Luciana Piccoli, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora associada do Departamento de Ensino e Currículo dessa universidade e integrante do Grupo Interinstitucional de Pesquisa Alfabetização no Brasil: o Estado do Conhecimento (Abec). Atuou como coordenadora geral do Pnaic no âmbito da UFRGS, na edição de 2016. É autora do livro *Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*, o qual foi finalista do Prêmio Jabuti, na categoria Educação, em 2013.

luciplcl@gmail.com

Recebido em 29 de março de 2020

Aprovado em 8 de maio de 2020

Reflexões sobre especificidades didático-pedagógicas dos itens de leitura da avaliação da alfabetização no Brasil

Gladys Rocha

Raquel Márcia Fontes-Martins

Vanessa Regina Eleutério Miranda

Resumo

Duas avaliações externas em alfabetização foram analisadas no contexto da sua implementação e, principalmente, refletindo sobre seus percursos e especificidades didático-pedagógicas: o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa) e a Provinha Brasil. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, bem como um levantamento e uma análise de dados dessas avaliações, que permitiram considerar diferentes estratégias na elaboração, aplicação e análise dos itens destinados a avaliar a alfabetização. Há dois tipos de itens: os de modelo único, totalmente lidos pelos alunos, e os de modelo híbrido, parcial ou totalmente lidos pelo aplicador. Os itens de modelo híbrido contribuem para captar informação de estudantes leitores e também de não leitores, o que reflete na identificação de diferentes perfis de aprendizado na alfabetização. Concluiu-se que os modos de construção dos itens fundamentam-se em uma concepção de alfabetização e letramento, conceito que influencia tanto na sua elaboração quanto na seleção para os testes.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; avaliação da alfabetização; avaliação externa.

Abstract

Reflections on didactic-pedagogical particularities of the reading items of the literacy assessment in Brazil

In this paper, there is an analysis of two evaluations of literacy in Brazil, approaching the context of its implementation and, mainly, reflecting on their didactic-pedagogical paths and specificities, which are: the Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa) and Provinha Brasil. It was performed a bibliographic research as well as a survey and data analysis on these evaluations, which allowed to verify the importance of considering different strategies in the elaboration, application and analysis of the items aimed to evaluate the literacy. There are two types of items: single model items, which are fully read by students, and hybrid model items, which are partially or fully read by the applicator. Hybrid model items contribute to capture information from student readers, but also from non-reader students, which reflects in the identification of different profiles of literacy learning. It was verified that the ways employed to develop items are underpinned in a notion of literacy and literacy teaching, a concept that influences not only the making but also the selection of items for the evaluation.

Keywords: external evaluation; literacy assessment; literacy program.

70

Resumen

Reflexiones sobre especificidades didáctico-pedagógicas de los ítems de lectura de la evaluación de la alfabetización en Brasil

Se analizaron dos evaluaciones externas de alfabetización en el contexto de su implementación y, principalmente, reflexionando sobre sus trayectorias y especificidades didáctico-pedagógicas: el Programa de Evaluación de la Alfabetización del Estado de Minas Gerais (Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais – Proalfa) y la Pruebita Brasil (Provinha Brasil). Se realizó una investigación bibliográfica, así como un relevamiento y un análisis de datos de estas evaluaciones, que permitieron considerar diferentes estrategias en la elaboración, aplicación y análisis de los ítems destinados a evaluar la alfabetización. Hay dos tipos de ítems: los de modelo único, totalmente leídos por los alumnos, y los de modelo híbrido, leídos total o parcialmente por el aplicador. Los ítems del modelo híbrido contribuyen a captar información de los estudiantes lectores y también de los no lectores, lo que se refleja en la identificación de diferentes perfiles de aprendizaje en alfabetización. Se concluyó que los modos de construcción de los ítems se basan en una concepción de alfabetización, concepto que influye tanto en su elaboración como en la selección para los test.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje; evaluación externa; programa de alfabetización.

Introdução

No Brasil, a avaliação da educação básica externa à escola vem amadurecendo ao longo das últimas décadas, com experiências consolidadas, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em âmbito federal. Foram muitos os desafios para implementá-lo e consolidá-lo. Na alfabetização, os desafios ganham novos contornos, sobretudo em função de um público – crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (EF) – com características que demandam procedimentos específicos na elaboração, aplicação e análise da avaliação (Rocha; Fontes-Martins, 2014).

Este texto discute a implementação da avaliação externa à escola no Brasil, procurando avaliar modos de organização pedagógica, no que tange a possibilidades de apreensão de habilidades de alfabetização. Para tanto, tem-se como referência dois programas que se destacam como as primeiras avaliações externas à escola produzidas em larga escala (uma estadual, outra nacional), implementadas, respectivamente, em 2005 e 2008: o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa) e a Provinha Brasil. A fim de situar a construção de formas de estruturação pedagógica da avaliação da alfabetização, detemo-nos brevemente na história recente da implementação dessa avaliação no País, focalizando os dois programas. Assim, o objetivo principal deste estudo é promover uma reflexão sobre seus percursos e especificidades didático-pedagógicas.

A opção pelo Proalfa e pela Provinha Brasil se justifica, por um lado, pelo caráter inédito dessas avaliações e, por outro, por se tratar de avaliações que nos permitiram fazer uma análise aprofundada de sua organização didático-pedagógica ao longo de várias edições.¹

Na próxima seção, são apresentadas notas sobre a implementação de avaliações externas em alfabetização. Nas duas seções seguintes, são abordados percursos e especificidades da avaliação da alfabetização. Em seguida, são realizadas as considerações finais.

Notas sobre a implementação de avaliações externas em alfabetização

Embora os estudos e testes-piloto do Saeb, de certo modo, já sinalizassem uma tendência de avaliar o ensino mais precocemente, foi sobretudo a partir do início de 2000 – quando as inovações metodológicas implementadas em 1995 permitiram a divulgação de resultados a partir de uma série histórica com a possibilidade de comparar resultados estudantis entre anos escolares ao longo do tempo –, que se começou a discutir possíveis motivadores dos desempenhos.

¹ Gladys Rocha e Raquel Fontes-Martins participaram como especialistas em avaliação da alfabetização no Proalfa desde sua implementação até a edição de 2012. Participaram, também, na implementação da primeira edição da Provinha Brasil (entrada e saída), atuando em todo o processo didático-pedagógico dessas avaliações.

Os dados do Saeb, particularmente os de 2001 e de 2003, indiciavam possíveis relações entre o insucesso escolar das crianças na 4ª série e em alfabetização. Segundo os *Resultados do Saeb 2003*, 55% dos estudantes estavam nos níveis de leitura “muito crítico” – “não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova” – ou “crítico” – “leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades” (Brasil. Inep, 2004, p. 34). Em síntese, em ambos os níveis, os alunos não demonstravam compreender textos simples e curtos.

Sem desconsiderar a complexidade subjacente à noção do que se entende por compreender um texto, bem como a diversidade de fatores inerentes à alfabetização e à própria avaliação, a divulgação desses resultados teve grande impacto no cenário educacional. Eles indiciavam que as dificuldades em leitura poderiam estar relacionadas à não alfabetização das crianças no início do ensino fundamental. Ao lado disso, a meta estabelecida pelo governo federal, em 2001, no Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação, de que toda criança aprendesse a ler até os oito anos de idade parecia ter se constituído como importante indutor na instituição de projetos de avaliação da alfabetização externos à escola.

Esse cenário potencializou a demanda de avaliar a alfabetização. O objetivo anunciado era avaliar mais precocemente para intervir também mais precocemente, visando à adoção de estratégias de gestão do sistema ou do ensino, voltadas à maior equidade nos aprendizados.

72

Para tal, fazia-se necessária a construção de um novo modelo de avaliação externa à escola, passível de utilização em larga escala, com alunos de 2º ou 3º ano do EF. Mas, como avaliar grandes contingentes de alunos, procurando considerar seus diferentes níveis de aprendizado (ou padrões de desempenho), sem a dicotomia “aluno leitor *versus* aluno não leitor”, já constatada a partir dos resultados obtidos ao final da 4ª série/5º ano? Como aprofundar nossos conhecimentos sobre os saberes demonstrados pelos alunos em processo de alfabetização? Como produzir um *design* de avaliação que permitisse identificar perfis de aprendizado na alfabetização, buscando apreender diferentes níveis do que é saber ou não saber ler?

Refletir sobre essas questões nos parece fundamental para se implementar uma avaliação da alfabetização. A próxima seção busca situar percursos didático-pedagógicos empreendidos na construção das duas avaliações em análise (Proalfa e Provinha Brasil), cujos modelos de construção de itens orientam a maior parte das avaliações da alfabetização em curso no País.

Reflexões sobre os percursos de implementação do Proalfa e da Provinha Brasil no contexto da avaliação da alfabetização

Este estudo se detém nos percursos das avaliações do Proalfa (2005) e da Provinha Brasil (2008) por terem sido, respectivamente, os primeiros programas de

avaliação da alfabetização externos à escola em âmbito estadual e nacional. No entanto, cabe ressaltar, como afirma Horta Neto (2007), que houve e ainda há outras importantes experiências em avaliação da alfabetização, como os estudos desenvolvidos para a constituição do próprio Saeb, então denominado Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (Saep), que, em seus testes-piloto realizados nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, englobaram os primeiros anos do ensino fundamental.

Embora tenham havido experiências anteriores de avaliação externa à escola nos primeiros anos do ensino fundamental, o Proalfa, desenvolvido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), foi a primeira avaliação da alfabetização em larga escala a propor, desde sua primeira edição, em 2005, um *design* que visava, a partir da construção de itens de leitura,² a apreensão de diferentes níveis de alfabetização.

Em sua primeira edição, o objetivo anunciado do Proalfa era avaliar impactos da ampliação do EF de nove anos, iniciada em Minas Gerais, em 2004. Foram avaliados, considerando-se a unidade “turma”, cerca de 11 mil alfabetizandos matriculados em escolas das redes estadual e municipal. Naquele momento, embora os dados não permitissem analisar aprendizados agregados pelas crianças quando de seu ingresso no ensino fundamental, a comparação de resultados obtidos por crianças de seis e sete anos de idade indicava que a ampliação do tempo de permanência do estudante no EF corroborava para seu aprendizado (Cafiero; Rocha; Soares, 2007).

A aplicação amostral de 2005 teve um importante papel na delimitação de tipos e formatos de itens adequados à avaliação da alfabetização externa à escola. A análise dos itens e das respostas produzidas pelos alunos possibilitou a constituição de uma meta-avaliação, que criou condições para que, em 2006, a proposta de avaliação da alfabetização tivesse seus objetivos redefinidos e ampliados, passando a ser censitária e anualmente aplicada aos alunos do 3º ano do EF. Ao lado dessa primeira meta-avaliação dos itens, foram feitos ajustes nas estratégias de aplicação, que requeriam procedimentos bastante distintos daqueles adotados para os alunos de 5º e 9º ano do EF.³

Em 2008, tendo como ponto de partida a experiência desenvolvida no *design* dos testes do Proalfa, foi criada a Provinha Brasil – primeira avaliação da alfabetização a ser proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Com o objetivo precípua de colaborar com os municípios e com as escolas na identificação de perfis de alfabetização no 2º ano de escolarização do EF, a Provinha Brasil propõe uma dinâmica bastante distinta das demais avaliações que

² Embora também tenham sido utilizados, desde a primeira edição, itens de escrita, os dados com os quais foi construída a escala do Proalfa tiveram origem, fundamentalmente, nos itens de leitura. Em uma primeira etapa, havia dificuldades na utilização de medidas estatísticas para fazer o processamento dos dados de escrita. Havia, já naquele momento, as dificuldades que ainda hoje se encontram quanto ao grau de confiabilidade da correção dos itens de escrita, uma vez que, mesmo havendo critérios pré-estabelecidos para a correção e o acompanhamento da atividade, o grau de subjetividade ainda era alto.

³ A implementação do Proalfa, mesmo em sua edição amostral, deveu-se também ao fato de a Superintendência de Avaliação Educacional (SAE) do estado ter larga experiência na gestão de um sistema já consolidado, o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave).

compõem o Saeb. Embora apresente um conjunto de orientações acerca da aplicação, correção, análise e discussão de resultados, essa avaliação foi planejada para ocorrer de forma descentralizada, sob a coordenação das escolas e secretarias, sem que os testes aplicados ou os resultados obtidos fossem centralizados no Inep. A opção por um formato descentralizado se justificava, sobretudo, por dois motivos:

- 1) a possibilidade de acesso a um diagnóstico padronizado, cujos resultados pudessem ser comparados sem fomentar *rankings* e/ou políticas de responsabilização em um momento ainda tão precoce da escolarização; e
- 2) a expectativa de que o acesso aos resultados da avaliação, pouco tempo após sua aplicação, contribuísse para que os professores, as escolas e as redes, ao ampliarem os diagnósticos já produzidos em sala de aula, ampliassem também as condições para que a escola e o sistema pudessem intervir mais precocemente, visando à alfabetização dos alunos.

Havia, ainda, a expectativa audaciosa de que o protagonismo do professor na aplicação, correção e análise de resultados contribuísse para sua formação.

Feita essa breve incursão nos percursos das avaliações em análise, passamos a discutir os principais aspectos ou especificidades do *design* didático-pedagógico e da produção de itens de leitura das avaliações externas à escola em alfabetização que nortearam o Proalfa, a Provinha Brasil, bem como a maior parte das avaliações externas à escola hoje em curso no País, como a própria Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

74

Especificidades da organização didático-pedagógica de avaliações da alfabetização externas à escola

A fim de explicitar mais claramente a diferença entre os testes de leitura destinados a alunos dos anos finais do EF e os destinados a turmas de alfabetização, passamos a categorizá-los em modelo único e modelo híbrido.

Os testes de modelo único são compostos por itens de múltipla escolha totalmente lidos pelo aluno, em que comando(s), enunciado(s), texto(s) e alternativas devem ser lidos exclusivamente pelo estudante. Via de regra, pressupõem um aluno “leitor”, geralmente a partir do 5º ano do ensino fundamental.

Já os testes de modelo híbrido, desenhados para avaliar a alfabetização, além de apresentarem itens totalmente lidos pelo aluno, contêm itens parcialmente lidos e totalmente lidos pelo aplicador. No caso dos itens parcialmente lidos, cabe ao aplicador fazer a leitura do comando e/ou do enunciado. Normalmente, são questões que demandam habilidades como reconhecimento de letra(s); leitura de palavras; identificação de informações em textos curtos (frases, sobretudo); e interpretação de textos não verbais. O propósito é retirar do aluno a obrigação de ler o enunciado em situações em que o esforço interpretativo dele poderia ser igual ou maior do que o que lhe é requerido para responder ao item.

Os itens totalmente lidos pelo aplicador focalizam habilidades que não pressupõem o domínio da leitura. Com menor incidência, esses itens se vinculam a habilidades que podem ser demonstradas pelos alunos que ainda não apresentam uma fluência leitora que lhes permita ler o item de forma autônoma. Ou seja, esse tipo de item deve ser usado quando a principal habilidade requerida e seu grau de complexidade não pressuponham a leitura autônoma das alternativas. Em geral, referem-se a habilidades como o reconhecimento da finalidade ou do gênero de um texto, ou à interpretação de texto não verbal. O estudante pode, por exemplo, ser capaz de inferir o sentido de uma tirinha sem ou com pequena quantidade de texto verbal, mas ainda não demonstrar a habilidade de, no tempo destinado à resposta ao item, decodificar e/ou recuperar o sentido de cada alternativa. Normalmente, quando há esse tipo de ocorrência, a avaliação contempla itens referentes à mesma habilidade, com diferentes graus de complexidade e, em algumas situações, gêneros textuais também distintos.

Esse *design* de teste com itens de modelo híbrido, embora, à primeira vista, possa não apresentar diferenças perceptíveis, decorre da necessidade de construção de estratégias didático-pedagógicas que viabilizem, a partir de uma avaliação externa com itens de múltipla escolha com habilidades de leitura, identificar diferentes perfis de aprendizado em alfabetização. Afinal, não se pode negligenciar o fato de que, para tal, os testes devem conter itens relacionados a habilidades diversas, com níveis de complexidade distintos que contemplem diferentes momentos do *continuum* de habilidades inerentes à alfabetização.

No que tange à organização dos testes, a adoção do modelo híbrido demanda, ainda, a elaboração de dois cadernos de avaliação: o do aplicador e o do aluno. O Caderno do Aplicador apresenta, para cada questão do teste por completo, os aspectos a serem observados durante o processo de aplicação. Informa, normalmente com a apresentação de um ícone (como megafone ou microfone), o que deve ser lido oralmente pelo aplicador. Já o Caderno do Aluno é composto apenas pelo conjunto de itens a serem respondidos, sem os comandos e/ou enunciados, que devem ser lidos pelo aplicador e para os quais há, no Caderno do Aplicador, indicação de oralização. Vale ressaltar que, quando o enunciado é lido pelo aplicador, não aparece registrado no Caderno do Aluno, a fim de não criar condições diferenciadas na produção da resposta em decorrência das condições de realização do teste. Espera-se que as diferenças decorram, fundamentalmente, dos conhecimentos mobilizados pelo estudante.

Assim, analisaremos dois itens: o primeiro é do Proalfa; o segundo, da Provinha Brasil. Eles são, respectivamente, “parcialmente lido” e “totalmente lido” pelo aplicador. A intenção é ilustrar tipos de itens de modelo híbrido, adequados e necessários à avaliação da alfabetização como se discutiu.⁴ Cabe destacar que a finalidade não é apresentar um item exemplar, mas problematizar possíveis aspectos quanto ao que cada item pode informar para essa avaliação.

⁴ Neste texto, a opção por discutir somente itens de modelo híbrido – parcialmente e totalmente lidos pelo aplicador – se deve ao fato de o item totalmente lido pelo aluno (aqui denominado modelo único), é de amplo conhecimento, muito difundido e utilizado nas avaliações em geral.

INSTRUÇÕES PARA O APLICADOR

ATENÇÃO:


Ler para o aluno as instruções e as alternativas.
Repetir a leitura, no máximo, uma vez.

MOstrar:

Para o aluno o cartaz com o texto e as alternativas.

DIZER:

 Leia o texto e responda à questão.



Sanduíches de BOI

| | |
|--|----------|
| 1 - MISTO QUENTE | R\$ 3,00 |
| Pão de forma, queijo, presunto | |
| 2 - AMERICANO | R\$ 5,00 |
| Pão de forma, ovo, queijo, presunto, tomate, alface e molho | |
| 3 - HAMBURGUER | R\$ 4,00 |
| Pão, hamb. de boi, batata palha, tomate, alface e molho | |
| 4 - X-BURGUER | R\$ 4,50 |
| Pão, hamb. de boi, queijo, batata palha, tomate, alface e molho | |
| 5 - X-SALADA ESPECIAL | R\$ 6,50 |
| Pão, 2 hamb. de boi, queijo, presunto, batata, tomate, alface e molho | |
| 6 - X-BACON | R\$ 6,00 |
| Pão, hamb. de boi, queijo, bacon, batata, tomate, alface e molho | |
| 7 - X-EGG BACON | R\$ 6,00 |
| Pão, hamb. de boi, queijo, ovo, bacon, batata, tomate, alface e molho | |
| 8 - X-TUDO | R\$ 6,00 |
| Pão, hamb. de boi, queijo, ovo, bacon, presunto, batata, tomate, alface, milho e molho | |
| 9 - X-CALIFÓRNIA | R\$ 6,00 |
| Pão, hamb. de boi, queijo, ovo, bacon, tomate, alface, milho, molho e alface | |
| 10 - CHEDDAR | R\$ 7,00 |
| Pão, hamb. de boi, queijo cheddar, bacon, batata, tomate, alface, milho e molho | |
| 11 - X-TUDO ESPECIAL | R\$ 7,50 |
| Pão, hamb. de boi, queijo, bacon, presunto, ovo, catupiry, batata, tomate, alface, milho e molho | |

Sanduíches de FRANGO

| | |
|---|----------|
| 12 - MISTÃO | R\$ 6,00 |
| Pão de forma, frango desfiado, catupiry, presunto e queijo | |
| 13 - FRAMBURGUER | R\$ 6,00 |
| Pão, hamb. de frango, queijo, batata, tomate, alface e molho | |
| 14 - X-GALINHA | R\$ 7,00 |
| Pão, frango desfiado, catupiry, queijo, presunto, tomate, alface e molho | |
| 15 - X-GALINHÃO | R\$ 8,00 |
| Pão, frango desfiado, catupiry, presunto, ovo, bacon, queijo, batata, milho, tomate, alface e molho | |
| 16 - FRAMBURGUER ESPECIAL | R\$ 7,00 |
| Pão, hamb. de frango, queijo, ovo, presunto, batata, tomate, alface e molho | |

ESSE TEXTO É

- UM AVISO.
- UM CARDÁPIO.
- UMA PROPAGANDA.
- UMA RECEITA.

Figura 1 – Habilidade: identificar gênero textual – Caderno do Aplicador – Proalfa – 2011

Fonte: Minas Gerais. SEE (2011, p. 30-31).

O item da Figura 1 pode ser caracterizado como parcialmente lido, uma vez que, como demonstram as instruções para o aplicador, este deverá ler para o aluno as instruções (o comando) e as alternativas. O texto deverá ser “lido” pelo aluno. Entretanto, o modo como o texto presente no item é estruturado não necessariamente requer a leitura para a identificação do gênero textual ou mesmo de sua finalidade. Além da composição com informação visual típica (imagem de comida, no caso, a do hambúrguer), há uma série de informações paratextuais que dão pistas para o reconhecimento do gênero “cardápio”, sem que haja a realização da atividade de leitura propriamente dita.

Nota-se que, sem a mediação do aplicador – se esse fosse um item de modelo único, totalmente lido pelo aluno –, um estudante poderia, mesmo sabendo a resposta, não ter condições de identificá-la, por não dominar ainda a habilidade de decodificar, com certa fluência, o comando e as alternativas, o que poderia comprometer a recuperação das informações. Nesse caso, o nível de informatividade do item poderia ficar comprometido em seu potencial pedagógico.

Assim, em uma revisão desse item, apenas se recomendaria que fossem utilizados megafones à frente do comando e das alternativas, para indicar ao aplicador que ele deve ler as alternativas também para os alunos. Essa estratégia de não exigir a leitura do comando e das alternativas para os estudantes auxilia a obter informações mais fidedignas sobre os conhecimentos que eles realmente têm em relação à habilidade focalizada pelo item que, embora possa apresentar respostas diferenciadas em função dos distintos contextos de letramento social e escolar nos quais os sujeitos estão inseridos, não criaria a dicotomia “aluno leitor versus aluno não leitor”.

A Figura 2 apresenta o segundo e último item em análise, proveniente da Provinha Brasil.

Como demonstra a instrução para o aplicador, esse segundo item pode ser caracterizado como totalmente lido (comando e alternativas) pelo aplicador e os ícones de megafone reforçam essa característica. Esse item focaliza a habilidade de identificar a sílaba inicial de uma palavra. Trata-se, portanto, de uma habilidade relacionada à consciência fonológica (Morais, 2019), essencial à alfabetização. Essa habilidade não demanda, necessariamente, um aluno leitor. O aluno pode conseguir identificar unidades sonoras da língua (como a sílaba e o fonema) antes mesmo de ler e escrever. Assim, torna-se fundamental que esse tipo de item seja totalmente lido pelo aplicador, para que não exija um aluno leitor, mas capte informação sobre tal habilidade também em alunos não leitores.

No item, a palavra “jacaré”, apresenta o “já”⁵ como sílaba inicial. Por meio da pronúncia das palavras das alternativas pelo aplicador, o aluno deveria ser capaz de reconhecer que, entre elas, a única que começa exatamente com essa sílaba seria “janela”. Cabe ressaltar, no entanto, que, a depender da fala do aluno – por exemplo, se for falante do dialeto baiano –, a sílaba inicial passa a ser com vogal nasal e não oral, como a pronúncia “jânela”. Nesse caso, em uma revisão do item, seria interessante trocar essa palavra por outra que não apresentasse variação dialetal na pronúncia da sílaba inicial, como seria o caso de “jabuti” ou de “jatinho”.

⁵ As pronúncias das palavras ou sílabas não estão representadas em transcrição fonética para não comprometer a leitura deste trabalho com uma notação técnica, específica da área de linguística. Optou-se por uma representação simplificada, baseada na escrita alfabética, utilizando-se aspas, para indicar que se trata de uma palavra, sílaba falada ou som.

Questão: 16

Professor (a)/Aplicador(a): leia para os alunos a INSTRUÇÃO e as OPÇÕES.

☞ Faça um X no quadrinho com a palavra que começa com a mesma sílaba (ou pedaço) de JACARÉ.



(A) ☞ GALINHA

(B) ☞ JANELA

(C) ☞ CHÁCARA

(D) ☞ JIBÓIA

Figura 2 – Habilidade: identificar a sílaba inicial de uma palavra – Caderno do Aplicador

Fonte: Brasil. Inep (2008, p. 28).

78

As demais alternativas contêm letras que representam sons semelhantes aos da sílaba inicial de “janela”, com destaque para “jiboia”, que começa exatamente com o mesmo fonema, mas não com a mesma sílaba. Um aluno que tenha marcado a palavra “jiboia” aproximou-se do reconhecimento da sílaba inicial, por identificar o som inicial igual em “janela” e “jiboia” (“jê”), mas não acertou o item, por não ter reconhecido que o som seguinte (“a”) é diferente do som “i” da sílaba inicial de “jiboia”.

A palavra “chácara”, outra alternativa desse item, apresenta o som inicial “chê”, semelhante ao som inicial “jê” de “janela” e vogal seguinte a esse som (“a”) idêntica à de “janela”. O aluno que marcou “chácara” se aproximou, mas não domina a habilidade, por confundir um som sonoro, “jê” (som inicial de “janela”), com um som surdo, “chê” (som inicial de “chácara”).

Por fim, na palavra “galinha”, a primeira alternativa, possui a letra inicial (“g”) que representa o som “jê” (presente em “janela”) em palavras em que a letra “g” venha seguida das vogais “e” ou “i”, como em “gente” ou em “girafa”. No entanto, diante de “a”, como em “galinha”, a letra “g” representa o som “guê”, portanto, diferente do som “jê”. Assim, o aluno que marcou “galinha” parece ter se distanciado mais da habilidade requerida no item, por optar por uma palavra com som inicial (“guê” de “galinha”) que se difere do “jê” de “janela”.

Toda essa minúcia de análise das sílabas das palavras das alternativas com a da palavra do comando poderia ser perdida caso o item não fosse totalmente lido pelo aplicador. Alunos não leitores que apresentam essa habilidade desenvolvida não teriam a oportunidade de serem captados na avaliação. Assim,

mais uma vez, se destaca a importância de se considerar as especificidades da avaliação da alfabetização na elaboração, aplicação e análise dos itens que compõem os testes.

Por fim, embora o aprofundamento da temática sobre avaliação da escrita ultrapasse o escopo deste texto, cabe ressaltar que a maioria dos sistemas que avaliam a alfabetização, quer com o modelo híbrido, quer com o modelo único, avalia também a escrita. Há avaliações que contemplam a escrita de palavras ou a produção de um texto com ênfase na narrativa. Há, ainda, avaliações da alfabetização que contemplam itens de escrita com níveis de complexidade diversificados, como composição de uma frase e escrita de frases ditadas e de palavras (com ou sem o apoio de imagens).

É importante estar atento ao fato de que, mesmo diante de uma possível fragilidade no nível de informatividade dos itens de leitura a partir de seus posicionamentos na escala, não se pode tomar os dados de escrita como norteadores para a construção da escala de desempenho dos alunos. Para além de todas as ponderações que devem ser feitas a partir da correção de itens de escrita, há que se considerar o fato de que o aprendizado da leitura e da escrita não podem ser analisados como se fossem simultâneos, ou seja, não se pode tomar os dados de escrita como referência para a construção de uma escala de aprendizado da leitura, como se se tratasse de faces de uma mesma moeda. Embora o ensino seja simultâneo, os dados obtidos a partir das avaliações devem evidenciar os avanços dos alunos em “alfabetização em leitura” e em “alfabetização em escrita” (Rocha; Fontes-Martins, 2014).

Considerações finais

Do ponto de vista de sua organização pedagógica, a caracterização dos itens de múltipla escolha destinados a avaliações externas da alfabetização, nos modelos único e híbrido, pode permitir a identificação de diferentes perfis de aprendizado em alfabetização. Se, em um teste desse tipo de avaliação, fossem utilizados somente itens de modelo único, ou seja, totalmente lidos pelos alunos, isso não permitiria verificar habilidades de leitura que os estudantes poderiam apresentar, mas que não demandam necessariamente a decodificação, como ocorre no caso das habilidades de identificar um gênero textual ou de identificar a sílaba inicial de palavra, exploradas em exemplos neste artigo.

Acredita-se que a compreensão sobre a existência de diferentes modelos pedagógicos de itens de leitura pode contribuir não apenas para uma tipificação de itens de leitura em avaliações da alfabetização, mas também para uma discussão mais ampla das concepções e do nível de informatividade inerentes a um ou outro tipo. Há que se observar que a opção pelo uso de itens de modelo único ou híbrido (ou sua articulação) está estritamente relacionada ao que se visa, de fato, apreender a partir da avaliação: identificar alunos leitores *versus* apreender níveis de alfabetização. Tem-se, assim, que a tipificação de itens proposta neste estudo está

relacionada a aspectos que envolvem diferentes formas de elaboração e aplicação e das leituras múltiplas que podem ser feitas a partir dos seus resultados.

Na esteira dessa discussão, encontram-se relações menos aparentes, como o grau de complexidade de habilidades avaliadas, as diferenças entre matrizes, bem como a potencialidade e qualidade dos itens propostos na aferição de habilidades de leitura. Não se pode perder de vista que, aos modos de construção dos itens de avaliação, está subjacente uma concepção de alfabetização e letramento que precisa ser tratada de forma mais clara, uma vez que esse conceito se traduz nas escolhas feitas tanto na elaboração quanto na seleção dos itens de testes (Soares, 1999).

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Provinha Brasil: caderno do professor/aplicador – primeiro semestre 2008*. Brasília: Inep, 2008. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2008/1_semestre/caderno_professor_1-2008.pdf>. Acesso em: set. 2020

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resultados do Saeb 2003: Brasil*. Brasília: Inep, 2004. Disponível em: <<http://download.inep.gov.br/download/saeb/2004/resultados/BRASIL.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2020.

CAFIERO, D.; ROCHA, G.; SOARES, J. F. Avaliação do ciclo inicial de alfabetização em Minas Gerais: o que indicam os primeiros resultados. *Língua Escrita*, Belo Horizonte, n. 1, p. 84-102, jan./abr. 2007.

HORTA NETO, J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o Saeb de 2005. *Revista Ibero-Americana de Educación*, Madri, v. 42, n. 5, p. 1-14, 2007. Número especial.

MORAIS, A. G. *Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

ROCHA, G.; FONTES-MARTINS, R. M. A apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000, out./dez. 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). Simave/Proalfa 2011: 3º ano do ensino fundamental [português]. *Revista Pedagógica*, CAEd, Juiz de Fora, v. 3, jan./dez. 2011. Disponível em: <http://www.simave.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/06/PROALFA_VOL3_2011.pdf>. Acesso em: 9 out. 2020.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica: Ceale, 1999.

Gladys Agmar Sá Rocha, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), possui dois pós-doutorados: um pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e o outro pela Université Laval (ULaval – Canadá). É professora associada (aposentada) da Faculdade de Educação da UFMG e colaboradora da linha Didática e Docência, do mestrado profissional dessa universidade. Coordena o Grupo de Pesquisa Didaktikè e, como professora convidada, atua como consultora na formação docente e na área de avaliação externa à escola em vários projetos.

gladysrocha1@gmail.com

Raquel Márcia Fontes-Martins, doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora associada do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal de Lavras (Ufla). Atua nas áreas de Linguística (Fonética e Fonologia, Aquisição da Linguagem e Sociolinguística), Linguística Aplicada (Alfabetização e Letramento, Ensino de Língua Portuguesa) e Educação (Avaliação Educacional e Formação de Professores).

raquelfontesmartins@gmail.com

Vanessa Regina Eleutério Miranda, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e especialista em Educação Musical e Ensino de Artes pela Universidade Cândido Mendes (Ucam), é professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, na Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, e coordenadora institucional do Pibid/UFMG. É membro do Grupo de Pesquisa Didaktikè e atua com as temáticas relacionadas à Didática, ao Currículo, à Formação de Professores e à Diversidade Cultural (Relações Étnico-Raciais e Gênero).

vanessa.elm@gmail.com

Recebido em 30 de março de 2020

Aprovado em 15 de julho de 2020

Avaliação Nacional da Alfabetização: síntese sobre os resultados das escolas associados a variáveis socioeducacionais

José Francisco Soares

Luana Bergmann

Resumo

O analfabetismo, no Brasil, permanece uma séria questão nacional, apesar de o acesso à escola ter deixado de ser um problema abrangente. O artigo apresenta uma síntese da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), avaliação externa realizada em larga escala pelo governo federal brasileiro nas escolas públicas do País entre os anos de 2013 e 2016, tendo como público-alvo os estudantes do 3º ano do ensino fundamental da educação básica. Expõe um panorama sobre o método adotado na avaliação, apontando os principais conceitos e instrumentos que estruturaram a iniciativa. Sumariza os resultados nacionais demonstrados pelo público-alvo da edição 2016 da ANA, e os associa a um conjunto de variáveis escolares e sociais relevantes. Constata que as características do alunado, da infraestrutura, da dependência administrativa e da complexidade das escolas, assim como a formação dos docentes, criam grupos de escolas com enormes diferenças em termos da proficiência medida pelos testes da ANA.

Palavras-chave: alfabetização; avaliação externa; desigualdades educacionais.

Abstract

Avaliação Nacional da Alfabetização: synthesis on schools results associated to socio-educational variables

Illiteracy in Brazil remains a serious national issue, even though access to school is no longer a comprehensive problem. This article presents a synthesis of the Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), an external evaluation carried out on a large scale by the Brazilian federal government in public schools between the years 2013 and 2016, targeting students in the 3rd year of elementary school. It presents an overview of the method adopted in the evaluation, pointing out the main concepts and instruments that have structured the initiative. It summarizes the national results demonstrated by the students of the 2016 ANA edition, and associates them with a set of relevant school and social variables. The article finds that the characteristics of students, infrastructure, administrative dependency and complexity of schools, as well as the training of teachers, create groups of schools with huge differences in terms of proficiency measured by ANA tests.

Keywords: educational inequalities; external evaluation; literacy.

Resumen

Evaluación Nacional de la Alfabetización: síntesis sobre los resultados de las escuelas asociados a variables socioeducativas

El analfabetismo, en Brasil, sigue siendo un problema nacional grave, aunque el acceso a la escuela haya dejado de ser un problema abarcador. El artículo presenta una síntesis de la Evaluación Nacional de la Alfabetización (Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA), evaluación externa realizada a gran escala por el gobierno federal brasileño en las escuelas públicas del país entre los años 2013 y 2016, dirigida a estudiantes del tercer año de primaria. Presenta un panorama sobre el método adoptado en la evaluación, señalando los principales conceptos e instrumentos que estructuraron la iniciativa. Resume los resultados nacionales demostrados por el público objetivo de la edición 2016 de la ANA y los asocia con un conjunto de variables escolares y sociales relevantes. Constata que las características de los estudiantes, de la infraestructura, de la dependencia administrativa y de la complejidad de las escuelas, así como la formación de los docentes, crean grupos de escuelas con grandes diferencias en términos de la competencia medida por los test ANA.

Palabras clave: alfabetización; evaluación externa; desigualdades educativas.

Introdução

Só muito lentamente se consolidou no Brasil a importância da educação como um direito humano fundamental para o desenvolvimento de cada pessoa, seu exercício da cidadania e sua inserção no mundo do trabalho. Durante longos anos, o Brasil adotou a posição cômoda de excluir os analfabetos da vida democrática, negando-lhes o direito ao voto. É sintomático que a proibição do voto do analfabeto, introduzida pela Lei Saraiva, de 1882, no final do Império, tenha se mantido inalterada durante mais de cem anos de República, até a Constituição de 1988. Como diz Paiva (1990, p. 9), “ao longo de grande parte da nossa história essa questão [do analfabetismo] não esteve posta”.

No entanto, a necessidade de alfabetizar a população não esteve completamente ausente das políticas públicas. Ao longo do século 20, houve muitas iniciativas: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, de 1947; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, de 1958; o Programa Nacional de Alfabetização, baseado no método Paulo Freire, de 1964; o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), entre os anos de 1968 e 1978; a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Educar), de 1985; o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (Pnac), de 1990; o Plano Decenal de Educação para Todos, de 1993; e, no final do último século, o Programa de Alfabetização Solidária, de 1997.

Como resultado de todas essas iniciativas e do progressivo acesso à escola de educação básica para as crianças, o nível de analfabetismo da população brasileira maior de 15 anos, medido nos censos demográficos decenais, caiu sistematicamente durante o século 20, saindo de 65% em 1920, atingindo 51% em 1950, chegando a 25% em 1980 e a 9,6% em 2010.

Com essa queda progressiva, a partir do final dos anos 1990, a discussão sobre alfabetização passou a contemplar um novo problema. Muitos estudantes, embora frequentando a escola durante vários anos, não estavam plenamente alfabetizados, ou seja, a maior exclusão passou a ser operada dentro da escola. Ribeiro (1991) cunhou a expressão “pedagogia da repetência” e trouxe para o debate educacional a estratégia de exclusão escolar, amplamente difundida, de reprovação dos estudantes nos anos iniciais de escolarização. Isso ensejou a criação dos ciclos de alfabetização com a dupla função: a de garantir a permanência da criança na escola e a de sua adequada alfabetização. Nos anos 2000, com praticamente todas as crianças de 6 anos de idade na escola, foi natural que a meta se tornasse: obter a alfabetização dessas crianças em um tempo adequado.

É nesse contexto que o governo federal instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por meio da Portaria nº 867/2012 do Ministério da Educação (MEC), que, considerando a necessidade de se conhecer com maior precisão o nível de alfabetização dos estudantes brasileiros, criou uma avaliação externa em larga escala denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), cuja implementação foi delegada ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). No ano seguinte, meses antes da realização da edição-piloto da ANA, o MEC publicou a Portaria MEC nº 482/2013, por meio da qual

incorporava essa inédita avaliação de alfabetização ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ampliando a abrangência desse sistema existente desde a década de 1990 no Brasil.

Conceitos, instrumentos e metodologia da avaliação

O critério para verificar, nos censos demográficos, se um indivíduo está ou não alfabetizado variou ao longo dos anos. Como detalhado por Ferraro (2002, p. 31), a referência evoluiu do “saber assinar o próprio nome” para “ler e escrever um bilhete simples, em um idioma qualquer”, forma que, na sua essência, continua até o censo demográfico mais recente, realizado em 2010, e em todas as pesquisas anuais.

Embora informativa para estudos populacionais gerais, essa definição não produz informação útil para subsidiar políticas públicas específicas e nem o projeto pedagógico das escolas. Assim sendo, para organizar uma avaliação externa, é necessário definir muito mais claramente em que consiste estar alfabetizado. Diante disso, coube ao Inep, por meio de “exame periódico específico”, operacionalizar o critério de verificação da meta central do Pnaic: “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental”.

Para estar alfabetizado, o estudante deve demonstrar domínio de várias capacidades. Isso está evidente no infográfico introduzido por Scarborough (2001), referido como *read in grope*, e metaforicamente na expressão terminar de “aprender a ler” para começar a “ler para aprender”. Nos documentos que orientam a ANA, o Inep reservou o termo “alfabetização” para se referir ao processo de “apreensão do código alfabético” e adotou o termo “letramento” como o processo de “compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos” (Brasil. Inep, 2013, p. 9).

No entanto, enfatize-se que esses dois processos são considerados como partes de um único *continuum*. O documento do Inep esclarece:

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” [...] coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos. (Brasil. Inep, 2013, p. 9).

A ênfase no letramento também está de acordo com recomendações internacionais. A Unesco definiu “letramento”, tradução do termo *literacy*, em inglês, da seguinte maneira:

Letramento [*literacy*] é a capacidade de identificar, entender, interpretar, criar, comunicar e computar, usando materiais impressos e escritos (e visuais) associados a contextos variados. O letramento envolve um *continuum* de aprendizados que permitem a um indivíduo alcançar seus objetivos, desenvolver seus conhecimentos e talentos e participar plenamente da sociedade em geral. (Unesco, 2004).

Ainda em termos internacionais, o Pirls, sigla em inglês do Estudo Internacional do Progresso em Compreensão Leitora, usa também o conceito de letramento, referido como *literacia* na tradução portuguesa, para especificar o que é medido pelo teste:

[Literacia de leitura] é a capacidade de compreender e utilizar as formas de linguagem escrita requeridas pela sociedade ou valorizadas pelo indivíduo. Os leitores conseguem atribuir sentido a textos com formatos variados. Leem para aprender, para participar em comunidades de leitores, na escola e na vida quotidiana, e leem por prazer. (Mullis; Martin, 2015, p. 12).

A definição do conceito de “alfabetização” impacta não só os testes, mas também a organização dos processos de ensino. Está bem estabelecido que a criança deve ter instrução sobre o sistema de escrita alfabético, como as relações entre fonemas e grafemas, e também sobre as práticas sociais da língua escrita. Cada um desses aprendizados exige pedagogias diferentes para que cada criança adquira essas capacidades. Essa é uma questão detalhadamente considerada por Soares (2016).

O Inep estruturou a ANA como uma avaliação em larga escala, de alcance censitário, para medir os níveis de alfabetização de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental matriculados nas redes públicas, ao final do que se considerava, à época, o ciclo de alfabetização. Esse público-alvo é composto, portanto, em sua maioria, por crianças de 8 anos de idade completos e, por outra parte, de estudantes que já possuem mais de 9 anos. Foram avaliados os estudantes das escolas públicas brasileiras com pelo menos 10 alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental.

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa apresentou-se com dois eixos estruturantes: Leitura e Escrita. Há 12 habilidades (H) ao total – nove no eixo de Leitura e três no eixo de Escrita:

Eixo de Leitura:

- H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
- H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
- H3. Reconhecer a finalidade do texto.
- H4. Localizar informações explícitas em textos.
- H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
- H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.
- H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.
- H8. Identificar o assunto de um texto.
- H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

Eixo de Escrita:

- H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas.
- H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.
- H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.

A Matriz de Língua Portuguesa (LP) da ANA se concentra na verificação de objetivos relacionados à leitura e compreensão de textos, com quase 60% das habilidades registradas. Verifica também a capacidade de produção escrita dos estudantes, com 25% dos objetivos, e, por fim, contempla a leitura de palavras canônicas e não canônicas, com pouco mais de 15% dos objetivos incluídos na matriz. O peso dado à leitura e à compreensão de textos, ressaltado pela Matriz de LP da ANA, dialogava coerentemente com as expectativas gerais em torno do aprendizado de estudantes que já haviam percorrido praticamente três anos de escolarização.

Tomando por referência a Matriz de LP da ANA, o Inep elaborou um conjunto de itens com capacidade de aferir o domínio de cada um dos objetivos de aprendizagem por parte dos estudantes. Os testes de LP aplicados pelo Inep nas edições da ANA compunham-se tanto de itens de resposta objetiva (de múltipla escolha) como de itens de resposta construída (itens de escrita ou discursivos). Em LP, cada criança participante da avaliação respondia a 20 itens de resposta objetiva e a três itens de resposta construída.

Os itens de resposta objetiva organizavam-se em duas categorias distintas. Por um lado, foram apresentados itens que exigiam que as crianças reconhecessem uma figura e, em seguida, escolhessem a alternativa que registrava a palavra que descrevia a figura. Eram itens que buscavam aferir as habilidades H1 e H2 da Matriz de Referência de LP, respectivamente, “ler palavras com estrutura canônica” e “ler palavras com estrutura não-canônica”. Cada criança respondia a dois itens desses – um ligado à H1 e outro ligado à H2.

A Figura 1 mostra dois exemplos reais desses itens, aplicados nas edições da ANA entre 2013 e 2016:

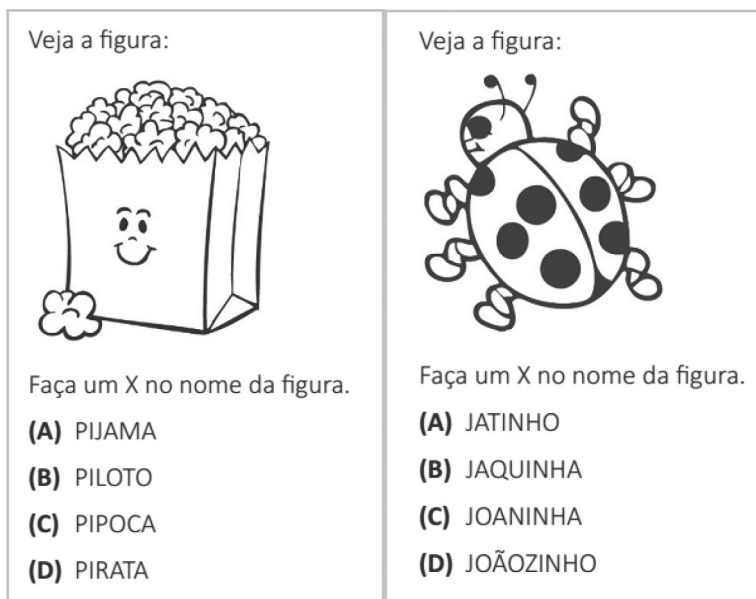


Figura 1 – Exemplos de itens que aferiram a leitura das palavras

Fonte: *Relatório 2013-2014, volume 1* (Brasil. Inep, 2015a, p. 39-40).

Além dos itens de leitura de palavras referenciados, incluíram-se, entre os itens de resposta objetiva, outros que verificavam o domínio de objetivos de aprendizagem ligados à leitura e à compreensão de textos, desde os mais simples, como localizar informação explícita no texto, até os mais complexos, como fazer inferências.

A Figura 2 contém exemplos reais desses itens, aplicados nas edições da ANA entre 2013 e 2016, incluídos para verificar o domínio dos estudantes de sua capacidade de localizar informação explícita no texto (H4).

Leia o texto:

A festa no céu

Naquela noite ia ter uma grande festa no céu, mas os animais sem asas estavam muito tristes porque não poderiam ir. Imaginavam a música e a comida que não iriam aproveitar. Mas a tartaruga decidiu ir à festa, e teve uma ideia genial! Será que ela vai conseguir?

LAGO, A. *A festa no céu*. São Paulo: Melhoramentos, 2005 (adaptado).

Quando ia acontecer a festa no céu?

(A) À noite.
(B) De manhã.
(C) À tarde.
(D) De madrugada.

Figura 2 – Exemplo de item que aferiu a capacidade de localizar informações no texto

Fonte: *Relatório 2013-2014, volume 1* (Brasil. Inep, 2015a, p. 40).

Os itens de resposta construída, por sua vez, pertencem a duas categorias: itens de escrita de palavra e itens de escrita de texto. Os itens de escrita de palavras exigiam que a criança escrevesse uma palavra canônica e outra não canônica, ambas com base em uma figura apresentada no item. O item de texto, a seu turno, exigia que a criança produzisse um pequeno texto com base em trecho motivador. Observe, na Figura 3, exemplos reais desses itens aplicados nas edições da ANA entre 2013 e 2016 com respostas típicas obtidas.

A edição da ANA 2013 tornou-se uma aplicação-piloto, cujos procedimentos de aplicação foram revisados e fixados nas edições de 2014 e 2016. Adotou-se o mês de novembro como época de aplicação, e os testes foram realizados em dois dias. No primeiro dia de aplicação dos instrumentos, os estudantes respondiam ao teste de LP por até 90 minutos. Os primeiros 60 minutos eram destinados aos itens de resposta objetiva, e os 30 minutos finais estavam reservados para que as crianças respondessem aos itens de resposta construída. No segundo dia, nas aplicações de 2014 e 2016, os estudantes respondiam ao teste de Matemática em até 60 minutos. Ao final da aplicação dos testes, o aplicador designado preenchia o Cartão de Respostas (CR) de cada aluno. Todo o material era colocado em envelopes próprios e encaminhado às instituições contratadas pelo Inep para realizar o processamento das informações coletadas.

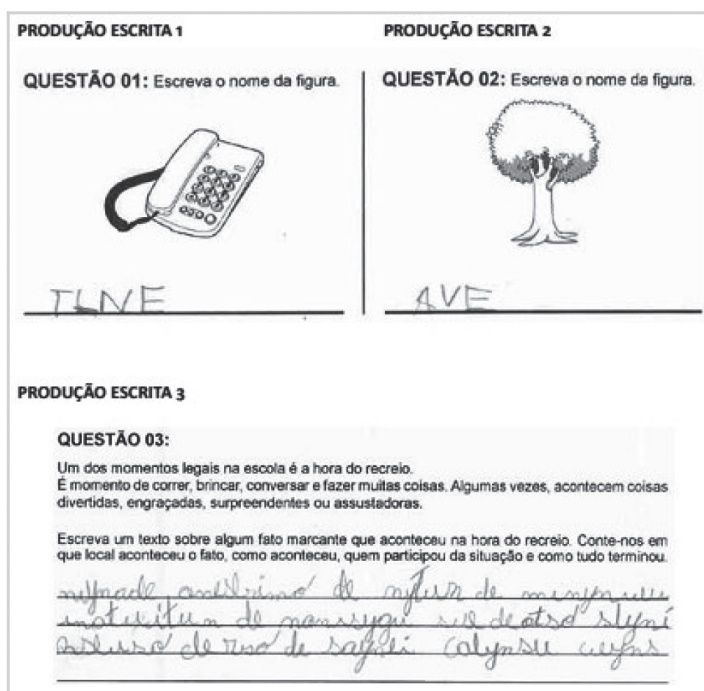


Figura 3 – Exemplos de itens de escrita

Fonte: Relatório Saeb/ANA 2016 (Brasil, Inep, 2018, p. 42).

A apuração dos resultados começava com a leitura ótica dos CRs dos alunos. Ao final da referida leitura, compunha-se uma enorme base de dados, com informações de mais de 2,5 milhões de estudantes, a partir da qual se realizaram as análises estatísticas e pedagógicas das informações. A Teoria de Resposta ao Item e a Teoria Clássica dos Testes davam sustentação teórico-metodológica a essas análises.

Ao final do processo, estruturaram-se as Escalas de Proficiência – instrumentos que orientam a interpretação pedagógica dos resultados da avaliação. No caso de LP, para o eixo de Leitura, o Inep dividiu a escala em quatro níveis diferentes e progressivos. Cada nível foi descrito considerando os itens nele alocados, indicando o estágio de alfabetização dos estudantes. O Quadro 1 apresenta a escala estabelecida.

O Inep optou por apresentar os resultados da ANA de duas formas: uma síntese numérica do desempenho de cada estudante nos testes, que ensejou o cálculo de proficiências médias por escolas, municípios e estados; e o percentual de estudantes em cada um dos quatro níveis de proficiência em que a escala foi dividida. O uso de níveis de proficiência é particularmente importante para as decisões pedagógicas e, por isso, é usado em avaliações educacionais e nunca em exames.

Quadro 1 – Escala de Proficiência em Leitura da ANA

| ESCALA DE PROFICIÊNCIA EM LEITURA | |
|--|--|
| NÍVEL | DESCRIÇÃO |
| NÍVEL 1 (até 425 pontos) | Nesse nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda que alternem sílabas canônicas e não canônicas. |
| NÍVEL 2 (maior que 425 até 525 pontos) | Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. ✓ Reconhecer a finalidade de texto como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. ✓ Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. ✓ Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal. |
| NÍVEL 3 (maior que 525 até 625 pontos) | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou no final do texto. ✓ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. ✓ Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para estudantes, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em textos como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha. |
| NÍVEL 4 (maior que 625 pontos) | Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de: ✓ Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. ✓ Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. ✓ Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para estudante e biografia. |

Fonte: *Relatório 2013-2014, volume 1* (Brasil. Inep, 2015a, p. 37-38).

Preferiu também o Inep não dar etiquetas valorativas aos níveis em que divide a proficiência dos estudantes. No entanto, o uso de quatro níveis é frequentemente associado a etiquetas que orientam o trabalho pedagógico, como Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado. Essas etiquetas, ou outras similares, sugerem intervenções pedagógicas para os estudantes classificados em cada um desses níveis. Assim, os estudantes classificados no nível 1 aprenderam apenas as habilidades elementares e precisam de oportunidades de recuperação; os do nível 2 aprenderam apenas algumas das habilidades da matriz e, assim sendo, precisam de intervenções pedagógicas que lhes permitam expandir os seus aprendizados. Os estudantes classificados no nível 3 aprenderam o que deles se esperava, mas podem ter oportunidades de aprofundamento de seu domínio das habilidades e, finalmente, os que foram classificados no nível 4, tipicamente avançado, podem ser colocados diante de novos desafios que ultrapassem o esperado.

O diagnóstico pedagógico, obtido usando-se o percentual de estudantes em cada um dos níveis, pode ser diferente do diagnóstico obtido com médias. Isso ocorre com frequência no debate educacional brasileiro, quando adotado unicamente o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Esse índice permite, implicitamente, que o bom desempenho de alguns poucos alunos compense o mau desempenho de muitos alunos. Ou seja, diagnósticos educacionais baseados exclusivamente no Ideb podem, às vezes, sugerir que uma escola não tem problemas, quando, na realidade, há muitos estudantes com baixo aprendizado. Assim sendo, a ênfase dada pelos relatórios da ANA é uma opção metodológica que faz adequadamente a tradução dos escores numéricos para uma linguagem pedagógica que pode ser usada na rotina de cada rede de ensino e escola.

Os resultados nacionais da ANA 2016 e sua associação com variáveis socioeducacionais relevantes

Na última edição da ANA, aplicada em 2016, ficou demonstrado que mais de 50% dos alunos de 3º ano do ensino fundamental matriculados em escolas públicas brasileiras haviam alcançado no máximo o nível 2 de proficiência em Leitura. O Quadro 2 apresenta os detalhes.

Quadro 2 – Percentual de estudantes brasileiros em cada um dos níveis de proficiência em Leitura da ANA 2016

| Avaliação | Ano | Área | Nível 1 | Nível 2 | Nível 3 | Nível 4 |
|-----------|------|---------|---------|---------|---------|---------|
| ANA | 2016 | Leitura | 22% | 33% | 32% | 13% |

Fonte: Elaboração própria com base no *Relatório Saeb/ANA 2016* (Brasil. Inep, 2018).

O objeto desta seção é verificar a associação entre os resultados da ANA e um conjunto de seis fatores que caracterizam as escolas: (i) nível socioeconômico dos alunos, (ii) qualificação docente, (iii) dependência administrativa das escolas, (iv) complexidade das escolas, (v) salário docente e (vi) infraestrutura das escolas.

Os três primeiros indicadores são informações sistematizadas rotineiramente pelo Inep e incluídas nos microdados da ANA, usados nesta análise. O quarto indicador – complexidade das escolas –, apesar de também calculado pelo Inep, não estava disponível nos microdados e, por isso, foi agregado à base de dados preparada para esta análise. Essa base de dados incluiu também o salário dos docentes de cada escola. Esse dado é proveniente de pesquisa realizada pelo Inep em 2014, que associou a informação da Relação Anual de Informações Sociais aos dados do Censo Escolar de 2014, obtendo, assim, uma informação completa e fidedigna sobre os salários dos docentes de cada escola. Finalmente, a informação sobre a infraestrutura das escolas foi obtida em pesquisa recente da Unesco, feita com os dados do censo escolar.

A decisão de juntar diferentes indicadores de diferentes pesquisas, com o intuito de considerar toda a evidência disponível, implicou incluir na base de dados usada neste artigo escolas com ausência de informação em alguns indicadores. Para considerar essa característica dos dados, cada um desses seis fatores foi discretizado em duas ou três categorias, e uma categoria foi acrescentada contendo as escolas com dados ausentes.

Além disso, cabe observar que nem todos os indicadores empregados são relativos a anos calendários exatamente iguais ao ano do resultado da ANA 2016. Assim, as associações mostradas são relevantes, se é correta a hipótese de que esses indicadores não mudaram ao longo dos anos. Trata-se de uma hipótese razoável, tendo em vista a proximidade dos anos calendários envolvidos na coleta dos dados para a construção dos diferentes indicadores.

A idade dos estudantes que participaram da ANA impediu a coleta individual, mediante questionários contextuais, de seus dados sociodemográficos.

Nossa primeira análise associada teve como foco o indicador de Nível Socioeconômico (NSE) das escolas avaliadas pela ANA. Há uma ampla literatura nacional mostrando, com dados nacionais, que os estudantes das escolas que congregam apenas alunos de NSE mais alto têm especial vantagem (Soares; Alves; Xavier, 2016). O Inep produz um indicador de NSE elaborado com as informações obtidas pelas respostas dos estudantes nos questionários contextuais do Saeb/ Prova Brasil.¹ No entanto, muitas escolas incluídas na ANA não participaram do Saeb/Prova Brasil e, portanto, seu NSE não está na base de dados publicada pelo Inep. O NSE divulgado foi agregado em três categorias. O nível baixo é constituído dos níveis originais 1, 2 e 3; o nível médio, pela categoria 4; e o nível alto, pelas categorias 5, 6 e 7.

Em segundo lugar, tomamos as informações sobre a infraestrutura das escolas. A Unesco divulgou recentemente o estudo *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil*, que introduz um indicador da infraestrutura das escolas, especialmente completo. Esse indicador foi discretizado em três categorias.²

¹ Para desenvolvimentos recentes sobre a questão, no âmbito do Inep, ver Barros *et al.* (2019).

² Obtidas pela metodologia KMEANS do SPSS 20.

Em seguida, analisamos o indicador denominado de “complexidade da gestão da escola”, que agrega informações sobre o tamanho da escola, em termos do número de estudantes, e as etapas oferecidas. Esse indicador passou a ser calculado rotineiramente pelo Inep a partir de 2015. Para a associação com os resultados da ANA, o indicador foi discretizado em apenas dois níveis. Os níveis originais 1, 2, 3 e 4 constituíram o nível denominado Baixo; e os níveis 5 e 6, o nível denominado Alto.

O quarto fator relevante foi a Qualificação Docente. O Inep, baseando-se nos dados do censo escolar, criou um indicador da adequação da formação docente. Os docentes são considerados com formação adequada se têm licenciatura na área em que lecionam. Assim, para serem alfabetizadores, precisam ter a formação em pedagogia em nível superior. Esse indicador foi discretizado em três níveis.³

A variável de Dependência Administrativa das escolas também foi analisada. A legislação nacional estabelece que o ensino fundamental é de responsabilidade compartilhada dos municípios e estados. Assim sendo, em muitos estados, existem escolas estaduais e municipais atendendo aos estudantes da primeira etapa do ensino fundamental. A análise mostra que os estudantes das escolas estaduais têm melhor desempenho que os das municipais e ambas com resultados muito piores que os das escolas federais, que são, entretanto, poucas.

Em 2014, o Inep fez um detalhado estudo sobre o salário dos docentes. Cada docente presente no censo escolar foi identificado na Relação Anual de Informações Sociais (Rais), em que os empregadores públicos e privados registram os salários efetivamente pagos. O estudo do Inep exclui as informações aberrantes, produtos de claros erros de registro ou que correspondem a pagamentos específicos e não regulares. Para fins de comparabilidade, entretanto, os salários praticados foram transformados em salários correspondentes a 40 horas semanais. Isso, embora criando um dado de grande valor para o planejamento financeiro de cada município, gera um problema para a análise de resultados. Os professores podem, em princípio, se sentir mais motivados com maiores salários. Mas, para que essa motivação ocorra, contam os salários reais que os docentes recebem, e não um salário hipotético por um tempo contratual que não praticam. Por isso, esse dado não foi utilizado para as associações.

Considerando que todos esses cinco fatores agem concomitantemente na produção de resultados, as tabelas relacionando o resultado com cada fator isoladamente mostrariam resultados que, de modo inadequado, poderiam sugerir que as diferenças observadas seriam devidas apenas ao indicador considerado na tabela. Para evitar esse tipo de análise, todos os indicadores podem ser associados à média das proficiências dos estudantes por intermédio de um modelo de regressão. Com esse fim, foram criadas variáveis indicadoras para cada um dos fatores considerados nas tabelas, tomando-se sempre a categoria mais alta como referência. Os resultados da regressão são apresentados no Quadro 3. Os coeficientes são a expressão do efeito de cada variável, depois de retirado o efeito das outras variáveis incluídas.

³ Usando o procedimento KMEANS do SPSS 20. Para esse indicador não há dados ausentes, considerando que é calculado com informações obtidas pelo censo escolar.

**Quadro 3 – Coeficientes do modelo de Regressão Múltipla:
variável independente – média do desempenho dos estudantes de cada escola
em Leitura na ANA 2016**

| | Coeficiente | Desvio-Padrão | Valor T | Sig. |
|-----------------------------------|-------------|---------------|---------|------|
| (Constante) | 582,87 | 11,16 | 52,24 | 0,00 |
| Dependência administrativa | | | | |
| Estadual | -34,58 | 11,16 | -3,10 | 0,00 |
| Municipal | -40,85 | 11,15 | -3,66 | 0,00 |
| Referência: Federal | | | | |
| Nível socioeconômico | | | | |
| Ausente | -32,21 | 0,67 | -47,88 | 0,00 |
| Baixo | -47,96 | 0,61 | -78,95 | 0,00 |
| Médio | -26,14 | 0,58 | -44,94 | 0,00 |
| Referência: Alto | | | | |
| Infraestrutura | | | | |
| Ausente | -33,05 | 2,53 | -13,06 | 0,00 |
| Baixa | -34,64 | 0,83 | -41,72 | 0,00 |
| Média | -11,38 | 0,55 | -20,87 | 0,00 |
| Referência: Alta | | | | |
| Formação docente | | | | |
| Baixa | -19,31 | 0,58 | -33,07 | 0,00 |
| Média | -6,25 | 0,48 | -13,10 | 0,00 |
| Referência: Alta | | | | |
| Complexidade da gestão | | | | |
| Ausente | 1,60 | 2,56 | 0,62 | 0,53 |
| Baixa | 9,79 | 0,58 | 17,03 | 0,00 |
| Referência: Alta | | | | |

Fonte: Elaboração própria.

Todos os coeficientes são significativos, refletindo simplesmente o grande número de escolas incluídas na análise. Como o desvio-padrão dos desempenhos das escolas é de 55 pontos e todas as variáveis incluídas na regressão são indicadoras, cada coeficiente, que mede o efeito de cada fator, controlado pelos outros, deve ser comparado com esse valor para se ter uma avaliação de seu impacto substantivo. Cohen (1988) diz que valores menores que 0,2 devem ser considerados pequenos e maiores que 0,8 devem ser considerados grandes.

Os estudantes das redes municipais e estaduais têm desempenho substancialmente menor do que os da rede federal. Isso é explicado pelos processos de seleção usados para admissão nessa rede. Mesmo quando há sorteio de vagas, os selecionados na rede federal constituem um grupo de estudantes com melhor perspectiva de aprendizado, tendo em vista que são filhos de famílias que valorizam a escola, fato demonstrado pela sua busca da vaga. Os estudantes das escolas municipais têm, tipicamente, desempenho inferior aos das escolas estaduais.

O nível socioeconômico (NSE) da escola está também associado a uma grande diferença de desempenho. Os estudantes de nível baixo e médio têm desempenhos muito menores do que os de NSE mais alto, tomado como referência. Nota-se também que os estudantes das escolas para as quais a medida do NSE não está disponível têm desempenho muito mais baixo do que os estudantes das escolas de NSE alto, indicando que a mera ausência da medida de NSE revela uma situação de vulnerabilidade.

A associação entre a infraestrutura das escolas e o desempenho de seus estudantes na ANA é também muito evidente. De forma particular, os estudantes de escolas com baixo valor do indicador de infraestrutura têm desempenhos menores. Ou seja, os estudantes que frequentam escolas com pior infraestrutura têm uma desvantagem estrutural. A associação do desempenho com a qualificação docente é também expressiva, indicando que os estudantes cujas professoras têm formação específica estão mais bem atendidos.

O efeito do indicador de complexidade escolar vai na direção esperada, isto é, os estudantes das escolas com menor complexidade de gestão, que se concentram nos anos iniciais do ensino fundamental, têm melhor desempenho. Isso pode estar associado ao fato de que, na ausência de outras etapas, a alfabetização ganha proeminência, o que se reflete no aprendizado dos estudantes.

Considerações finais

Apesar dos muitos avanços observados nas últimas décadas, o problema da alfabetização persiste no País. Neste início do século 21, as crianças brasileiras estão matriculadas na escola, mas muitas não aprendem ou aprendem muito lentamente. Diante disso, é muito pequeno o número de crianças que, depois de três anos de escolarização, têm desempenho adequado em um teste de Leitura com nível de exigência absolutamente padrão, como foi a ANA.

As evidências obtidas com as análises apresentadas neste artigo revelam que intervenções em fatores escolares estão associadas a proporções mais altas de estudantes em níveis mais altos de aprendizado. De fato, foi demonstrado que, depois de controladas pelo nível socioeconômico dos estudantes, as escolas cujo indicador de formação docente é mais alto, bem como aquelas cujo indicador de complexidade da gestão é mais baixo, possuem mais estudantes nos níveis mais altos de aprendizados. Além disso, os resíduos do modelo de regressão, usado para a análise da associação entre os fatores escolares e os resultados dos estudantes, podem ser utilizados para identificar escolas com alto efeito positivo, isto é, escolas que conseguem melhorar o nível de aprendizado de seus estudantes além do que seria esperado pelas suas características sociais. Embora não seja adequado citar nominalmente essas escolas, ressalta-se que há exemplos desse tipo em todas as unidades da Federação. São escolas exemplares e merecem estudos de caso que registrem as boas políticas educacionais nelas utilizadas sistematicamente e continuamente.

No entanto, a evidência mostra também as enormes desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Estar matriculado em uma escola com as melhores características pode significar uma mudança de desempenho enorme. Isso não é razoável em um sistema cuja função deveria ser a de garantir direitos para todos. Nessa circunstância, as diferenças entre escolas deveriam ser modestas.

Vale ressaltar, por fim, que as mudanças introduzidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino fundamental ao final de 2017, em particular em relação à alfabetização, devem impactar o formato tanto das avaliações externas somativas como das processuais formativas. Quanto à avaliação externa nacional, foi tomada a decisão de modificar o ano escolar de aplicação da avaliação de alfabetização, que passa a ser ao final do 2º ano do ensino fundamental. Em 2019, inclusive, o Saeb-Alfabetização foi aplicado pelo Inep para crianças de 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas e particulares, com uma nova Matriz de Referência alinhada à BNCC. No momento da finalização do presente texto, ainda não havia ocorrido a divulgação dos resultados do Saeb 2019, previstos para o segundo semestre de 2020.

Referências bibliográficas

BARROS, G. T. F. et al. *Indicador de nível socioeconômico dos inscritos no Enem*. Brasília: Inep, 2019. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 47).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico*. Brasília: Inep, 2013.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização*. Brasília: Inep, 2015a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): relatório 2013-2014: volume 2: análise dos resultados*. Brasília: Inep, 2015b.

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

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17.

COHEN, J. The effect size index: d. In: COHEN, J. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. p. 20-26.

FERRARO, A. R. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

HOOVER, W. A.; PHILIP B. G. The simple view of reading. *Reading and Writing*, Dordrecht, v. 2, n. 2, p. 127-160, June 1990.

LOURENÇO FILHO, M. B. Estatística e educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 467-488, nov./dez. 1947.

MULLIS, I. V. S.; MARTIN, M. O. (Ed.). *PIRLS 2016 Assessment Framework*. 2nd ed. Chestnut Hill: TIMSS & PIRLS International Study Center, 2015.

ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Pisa 2015: technical report*. Paris: OECD, 2017.

PAIVA, V. Um século de educação republicana. *Pro-Posições*, Campinas, v. 1, n. 2, p. 7-18, jul. 1990.

RIBEIRO, S. C. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 12, p. 7-21, maio/ago. 1991.

98

SCARBOROUGH, H. S. Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory, and practice. In: NEUMAN, S.; DICKINSON, D. (Ed.). *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press, 2001. p. 97-110.

SOARES, J. F. Índice de desenvolvimento da educação de São Paulo (Idesp): bases metodológicas. *São Paulo Perspectivas*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009.

SOARES, J. F.; ALVES, M. T. G.; XAVIER, F. P. Effects of Brazilian schools on student learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* v. 23, n. 1, 75-97, 2016.

SOARES, M. Alfabetização: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

UNESCO. *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: position paper*. Paris: Unesco, 2004.

UNESCO. *Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil: indicadores com dados públicos e tendências de 2013, 2015 e 2017*. Brasília: Unesco, 2019.

José Francisco Soares, doutor em Estatística, é professor emérito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Foi presidente do Inep de fevereiro de 2014 a fevereiro de 2016. Suas áreas de pesquisa incluem métodos em avaliação educacional, construção de indicadores educacionais e medidas de desigualdade em Educação.

francisco-soares@ufmg.br

Luana Bergmann, pedagoga e mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é membro da carreira de Pesquisadores do Inep desde 2010, onde, entre outras posições, no período de 2016 a janeiro de 2019 esteve à frente da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, área técnica responsável por diversas ações de impacto nacional e internacional, entre as quais se destacam o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

luana.soares@inep.gov.br

Recebido em 29 de março de 2020

Aprovado em 15 de julho De 2020

Programas federais em alfabetização: abordagem linguístico-epistemológica

Laiana Abdala Martins

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

101

Resumo

O objeto deste artigo é a formação continuada em alfabetização, delimitando-se aos programas Pró-Letramento Linguagem (PL), vigente de 2005 a 2012, e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), iniciado em 2013, tendo entre os seus objetivos garantir que todos os estudantes estivessem alfabetizados até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. A análise visa relacionar esses programas sob o ponto de vista filosófico-epistemológico em enfoque linguístico. A teoria contempla o *Movimento A: enfoque cognitivo-sistêmico* e o *Movimento B: enfoque na interação social*, cada um com duas subdivisões. À luz deles, empreende-se pesquisa documental do Manual do PL e dos Cadernos do Pnaic, que resulta na compreensão de que o PL se caracterizou por uma busca, ainda difusa, de manutenção no *Movimento B*, enquanto o Pnaic parece sublinhar o *Movimento A1: enfoque processual-sistêmico*. Os dois programas, porém, convergem no reconhecimento de que ambos os movimentos não podem ser dissociados da formação continuada de alfabetizadores.

Palavras-chave: abordagem epistemológica; abordagem linguística; formação continuada do professor; Programa Pró-Letramento; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Abstract

National literacy programs: a linguistic-epistemological approach

This article focuses on the continuing education in literacy, restricted to the programs Pro-Literacy Language (PL), in effect from 2005 to 2012, and the National Pact of Literacy at the Right Age (PNAIC) from 2013, which among other things aimed at the acquisition of literacy by all students until their 8 years of age, until the end of the third year of elementary school. The analysis aims to relate these programs from a philosophical-epistemological point of view based on a linguistic approach. The theory contemplates two concepts: Movement A: cognitive-systemic approach and Movement B: focus on social interaction, each with two subdivisions. In the light of these movements, a documentary research of the PL Manual and the Pnaic Notebooks has been conducted, leading to the understanding that the PL was characterized by a search, yet diffuse, for maintaining Movement B, while Pnaic seems to underline Movement A1: a procedural-systemic approach. The two programs, however, converge in the recognition that both movements cannot be dissociated from the continuing training of literacy teachers.

Keywords: continuing teacher training; epistemological approach; linguistic approach; National Pact of Literacy at the Right Age; Pro-Literacy Program.

102

Resumen

Programas federales en alfabetización: abordaje lingüístico-epistemológico

El objeto de estudio de este artículo es la formación continua en alfabetización, delimitándose a los programas Pró-Letramento Linguagem – PL (Pró-Alfabetismo Lenguaje), vigente desde 2005 hasta 2012, y Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta) iniciado en 2013, teniendo entre sus objetivos asegurar que todos los estudiantes estuvieran alfabetizados hasta los 8 años de edad, al final del tercer año de la escuela primaria. El objetivo es relacionar esos programas bajo el punto de vista filosófico-epistemológico en enfoque lingüístico. La teoría contempla dos conceptos: Movimiento A: enfoque cognitivo-sistémico y Movimiento B: enfoque en la interacción social. A la luz de esos movimientos, se emprende la investigación documental del Manual del PL y de los Cuadernos del Pnaic, de lo que resulta la comprensión de que el PL se caracterizó por una búsqueda, todavía difusa, de mantenimiento en el Movimiento B, en cuanto el Pnaic parece destacar al Movimiento A1: enfoque procesal-sistémico. Los dos programas, sin embargo, convergen en el reconocimiento de que ambos movimientos no pueden ser disociados de la formación continua de alfabetizadores.

Palabras clave: abordaje epistemológico; abordaje lingüístico; formación continua del profesor; Programa Pró-Alfabetismo; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Introdução

Tematizando programas nacionais de formação continuada na alfabetização, nosso objeto é o Pró-Letramento Linguagem (PL) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), os quais, em sequência temporal, envolveram educadores e universidades na última década. O objetivo é compreender as bases linguístico-epistemológicas de documentos pedagógicos desses programas.

O PL vigeu de 2005 a 2012 para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como objetivos: ancorar a ação pedagógica; incentivar reflexões e a construção de conhecimentos para a compreensão da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; criar a prática da formação continuada e ações que a possibilitassem, em parceria com universidades e rede pública de ensino (Brasil. MEC. SEB, 2012L). O processo formativo teve como principal material pedagógico um manual, com o conteúdo da formação presencial e a distância organizado em oito fascículos.

Já o Pnaic sucedeu ao PL em 2013, visando assegurar que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental. No período aqui estudado, almejavam-se:

[1] a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; [2] o domínio das correspondências grafofônicas, ainda que nas poucas convenções ortográficas irregulares e nas poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; [3] a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil. MEC. SEB, 2012a, p. 8).

O material pedagógico do Pnaic constou de Cadernos de Formação para cada ano escolar.¹

Empreendemos pesquisa documental (Yin, 2005) do Manual do PL e dos Cadernos do Pnaic em três etapas: 1) mapeamento de informações; 2) identificação de indicadores de fundamentos linguístico-epistemológicos; e 3) análise de excertos resultantes das etapas anteriores. O critério para formar o *corpus* nos fascículos do Manual do PL e nos Cadernos do Pnaic foi neles constarem explicitamente temas linguísticos, como ficará claro à frente. Por operarmos com filiação epistêmica e não discursiva (Lyotard, 2013; Saviani; Duarte, 2010), importam-nos conceitos (Vygotsky, 1982) que emergiram da análise, nomeados:

- *Movimento A: enfoque linguístico cognitivo-sistêmico*, desdobrado em *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico* e *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*; e
- *Movimento B: enfoque linguístico na interação social*, desdobrado em *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* e *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*.

Seguem, pois, duas seções: 1) teorização dos movimentos e 2) análise destes no âmbito dos programas.

¹ Transcende o foco deste artigo analisar materiais adicionais desses programas em outras mídias e/ou descrever sua operacionalização pedagógico-institucional.

1 Bases linguístico-epistemológicas dos programas

Filiadas à Linguística, tratamos do objeto a partir de concepções de *língua* de Volóchinov² (2017): *subjetivismo individualista*, enfoque idealista/cognitivista; *objetivismo abstrato*, enfoque sistêmico-estrutural; e *interação social*, enfoque na historicidade intersubjetiva. No campo da *alfabetização*, porém, os enfoques puramente objetivista ou subjetivista não tendem a prevalecer. Concebemos, assim, a articulação de ambos, nomeada como *enfoque cognitivista-sistêmico*, o *Movimento A*, desdobrado em *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico* e *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*. Já a *interação social*, *Movimento B*, desdobra-se segundo a forma de conceber a cultura: como produto da atividade humana vital, o que nos leva a autores como L. S. Vygotsky e V. Volóchinov – e, em boa medida, também a M. Bakhtin –, e que nomeamos *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*; e cultura vinculada a identidades culturais e multiculturalismo/pluralismo, que remete aos Estudos Culturais e implica o *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*.

1.1 Movimento A: enfoque linguístico cognitivista-sistêmico

Enquanto o *subjetivismo individualista* foca o psiquismo individual, a atividade mental implicada no processamento da *língua*, o *objetivismo abstrato* foca o sistema linguístico estável de formas gramaticais e lexicais, na estrutura linguística (Volóchinov, 2017). Essas duas correntes tendem a se conjugar no campo da *alfabetização*, daí o mencionado *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico*, cuja tônica é o processamento cognitivo do sistema de escrita alfabética (SEA). O termo *processual* remete ao processamento neural/mental/cognitivo engendrado pelo SEA, do qual deriva o termo *sistêmico*, nele implicadas relações grafêmico-fonêmicas na leitura e fonêmico-grafêmicas na escrita, as quais são definidas pelo conceito estruturalista de *valor* (Saussure, 2012). Esse enfoque hoje se articula à Neurociência (Dehaene, 2012; Scliar-Cabral, 2013), mantendo a tradicional atenção à *consciência fonológica/fonêmica* (Libermann, 1973).

Já o *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico* referencia a abordagem psicogenética, considerando que, quando se estabelecem estágios implicacionais de desenvolvimento cognitivo, como em Ferreiro e Teberosky (1991), prevalece uma abordagem cognitivista – o *subjetivismo* de Volóchinov (2017); e quando esses estágios são estabelecidos na aprendizagem do *sistema de escrita*, tendo a sílaba e o fonema/grafema como bases, coloca-se a articulação com a dimensão sistêmica – o *objetivismo* do autor russo, daí a nomeação *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*. Trata-se, pois, da psicogênese da apropriação da escrita, dadas as implicações cognitivas do SEA, a serviço da compreensão do percurso de mudança dos modos de os sujeitos operarem

² A grafia dos nomes russos segue as obras consultadas.

cognitivamente com o objeto de conhecimento, já que a proposição da gradação nos mencionados níveis se ancora na lógica estrutural do sistema de escrita.

1.2 Movimento B: enfoque linguístico na interação social

Importam, aqui, duas vertentes teóricas convergentes, ao conceberem a *língua* como *interação social*, mantendo-nos em Volóchinov (2017). Distinguímo-las pela categoria que as funda: na primeira, que nomeamos *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*, é fundante o *trabalho* (Volochínov, 2013); logo, a *cultura* é produto da atividade humana vital. Na segunda, que nomeamos *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*, a *cultura* em si mesma é a categoria fundante, tomada como manifestação antropológica na diversidade dos grupos culturais (Street, 1984, 2000; Kalantzis; Cope, 2006), daí: *culturas*.

No *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*, concebemos a *língua* na intersubjetividade, englobando – salvaguardadas as distinções – o quadro vygotkskyano e o Círculo de Bakhtin; o foco é a vivificação da *língua* (Bakhtin, 2010) e, por extensão, da modalidade escrita, na enunciação. Assim, o processo de *alfabetização* prioriza a historicidade/eventicidade da *interação social*, estando o SEA a serviço delas, concebendo a cognição humana como implicação ontogenética para tal. Logo, o enfoque deixa de ser a articulação SEA/cognição – sob a ótica quer do processamento cognitivo, quer do movimento psicogenético delineado nele – para se colocar na *interação social* por meio da escrita. Toma-se o SEA como produto cultural, na historicidade viva, na qual as vozes sociais se encontram e, tão somente nesse âmbito, o conceito de *gênero do discurso* (Bakhtin, 2003) faz sentido.

Já no *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*, focalizam-se aspectos identitários da apropriação da escrita e busca-se compreender como as pessoas, alfabetizadas ou não, interagem pela escrita em diferentes esferas da atividade humana. Emerge a metáfora da *ecologia* (Barton, 2010), na atenção às formações culturais diferentes e ao modo como se valem da escrita. Aqui, os Estudos Culturais aportam o conceito de *interação social*, sob o fundamento do relativismo cultural, base do conceito de *identidade* e questões afins, confrontando hierarquizações culturais (Street, 1984, 2000) e negando a *alfabetização* como decodificação; os diferentes usos socioculturais da escrita são o tônus do processo educacional.

2 PL e Pnaic: inferências sobre fundamentos linguístico-epistemológicos

Apresentados os movimentos, passamos à abordagem documental para tratar das inferências linguístico-epistemológicas, restringindo-nos a um número de excertos tão somente básico para sustentar nossa argumentação. Em Abdala Martins (2017), consta análise exaustiva dos documentos, mas, aqui, a condição de “artigo” impede-nos de ir além de exemplos, os quais, no entanto, foram cuidadosamente

pinçados de modo a ilustrar o todo dos documentos. Da *simetria inferida em cada um desses quatro movimentos*, no âmbito dos quais tomar um ou vários exemplos nada acrescentaria em força argumentativa, resultou a opção metodológica por não exibir os dados em quadros, colocando os dois movimentos lado a lado – o que favoreceria a comparação relacional do leitor –, mas no corpo das seções. Essa decisão decorre de, nos documentos, não haver tópicos que contribuam para uma comparação *vis-a-vis*, mas ocorrências que, sob diferentes tópicos, suscitam haver os quatro movimentos em ambos os programas.

Como a proposição dos Movimentos A e B decorreu da análise documental, importa atenção a como esses movimentos se colocam na continuidade da formação, tendo presente que à esfera escolar não compete a ortodoxia teórica cara à esfera acadêmica. Logo, diferentes epistemologias coexistem naquela, o que, no entanto, não prescinde a esta última reconhecer incongruências filosóficas no percurso formativo, a exemplo de estar o *Movimento A* centrado na lógica do sistema de escrita integrada ao mentalismo do processamento cognitivo, enquanto o *Movimento B* toma tais lógica e mentalismo como serviços à intersubjetividade. Essas questões colocam os programas sob desafios de coerência epistemológica nem sempre fáceis de equacionar.

2.1 *Manual do Pró-Letramento, Alfabetização e Linguagem (PL): prevalência no Movimento B?*

106

No Manual do PL, priorizamos o Fascículo 1, em que questões linguísticas afetas à alfabetização se enunciam amplamente. A ele agregamos o Fascículo 4 – enfoque na biblioteca escolar, o Fascículo 7 – enfoque nas questões sociolinguísticas e o Fascículo Complementar – enfoque em vivências escolares que implicam *gêneros do discurso*. Ao cabo da análise, compreendemos haver uma tentativa desse programa de se ater ao *Movimento B: enfoque linguístico na interação social*, com presença mais efetiva do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* do que do *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*, mas com a co-ocorrência, nem sempre coerente, do *Movimento A: enfoque linguístico cognitivista-sistêmico*, especialmente do *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico*. O *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico* aparece apenas pontualmente, sem reiteração conceitual.

No Fascículo 1, encontramos o conteúdo que consta em [i] e [ii], em que há a assunção da *língua* como *sistema* a serviço da interação verbal; ao longo do Manual do PL, reitera-se a concepção de *língua* como *interação social* – *Movimento B*:

- [i] A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução = ação linguística entre sujeitos). (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 9).
- [ii] Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos

sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 9).

Aqui, o *Movimento A: enfoque cognitivista sistêmico* não é assumido como axial: atribui-se relevância ao *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico* e ao *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*, mas como ingrediências, e não eixos do processo, como em [iii] – reconhecimento do *Movimento A1*; e em [iv] e [v] – reconhecimento do *Movimento A2*, sendo, em [iv], uma alusão à guisa de histórico e, em [v], uma aplicação dos níveis implicacionais psicogenéticos:

[iii] Historicamente, o conceito de alfabetização se identificou ao ensino-aprendizado da “tecnologia da escrita”, quer dizer, do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 10 – grifo do autor).

[iv] A partir dos anos 1980, o conceito de *alfabetização* foi ampliado com as contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com esses estudos, o aprendizado do sistema de escrita não se reduziria ao domínio de correspondências entre *grafemas* e *fonemas* (a decodificação e a codificação), mas se caracterizaria por um processo ativo por meio do qual a criança, desde os seus primeiros contatos com a escrita, construiria e reconstruiria hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita, compreendida como um sistema de representação. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 10 – grifo do autor).

[v] Várias questões pontuadas pela professora Karine podem servir de base para sua reflexão. Por exemplo: ao fazer aos alunos uma pergunta simples – o que poderiam fazer para lembrar de todos os nomes – ela desafiou-os a refletir e a perceber que o registro escrito seria a única maneira de não se esquecerem dos nomes. Além de criar naquele momento uma necessidade real para a escrita dos nomes, a professora oportunizou às crianças vivenciarem a função social da escrita e entendê-la enquanto registro que pode extrapolar o tempo e o espaço. Por outro lado, ao propor aos alunos que escrevessem os nomes do “seu jeito”, *ela não só respeitou as hipóteses que eles provavelmente vinham construindo*, como os incitou a pensar sobre a escrita: quantas e que letras usar, em que ordem e posição, como relacionar fonemas (sons) às respectivas letras. Em outros momentos, a professora propiciou aos alunos essa reflexão por meio do manuseio, pelas crianças, do alfabeto móvel [...] Afinal, como firma Teberosky (1989), escrever o próprio nome parece uma peça-chave para a criança começar a compreender o funcionamento do sistema de escrita. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo Complementar, p. 9-10 – grifo nosso).

Também o *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento* consta do documento – aliás, nomeia o próprio programa, no termo *letramento*, como pode ser observado a seguir:

[vi] Com o surgimento dos termos *letramento* e *alfabetização* (ou *alfabetismo funcional*), muitos pesquisadores passaram a preferir distinguir alfabetização e letramento. Passaram a utilizar o termo *alfabetização* em seu sentido restrito, para designar o aprendizado inicial da leitura e da escrita, da natureza e do funcionamento do sistema de escrita. Passaram

correspondentemente, a reservar os termos *letramento* ou, em alguns casos *alfabetismo funcional* para designar os usos (e as competências de uso) da língua escrita. Outros pesquisadores tendem a preferir utilizar apenas o termo *alfabetização* para significar tanto o domínio do sistema de escrita quanto os usos da língua escrita em práticas sociais. Nesse caso, quando sentem a necessidade de estabelecer distinções, tendem a utilizar as expressões “aprendizado do sistema de escrita” e “aprendizado da linguagem escrita”. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 10 – grifo do autor).

Tal *Movimento B2* surge também no Fascículo 7, associado ao conceito de *gêneros do discurso*, o que suscita o *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*, e, como no excerto [vii], o conceito de *evento de letramento* (Heath, 2001) co-ocorre com o de *iletramento*, negado pelos próprios estudiosos do tema (Barton, 2010), dada a metáfora da *ecologia* e o multiculturalismo. Esse excerto ilustra uma controversa conjugação dos *Movimentos B1* e *B2*: ao mesmo tempo que se reconhece a valoração da *ideologia oficial* (Volóchinov, 2017) de que trata o *Movimento B1*, ela é colocada em xeque, como exclusora, tal qual reza o multiculturalismo (Kalantzis; Cope, 2006) contido no *Movimento B2*.

[vii] De fato, a questão da inteligibilidade é complexa. Os brasileiros que têm pouca escolarização e conseqüentemente pouco contato com a cultura de letramento podem ter muita dificuldade para entender o discurso de um evento de letramento, como o de um jornal televisivo, uma entrevista de um político ou de um cientista na rádio ou na televisão. Essa dificuldade de entendimento tem de ser levada em consideração porque representa um forte entrave para a inclusão social da *população iletrada* em nosso país. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 7, p. 16 – grifo nosso).

O *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* é retomado em [viii], quando o conceito de *gêneros do discurso* – aqui sob a nomeação *gênero textual* – afigura-se finalístico. Toma-se o sistema como “condicional” para o uso da escrita e como “inalterado” na mudança de *gênero*. Assumir o sistema como *condição* para o uso implica conceber este como *consequência* a que serve a “causa” sistêmica. Logo, reconhecer o uso sob o conceito de *gênero* suscita forte presença do *Movimento B1*.

[viii] A língua é um sistema que se estrutura no uso e para o uso, escrito e falado, sempre contextualizado. No entanto, a condição básica para o uso escrito da língua, que é a apropriação do sistema alfabético, envolve, da parte dos alunos, aprendizados muito específicos, independentes do contexto de uso, relativos aos componentes do sistema fonológico da língua e às suas inter-relações. Explicando e exemplificando: as relações entre consoantes e vogais, na fala e na escrita, permanecem as mesmas, independentemente do *gênero textual* em que aparecem e da *esfera social em que circule* [tal gênero]; numa piada ou nos autos de um processo jurídico, as consoantes e vogais são as mesmas e se inter-relacionam segundo as mesmas regras. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 11 – grifo nosso).

A prevalência do *Movimento B: enfoque linguístico na interação social* consta do Quadro 1, que apresenta o desenvolvimento de capacidades/habilidades previstas no PL, no qual inferimos a conjugação do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* – menção aos modos de produção e de circulação da escrita na sociedade – e do *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*, com ênfase

em usos/funções sociais da escrita, quase um “mantra” desses estudos (Kleiman, 1995; Street, 1984).

Quadro 1 – Compreensão e valorização da cultura escrita: capacidades, conhecimentos e atitudes

| Capacidades, conhecimentos e atitudes | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|--|--------|--------|--------|
| Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade. | I/T/C | T/C | T/C |
| Conhecer os usos e funções sociais da escrita | I/T/C | T/C | T/C |
| Conhecer usos da escrita na cultura escolar | I/T/C | T | R |
| Desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar | I/T/C | T | R |
| (i) saber usar objetos da escrita presentes na cultura escolar | I/T/C | T | R |
| (ii) desenvolver capacidades específicas para escrever | I/T/C | T | R |

Fonte: (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 18).

Legenda: C – consolidar; I – introduzir; R – retomar; T – trabalhar sistematicamente.

Já a lógica do SEA vem na sequência, como *segundo* quadro – e não como primeiro –, em uma reiteração da servilidade causal do SEA ao uso; assim, o *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico* é ratificado como constitutivo do processo de alfabetização, mas não como finalístico dele.

Quadro 2 – Apropriação do sistema de escrita: capacidades, conhecimentos

| Capacidades, conhecimentos e atitudes | 1º ano | 2º ano | 3º ano |
|---|--------|--------|--------|
| Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas | I/T/C | R | R |
| Dominar convenções gráficas | I/T/C | R | R |
| (i) Compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa | I/T/C | R | R |
| (ii) Compreender a função de segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase | I/T/C | R | R |
| Reconhecer unidades fonoaudiológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc. | I/T/C | T | R |
| Conhecer o alfabeto | I/T | T/C | R |
| (i) Compreender a categorização gráfica e funcional das letras | I/T | T/C | R |
| (ii) Conhecer e utilizar os diferentes tipos de letras (de fôrma e cursiva) | I/T | T/C | R |
| Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita | I/T | T/C | R |
| Dominar as relações entre grafemas e fonemas | I | T/C | T/C |
| (i) Dominar regularidades ortográficas | I | T/C | T/C |
| (ii) Dominar irregularidades ortográficas | I | I/T | T/C |

Fonte: Brasil. MEC. SEB (2008 – Fascículo 1, p. 24).

Legenda: C – consolidar; I – introduzir; R – retomar; T – trabalhar sistematicamente.

A servilidade *processual-sistêmica à interação social* reitera-se também em [ix], que endossa a forte presença do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* no PL, a ponto de admitir a vivência da textualização como anterior ao domínio processual-sistêmico – e, por implicação, dissociada dele –, ainda que em nome de tomá-lo como necessariamente “progressivo”:

[ix] *A leitura e a produção escrita*, [...], seriam atividades que exigiriam o domínio do sistema ortográfico de escrita. No entanto, é possível ler e escrever pequenos textos, com autonomia ou ajuda do professor ou da professora, mesmo antes de ter domínio do sistema de escrita.

Por exemplo, na situação de escrever listas úteis de nomes, de objetos ou de decisões, etiquetas que servirão para organizar a sala de aula, pequenos avisos, etc., o aluno se vê desafiado a grafar as palavras que quer empregar e isso provoca a necessidade de refletir e formular hipóteses sobre como cada fonema e cada sílaba pode ser representado na escrita. A criança terá então que se esforçar para distinguir os fonemas que compõem tais palavras e descobrir possibilidades coerentes de escrever os “sons” identificados, apoiando-se nos princípios e regularidades que já tiver apreendido, mas também buscando soluções inéditas.

[...]

Adotar um *princípio de progressão* não significa impedir os alunos de ver o que ainda não está na ordem prevista nem deixar de responder a perguntas deles sobre conteúdos planejados para serem tratados posteriormente. O contato dos alunos com textos autênticos e a produção escrita espontânea, em muitas ocasiões, podem estimular discussões sobre relações fonema-grafema, mesmo que estas não sejam aprofundadas naquele momento. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 34 – grifo do autor).

Finalmente, em [x], a reiteração do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* é incontestável, a despeito de o conceito de *gênero do discurso* colocar-se sob o aplanamento epistemológico do conceito de *gênero textual*,³ focado na dimensão estrutural dos *gêneros*.

110

[x] *Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto*

Para contribuir com o desenvolvimento da capacidade dos alunos de ler com compreensão, é importante que o professor ou a professora lhes proporcione a familiaridade com gêneros textuais diversos (histórias, poemas, trovas, canções, parlendas, listas, agendas, propagandas, notícias, cartazes, receitas culinárias, instruções de jogos, regulamentos), lendo para eles em voz alta ou pedindo-lhes leitura autônoma. Além disso, é desejável abordar as características gerais desses gêneros (do que eles costumam tratar, como costumam se organizar, que recursos linguísticos costumam usar, para que servem). A capacidade de reconhecer diferentes gêneros textuais e identificar suas características gerais favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orienta adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 44 – grifo do autor).

Se, porém, nos Fascículos 1, 7 e Complementar do Manual do PL, inferimos reiteração do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*, no Fascículo 4, com enfoque na biblioteca escolar, elicia-se o *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico* – [xi] e [xii] –, dado que o conceito de *leitura* é tomado na abstração processual, sob o cognitivismo subjetivista, *leitura* como intransitiva (Britto, 2015): “ler” sem haver complemento para esse verbo, o que é incompatível com o

³ Entendemos que o conceito de *gênero textual/gênero de texto* reduz o alcance filosófico-epistemológico do conceito de *gênero do discurso*: a materialidade textual é constitutiva do *gênero*, mas ele não se reduz a ela (Bakhtin, 2010).

conceito de *gênero do discurso* (Bakhtin, 2003), à égide do qual o verbo “ler” nunca será intransitivo. Lemos um texto historiado em um *gênero do discurso* específico. Essa tomada intransitiva remete à tradição processual cognitiva da *leitura*, apesar de menção pontual a *gêneros textuais* e a alguns exemplos finais respectivos a eles, no bojo dos quais há confusão entre portadores de texto (“revista”, por exemplo) e *gêneros*:

[xi] Como temos visto, muitas histórias de leituras de leitores experientes revelam que seu sucesso se deve a uma prática mais ampla de leitura. Eles foram expostos a diversas situações: escutaram histórias na infância, criaram histórias a partir das ilustrações nos livros, leram sozinhos, leram também com colegas e professores(as), em silêncio e em voz alta, compartilharam leituras em casa, na escola e na vida. Também tiveram contato com diversos materiais escritos: Bíblia, jornais, revistas, livros infantis, gibis, lista telefônica, dicionários. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 4, p. 29).

[xii] É fundamental que os alunos vivenciem diversas situações de leitura. Nesse sentido, a leitura deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, envolver toda a comunidade escolar, e ser a sua prioridade número 1. Você, melhor do que ninguém, conhece seus alunos e sabe os assuntos de maior interesse para eles. Leia bastante para seus alunos e procure envolvê-los com um ritmo adequado, uma entonação caprichada e compatível com o gênero textual, usando todos os recursos possíveis para cativar seus ouvintes. Além de você, o aluno também precisa ler para os colegas.

Depois de ouvir você ou o colega ler em voz alta, para que essa leitura faça sentido na vida dos alunos, seria interessante todos comentarem sobre o que ouviram, que sentido aquilo teve para cada um. Se houver diferenças de interpretação, é interessante discutir os argumentos, com a sua mediação, para negociar os sentidos do texto. Um mesmo texto pode ser entendido de diversas maneiras por diferentes leitores, mas há limites para a liberdade de interpretação. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 4, p. 30).

Essa entrada *processual-sistêmica* da *leitura* tomada intransitivamente, ao gosto do cognitivismo da década de 1980, aparece também, embora pontualmente apenas, no Fascículo Complementar, no qual entendemos prevalecer o *Movimento B1: enfoque histórico-cultural*. Esse prevalecendo, as estratégias de leitura teriam, porém, de ser tratadas no âmbito da *interação social* respectivamente ao *gênero do discurso*, isso porque as estratégias cognitivas agenciadas para as diferentes interações nos diferentes *gêneros* seguramente são distintas, não podendo ser tomadas na abstração processual-sistêmico-textual. Segue [xiii], com a inferida incongruência:

[xiii] Estratégias de leitura

Para Soares (1998), dentre outras habilidades/capacidades, a leitura inclui as de fazer previsões sobre o texto, de construir significado combinando conhecimento prévio e informação textual, de refletir sobre o significado do que foi lido e tirar conclusões sobre o assunto focado. Por outro lado, essas habilidades/capacidades são desenvolvidas à medida que o leitor, no ato de ler, faz uso das chamadas estratégias de leitura. [...]. (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo Complementar, p. 21).

Nesse âmbito, compreendemos que o Manual do PL conjuga uma busca pela consolidação do *Movimento B: enfoque linguístico na interação social*, sublinhando a *interação social* como concepção de *língua*, ainda que haja pontualidades cognitivistas como as que mencionamos aqui. Nisso, o *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* se sobressai, especialmente pelas reiteradas alusões ao conceito de *gênero*, ainda que se repliquem indissociações entre gênero e “portadores de textos”, no aplanamento conceitual *gênero textual/gênero de texto*. A *interação social* aparece também nas discussões sobre “variação linguística” no Fascículo 7, suscitando, todavia, a vertente laboviana, para a qual, como adverte Faraco (2001), a historicidade das relações sociais é preterida em favor das categorias quantitativas às quais pertencem os interactantes. Trata-se, pois, de distanciamentos dos fundamentos efetivos do *Movimento B1*. E, adicionalmente, em que pese o “letramento” nomear esse programa, entendemos haver tão somente menções ocasionais ao *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento*; não nos parece que as bases dos Estudos Culturais sejam fundamentos efetivos do documento, que, por exemplo, menciona conceitos como *iletrado* (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 7, p. 16) e *níveis de letramento* (Brasil. MEC. SEB, 2008 – Fascículo 1, p. 11), os quais são amplamente denegados por estudiosos fundadores dessa vertente (Barton, 2010; Street, 1984, 2000).

Quanto ao *Movimento A: enfoque linguístico cognitivista-sistêmico*, entendemos haver, no Fascículo 1 e no Fascículo Complementar, ratificação da servilidade do sistema aos usos da escrita; no entanto, no Fascículo 4, a concepção intransitiva de *leitura* assenta-se fundamentalmente no *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico*. Assim, reiteramos que o PL sublinha a *alfabetização* com base em uma concepção de *língua* como *interação social* – *Movimento B*, mas possivelmente a natureza plural de seu processo de produção, no que tange à autoria, visibilize esses diferentes movimentos, que não nos parecem integrados – tal qual seria justificado ocorrer na esfera escolar –, mas justapostos e, nessa condição, conflituados.

2.2 Cadernos de Formação do Pnaic: sublinhas no Movimento A?

Se, no PL, prevalecem confluências do *Movimento B: enfoque linguístico na interação social*, no Pnaic inferimos coexistência dos diferentes movimentos, com maior proeminência do *Movimento A: enfoque linguístico cognitivista-sistêmico*,⁴ de modo que as menções ao *Movimento B: enfoque linguístico na interação social* se atêm a necessário “pano de fundo”, prevalecendo o processamento cognitivo e a configuração sistêmica da alfabetização. Nessa coexistência, as bases do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* e do *Movimento A2: enfoque linguístico*

⁴ Não quantificamos ocorrências de tais movimentos, abordagem matemática distinta deste artigo. Ilustramos numericamente nos excertos o que entendemos ser recorrente, a indiciar prevalências mais ou menos efetivas deles.

psicogenético-sistêmico se anunciam no Pnaic em alusão inicial a Lev Vygotsky e a Jean Piaget – [xiv] – e, em [xv], [xvi] e [xvii], assume-se, de modo mais amplo, a busca pela integração do *Movimento A* e do *Movimento B*:

[xiv] Diferentes autores [...] defendem que a aprendizagem ocorre por meio da atividade do sujeito aprendiz. Segundo Piaget, “o indivíduo não poderia organizar suas operações num todo coerente se ele não se engajasse nas trocas e cooperação com o outro” (1973, p. 163). Desse modo, o aprendiz é ativo, pois constroi aprendizagens, tendo, com isso, a participação de outras pessoas, com as quais interage. Vygotsky (1989a), assim como Piaget, também destaca o papel da interação do aprendiz com o outro no processo de aprendizagem, mas enfatiza a dimensão da cultura nessa interação. (Brasil. MEC. SEB, 2012h, p. 13 – Unidade 1/Ano 3).

[xv] É preciso que fique claro, de antemão, que não há nenhuma oposição entre propor um ensino sistemático do SEA e desenvolver práticas de leitura e produção de textos de diferentes gêneros em sala de aula. Ao defendermos uma concepção de alfabetização em uma perspectiva de letramento, compreendemos, assim como Soares (1998), que tanto as atividades de reflexão sobre o SEA e suas convenções, quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita devem estar presentes em sala de aula, mesmo antes de a criança ter aprendido a ler e escrever convencionalmente. (Brasil. MEC. SEB, 2012f, p. 20 – Unidade 3/Ano 2).

[xvi] A partir da proposta de “alfabetizar letrando”, os docentes devem levar as crianças à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) [...] em situações de uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado do SEA. (Brasil. MEC. SEB, 2012j, p. 6 – Unidade 3/Ano 3).

No decurso dos Cadernos de Formação, no entanto, abrem-se mais espaços para o *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*, como nos excertos seguintes, dos quais [xvii] e [xviii] são icônicos, porque alçam a *psicogênese* à condição de concepção de *língua*; já [xix] e [xx], assim como as Figuras 1 e 2,⁵ marcam os conhecidos níveis implicacionais de aprendizagem da escrita:

[xvii] Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos [...] passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* [...] vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma *concepção de língua escrita* como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. (Brasil. MEC. SEB, 2012b, p. 16 – Unidade 1/Ano 1 – grifo nosso).

[xviii] O rompimento da *concepção de língua escrita como código para uma concepção da mesma como sistema de notação alfabética*, realizado por meio de diversos estudos, entre eles, os de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), trouxe avanços significativos para o fazer pedagógico. (Brasil. MEC. SEB, 2012e, p. 7 – Unidade 5/Ano 1 – grifo nosso).

⁵ Na Figura 2, mantivemos apenas fragmento da imagem original, dado o foco do presente argumento.

[xix] *Hipóteses infantis segundo a psicogênese da escrita*

Hipótese pré-silábica: a criança ainda não compreende que existe relação entre a escrita e a pauta sonora, podendo usar letras, pseudoletas, números, rabiscos e até mesmo desenhos para escrever; [...]

Hipótese silábica: a criança estabelece uma correspondência entre a quantidade de letras utilizadas e a quantidade de sílabas orais das palavras, podendo usar letras com ou sem valor sonoro convencional; [...]

Hipótese silábico-alfabética: a criança começa a perceber que uma única letra não é suficiente para registrar as sílabas e recorre, simultaneamente, às hipóteses silábica e alfabética; [...]

Hipótese alfabética: a criança compreende que se escreve com base em uma correspondência entre sons menores que as sílabas (fonemas) e grafemas [...]. (Brasil. MEC. SEB, 2012f, p. 8 – Unidade 3/Ano 2 – grifos do autor).⁶

[xx] *O percurso que as crianças vivem, para poder compreender o SEA*

Quando acompanhamos, cuidadosamente, a evolução da escrita espontânea das crianças, vemos que elas elaboram hipóteses semelhantes, descobertas por Ferreiro e Teberosky (1986). Sim, é preciso deixar as crianças escreverem como sabem (e não só copiarem palavras escritas corretamente pela professora), para podermos detectar em que nível de compreensão de nosso sistema alfabético o menino ou a menina se encontram.

Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: *pré-silábico*, *silábico*, *silábico-alfabético* e *alfabético*. (Brasil. MEC. SEB, 2012d, p. 11 – Unidade 3/Ano 1 – grifo do autor).



Figura 1 – Exemplos de escritas de crianças com hipóteses pré-silábicas

Fonte: Brasil. MEC. SEB (2012d, p. 12 – Unidade 2/Ano 1).

⁶ Elidimos boa parte da transcrição do conteúdo atinente à descrição de cada hipótese, dado tratar-se de um tema bastante conhecido e considerando que o objetivo da presente transcrição é tão somente marcar a reiterada menção a essa abordagem no Pnaic.

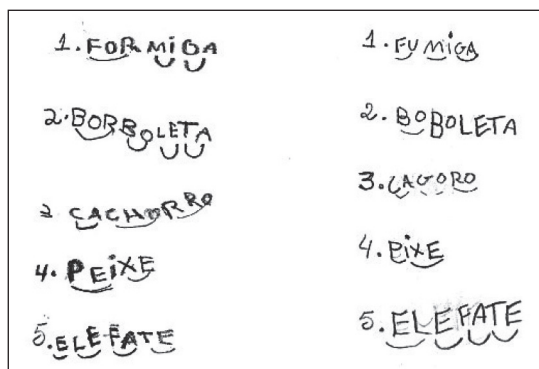


Figura 2 – Exemplos de escritas de alunos [...] com hipóteses alfabéticas

Fonte: Brasil. MEC, SEB (2012f, p. 14 – Unidade 3/Ano 2).

Quanto ao *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico*, ele também é recorrente – ainda que em menor proporção que o *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*, conforme os excertos a seguir – o primeiro deles focado na lógica do SEA, os demais na *consciência fonológica*.

[xxi] Quando falamos sobre ensino da ortografia no ano 3, estamos nos referindo à necessidade de chamar a atenção dos alunos para algumas relações som-grafia presentes na norma. Algumas daquelas relações já vão se estabelecendo durante a apropriação do SEA. Antes de nos dedicarmos ao ensino que reflete sobre determinadas regularidades ortográficas, é necessário compreender como a norma ortográfica do português está constituída.

Nossa norma ortográfica apresenta casos de regularidades e irregularidades na relação entre sons e letras.

As *correspondências regulares* podem ser de três tipos: diretas, contextuais e morfológico-gramaticais. A apropriação dessas restrições se dá através da compreensão dos princípios gerativos da norma, isto é, das regras.

As *correspondências irregulares*, por outro lado, não apresentam uma regra que ajude o aprendiz a selecionar a letra ou o dígrafo que deverá ser usado. Apenas um dicionário ou a memorização poderá ajudar nesses casos [...].

As regularidades diretas são evidenciadas quando só existe na língua um grafema para notar determinado fonema (é o caso de P, B, T, D, F, V). (Brasil. MEC. SEB, 2012j, p. 20 – Unidade 3/Ano 3 – grifo do autor).

[xxiii] *O papel de certas habilidades de consciência fonológica na apropriação do SEA*

Desde a década de 1970, pesquisas feitas em diversos países vêm demonstrando que existe uma relação entre o que se passou a chamar consciência fonológica e o aprendizado da escrita alfabética. Mas, afinal, o que é consciência fonológica?

Sabemos, hoje, que a consciência fonológica é um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras [...]. Sim, além de usarmos as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora. (Brasil. MEC. SEB, 2012d, p. 20 – Unidade 3/Ano 1 – grifo do autor).

[xxiii] *A consciência fonológica e sua relação com o processo de compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e de sua consolidação*

Tanto para o processo de apropriação do SEA como para a consolidação do conhecimento das correspondências som-grafia, o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica (consciência fonológica) é importante. O que é, então, consciência fonológica? A consciência fonológica consiste na capacidade de refletir conscientemente sobre as unidades sonoras das palavras e de manipulá-las de modo intencional [...]. Essa capacidade não é constituída por uma única habilidade, que a criança teria ou não, mas por um conjunto de habilidades distintas, que se desenvolveriam em momentos diferentes [...]. (Brasil. MEC. SEB, 2012f, p. 9 – Unidade 3/Ano 2 – grifo do autor).

[xxiv] *Atividades envolvendo a consciência fonológica*

A consciência fonológica é um conjunto de habilidades metalinguísticas que permitem ao indivíduo refletir sobre os segmentos sonoros das palavras em diferentes níveis: silábico, intra-silábico e fonêmico. Segundo Gombert (2003), as atividades metalinguísticas são atividades de reflexão sobre a linguagem e sobre seu uso. Consistem na capacidade do sujeito monitorar intencionalmente e planejar os métodos próprios do processamento linguístico (compreensão e produção). Tais habilidades abrangem alguns aspectos específicos da língua, no nosso caso nos deteremos nas habilidades metafonológicas ou consciência fonológica.

As atividades que envolvem a reflexão fonológica auxiliam tanto os alunos que ainda não compreenderam que existe relação entre escrita e pauta sonora, isto é, não perceberam o que a escrita representa, como os alunos que já compreenderam o princípio alfabético da escrita, mas apresentam dificuldades em estabelecer relação som-grafia. Para esse último grupo, foco deste caderno, sugerimos [...] atividades, envolvendo a consciência fonológica. (Brasil. MEC. SEB, 2012j, p. 11 – Unidade 3/Ano 3 – grifo do autor)

Tal coexistência dos movimentos implica, ainda, menções ao *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*, como se observa em [xxv], mantendo-se, porém, no já comentado conceito de *gênero textual*, tónus marcadamente estrutural na formatação dos *gêneros* (Geraldí, 2010). Nesse excerto, inferimos a tomada destes mais como “direito de aprendizagem” do que como implicação de concepção de *língua*:

[xxv] É com base nestas ideias que tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita. É um *direito de nossos alunos e cabe aos professores garantir este direito de aprendizagem* a cada um. (Brasil. MEC. SEB, 2012c, p. 8 – Unidade 2/Ano 1 – grifo nosso).

Isso se reitera em [xxvi], cujo conteúdo se mantém no conceito de *gêneros textuais*, em que pese a citação explícita a M. Bakhtin, filósofo contraposte do “ensinar gêneros”, como adverte Geraldí (2010). Registramos, adicionalmente, a controversa nomeação *sociointeracionista*, epistemologicamente redutora da

amplitude histórico-cultural (Duarte, 2004) do *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural*:

[xxvi] *Por que ensinar gêneros textuais na escola?*

[...]. Nessas atividades, convergem de forma indissociável fatores linguísticos, sociais e culturais. Nelas, os interlocutores são participantes de um processo de interação, e, para isso, precisam ter domínio da mesma língua e compartilhar as situações e as formas como os discursos se organizam, considerando seus propósitos de usos e os diversos contextos sociais e culturais em que estão inseridos. [...]

Nesse sentido, a língua se configura como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações e produções de múltiplos sentidos. Os textos são produzidos em situações marcadas pela cultura e assumem formas e estilos próprios, também historicamente marcados. Diferentes textos assemelham-se, como diz Bakhtin (1997), porque se configuram segundo características dos gêneros textuais que estão disponíveis nas interações sociais. Desse modo, pode-se dizer que a comunicação verbal só é possível por meio de algum gênero que se materializa em textos que assumem formas variadas para atender a propósitos diversos. Para melhor entendermos essa discussão, é importante enfatizar as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais. (Brasil. MEC. SEB, 2012g, p. 6 – Unidade 5/Ano2 – grifo do autor).

Esse enfoque textual dos *gêneros* se reitera em [xxvii], explicitando a Escola de Genebra (Dolz; Schneuwly, 2004), em uma abordagem estrutural do conceito (Geraldi, 2010). Assim, como no excerto imediatamente anterior, teríamos o *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* tomado sob a prevalência estrutural que essa escola parece nele alocar, o que suscita incoerência epistemológica.

117

[xxvii] Os gêneros textuais, segundo Schneuwly e Dolz (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

Assim, para que a interação entre falantes aconteça, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são compartilhados conhecimentos comuns. Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros. (Brasil. MEC. SEB, 2012g, p. 7 – Unidade 5/Ano 2).

Na sequência, a menção conceitual muda, surgem os *gêneros discursivos*, e M. Bakhtin é referenciado, reinstanciando-se incongruências teóricas, dada a substantiva diferença entre os fundamentos da Escola de Genebra e os do Círculo de Bakhtin (Geraldi, 2010). Segue [xxviii] com ambas as vertentes lado a lado:

[xxviii] Os gêneros textuais, segundo *Schneuwly e Dolz* (2004), são instrumentos culturais disponíveis nas interações sociais. São historicamente mutáveis e relativamente estáveis. Emergem em diferentes domínios discursivos e se concretizam em textos, que são singulares.

Assim, para que a interação entre falantes aconteça, cada sociedade traz consigo um legado de gêneros, por meio dos quais são compartilhados conhecimentos comuns. Em consequência das mudanças sociais, os gêneros se alteram, desaparecem, se transformam em outros gêneros.

Desse modo, novos gêneros textuais vão se constituindo, em um processo permanente, em função de novas atividades sociais. [...] Segundo *Bakhtin*, (1997, p. 302):

“Aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, presentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim. (...) Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”

Observamos que para *Bakhtin* (1997), os gêneros exercem certo efeito normativo. (Brasil. MEC. SEB, 2012g, p. 7 – Unidade 5/Ano 2– grifo nosso).

Também o *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento* se marca ao longo dos Cadernos de Formação como estando “em perspectiva”, sem constituir efetivamente uma ancoragem epistemológica, o que é ilustrado nos excertos a seguir:

[xxix] O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. (Brasil. MEC. SEB, 2012b, p. 17 – Unidade 1/Ano 1).

[xxx] Como poderá ser observado, durante a leitura deste material, todo o trabalho com a alfabetização na perspectiva do letramento está pautado na busca da realização de atividades que levem em consideração os usos sociais da língua escrita, não somente os escolares, mas também os relativos a outras esferas sociais. (Brasil. MEC. SEB, 2012c, p. 7 – Unidade 2/Ano 1).

Colocam-se, nesse enfoque, distinções e aproximações entre *letramento* e *alfabetização*, muito discutidas no Brasil há alguns anos (Kleiman, 1995; Soares 1998). Nesse propósito, sublinha-se o zelo em se evitar o espontaneísmo, argumentando-se que a mera exposição aos usos da escrita não assegura o processo de *alfabetização*, o que suscita o conteúdo de [xxxii]:

[xxxii] Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita. (Brasil. MEC. SEB, 2012b, p. 18 – Unidade 1/Ano 1).

Assim, o SEA, também em sua dimensão processual, é posto em conjugação com o conceito de *letramento*, numa articulação dos *Movimentos A e B*; o que é *letramento* aparece na Unidade 3 do ano 1, como mostra [xxxii], quando se integram os *Movimentos B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento* e *B1: enfoque linguístico histórico-cultural*, na evocação aos *gêneros*:

[xxxii] Afinal, o que é LETRAMENTO?

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de

ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos *letramento* como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado *alfabetizar letrando*, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita. (Brasil. MEC. SEB, 2012d, p. 7 – Unidade 3/Ano 1 – grifo do autor).

Retornando, enfim, ao *Movimento A1: enfoque linguístico processual-sistêmico*, em [xxxiii], suscitam-se dois processos caros aos estudos cognitivistas da *leitura*: “capacidade” e “atividade” de leitura (Morais, 1996):

[xxxiii] A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. (Brasil. MEC. SEB, 2012c, p. 8 – Unidade 2/ Ano 1).

Assim, ainda que, por restrições do gênero artigo, tenhamos abreviado a análise documental presente em Abdala Martins (2017), sustentamos haver, nos Cadernos do Pnaic focalizados, a presença de todos os movimentos de que nos ocupamos na primeira seção deste estudo. Porém, enquanto constaria no PL uma busca por marcar os fascículos, de algum modo, pela ênfase na *interação social* – ainda que entendamos se tratar de uma concepção de *interação social* bastante fluida entre o *Movimento B1: enfoque linguístico histórico-cultural* e o *Movimento B2: enfoque linguístico nos estudos do letramento* –, inferimos constar dos Cadernos de Formação do Pnaic uma sublinha mais efetiva no *Movimento A2: enfoque linguístico psicogenético-sistêmico*. Entendemos que os conteúdos com maior consistência argumentativa e maior coerência teórica foram exatamente aqueles afetos ao *Movimento A2*, caracterizando-se por substantivo zelo conceitual e adequação epistemológica.

Quando, porém, os Cadernos tematizam o *Movimento B: enfoque linguístico na interação social*, tanto a consistência argumentativa quanto a coerência teórica se fragilizam, havendo pulverizações conceituais, como no conceito de *gêneros* e na abordagem apenas pontual do conceito de *letramento*: talvez mais que isso, tratando-se do conceito de *gêneros*, indiciam-se incongruências epistemológicas, como procuramos mostrar ao longo desta seção, apontando a múltipla autoria dos materiais pedagógicos em análise. E, enfim, quanto a *letramento*, os fundamentos dos Estudos Culturais parecem-nos preteridos em favor de distinções entre *letrar* e *alfabetizar*, tendo presente que, para tais estudos, *letramento* não poderia constar como “estando em perspectiva”.

Considerações finais

Retomando nosso objetivo, compreendemos que ambos os programas contemplam os movimentos de que tratamos aqui, os quais são inequívocas ingrediências da alfabetização. Não é possível alfabetizar sem que o sujeito *processe cognitivamente o sistema de escrita*, o que implica um *percurso psicogenético*, o qual requer historiar-se em favor da *interação social*, em que os usos sociais da escrita se justificam como *letramento*. Assim, formar alfabetizadores implica apropriação quadripartite: sistema/psicogênese/historicidade/cultura(s).

A questão que se coloca, porém, é como lidar com esses movimentos de modo congruente. E essa congruência não nos parece haver em ambos os programas, rompendo-se não só a continuidade entre eles na formação docente, mas sua própria continuidade interna, visto que não parece possível pospor tais movimentos em sequência ou alternância. É a concepção de *língua* que os hierarquiza, estabelecendo o que é *finalístico* e o que é *instrumental*.

Talvez esse seja o maior desafio dos processos educativos para que de fato “continuem” a formação docente,⁷ suplantando a condição de se posporem cronologicamente nesse mister. Para que haja congruência e, se houver, a continuidade da formação se dê, importa a assunção de uma concepção de *língua* específica, o que exigirá a adoção de uma epistemologia também específica que, por si mesma, sinalize para o que é *finalístico* e o que é *instrumental*.

Fica, pois, o desafio para as universidades, na sua complexa relação com a educação básica, porque fazer isso se contrapõe a “lotear” fascículos/cadernos a serem escritos por autores de centros acadêmicos que nem sempre se afinam sob o ponto de vista filosófico-epistemológico e, talvez mais que isso, que nem sempre conversem sobre essas dissintonias ao produzirem materiais pedagógicos para programas federais em um país “continental” como o nosso.

Referências bibliográficas

ABDALA MARTINS, L. *Continuidade da formação na formação continuada: um estudo sobre programas federais no campo da alfabetização*. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

⁷ Este estudo teve como objetivo problematizar incongruências filosófico-epistemológicas entre programas federais incumbidos de “dar continuidade” à formação docente. Discutir as implicações do que problematizamos relativas a como, então, “lidar com a formação continuada doravante” é questão a requerer outros artigos.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARTON, D. *Literacy: an introduction to the ecology of written language*. 2. ed. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília, 2012a. 40 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01*. Brasília, 2012b. 47 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa – ano 01, unidade 02*. Brasília, 2012c. 48 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética – ano 01, unidade 03*. Brasília, 2012d. 48 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: os diferentes textos em salas de alfabetização – ano 01, unidade 05*. Brasília, 2012e. [48] p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-5.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização – ano 02, unidade 03*. Brasília, 2012f. 48 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3-1.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula – ano 02, unidade 05*. Brasília, 2012g. [48] p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-5-1.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser*

alfabetizado – ano 03, unidade 01, Brasília, 2012h. 48 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1-2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento e organização da rotina na alfabetização – ano 03, unidade 02*. Brasília, 2012i. 47 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-2-2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos – ano 03, unidade 03*. Brasília, 2012j. 48 p. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-3-2.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – guia geral*. Brasília: MEC, 2012L. 8 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6001-guiageral&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pró-Letramento: programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem*. Brasília, 2008. [364 p.]. Conteúdo: 8 fascículos com paginação independente; foram citados: 1) Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento, 60 p.; 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de aula, 45 p.; 7) Modos de falar, modos de escrever, 39 p.; Complementar [relatos sobre ação pedagógica], 43 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 set. 2020.

BRITTO, L. P. L. *O revés do reverso*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

DEHAENE, S. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

DUARTE, N. *Vigotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FARACO, C. A. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1-9, 2001. Edição Especial.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1991. [Nos excertos [xvii], [xxviii] e [xx], foi citada a edição de 1986].

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic anthropology: a reader*. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2001. p. 318-331.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Changing the role of schools. In: KALANTZIS, M.; COPE, B. (Ed.). *Multiliteracies*. London: Routledge, 2006. p. 121-149.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-64.

LIBERMANN, I. Y. Segmentation of the spoken word and reading acquisition. *Bulletin of the Orton Society*, Washington, v. 23, p. 65-77, 1973.

LYOTARD, J. F. *A condição pós-moderna*. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Unesp, 1996.

PIAGET, J. *Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns*. Lisboa: Bertrand, 1973.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, 2012.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-590, set./dez. 2010.

SCLIAR-CABRAL, L. Avanços das neurociências para a alfabetização e a leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, p. 277-282, jul./set. 2013.

SCHNEUWLY; DOLZ, 2004 ver Dolz, J.; Schneuwly, B., 2004.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, M.; JONES, K. (Org.). *Multilingual literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. p. 17-29.

VOLOCHÍNOV, V. N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1982. t. II.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Laiana Abdala Martins, mestre em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), integra o Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela/UFSC).

laiana_abdala@hotmail.com

124

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, doutora em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com pós-doutorado em Filosofia da Linguagem na Università degli Studi Aldo Moro, em Bari, Itália, é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa universidade, foi vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em 2009 e 2010, e coordenou o Programa Pró-Letramento Linguagem, de 2010 a 2012. É líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela/UFSC).

ma.rizzatti@gmail.com

Recebido em 26 de março de 2020

Aprovado em 20 de julho de 2020

Orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética no Programa Nacional do Livro Didático de 2007 a 2016: o que sugerem as coleções de alfabetização?

Magna do Carmo Silva

Resumo

125

Com o objetivo de verificar se as alterações no tempo de alfabetização implicaram mudanças nas propostas de avaliação para a escrita alfabética, foram analisados o Manual do Professor e o Livro do Aluno de duas coleções de alfabetização aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2007 a 2016. A metodologia foi a análise temática de conteúdo. Os resultados indicaram que as coleções apresentam poucas contribuições ao professor quanto à avaliação da escrita alfabética, apesar de considerarem a avaliação como um processo de regulação da prática pedagógica. A conclusão indica que as poucas orientações sobre a forma de registro do processo avaliativo podem fomentar ações docentes que articulem ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva formativa e reguladora da avaliação, considerando os seguintes aspectos: elaboração de critérios avaliativos; utilização de instrumentos adequados; consideração dos erros e dos diversos conhecimentos apresentados pelos alunos; e intervenção junto aos alunos durante e após o processo de ensino.

Palavras-chave: alfabetização; escrita; manual do aluno; manual do professor; Programa Nacional do Livro Didático.

Abstract

Guidelines and evaluative proposals for alphabetical writing in the Programa Nacional do Livro Didático from 2007 to 2016: What do literacy collections propose?

Aiming to verify whether changes in the time spent on literacy teaching have led to changes on the evaluative proposals for alphabetical writing, the teacher's guide and workbook of two literacy collections approved in the Programa Nacional do Livro Didático (2007 to 2016) have been investigated. The methodology was the thematic content analysis and results indicate that the collections seldom aided the teacher in the evaluation of alphabetical writing, despite considering the evaluation as a process of regulation of pedagogical practice. The conclusion indicates that few guidelines on how to register the evaluation process may propel teaching actions that articulate teaching, learning, and evaluation within a formative and regulative perspective of evaluation, considering the following: elaboration of evaluation criteria; use of appropriate instruments; observation of students' mistakes and other knowledge; and interference with students within the teaching process.

Keywords: literacy; Programa Nacional do Livro Didático; teacher's guide; teaching; textbook; writing.

Resumen

Orientaciones y propuestas evaluativas para la escritura alfabética en el Programa Nacional del Libro Didáctico de 2007 a 2016: ¿qué sugieren las colecciones de alfabetización?

Con el fin de verificar si las alteraciones en el tiempo de alfabetización implicaron cambios en las propuestas de evaluación para la escritura alfabética, se analizaron el Manual del Profesor y el Libro del Estudiante de dos colecciones de alfabetización aprobadas en el Programa Nacional del Libro Didáctico (Programa Nacional do Livro Didático – PNL D) de 2007 a 2016. La metodología fue el análisis temático de contenido. Los resultados indicaron que las colecciones presentan pocas aportaciones al docente en cuanto a la evaluación de la escritura alfabética, a pesar de considerar la evaluación como un proceso de regulación de la práctica pedagógica. La conclusión indica que las pocas orientaciones sobre cómo registrar el proceso de evaluación pueden impulsar acciones docentes que articulen la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en la perspectiva formativa y normativa de la evaluación, considerando los siguientes aspectos: elaboración de criterios de evaluación; uso de instrumentos apropiados; consideración de los errores y de los diversos conocimientos presentados por los estudiantes; e intervención junto a los estudiantes durante el proceso de enseñanza.

Palabras clave: alfabetización; escritura; manual del alumno; manual del profesor; Programa Nacional del Libro didáctico.

Introdução

Diferentes programas do Ministério da Educação (MEC) destacam a importância da avaliação da alfabetização como processo contínuo e formativo, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Este artigo tem, portanto, como objetivo apresentar as orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética presentes em duas coleções de alfabetização aprovadas no Programa (2007 a 2016).

A importância do estudo está no fato de pesquisadores (Albuquerque; Moraes, 2011) apontarem que, a partir de 2007, as coleções de alfabetização avançaram em relação a seu ensino na perspectiva do alfabetizar “letrando”. Assim, por concebermos que não podemos dissociar os processos de ensino e aprendizagem do processo de avaliação, perguntamos se esse avanço teria ocorrido em relação à proposta de avaliação da escrita alfabética presente nos livros didáticos aprovados. De forma mais específica, temos interesse em aprofundar investigações sobre: o que propõem as orientações do Manual do Professor (MP) sobre a avaliação da escrita alfabética? Como se caracterizam as propostas avaliativas relacionadas à apropriação da escrita alfabética no Livro do Aluno (LA)?

Destacamos a importância do livro didático e sua possível contribuição para a organização da prática avaliativa na alfabetização por meio de orientações sobre instrumentos, critérios, procedimentos de monitoramento das aprendizagens, formas de registro, entre outros elementos que integram o processo avaliativo. Isso se deve, principalmente, ao fato de ele ser distribuído a todas as escolas e turmas de alfabetização, podendo se tornar um elemento importante no processo de orientação das práticas docentes.

127

Relações entre os processos de ensino, de aprendizagem e de avaliação na alfabetização

Coll, Marchesi e Palacios (2004) destacam que existem, no mínimo, duas grandes “culturas de avaliação” fortemente arraigadas nos professores de todos os níveis. Uma delas é pautada na separação entre os processos de ensino, aprendizagem e avaliação, e a outra concebe que esses processos se articulam e se complementam. Em relação à primeira cultura, os autores destacam que há ênfase nos êxitos das aprendizagens dos alunos por considerar o processo de aprendizagem em uma perspectiva quantitativa e cumulativa. Nela, a aprendizagem é resultado do reforço sistemático e hierárquico do ensino e do controle das respostas a serem dadas, cabendo à avaliação medir as respostas em relação aos objetivos propostos.

Ainda segundo Coll, Marchesi e Palacios (2004, p. 376), na outra cultura de avaliação, a ênfase é na “aprendizagem como processo que implica mudanças qualitativas na natureza e na organização dos conhecimentos e das capacidades dos alunos”. O ensino e a avaliação teriam o papel de conduzir esse processo, por meio de atividades de monitoramento, planejamento, orientação e intervenção.

Portanto, há uma dicotomia entre as concepções sobre as formas de aprendizagens, sobre as formas de ensino e, conseqüentemente, sobre as formas de avaliar. De acordo com Depresbiteris e Tavares (2009, p. 41), a avaliação é “parte integrante do ensino e aprendizagem”, porém seus fins estão estritamente ligados à concepção do que significa aprender.

Para Zabala (1998), o processo avaliativo tem como foco a aprendizagem da criança, partindo dos critérios avaliativos definidos, e perpassa um planejamento flexível, capaz de se adequar à singularidade dela, a fim de chegar a um resultado que compreenda, valorize e estabeleça novas propostas de intervenção. Por conseguinte, o ato de avaliar, no sentido de promover a criança, é a grande responsabilidade do professor (Hoffmann, 2011). Nessa perspectiva, o erro passa a ser visto como espaço de construção do conhecimento no qual as atividades propostas pelo professor podem servir como subsídios essenciais para a observação das “hipóteses construídas pelo aluno” (Hoffman, 2008, p. 59). Logo, o registro do processo avaliativo é imprescindível para que o professor planeje intervenções e novas formas de acompanhar a aprendizagem da criança, possibilitando-lhe a construção de novos saberes. O ensino e a avaliação cumprem o papel de orientar, intervir, conhecer e ajustar, para que as crianças possam reelaborar essas representações e significados e, conseqüentemente, construir o conhecimento.

O PNLD e a perspectiva formativa de avaliação

128

Historicamente, no Brasil, a alfabetização era realizada por meio do trabalho com um manual didático específico: a cartilha de alfabetização. Segundo Mortatti (2000), obras desse tipo podem ser consideradas como os primeiros livros didáticos, estando vinculadas aos “tradicionais” métodos de alfabetização de base analítica ou sintética. Tais métodos, apesar de diferentes, fundamentavam-se na ideia de língua como código a ser transmitido e memorizado. No referido manual, as atividades propostas traziam implícita a concepção de avaliação como “medida de resultados”, visto que as crianças eram treinadas para repetir o que foi memorizado e não havia a proposição de atividades diferenciadas a serem desenvolvidas com elas, considerando a heterogeneidade de conhecimentos da turma.

A partir da década de 1980, por influência dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, as cartilhas passam a ser questionadas e discute-se a possibilidade de os docentes criarem um ambiente alfabetizador que propicie a compreensão da escrita alfabética pelas crianças mediante a interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção. Surge, portanto, a necessidade de avaliar a qualidade dos livros destinados ao ensino das crianças nessa etapa escolar.

Diante da importância do livro didático para o professor e das ressignificações das propostas curriculares, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a desenvolver, em 1995, o PNLD. A partir desse ano, os livros inscritos no programa passaram a ser submetidos a um trabalho de análise e avaliação pedagógica realizado

por um grupo de pesquisadores e professores de instituições universitárias, aos quais cabe a tarefa de estabelecer critérios, julgar a qualidade e recomendar/excluir os manuais didáticos (Silva, 2005). No que se refere à alfabetização, desde a implantação do PNLD, já ocorreram dez edições. Os livros inscritos no Programa são avaliados e selecionados de acordo com critérios de natureza conceitual, política e teórico-metodológica. Em todas as edições, os MPs, que acompanham os livros didáticos, também são analisados.

Até o PNLD 2007 (Brasil. FNDE, 2004), os livros de alfabetização eram destinados apenas aos alunos do 1º ano do ensino fundamental (EF) de oito anos, que recebiam dois livros por ano (o de alfabetização e o primeiro volume da coleção de Língua Portuguesa). Em 2010, o PNLD foi modificado para atender à obrigatoriedade da ampliação do EF para nove anos e a inclusão da criança de 6 anos de idade nessa etapa da escolaridade, prevista na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, passando a contemplar duas coleções: uma coleção de alfabetização (destinada ao 1º e 2º anos do EF) e uma coleção de Língua Portuguesa, destinada ao 3º, 4º e 5º anos do EF (Brasil. FNDE, 2007). Seguindo o fluxo das mudanças na organização da alfabetização no País com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o edital do PNLD 2013 (Brasil. FNDE, 2010) apresenta mudanças na organização da coleção de alfabetização, que passa a envolver três volumes, destinados aos alunos dos três primeiros anos do EF (ciclo de alfabetização). O edital do PNLD 2016 (Brasil. FNDE, 2014) segue o rumo das mudanças propostas pelo PNLD 2013.

Destacamos que, em todos os editais, há a indicação de que o MP deve conter propostas de avaliação e “outras atividades e experimentos, além dos indicados no livro” (Brasil. FNDE, 2004, p. 40), assim como “propostas de atividades individuais e em grupo e sugestões de diferentes formas de avaliação” (Brasil. FNDE, 2004, p. 43). Em relação às atividades do LA, há a expectativa de que seja desenvolvida uma avaliação diagnóstica e processual por meio da sequenciação e da progressão das aprendizagens. Os editais do PNLD 2013 e 2016 propõem que as coleções selecionem e articulem os conteúdos de forma a garantir a progressão do ensino e da aprendizagem, bem como a orientar os professores no que diz respeito à identificação e à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelo aluno.

Orientações e propostas avaliativas para a escrita alfabética do PNLD de 2007 a 2016: principais achados

As coleções do período de 2007 a 2016 marcaram a mudança na organização da alfabetização no Brasil. Assim, o recorte de nossa pesquisa foi do PNLD 2007 ao PNLD 2016 por concebermos a possibilidade de possíveis alterações no tempo de alfabetização implicarem mudanças nas propostas de avaliação para a escrita alfabética presentes nas coleções.

Nossa pesquisa analisou duas coleções: Bem Me Quer (BMQ) e Porta Aberta (POA). As coleções escolhidas estavam entre as cinco aprovadas nos PNLDs de 2007

a 2016. Ao todo foram analisados 18 LAs e 18 MPs, conforme indicamos: no PNLD 2007, o livro de alfabetização de cada coleção (1º ano do EF); no PNLD 2010, dois LAs e MPs em cada coleção (1º e 2º anos do EF); nos PNLD 2013 e PNLD 2016, três LAs e MPs de cada coleção (1º, 2º e 3º anos do EF).

Para analisar as coleções de alfabetização do PNLD, adotamos como procedimento metodológico a análise documental (Ludke; André, 1986). O tratamento dos dados obtidos empregou, basicamente, a análise temática de conteúdo (Bardin, 1977), utilizando processos de descrição, inferência e interpretação, que consistem em um recurso técnico de análise de dados obtidos em mensagens escritas ou transcritas. Os procedimentos dessa análise foram desenvolvidos em quatro momentos: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

As categorias elaboradas das análises realizadas no MP foram organizadas em:

- 1) concepções de avaliação da aprendizagem para o ciclo de alfabetização;
- 2) diferentes atividades avaliativas e qualidade dessas propostas para o ciclo de alfabetização;
- 3) tratamento didático dado pelos autores ao erro como processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização;
- 4) orientações quanto ao processo avaliativo para o ciclo de alfabetização;
- 5) consideração da heterogeneidade de concepções dos aprendizes e avaliação de seus processos no ciclo de alfabetização.

130

As categorias utilizadas na análise do LA foram:

- 1) quantitativo de atividades avaliativas;
- 2) tipos de atividades com foco avaliativo;
- 3) modo de execução;
- 4) finalidade;
- 5) qualidade da orientação presente nas atividades avaliativas.

Orientações sobre a avaliação da escrita alfabética no MP

Os MPs das coleções de alfabetização dos PNLDs 2007 a 2016 apresentam em seus princípios teóricos uma proposta articulada de alfabetização e letramento. No entanto, encontramos poucas contribuições referentes às concepções e orientações relacionadas à avaliação da escrita alfabética.

Todas as coleções partem da concepção de que a avaliação é um processo coletivo e tem como objetivo regular e adequar a prática pedagógica às necessidades dos alunos de forma contínua, diagnóstica, mediadora, qualitativa, informativa. Contudo, observamos que há um distanciamento entre os pressupostos teóricos no MP e o que é apresentado como proposta efetiva no LA.

As duas coleções enfatizam a perspectiva formativa de avaliação, porém não a materializam, pois trazem orientações superficiais sobre o processo avaliativo da

escrita, relacionado a o que, como, por que e para que avaliar, bem como sobre as formas de registro. Há ausência de orientações sobre como o professor deve trabalhar a heterogeneidade e o erro do aluno e, também, quanto à progressão do ensino e avaliação do conteúdo ao longo do ano e dos anos.

Destacamos, ainda, que há uma concordância, nas coleções, de que deve haver integração entre ensino, avaliação e aprendizagem, planejamento da avaliação, tratamento do erro, registro do processo e propostas de intervenção adequadas. No entanto, os MPs fazem apenas considerações gerais sobre esse processo avaliativo, não especificando como se operacionalizariam esses elementos em relação à escrita alfabética.

A falta de sistematização das orientações para o processo avaliativo da escrita alfabética nos MPs é preocupante, tendo em vista que os editais do PNLD (principalmente após a edição de 2013) enfatizam a necessidade de as coleções trazerem subsídios aos docentes em relação ao processo avaliativo.

Propostas avaliativas nas coleções de alfabetização

A análise das coleções de alfabetização revelou a presença de muitas atividades para a apropriação da escrita alfabética nas coleções BMQ e POA em todos os PNLDs. Porém, identificamos que poucas possuíam foco avaliativo (Tabela 1).

Tabela 1 – Quantidade de atividades avaliativas nas coleções

| Atividades de escrita alfabética | PNLD 2007 | | PNLD 2010 | | PNLD 2013 | | | PNLD 2016 | | |
|----------------------------------|-----------|--------|-----------|--------|-----------|--------|--------|-----------|--------|--|
| | 1º ano | 1º ano | 2º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | |
| | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | |
| Coleção BMQ | | | | | | | | | | |
| Foco no ensino | 210 | 180 | 135 | 256 | 236 | 164 | 151 | 148 | 111 | |
| Foco na avaliação | 03 | 03 | 03 | 30 | 13 | 12 | 44 | 31 | 21 | |
| Coleção POA | | | | | | | | | | |
| Foco no ensino | 305 | 307 | 198 | 342 | 226 | 185 | 192 | 153 | 96 | |
| Foco na avaliação | 61 | 63 | 27 | 78 | 33 | 20 | 75 | 47 | 31 | |

Fonte: Elaboração própria.

Explicitaremos melhor como se configuram essas atividades avaliativas:

a) Tipo de atividade com foco avaliativo

A tabela 2 apresenta, em cada edição do PNLD, o total de atividades que trazem no enunciado do LA um comando relacionado à avaliação e as que trazem orientação no MP sobre o processo avaliativo envolvido na atividade proposta.

Tabela 2 – Quantidade de atividades com foco avaliativo nas coleções

| Atividades | PNLD 2007 | | PNLD 2010 | | PNLD 2013 | | | PNLD 2016 | | |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| | 1º ano | 1º ano | 2º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | |
| | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | |
| Coleção BMQ | | | | | | | | | | |
| No LA | 03 | 02 | 03 | 16 | 11 | 12 | 23 | 21 | 14 | |
| No MP | 0 | 01 | 0 | 14 | 02 | 0 | 19 | 10 | 07 | |
| Total | 03 | 03 | 03 | 30 | 13 | 12 | 44 | 31 | 21 | |
| Coleção POA | | | | | | | | | | |
| No LA | 10 | 03 | 0 | 05 | 04 | 14 | 19 | 10 | 03 | |
| No MP | 51 | 60 | 27 | 73 | 29 | 06 | 56 | 37 | 28 | |
| Total | 61 | 63 | 27 | 78 | 33 | 20 | 75 | 47 | 31 | |

Fonte: Elaboração própria.

Percebemos uma quantidade maior de atividades e orientações avaliativas sobre a escrita alfabética nos PNLDs mais recentes (2013 e 2016), em detrimento do PNLD 2007. Provavelmente, isso se deve à influência do ciclo de alfabetização e a considerações quanto à progressão do ensino, da aprendizagem e da avaliação ao longo dos anos.

No geral, as atividades avaliativas estão caracterizadas conforme a Tabela 3.

Tabela 3 – Tipos de atividades avaliativas presentes nas coleções analisadas

| Categorias | Subcategorias | Modelos de questões encontradas em todas as coleções BMQ e POA – PNLD 2007 a 2016 | Quantidade | | | Total | |
|-------------------------------------|---|--|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | | 1º | 2º | 3º | | |
| Tipo de atividade avaliativa | Comando avaliativo no enunciado (LA) | Revisão/correção/reescrita de palavras com foco na apropriação da escrita alfabética ou ortográfica. | 13 | 0 | 02 | 15 | |
| | | Revisão/correção/reescrita de frases ou palavras com foco na análise linguística. | 4 | 0 | 02 | 06 | |
| | | Avaliação pelo professor do processo de aprendizagem do aluno. | 73 | 44 | 32 | 149 | |
| | | Avaliação pelo aluno do seu processo de aprendizagem. | 16 | 12 | 07 | 35 | |
| | | Identificação pelo aluno de critérios usados pelos colegas para escrever. | 06 | 0 | 0 | 06 | |
| | | Verificação pelo aluno sobre a qualidade das respostas dadas. | 13 | 02 | 0 | 15 | |
| | | Descrição pelo aluno de seu processo avaliativo. | 0 | 01 | 01 | 02 | |
| | Comando avaliativo na orientação ao professor (MP) | Auxiliar o aluno na realização da atividade (ora propondo reflexão, ora apenas determinando o que fazer). | 74 | 27 | 12 | 113 | |
| | | Promover explicitamente a autoavaliação do aluno. | 25 | 04 | 0 | 29 | |
| | | Promover explicitamente a heteroavaliação entre os alunos. | 25 | 03 | 01 | 29 | |
| | | Avaliar o conhecimento do aluno sem indicar que está realizando esta ação. | 98 | 43 | 23 | 164 | |
| | | Avaliar o conhecimento do aluno, com a justificativa dos alunos sobre as respostas ou decisões tomadas ao responder. | 10 | 05 | 04 | 19 | |
| | Total geral das atividades avaliativas por ano | | | 357 | 141 | 84 | 582 |

Fonte: Elaboração própria.

De forma mais específica, a análise dos resultados mostra que a maioria das atividades (25,6% nos enunciados e 28,2% nas orientações ao professor) solicita ao professor que avalie o conhecimento do aluno, sem pressupor algum tipo de interação ou *feedback*.

Além disso, em relação às *atividades avaliativas presentes no enunciado*, destacamos que a autoavaliação da escrita pelo aluno teve um percentual de 6%, entre todas as atividades encontradas, o que indica um índice muito pequeno, tendo em vista que essa é uma habilidade importante no processo avaliativo.

Ainda em relação às atividades presentes no LA, foram encontradas poucas atividades relativas a: revisão/correção/reescrita de palavras com foco na apropriação da escrita alfabética ou ortográfica (2,6%); revisão/correção/reescrita de frases ou palavras com foco na análise linguística (1%); identificação de critérios usados pelos colegas para escrever (1%); verificação sobre a qualidade das respostas dadas (2,6%); e descrição pelo aluno de seu processo avaliativo (0,4%). Apesar dos baixos percentuais, destacamos que a presença desse tipo de atividade demonstra como o processo avaliativo pode ficar mais explícito à criança no LA.

As outras *propostas presentes nas orientações ao docente* solicitavam que o professor ajudasse o aluno a realizar a atividade (19,5%), muitas vezes de forma mecânica, ou promovesse a autoavaliação (5%) e a heteroavaliação (5%) entre os alunos. Em apenas 3,2% das situações propostas, foram encontradas atividades nas quais o professor foi instigado a solicitar que os alunos justificassem as respostas.

Uma análise minuciosa das atividades presentes na Tabela 3, considerando as atividades presentes no LA e as orientações ao professor, indica que o modo de execução dessas atividades, na sua maior parte (73,2%), é focada na heteroavaliação entre aluno e professor e, nesse caso, caberia ao docente a tarefa de apenas conferir o conhecimento do estudante; por exemplo, situações em que o professor: usa as atividades de escrita de palavras como diagnóstico e registro dos avanços individuais, por meio de exercício de fixação (1º ano, POA); verifica se os alunos escreveram adequadamente e se têm dúvidas quanto à grafia das palavras (2º ano, BMQ); é solicitado a percorrer as bancas dos alunos e se certificar se os critérios usados para a leitura de palavras estão adequados (3º ano, BMQ).

Ainda em relação ao modo de execução implícito no total de atividades presentes na Tabela 3, um menor percentual (9,3%) destinou-se às atividades de heteroavaliação entre os alunos. Algumas dessas atividades solicitavam que eles: comparassem a resposta em relação à escrita alfabética, discutindo as diferentes hipóteses (1º ano, POA); trabalhassem em duplas para discutir sobre a forma correta de escrever ou de completar as palavras com sílabas (1º ano, BMQ); conversassem com os colegas sobre a realização da atividade e avaliassem o que aprenderam sobre o conteúdo relacionado à formação de palavras com letras móveis (2º ano, BMQ). Atividades desse tipo são importantes por permitirem a verificação de respostas e o levantamento/confronto das hipóteses de escrita entre os alunos.

Por fim, as atividades de autoavaliação (17,5%), presentes no total de atividades da Tabela 3, tinham como foco pedir ao aluno que: falasse sobre o que aprendeu com a atividade de formação de sílabas (1º ano, POA); justificasse sua

resposta em relação à escrita de palavras (2º ano, POA); e escrevesse qual procedimento usaria para se certificar que escreveu corretamente as palavras ditadas com dígrafos e sílabas complexas (3º ano, POA).

b) Finalidade das atividades avaliativas

A Tabela 4 foi construída com base na análise da finalidade das atividades propostas.

Tabela 4 – Finalidade das atividades com foco avaliativo nas coleções

| Atividades | PNLD 2007 | | PNLD 2010 | | PNLD 2013 | | | PNLD 2016 | | | Total por finalidade |
|--------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|----------------------|
| | 1º ano | 1º ano | 2º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | 1º ano | 2º ano | 3º ano | | |
| | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | Quant. | | |
| Coleção BMQ | | | | | | | | | | | |
| Verificação | 0 | 0 | 0 | 12 | 07 | 10 | 26 | 16 | 09 | 80 | |
| Promover reflexão | 03 | 03 | 03 | 18 | 06 | 02 | 18 | 15 | 12 | 80 | |
| Total geral | 03 | 03 | 03 | 30 | 13 | 12 | 44 | 31 | 21 | 160 | |
| Coleção POA | | | | | | | | | | | |
| Verificação | 45 | 34 | 13 | 27 | 18 | 13 | 42 | 30 | 23 | 245 | |
| Promover reflexão | 16 | 29 | 14 | 51 | 15 | 07 | 33 | 17 | 08 | 175 | |
| Total geral | 61 | 63 | 27 | 78 | 33 | 20 | 75 | 47 | 31 | 420 | |

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apontam que a maioria das atividades avaliativas apenas incita o professor a verificar o conhecimento construído e não sugere o confronto de hipóteses entre os pares ou o aprofundamento das discussões por meio de uma reflexão.

Os dados indicam, ainda, que a coleção POA contém maior número de atividades que estimulam a revisão das produções dos alunos, a ampliação dos conhecimentos pelas trocas entre eles e o aprofundamento das questões. Apesar de a coleção BMQ, em relação à coleção POA, possuir um número menor de atividades com a finalidade de promover a reflexão, as atividades encontradas naquela coleção, em todos os PNLDs, contribuem para a efetivação do processo avaliativo da escrita, por parte do professor, ao estimularem que os estudantes reflitam sobre os conhecimentos produzidos.

c) Qualidade da orientação

Em linhas gerais, identificamos um avanço entre os PNLDs nas duas coleções, com um aumento no número de atividades voltadas para a consideração do erro e da heterogeneidade da turma. Contudo, poucas atividades, nas duas coleções, apresentam qualidade quanto à orientação presente no MP, com referência à consideração da diversidade de conhecimento sobre a escrita dos alunos que, porventura, não consigam realizar as atividades propostas. Entre todas as atividades encontradas no MP, apenas

72 tinham esse tipo de orientação na coleção POA e 21 na BMQ. Da mesma forma, foi encontrado no MP da coleção BMQ um baixo quantitativo de atividades (22) que tratam de orientações sobre o erro do aluno, em relação à coleção POA (147).

Apesar da escassez de orientações qualitativas, em ambas as coleções, encontramos algumas orientações que podem auxiliar o docente: 1) em uma atividade do 2º ano (BMQ, 2016), cujo foco é a “orientação para aceitar as respostas dos alunos diferentes das propostas no livro didático, desde que coerentes”, o MP permite ao professor não só identificar os alunos que apresentem dificuldades sobre o objeto de ensino da escrita, como também o orienta a fazer intervenções adequadas para que os aprendentes as superem, independentemente do ritmo de aprendizagem de cada um; e 2) em uma das atividades analisadas na POA (2º ano, 2016), o MP propõe ao docente que ajude individualmente os alunos na atividade por meio de questões-problema relacionadas às hipóteses deles ou os oriente como lidar com o próprio erro.

Considerações finais

Se resgatarmos as questões elencadas no início deste texto, concluiremos que há um caminho a percorrer quanto à operacionalização da avaliação da escrita alfabética no âmbito das coleções de alfabetização aprovadas no PNLD e por nós analisadas. Com base nos resultados da pesquisa realizada, percebemos que as orientações e propostas avaliativas da escrita alfabética se configuram de forma genérica nas coleções de alfabetização sucessivamente aprovadas do PNLD 2007 ao PNLD 2016.

Consideramos, então, os dados produzidos no estudo como indicadores de que tanto o MP como o LA não subsidiam a prática docente de avaliação da escrita alfabética. Isso porque os MPs analisados trazem orientações superficiais relacionadas a o que, como, por que e para que avaliar, bem como às formas de registro desse processo, o que representa uma ausência de proposta específica para o planejamento da avaliação numa perspectiva de progressão, conforme tratam os editais do PNLD.

Além disso, há pouca informação sobre como o professor deve lidar com a heterogeneidade e o erro do aluno no processo de ensino e de aprendizagem dessa escrita, cabendo apenas ao docente avaliar os alunos e propor encaminhamentos para lidar com as diversas formas de compreender e fazer uso dela. Da mesma maneira, o LA enfatiza atividades que buscam apenas verificar se os alunos construíram as informações esperadas (de forma individual e coletiva), sem propor reflexão sobre os processos vivenciados e as diversas possibilidades de respostas.

Apesar de percebermos certa ausência de elementos sistemáticos para a regulação do processo de ensino e de aprendizagem na alfabetização, a pesquisa aponta rumos para novas reflexões. Os tipos de atividades encontradas, os agrupamentos e as finalidades propostas, bem como as orientações incipientes indicam caminhos para que as discussões fomentem ações docentes que articulem ensino, aprendizagem e avaliação na perspectiva formativa e reguladora da avaliação da escrita alfabética nos seguintes aspectos:

- elaboração de critérios avaliativos;
- utilização de instrumentos avaliativos adequados;
- consideração dos erros e dos diversos conhecimentos apresentados pelos alunos; e
- intervenção junto aos alunos durante e após o processo de ensino.

Dessa forma, este artigo tem a intenção de contribuir para a discussão sobre a necessidade de que os processos avaliativos da aprendizagem da escrita, presentes nos livros didáticos, sejam mais explícitos aos professores e alunos.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. Os livros didáticos na alfabetização: mudanças e possibilidades de uso. In: LEAL, T. F.; SILVA, A. (Org.). *Recursos didáticos e ensino de Língua Portuguesa: computadores, livros... e muito mais*. Belo Horizonte: CRV, 2011. p. 135-156.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional do Livro Didático para o ano de 2007: PNLD/2007: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas a serem incluídas no guia de livros didáticos de 1ª a 4ª série do PNLD/2007*. Brasília, 2004. Disponível em: <https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/edital_pnld_2007-4.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2010: edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas para o programa nacional do livro didático: PNLD 2010*. Brasília, 2007. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/edital_pnld_2010.pdf>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2013: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2013*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=5024:pnld-2013-edital>>. Acesso em: 5 ago. 2020.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Edital de convocação 02/2014: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação*

de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático: PNLD 2016. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=9501:pnlnd>>. Acesso em: 6 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, p. 22.

COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. R. *Diversificar é preciso...: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem*. São Paulo: Senac, 2009.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan./abr. 2013.

SILVA, C. S. R. Formas de uso dos novos livros de alfabetização: por que os professores preferem os métodos tradicionais? In: VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Magna do Carmo Silva, doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é professora de graduação e da pós-graduação em Educação, e pró-reitora de graduação (Prograd) nessa universidade. Coordena o Grupo de Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita: Avaliação, Práticas e Políticas (ALEP), cadastrado no CNPq. Pesquisa na área de Educação, Alfabetização, Formação de Professores, Avaliação. Atuou como formadora e coordenadora da formação de professores na educação básica.

magna_csc@yahoo.com.br

Recebido em 29 de março de 2020

Aprovado em 20 de junho de 2020

O que pensam os orientadores de estudo sobre o processo formativo proporcionado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Cancionila Janzkovski Cardoso

André Luís Janzkovski Cardoso

Resumo

O objetivo deste texto é explorar as percepções dos orientadores de estudo, representantes das redes municipais e estadual de educação de 141 municípios do estado de Mato Grosso, Brasil, sobre contribuições, impactos e mudanças em suas práticas pedagógicas, após terem participado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), de 2013 a 2015. A pesquisa ocorre na confluência de três importantes campos do conhecimento educacional: política educacional, formação de professores e alfabetização. Os dados foram obtidos de *surveys* realizadas anualmente, totalizando 809 respostas. Os resultados foram sistematizados em seis categorias que evidenciaram percepções favoráveis dos orientadores de estudo em relação à formação continuada de alfabetizadores, destacando aspectos concernentes a contribuições, impactos e mudanças nas práticas pedagógicas, aliados aos princípios formativos, aos objetivos e ao processo de formação continuada realizada pelo Pnaic.

Palavras-chave: formação continuada de professores; pacto social em educação; professor alfabetizador.

Abstract

What do study advisors think about the formation process the National Agreement for Literacy at the Right Age offers?

This paper aims to explore the perception of study advisors, which are representatives of the municipal and state education networks from 141 municipalities from Mato Grosso, Brazil, on the contributions, impacts and changes on their own pedagogical practices upon their participation on the National Agreement for Literacy at the Right Age (PNAIC), from 2013 to 2015. The research is situated amidst three important educational fields: educational policy, teacher training and literacy. Data were raised from annual surveys with 809 answers. Results were systematized in six categories that revealed that study advisors' perceived positively the continued literacy-teachers training, emphasizing aspects regarding the contributions, impacts and changes in the pedagogical practices, in connection to PNAIC's formative principles, objectives and process of continuing education.

Keywords: continued teachers training; education social pact; literacy teacher.

Resumen

¿Qué piensan los orientadores de estudio sobre el proceso de formación proporcionado por el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta?

El objetivo de este texto es explorar las percepciones de los orientadores de estudio, representantes de las redes municipales y estatal de educación de 141 municipios en el estado de Mato Grosso, Brasil, sobre contribuciones, impactos y cambios en sus prácticas pedagógicas, después de haber participado en el Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic), de 2013 a 2015. La investigación se lleva a cabo en la confluencia de tres campos importantes del conocimiento educativo: política educativa, capacitación docente y alfabetización. Los datos se obtuvieron de encuestas realizadas anualmente, con un total de 809 respuestas. Los resultados se sistematizaron en seis categorías que mostraron percepciones favorables de los orientadores de estudio en relación con la educación continua de los alfabetizadores, señalando aspectos relacionados con las contribuciones, impactos y cambios en las prácticas pedagógicas, aliados a los principios de capacitación, los objetivos y el proceso de formación continua llevado a cabo por el Pnaic.

Palabras clave: formación continua de profesores; pacto social en educación; profesor alfabetizador.

Preâmbulo

O objetivo deste texto é explorar as percepções dos orientadores de estudo (OE), representantes das redes municipais e estadual de educação de 141 municípios do estado de Mato Grosso, Brasil, sobre as contribuições, os impactos e as mudanças em suas práticas pedagógicas, após terem participado do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), de 2013 a 2015.

O Pnaic foi um programa de formação continuada presencial, destinado a professores alfabetizadores do Ministério da Educação (MEC), organizado em rede e coordenado nos estados pelas universidades públicas. Os OE representavam o perfil que se vinculava à universidade, eram oriundos dos 141 municípios do estado e tinham a tarefa de ministrar a formação aos professores alfabetizadores (PA). Segundo o MEC, os OE seriam “[...] escolhidos entre os próprios professores pertencentes ao quadro das redes de ensino e com experiência como tutores do Pró-Letramento. Trata-se de uma formação entre pares, da qual deriva a constituição de um aprendizado em rede [...]”, e, além de ministrar o curso de formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores cursistas, teriam como atribuições “[...] avaliar sua frequência e participação, manter registro de atividades dos professores alfabetizadores cursistas [...] e apresentar relatórios pedagógicos e gerenciais das atividades referentes à formação dos professores alfabetizadores cursistas” (Brasil. MEC, 2012a, p. 25).

O tema desta pesquisa se encontra na confluência de três importantes campos do conhecimento em educação: política educacional, formação de professores e alfabetização.

Política pública educacional, formação de professores e alfabetização

Dispomos, atualmente, de referencial teórico-analítico que permite analisar a política educacional como um campo em permanente ebulição, que tem natureza complexa e controversa. Os pesquisadores ingleses Stephen Ball e Richard Bowe, divulgados no Brasil especialmente por Mainardes (2006, p. 96), caracterizaram o ciclo de política como processo contínuo, feito de disputas e embates, no qual “os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas”. Os autores chamam a atenção para que a análise de políticas incida sobre “a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política às práticas”.

Mainardes (2018), Ball e Bowe (1992) propuseram que o ciclo contínuo da política é constituído por três contextos inter-relacionados: o da influência, o da produção do texto e o da prática. No contexto da influência, as políticas públicas são elaboradas e os discursos políticos são construídos em meio a disputas de grupos e de finalidades da educação. O contexto da produção do texto se relaciona ao primeiro,

ou seja, representa a política, mas procura se articular com uma linguagem de interesse do público geral, o que nem sempre resulta em textos claros e coerentes. São os textos oficiais e políticos, os comentários oficiais, os vídeos, os resultados de disputas e os acordos, por exemplo, que serão lidos no contexto da prática. O contexto da prática é “o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 98).

Em 1994, os autores reformularam a abordagem inicial, propondo o quarto contexto: o dos resultados/efeitos, descrito por Mainardes (2018, p. 4) como aquele que se preocupa com “questões de justiça, de igualdade e de liberdade individual”; e o quinto contexto: o da estratégia política, que “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” e considerado essencial para a pesquisa social crítica.

Mainardes defende a necessidade de estudos que articulem os três contextos (desmembrados em cinco) com os efeitos e resultados, em especial os enunciados por aqueles que participaram da formulação, implantação e/ou reinterpretação de uma determinada política educacional.

Em relação à formação de professores, é preciso lembrar, inicialmente, que a profissão docente se consolidou com a escola moderna, que, apesar de naturalizada, tem gerado, há muitas décadas, sentimentos de insatisfação e mal-estar (Canário, 2005). Boa parte do que professores e professoras aprendem para atuar advém das culturas escolares, consolidadas em contextos, que exprimem:

[...] um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, modelos, rituais, inércias, hábitos e práticas (formas de fazer e pensar, mentalidades e comportamentos) sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições, regularidades e regras de jogo que se transmitem de geração em geração e geram estratégias de atuação. (Viñao, 2007, p. 87).

As culturas escolares estão associadas a crenças seculares fortemente enraizadas na profissão, que orientam a experiência da escola e são resistentes à mudança (Viñao, 2007). Assim, temos o paradoxo de uma profissão baseada, ainda, em práticas seculares e sedimentadas, frente a um mundo em transformação, que exige um perfil profissional altamente conectado com a nova situação.

Desse modo, o professor tem sido visto como o principal responsável pela qualidade do ensino, embora essa responsabilização não venha acompanhada de melhoria em suas condições de vida, trabalho e salário. Atuando em um mundo globalizado e em uma sociedade altamente excludente, como é a brasileira, são incontáveis os desafios encontrados pelos professores. Conforme Gatti, Barreto e André (2011, p. 25), “[...] a nova situação solicita, cada vez mais, que esse(a) profissional esteja preparado(a) para exercer uma prática contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local, ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”. É necessário muito investimento em uma prática que articule conhecimentos e habilidades cognitivas referentes ao ato de ensinar, mas, também, postura ética, valores, atitudes, capacidade criadora e transformadora.

Todas essas questões colocam desafios imensuráveis para as práticas e para as políticas de formação inicial e continuada.

Nóvoa (2009, p. 7) chamou a atenção para o “regresso dos professores ao centro das nossas preocupações e das nossas políticas”. Segundo o autor, há uma espécie de consenso sobre princípios e medidas necessárias para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores. O que pouco ou nada se encontra nessa “inflação retórica” é a voz dos professores. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 12) defende a tese de que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”.

Nessa direção, do professor no centro do debate, pesquisas como a de Gatti, Barreto e André (2011) evidenciam que a formação no Brasil tem ganhado lugar de destaque tanto nas políticas como na pesquisa, fazendo com que o campo se amplie e se fortaleça grandemente. Para essas autoras:

[...] o exame das políticas no âmbito em que elas são formuladas nos permitiu identificar muitos de seus pressupostos e direcionamentos, constatar sua diversidade e riqueza e, ainda, várias de suas fragilidades nos diferentes níveis de atuação das instâncias federadas. (Gatti; Barreto; André, 2011, p. 251).

Um conjunto de leis criadas no Brasil nas últimas três décadas aponta para o esforço que se fez no âmbito da formação de professores, com vistas à melhoria da qualidade educacional, notadamente as normas que estabelecem as diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação:

- Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 – a formação dos docentes para atuar na educação básica seria feita em nível superior;
- Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015¹ – estabelece as diretrizes para a formação inicial e continuada, tomando como princípios, entre outros, uma sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho interdisciplinar; o compromisso social e a valorização profissional;
- Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2013 – regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público.

A formação continuada, definida em lei como direito e necessidade, lócus desta pesquisa, frente à realidade concreta dos sujeitos/professores, transita entre ideais, necessidades, limites e possibilidades. Tais aspectos gerais estão na base da docência, mas ainda há a particularidade do grau, da disciplina, ou campo do conhecimento em que o professor atua.

Por exemplo, a alfabetização tem sido um dos grandes desafios do projeto republicano de escola para o povo, que tem atravessado os tempos. Desde a

¹ A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, representou um avanço para o campo, em especial por enfatizar a valorização dos profissionais e a importância da formação continuada. Foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 2019, que representa um retrocesso, pois seus pressupostos descaracterizam a formação docente, na acepção historicamente conquistada.

Proclamação da República do Brasil, a escola foi delineando e consolidando seu papel de instituição especializada em promover/garantir o acesso das novas gerações à cultura letrada, aspecto que passa, essencialmente, pela alfabetização inicial e que se constitui o “principal índice de medida e testagem da eficiência da educação escolar” (Mortatti, 2008, p. 93).

Ao longo do tempo, propostas são feitas, métodos aparecem como salvadores e políticas públicas são adotadas, sempre acompanhados de discursos sobre a urgência em se resolver o problema da alfabetização e, no entanto, esta segue seu curso com índices que mostram uma reação lenta. Reação que evidencia avanços, sem dúvidas, mas que está longe da ambição, especialmente, de gestores guiados por uma concepção pragmática e imediatista, que veem em uma intervenção pontual (curso de curta duração, material, método, campanha) a possibilidade de retorno positivo rápido, com impacto nos números da alfabetização.

Hoje, conhecemos a complexidade desse processo, que envolve as dimensões pessoal e social, bem como conhecemos a complexidade da formação de professores e o frágil vínculo que ela tem com processos de inovação nas práticas.

Nos últimos 30 anos, a alfabetização viveu grande efervescência no Brasil. Na década de 1980, a entrada dos estudos sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvidos por Ferreiro e Teberosky (1985), trouxe novas teorias sobre a aprendizagem, causando um importante impacto nas práticas de ensino da leitura e da escrita, tidas como tradicionais e que não traziam bons resultados. Uma compreensão um tanto equivocada dessa teoria levou Soares (2004) a denominá-la “desinvenção da alfabetização”, pois se supunha que a criança poderia avançar nas fases da psicogênese e chegar a construir a hipótese alfabética, sem um ensino sistemático e sem um método de alfabetização, apenas convivendo com diferentes materiais escritos.

Assim, essa concepção começou a ser criticada e revista. Passamos a ver a necessidade de se alfabetizar com o uso de diferentes métodos e metodologias e, sobretudo, de defender o ensino organizado do sistema de escrita alfabética, bem como o ensino das práticas de leitura e produção de textos. Essa concepção, baseada em vários estudos e pesquisas, passou a ser conhecida, entre nós, como aquela segundo a qual se deve alfabetizar letrando (Soares, 2004). Isso significa que, para além do domínio do sistema de escrita (alfabetização), a criança necessita desenvolver práticas de leitura e escrita de textos diversos, adequados a diferentes contextos (letramento). O processo de alfabetização é complexo e a aprendizagem inicial da língua escrita possui três facetas:

[...] a faceta linguística da língua escrita – representação visual da cadeia sonora da fala [...]; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas facetas consideradas [...] como letramento. (Soares, 2016, p. 28).

Essa complexidade tem permeado as lutas e os debates sobre alfabetização no Brasil, que, historicamente, se defronta com índices que pouco avançam e

que muito preocupam. Em termos de proposições educacionais, destacamos as metas relativas à alfabetização, contidas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014), a partir de sua publicação. O Plano lista dez diretrizes, sendo a primeira delas: “Art. 2º [...] I. erradicação do analfabetismo” (Brasil. Lei nº 13.005, 2014).

Essa breve síntese pontua alguns desafios dos alfabetizadores e as principais influências intelectuais e legais que circulam no campo da alfabetização brasileira e que permeiam a proposta do Pnaic de que “estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos” (Brasil. MEC, 2012a, p. 17).

O curso de formação

Assistimos no Brasil, nas últimas décadas, à implantação pelo MEC de políticas públicas de formação continuada de professores, em atendimento a uma das metas do PNE 2014-2024. Entre essas metas, destacam-se iniciativas relacionadas à formação de alfabetizadores, a exemplo do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa (2000); do Pró-Letramento (2005) e, mais recentemente, em 2012, do Pnaic.

Como política indutiva, o Pnaic foi instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012. Apresentou-se como um programa de formação continuada de professores alfabetizadores, com vistas a garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino se alfabetizassem em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance dessa meta, as ações do Pnaic compreendiam os eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos; literatura e tecnologias educacionais; avaliação; gestão, controle e mobilização social (Brasil. MEC, 2012b).

O diferencial do Pnaic em relação às políticas públicas de formação anteriores foi o de se propor universal, ou seja, proporcionar formação para todos os professores que atuavam nos três primeiros anos do ciclo básico, em salas multisseriadas ou multifases do Brasil, nos mais de 5 mil municípios, envolvendo mais de 300 mil professores alfabetizadores. Os objetivos do Pnaic são:

Art. 5º [...]

- I – garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II – reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III – melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Brasil. MEC, 2012b, p. 23).

O material do Pnaic sugere os princípios gerais da formação continuada, a saber: a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; e a colaboração (Brasil. MEC, 2012a). Esses princípios evidenciam uma concepção de formação na qual o professor é visto como sujeito ativo, que irá interagir com ferramentas conceituais e práticas de sala de aula, num movimento de alternância teoria/prática. Desse modo, há um respeito pelos saberes já construídos pelos professores, sem deixar de refletir sobre a possibilidade de repensar e ampliar tais saberes. Essa opção ajuda na constituição positiva da identidade profissional coletiva, com ênfase nos aspectos sociais da profissão e em seus relacionamentos, como também no despertar para continuar a aprender.

O MEC atribuiu às universidades públicas o papel de gerir e coordenar o programa de formação continuada, além de produzirem todo o material teórico-didático utilizado nos três anos de formação. Em Mato Grosso, a coordenação do Pnaic ficou ao encargo da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), *campus* universitário de Rondonópolis. A formação está sintetizada nos Quadros 1 e 2, que apresentam, respectivamente, a organização e a metodologia da formação.

Quadro 1 – Organização do Pnaic

| Ano | Carga horária anual dos Orientadores de estudo | Local do curso | Equipe Gestora | | Participantes | | | Material |
|------|--|---------------------------------|-------------------|-------------------|------------------------|------------------------|-----------------------------|---|
| | | | Coordenação geral | Coordenação local | Professores formadores | Orientadores de estudo | Professores alfabetizadores | |
| 2013 | 200 | Cuiabá Rondonópolis Sinop | 6 | 139 | 14 | 336 | 5.971 | 32 Cadernos |
| 2014 | 200 | Cuiabá | 8 | 139 | 28 | 323 | 6.124 | 10 Cadernos + encarte de jogos |
| 2015 | 100 | Cuiabá | 10 | 139 | 9 | 322 | 5.957 | 12 Cadernos |

Fonte: Surveys realizadas anualmente em 2013, 2014 e 2015.

Quadro 2 – Metodologia do Pnaic

| Estratégias formativas | Atividades permanentes |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Socialização de memórias; • Vídeos em debate; • Análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas por escrito; • Análise de atividades de alunos; • Análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e planejamento de aula; • Análise de recursos didáticos; • Exposição dialogada; • Elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de resultados; • Avaliação da formação. | <ul style="list-style-type: none"> • Leitura deleite de textos literários e conversa sobre os textos; • Tarefas para casa e retomada, em cada encontro, com socialização das atividades realizadas; • Planejamento de atividades a serem realizadas com os professores alfabetizadores; • Estudo dirigido de texto, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas. |

Fonte: Surveys realizadas anualmente em 2013, 2014 e 2015.

Procedimentos metodológicos

Este estudo se organiza a partir de pesquisas tipo survey realizadas em 2013, 2014 e 2015, tendo como sujeitos de interesse os participantes do perfil OE do Pnaic que responderam a três perguntas abertas: 1) Este curso contribuiu com sua formação? Por quê?; 2) Este curso causou algum impacto na sua prática? Qual?; e 3) Quais foram as principais mudanças observadas nas práticas dos seus professores cursistas? Obtivemos, ao longo dos anos citados, 321, 242 e 246 respostas, respectivamente.

Utilizamos a análise de conteúdo por categorização, que, segundo Bardin (2002), é desenvolvida pela pré-análise, pela exploração do material e pelo tratamento dos resultados. Na análise de conteúdo, as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos em razão de características identificadas como comuns, facilitando uma esquematização e relacionando significações que ajudaram a responder à questão da pesquisa, garantindo critérios de objetividade fundamentais em um trabalho científico.

Inicialmente, foram analisados os temas mais recorrentes nas respostas por meio de nuvens de palavras, sobre contribuições, impactos e mudanças. O processo considerou as palavras que mais apareceram. Posteriormente, as respostas foram categorizadas em fragmentos de fala com significados, subcategorias e posteriormente em categorias explicativas dos dados.

Delineando uma primeira análise

Sobre contribuições, as palavras mais utilizadas pelos OE evidenciam, na Figura 1, a prevalência de respostas positivas ao longo dos anos. O tamanho da letra na imagem indica sua importância, destacando-se, desse modo, as palavras “sim” e “muito”. Há ainda no rol das respostas positivas as palavras: “contribuiu”, “com certeza”, “certamente”, “extremamente”, entre outras.

Isso reforça a importância da continuidade da formação e, portanto, do investimento em políticas de longo prazo, tendo em vista a complexidade do processo de construção do conhecimento em rede, do processo de alfabetização e a necessidade de envolvimento dos atores sociais e educacionais, a fim de que se possa romper com as culturas escolares aprendidas em contexto (Viñao, 2007).



Figura 1 – Contribuições

Fonte. Surveys realizadas anualmente em 2013, 2014 e 2015.

Sobre *impactos*, foram geradas as representações dispostas na Figura 2. Novamente aparecem em destaque respostas positivas marcadas pela palavra “sim”, acrescida da palavra “muito”. Várias respostas apresentavam “certamente”, “com certeza”, “foram muitas”, todas com conotação positiva. A palavra “minha”, também bastante utilizada, conforme mostram as Figuras 1 e 2, dispensa comentários na medida em que as duas perguntas relacionadas a *contribuições* e a *impactos* tematizavam a própria formação e prática dos respondentes.



Figura 2 – Impactos

Fonte: Surveys realizadas anualmente em 2013, 2014 e 2015.

Sobre *mudanças*, gerou-se a Figura 3, que se apresenta mais multifacetada. Como se tratava de apontar mudanças percebidas nas práticas dos alfabetizadores,² várias palavras foram destaque, como “aulas”, “alunos”, “planejamento”, “leitura”, “deleite”, “seqüência”, “sala”, “aprendizagem”, “jogos”, “prática”, “trabalho”, “forma” e “uso”.



Figura 3 – Mudanças

Fonte: Surveys realizadas anualmente em 2013, 2014 e 2015.

Como complementação da análise, as respostas foram categorizadas em fragmentos de fala com significados, subcategorias e depois em categorias explicativas dos dados, em que se evidencia a percepção dos OE sobre as contribuições, os impactos e as mudanças em suas práticas.

² Chamamos a atenção para o fato de que, nas duas primeiras questões, os OE refletiram sobre contribuições e impactos relativos a eles mesmos e suas práticas. Na terceira questão, eles se voltaram para os professores cursistas, mencionando mudanças observadas nas práticas desses alfabetizadores, para os quais ministravam o curso.

O que dizem os orientadores de estudo

Na segunda análise, aplicamos o processo de categorização das respostas sobre *contribuições*, *impactos* e *mudanças*. O processo revelou seis categorias que explicam a percepção dos OE ao longo dos três anos pesquisados: 1) Objetivos do Pacto; 2) Objetivos dos Professores; 3) o Profissional; 4) Preparação do Professor; 5) Relacionamento com o Outro; e 6) Atividades de Sala de Aula.

Na categoria Objetivos do Pacto, os respondentes destacaram a importância da educação, da formação continuada e do investimento na alfabetização. As palavras “formação(ões)” e “alfabetização(ar)(dores)” foram as mais utilizadas, como nos exemplos de fragmentos de falas:

A contribuição do curso para minha formação foi imensa, pois com o PACTO ampliei meus conhecimentos e hoje me sinto mais preparada para atuar na alfabetização das crianças. (OE 23, 2013)

Sim. Historicamente a educação necessitava de uma reorganização das práticas pedagógicas, especialmente, estabelecer um parâmetro para a alfabetização da criança, qual a idade que essa criança deve estar lendo. O Pacto estabeleceu este tempo e fomentou a reconstrução da minha prática pedagógica. (OE 97, 2014)

O compromisso de alfabetizar todas as crianças teve prioridade no decorrer do processo formativo aliado a práticas pedagógicas significativas. (OE 123, 2015)

Tem-se uma percepção favorável e alinhada aos objetivos previstos na portaria (Brasil. MEC, 2012b), em termos de ações para alfabetizar as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental, proporcionando o direito de aprendizagem e desenvolvimento delas, e reduzindo a distorção idade-série na educação básica. Entende-se isso como metas a serem buscadas, a partir do contínuo aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores.

A categoria Objetivos dos Professores está associada às percepções sobre a contínua busca por conhecimento, aprendizagem, planejamento das atividades e até mesmo a disponibilidade de mudança em suas práticas a partir de reflexões. Não é à toa que as palavras mais utilizadas nessa categoria são “conhecimento” e “aprendizado(gem)”, revelando a preocupação de se sentir preparado para desenvolver uma prática contextualizada, atenta à cultura e aos saberes do professor/aluno e, sobretudo, exitosa. Alguns exemplos dessa categoria informam essas percepções:

Sim. Adquiri conhecimentos teóricos, assim como, práticos, que me instrumentalizaram e contribuíram para que pudesse desenvolver meu trabalho com as alfabetizadoras. (OE 32, 2013)

Certamente, pois ampliando meus conhecimentos, adquiri também mais segurança e experiência, o que certamente tem contribuído para que minha prática seja mais articulada e organizada. (OE 174, 2014)

Sim. As temáticas e reflexões possibilitaram retomar algumas concepções e o replanejamento de algumas ações na alfabetização. (OE 21, 2015)

A categoria o Profissional se associa, fundamentalmente, às percepções ligadas, por um lado, à função de professor e, neste momento, orientador de seus

colegas, demandas e saberes exigidos e, por outro lado, às questões de formação, identidade profissional e carreira. A palavra mais utilizada foi “professor(a)”, ficando em segundo lugar “alfabetizador(a)”. Alguns exemplos:

Sim. Sou também professora alfabetizadora neste ano trabalhei com 19 alunos do 1º ano. Desprender do ritmo antigo não é fácil, porém não é impossível. Consegui sucesso e com a graça de DEUS recebi no curso o privilégio de motivar também os professores alfabetizadores. (OE 111, 2013)

Sim, pois além dos conhecimentos adquiridos, tive a oportunidade de iniciar uma nova etapa na minha vida profissional, que é a carreira de formadora de professores. (OE 129, 2014)

Motivação e confiança enquanto profissional, participação efetiva nas formações e flexibilização no planejamento. (OE 15, 2015)

Na categoria Preparação do Professor, destaca-se a palavra “prática”, ficando em segundo lugar a palavra “pedagógica(o)”. Tal categoria sistematiza as percepções dos OE em relação à teoria, à prática e ao conteúdo da alfabetização, apropriação de novos conceitos e modos de ensinar, bem como formas de planejamento, elementos que trazem segurança para o exercício da docência. Há, claramente, uma receptividade dos professores à sua própria aprendizagem, aspecto que estudos mostram possuir correlação positiva com os resultados de aprendizagem dos alunos.

Planejamento prévio, diagnóstico de seus alunos, criatividade, reflexão teoria e prática, persistência diante das dificuldades, pesquisa do que não sei e disposição para procurar saber fazer! (OE, 51, 2013)

150

Sim. Porque já possuímos a prática e o domínio de muitas das temáticas trabalhadas, só que dessa vez a formação trabalhou teoria e prática ao mesmo tempo, nos levando a uma maior reflexão e revisão da nossa prática em sala de aula [...]. (OE 57, 2014)

Percebi que os professores passaram a valorizar mais a escrita e produções espontâneas dos alunos, organizar melhor o trabalho pedagógico, valorizar as práticas de leitura e escrita das crianças. Muitos que não usavam as ferramentas das tecnologias passaram a utilizar e aprenderam a produzir seus materiais para apresentações em multimídias. (OE 19, 2015)

Na categoria Relacionamento com o Outro, preponderam as palavras “aula”, “aluno” e “criança”. Essa categoria aponta em direção às *contribuições*, aos *impactos* e às *mudanças* que favoreceram um “olhar” diferente a esse outro, quase sempre, o aluno, mas também aos pares, colegas, coordenadores e diretores.

Percebo que os professores com os quais trabalhei estão mais motivados e solidários uns com os outros. Ficaram mais preocupados com planejamento diário das aulas e da organização do trabalho pedagógico. (OE 33, 2013)

Porque me proporcionou maiores conhecimentos em matemática e também me possibilitou a participar de perto dos trabalhos pedagógicos realizados pelos Alfabetizadores e alunos, bem como vivenciar as mudanças ocorridas em suas práticas. (OE 70, 2014)

Percebi a mudança de postura dos professores ao se relacionarem com as crianças; buscaram novas estratégias e metodologias, além de demonstrarem mais motivadas nas suas ações. (OE 107, 2015)

A categoria Atividades de Sala de Aula se expressa, em especial, pelas palavras “trabalho” e “trabalhar”. Nota-se a preocupação com os conteúdos e com as novas e diferentes formas de se encaminhar as atividades em classe, visando ao ensino-aprendizagem das crianças. A categoria demonstra que os professores e orientadores receberam com entusiasmo e acataram as diferentes maneiras de trabalho, sendo que as atividades de sequência didática, leitura e jogos são as que mais se destacam.

Eles passaram a trabalhar mais com leituras de histórias em suas diversas formas e o trabalho com sequência didática e os gêneros textuais. (OE 61, 2013)

Causou grande impacto. A transformação na maneira de ministrar as aulas. Com a diversidade de atividades e jogos apresentados as aulas ficaram mais lúdicas e prazerosas. (OE 152, 2014)

Adotaram as caixas de jogos, cantinho da leitura, leitura deleite e principalmente mais conhecimento sobre como se aprende e ensina. (OE 62, 2015)

Após a exploração das categorias encontradas, é possível fazer inferências, situando-as no ciclo de política, notadamente, no contexto da prática e no contexto dos resultados (efeitos). Nota-se que o Pnaic, enquanto política pública de formação de alfabetizadores, causou, na perspectiva dos OE, variados efeitos de primeira ordem, entendidos como aqueles que se referem a mudanças na prática ou na estrutura, evidentes em lugares específicos ou no sistema como um todo.

Outra possível inferência sobre as *contribuições* do curso, refere-se à possibilidade de alinhar os Objetivos do Pacto aos Objetivos dos Professores, propiciando conhecimento, reflexão e aprendizagem, visando à melhoria do ensino.

A Preparação do Professor, por meio de práticas pedagógicas, conceitos, teorias, metodologias e conteúdos do Pnaic, proporcionou diversas Atividades de Sala de Aula, considerando uma aproximação entre o outro (aluno, criança, pares) e o profissional da educação (professor, alfabetizador), resultando em percepções favoráveis sobre as *contribuições* para a prática em termos de experiências, trocas, aprendizagens e revisão dessa prática. Algumas respostas dão essa dimensão:

Sim, muito! O aprofundamento teórico-metodológico me deu segurança tanto para orientar como para desenvolver a prática na sala de aula. (OE 7, 2013)

Sim. Porque já possuímos a prática e o domínio de muitas das temáticas trabalhadas, só que dessa vez a formação trabalhou teoria e prática ao mesmo tempo nos levando a uma maior reflexão e revisão da nossa prática em sala de aula e um novo olhar para o nosso aluno no que diz respeito aos direitos de aprendizagem. (OE 55, 2014)

Contribuiu, pois aprimorou meus conhecimentos acerca da alfabetização e ampliou o uso de metodologias inovadoras que apresentaram excelentes resultados. (OE 27, 2015)

A participação no curso de formação provocou *impactos* nas práticas pedagógicas, a partir dos Objetivos do Pacto, com a intensificação do planejamento e da didática na Preparação do Professor e na relação com o outro em termos de seus direitos de aprendizagem. As Atividades de Sala de Aula sofreram impacto pela

utilização de sequências didáticas, jogos e leituras, que encaminhavam para a reflexão teórico-prática; além disso, o Profissional passou a se ver com mais competência e segurança. Tudo isso resulta em percepções favoráveis dos OE sobre esses impactos, conforme atestam as falas:

Sem dúvida. Estive como formadora neste Pnaic, mas sou professora e adoro alfabetizar, por isso incorporei em minha prática uma rotina voltada para os Quadros de Direitos de Aprendizagem, já os conhecia do Pró-letramento, mas tinha insegurança e não fazia uso deles. As definições de sequência didática e projetos didáticos também foram de grande valia para minha prática, bem como o trabalho com as obras complementares e outros materiais enviados pelo MEC. (OE 10, 2013)

Muito impacto, hoje sei diagnosticar, desenvolver projetos e sequências didáticas e avaliar, bem como classificar através da psicogênese da escrita. (OE 92, 2014)

Sim! O de rever, analisar as minhas atitudes como educadora, o meu crescimento profissional, aperfeiçoamento com os meios tecnológicos, enfim, o Pacto para mim, foi uma 2ª licenciatura. (OE 214, 2015)

Segundo os OE, a participação no curso de formação proporcionou mudanças nas práticas pedagógicas dos alfabetizadores, indo ao encontro dos Objetivos do Pacto, com um professor mais consciente da importância do planejamento, dos direitos de aprendizagem e das novas formas de avaliação. A Preparação do Professor aparece muito valorizada e muda, também, sua relação com o outro, especialmente o aluno, que é visto com necessidades e saberes. As Atividades de Sala de Aula passaram por mudanças qualitativas, expressas por um melhor uso do tempo, utilização de diferentes metodologias, incremento da leitura deleite, além do uso de jogos e da valorização do lúdico, e, como resultado, o Profissional sente-se mais seguro e preparado, aspectos que apontam percepções favoráveis dos OE sobre as mudanças trazidas com o curso:

Sim. Por meio desse curso eu pude perceber que algo poderia ser diferente no meu dia a dia de sala de aula, passei a organizar e dividir melhor meu tempo de modo a atender as diversas áreas do conhecimento. Ampliei mais as possibilidades de leituras com as crianças mediante os materiais recebidos. Isso foi percebido no resultado final dos alunos que já conseguiam ler, produzir pequenas frases e textos. (OE 28, 2013)

As principais mudanças foram: organização dos planejamentos, utilização de projetos e sequências didáticas, refletir sobre os direitos de aprendizagem, etc. (OE 54, 2014)

Sempre há mudanças qualitativas quando relacionamos a teoria e a prática educacional. Penso que o que causou impacto foi a questão dos temas abordados no caderno O2 que trata da importância das brincadeiras e da ludicidade no ensino e aprendizado de crianças de qualquer idade. (OE 157, 2015)

Nossos achados ressaltam percepções favoráveis do grupo de professores que participou do Pnaic de Mato Grosso. Como programa de alcance nacional, o Pnaic foi e continua sendo estudado de diversos ângulos e com base em diferentes fundamentos teóricos. Nesse sentido, muitos estudos apresentam avanços e outros tantos mostram limites. Um dos limites, previsto inclusive na Portaria MEC nº 867/2012, foi o atrelamento automático do curso de formação à Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), denotando uma visão utilitarista e reducionista de formação de professores e de aprendizagem dos alunos.

Considerações finais

Iniciamos este texto com o objetivo de explorar as percepções dos OE acerca das *contribuições*, dos *impactos* e das *mudanças* nas práticas pedagógicas, após terem participado da formação do Pnaic, em Mato Grosso, entre 2013 e 2015.

Foram sistematizadas seis categorias analíticas que evidenciaram percepções favoráveis dos OE em relação à formação continuada de alfabetizadores, sinalizando aspectos concernentes às contribuições, aos impactos e às mudanças nas práticas pedagógicas, aliados aos princípios formativos, aos objetivos e ao processo de formação continuada realizada pelo Pnaic.

Considerando a visão de conjunto de políticas, e tendo em mente que o processo político é multifacetado e dialético, o que requer articulação entre perspectivas “macro” e “micro”, reforçamos a ideia de um ciclo, utilizando as categorias deste estudo e os contextos indicados por Mainardes (2006). A Figura 4 inter-relaciona os três contextos do ciclo de políticas com as percepções de profissionais diretamente envolvidos com a adoção de uma política de formação, que não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, pois trazem para a interpretação suas experiências, suas histórias e seus saberes. As categorias se ligam a efeitos percebidos pelos OE (contribuições, impactos e mudanças) e que levam a um novo ciclo de reflexão e ação em termos de objetivos do Pacto, objetivo dos professores, o profissional, a preparação do professor, a relação com o outro e as atividades de sala de aula. Vislumbramos um movimento de mútua alimentação, macro (proposição pelo MEC), meso (formação pela universidade), micro (formação nos municípios), que pode fazer o caminho inverso (micro, meso, macro), caracterizando os ciclos de políticas.

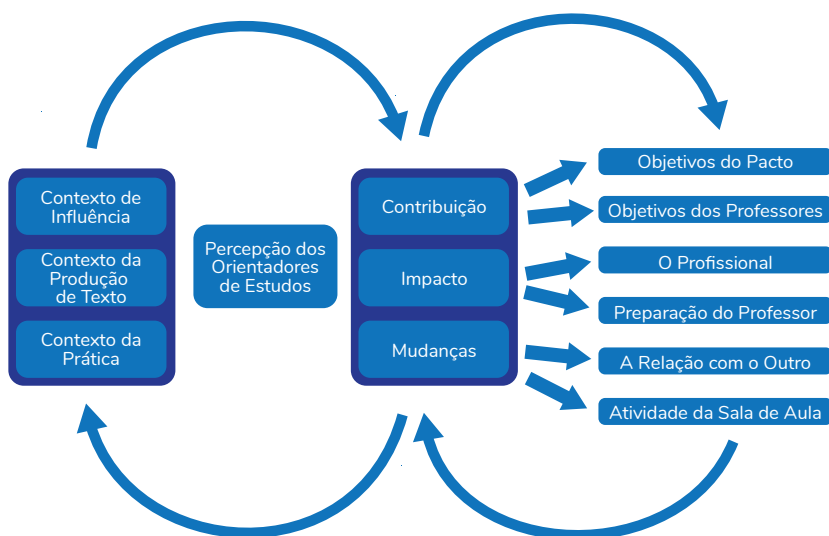


Figura 4 – Categorias e sua relação com o ciclo de políticas

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, os resultados desta pesquisa, materializados em apontamentos sobre os “resultados/efeitos de primeira ordem” (Mainardes, 2018), sugerem avanço na compreensão do complexo processo de alfabetização (Soares, 2016). Recomendam, ainda, que as políticas educacionais têm muito a ganhar escutando os sujeitos nelas envolvidos, aqueles que são determinantes em qualquer mudança ou reforma, pois essa escuta poderá direcionar a correção de rumos e o aprofundamento de ações.

Referências bibliográficas

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, [London], v. 24, n. 2, p. 97-115, Mar. 1992.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

154

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jul. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2019. Seção 1, p. 115.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012b. Seção 1, p. 22. Disponível em: <<https://www.abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-867-2012-07-04.pdf>>. Acesso em: 30 de set 2020.

CANÁRIO, R. *O que é a escola? Um "olhar" sociológico*. Porto: Porto Editora, 2005.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: Unesco; MEC, 2011.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 1, n. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, ago. 2018.

MORTATTI, M. R. L. A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. *Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa*, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2008.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Educa: Lisboa, 2009.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOARES, M. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares e reformas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

Cancionila Janzkovski Cardoso, doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio no Institut National de Recherche Pédagogique (Paris) e pós-doutorado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora associada da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Coordena o grupo de pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (Alfale), cadastrado no CNPq.

kjc@terra.com.br

André Luís Janzkovski Cardoso, doutor em Administração pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), é professor de mestrado em Gestão e Tecnologia Ambiental e de Administração da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR).

cardoso9778@gmail.com

Recebido em 31 de março de 2020

Aprovado em 29 de maio de 2020

A ressignificação na prática de avaliar do professor alfabetizador pautada nos direitos de aprendizagem

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes

Adriana Carvalho Souza Castro

Heloane Baia Nogueira

Rosivaldo Gomes

157

Resumo

Este texto apresenta reflexões acerca do processo de ressignificação de práticas pedagógicas dos professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Com base na abordagem qualitativa de pesquisa em educação, realizou-se um mapeamento fundamentado no paradigma indiciário, tendo por foco indícios em dados documentais de instrumentos formativos construídos na formação: o diário reflexivo e o relatório descritivo. A análise demonstrou que, sob dois aspectos – incorporação no fazer docente de um planejamento de ações/práticas didáticas alinhadas aos direitos de aprendizagem e de uma avaliação formativa alicerçada nos direitos de aprendizagem –, os alfabetizadores, então apoiados na dimensão de avaliação classificatória, passaram, no decorrer da formação continuada, a fundar-se em outra, diagnóstica, emancipatória, formativa/formativa-reguladora.

Palavras-chave: direitos de aprendizagem; prática pedagógica; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Abstract

Reframing of the literacy teacher's evaluation practices grounded in the learning rights

This text reflects on the process of reframing pedagogical practices of teachers taking part at the National Agreement for Literacy at the Right Age (PNAIC) at the Federal University of Amapá (UNIFAP). From a qualitative approach to research in education, a mapping anchored in the indicative paradigm was carried out, focusing on evidence in documentary data from formative instruments developed in training: the reflective journal and the descriptive report. The analysis showed that under two aspects – the incorporation into teaching of didactic practices/actions aligned with the learning rights and the incorporation into teaching of a formative assessment based on learning rights –, literacy teachers, then based on the dimension of classificatory assessment, during the course of continuing education, started to be based on another, diagnostic, emancipatory, formative / formative-regulatory.

Keywords: learning rights; didactic practices; National Agreement for Literacy at the Right Age.

Resumen

La resignificación en la práctica de evaluar del profesor alfabetizador con base en los derechos de aprendizaje

Este texto presenta reflexiones sobre el proceso de reencuadre de las prácticas pedagógicas de los profesores que participan en el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic), en la Universidade Federal do Amapá (Unifap). Con base en el abordaje cualitativo de investigación en educación, se realizó un mapeo basado en el paradigma evidencial, enfocándose en la evidencia en datos documentales de instrumentos formativos construidos en la formación: el diario reflexivo y el informe descriptivo. El análisis mostró que, bajo dos aspectos –incorporación en el hacer docente de una planificación de acciones/prácticas didácticas alineadas con los derechos de aprendizaje y de una evaluación formativa basada en los derechos de aprendizaje–, los alfabetizadores, basados en la dimensión de evaluación clasificatoria, pasaron, en el curso de la formación continua, a basarse en otra, diagnóstica, emancipadora, formativa/formativa-reguladora.

Palabras clave: derechos de aprendizaje; práctica pedagógica; Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Correcta.

Introdução

A avaliação, principalmente no campo da alfabetização, desde a década de 1980, configurou-se como objeto de debates sociais em diversos meios de comunicação e publicações de pesquisa no contexto brasileiro. Além disso, tem ocupado lugar privilegiado nas discussões educacionais e preocupações dos professores, já que apresenta estreita relação com o currículo escolar, com o planejamento didático e com o processo de ensino e aprendizagem dos saberes ensinados na escola (Brasil. MEC. SEB, 2012d).

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), a avaliação ocupou espaço de destaque, em virtude de o programa ter entre seus princípios a avaliação em uma perspectiva diagnóstica, favorecendo a organização de instrumentos de monitoramento das aprendizagens baseadas nos direitos de aprendizagem. Assim, para uma ação didática consistente, há de se construir uma atividade diagnóstica que permita ao professor ter conhecimento sobre os alunos, com base no qual possa (re)organizar seu planejamento em função das necessidades reais destes e em função dos objetivos de aprendizagens, devidamente bem definidos (Brasil. MEC, SEB, 2012a).

Este texto resulta da análise de um conjunto de documentos elaborados ao longo da formação continuada (FC) de alfabetizadores no programa Pnaic, na Universidade Federal do Amapá (Unifap). Trata-se de dados de ações já realizadas e a motivação para as reflexões nasceu de indícios percebidos no decorrer dos encontros da FC e em seus registros. Partiu-se da hipótese que as mudanças introduzidas pelos alfabetizadores em suas ações/práticas pedagógicas estão alicerçadas nos direitos de aprendizagem, uma vez que estes possibilitam “planejar e orientar os avanços do ensino e das aprendizagens no ciclo de três anos de alfabetização com intencionalidade didática e pedagógica” (Brasil. MEC. SEB, 2012b, p. 44).

Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa em educação (Lüdke; André, 1986; André, 2005) e realizou-se um mapeamento ancorado no paradigma indiciário (Ginzburg, 1991), que auxiliou a captação de indícios nos dados revelados pelos instrumentos formativos, explicitados mais adiante, denominados diários reflexivos (DR), momento interdisciplinar (MI), relatórios descritivos de formação (RDF). Os indícios também foram inventariados no diagnóstico realizado com os alfabetizadores no início da FC acerca das práticas pedagógicas de alfabetização, incluindo o modo como eles avaliavam os conhecimentos no processo de ensino das crianças.

Para estabelecer as discussões, considerou-se a abordagem enunciativo-discursiva bakhtiniana “que tem a vantagem de valorizar o *corpus* e despertar no analista a capacidade de dialogar com esse *corpus* e, a partir de sua materialidade, de suas particularidades, surpreender nas incontáveis formas assumidas pela língua [...]” (Brait, 2001, p. 16).

O texto organizou-se nos seguintes momentos: discutem-se algumas definições de avaliação; descreve-se brevemente o aporte metodológico; explicita-se a organização dos dados; segue-se com a descrição e discussão dos achados; por fim, é tecida breve consideração final.

Implementação do Pnaic

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que, no Artigo 5º, esclarece os objetivos das ações do pacto:

- I. garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III. melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb);
- IV. contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V. construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (Brasil. MEC, 2012).

No Pnaic, os entes governamentais (Governo Federal, Distrito Federal, estados e municípios) comprometem-se legalmente a:

- alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (Brasil. MEC, 2012)

Dessa maneira, o Pnaic está embasado em eixos de atuação. O principal deles é a formação continuada de professores alfabetizadores e orientadores de estudo. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: i) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; ii) avaliações sistemáticas; iii) gestão, mobilização e controle social. O programa está organizado por rede de formação, envolvendo universidades, secretarias de educação e escolas públicas dos sistemas de ensino. A formação continuada começa nas universidades públicas que compõem a rede.

Avaliação: perspectivas panorâmicas e conceituais no campo da alfabetização

Na literatura sobre a avaliação é possível verificar, conforme Ferreira e Leal (2010), pelo menos três paradigmas para avaliar a aprendizagem:

- 1) *paradigma ritualístico*, que se realizava em eventos públicos, práticas avaliativas de rituais solenes para demonstração dos conhecimentos acumulados;

- 2) *paradigma positivista/tradicional*, no qual os saberes e a avaliação são tratados de forma objetiva e medem os resultados finais de aprendizagem;
- 3) *paradigma interacional*, segundo o qual a aprendizagem é construída na interação com o *outro*, e em processo mútuo e contínuo (Luckesi, 2000).

Neles, pode-se dizer, tal como defendido por Ferreira e Leal (2010) e Suassuna (2007), há quatro grandes modos de configuração da avaliação educacional da aprendizagem: *classificatória/tradicional* ou *somativa, diagnóstica, emancipatória, formativa/formativa-reguladora*.

Sustentada pelo paradigma tradicional, a avaliação classificatória focaliza a capacidade de reprodução de determinado conteúdo repassado pelo professor, configurando-se em um viés mimético, conforme Suassuna (2007). De caráter quantitativo e somativo, esse viés está fundamentado no paradigma positivista e é realizado, nas práticas do letramento escolar, na maioria das vezes, ao término de um período determinado de aprendizagem, objetivando apenas a aferição de notas e tendo como finalidade, conforme salienta Luckesi (2000), estabelecer um caráter classificatório e seletivo de alunos e de suas aprendizagens.

Já a avaliação diagnóstica pode indicar os níveis consolidados pelo aluno, bem como suas dificuldades ao longo do processo de aprendizagem na alfabetização e também possibilita que o professor possa planejar estratégias de intervenção necessárias a seus avanços. A avaliação emancipatória se caracteriza como processo que envolve tanto a análise quanto a descrição de uma dada realidade educacional e está “situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionamentos deterministas” (Saul, 1995, p. 61).

Sobre a avaliação formativa, Ferreira e Leal (2010) destacam que o ato avaliativo deve ser pensado como uma estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os seus resultados finais. Assim, poderá servir de guia para que o professor possa repensar a avaliação e estratégias didáticas, pois “avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades” (Ferreira; Leal, 2010, p. 30).

Nessa perspectiva de avaliação em que a FC do Pnaic se fundamenta, os quadros de direitos de aprendizagem serviram de alicerce não somente para que os professores compreendessem que há aspectos diversos que integram desde o processo de avaliar até o de planejamento das ações didáticas, mas, para o alfabetizador, organizam as capacidades e os conhecimentos que as crianças têm direito de aprender em cada ano (Brasil. MEC. SEB, 2012a).

A título de exemplo, o Quadro 1 apresenta o recorte de um eixo desses quadros de direitos de aprendizagem.

Quadro 1 – Direitos de aprendizagem referentes ao eixo de análise linguística

| Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | Ano 1 | Ano 2 | Ano 3 |
|--|-------|-------|-------|
| Escrever o próprio nome. | I/A/C | | |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. | I/A/C | | |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos. | I/A/C | | |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | I/A/C | | |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | I/A | A/C | |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos. | I | A/C | C |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras. | I/A/C | | |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | I/A/C | | |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho. | I/A/C | | |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | I/A/C | | |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. | I/A/C | | |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | I/A/C | | |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. | I/A/C | | |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | I/A | A/C | C |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | I/A | A/C | C |

[I] Introduzir; [A] Aprofundar; [C] Consolidar.

Fonte: Brasil. MEC. SEB (2012c, p. 37).

Como se vê, a progressão do processo de aprendizagem pode ser acompanhada pelo professor com a definição mais clara do que deverá introduzir (I), aprofundar (A) e consolidar (C), sendo necessário que os direitos de aprendizagem sejam trabalhados com os alunos. Verifica-se, por exemplo, que é possível determinado conhecimento ser introduzido em um ano e aprofundado em anos posteriores. Para auxiliar no processo de avaliação dos alunos em uma perspectiva formativa, na FC, foram oferecidos ao professor os modelos de fichas mostradas nos Quadros 2 e 3. Assim, essas formas de monitoramento das aprendizagens possibilitam ao docente direcionar seu planejamento, desenvolvendo estratégias para alcançar as metas de aprendizagens e de ensino.

A visão formativa de avaliação defendida pelo Pnaic aproxima Ferreira e Leal (2010), Suassuna (2007) e Perrenoud (1999), pois, para esses autores, o real objetivo de uma avaliação formativa é favorecer, por meio de diferentes estratégias, oportunidades de aprendizagem, considerando as particularidades dos alunos, seus limites, possibilidades e potencialidades de avanços nas aprendizagens dos saberes.

Quadro 2 – Ficha sugerida pelo Pnaic e utilizada como instrumento de registro das avaliações feitas sobre as aprendizagens individuais das crianças

| Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
|---|------|------|------|------|
| Escreve o próprio nome. | | | | |
| Reconhece e nomeia as letras do alfabeto. | | | | |
| Diferencia letras de números e outros símbolos. | | | | |
| Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | | | | |
| Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | | | | |
| Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras. | | | | |
| Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | | | | |
| Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho. | | | | |
| Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | | | | |
| Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições. | | | | |
| Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | | | | |
| Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito. | | | | |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | | | | |
| Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | | | | |

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Fonte: Brasil. MEC. SEB (2012c, p. 38).

Quadro 3 – Ficha sugerida pelo Pnaic e utilizada como instrumento de registro das avaliações feitas sobre as aprendizagens da turma

| Conhecimento / Capacidade | Sim | Parcialmente | Não |
|---|-----|--------------|-----|
| Escreve o próprio nome. | | | |
| Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes. | | | |
| Diferencia letras de números e outros símbolos. | | | |
| Utiliza letras na escrita das palavras. | | | |
| Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando letras. | | | |
| Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas. | | | |
| Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas. | | | |
| Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta. | | | |
| Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares. | | | |
| Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares. | | | |
| Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares. | | | |
| Obs. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não). | | | |

Fonte: Brasil. MEC. SEB (2012c, p. 41).

Caminho metodológico

A abordagem qualitativa de pesquisa em educação (Lüdke; André, 1986; André, 2005) permitiu a construção de um mapeamento ancorado no método do paradigma indiciário (Ginzburg, 1991), que auxiliou a captação de *indícios* de que os professores alfabetizadores participantes da FC passaram a ressignificar o processo de avaliação a partir das mudanças de suas práticas pedagógicas sobre a alfabetização, alicerçando-as nos direitos de aprendizagem.

Conforme proposto por Ginzburg (1991), o método do paradigma indiciário focaliza os resíduos e os dados marginais considerados reveladores, em que se examinam os pormenores, ressaltando as características dos detalhes, a princípio secundários e aparentemente insignificantes.

O *corpus* foi composto por documentos do acervo do programa Pnaic na Unifap. Trata-se de instrumentos formativos e de diagnóstico, construídos e utilizados na FC: diário reflexivo (DR), momento interdisciplinar (MI) e relatórios descritivos de formação (RDF). O primeiro, DR, tinha por foco os alfabetizadores; o segundo, MI, os orientadores de estudos (OE) e alfabetizadores. O relatório, RDF, era de responsabilidade dos OE e coordenadores.

Considera-se a noção de DR, conforme André e Pontin (2010), configurada como ferramenta que revela reflexões e tomadas de consciência dos professores a respeito de suas próprias aprendizagens em contexto de formação continuada.

O MI configurou-se como proposta de indução aos orientadores de estudos e, na cadeia da FC, aos alfabetizadores, para incorporarem atividades que trabalhassem a alfabetização de modo interdisciplinar.

O RDF abarcava o registro de diversas informações sobre o trabalho desenvolvido pelos OE junto aos alfabetizadores e acompanhado pelos coordenadores.

Em síntese, trata-se de instrumentos de registros da FC (planejamentos, diagnósticos, relatos, sequências didáticas e materiais didáticos diversos, como jogos, brincadeiras, leituras deleite etc.) e de acompanhamento das práticas nas escolas pelos alfabetizadores.

Considerando o número de envolvidos – 1.227 alfabetizadores, 66 OE e 16 coordenadores locais –, abrangendo os 16 municípios do Estado do Amapá, os documentos referentes aos dois anos de FC, somavam um *quantum* significativo. De uma amostra aleatória, foram observados apenas fatos, a partir de indícios (Ginzburg, 1991), que revelavam mudanças/ressignificações do processo de avaliação, subjacentes às práticas/ações pedagógicas de alfabetização, alicerçadas pelos direitos de aprendizagem.

Desse prisma, a pesquisa qualitativa, com base nos princípios sócio-histórico-discursivos, força reconhecer que os dados construídos em uma relação entre sujeitos possibilitada pela linguagem somente podem ser interpretados dialogicamente (Bakhtin, 2003).

Perspectivas de avaliação subjacentes ao trabalho dos alfabetizadores no início da formação continuada

O primeiro documento a ter descritos seus dados sobre o trabalho desenvolvido foi um diagnóstico realizado por meio de formulário aplicado aos participantes como forma de conhecer e avaliar suas visões e práticas de alfabetização, entre elas a avaliação. Serviu como pano de fundo para fomentar as reflexões iniciais da FC, em 2014, e ajudou a compreender o perfil de alfabetizadores que estavam se apresentando.

Entre as questões do formulário estavam as que procuravam saber do professor com quais materiais didáticos trabalhava para alfabetizar, com qual perspectiva de ensino de alfabetização acreditava atuar e como avaliava a aprendizagem das crianças. Neste texto, somente interessaram os dados referentes à última questão (Gráfico 1).

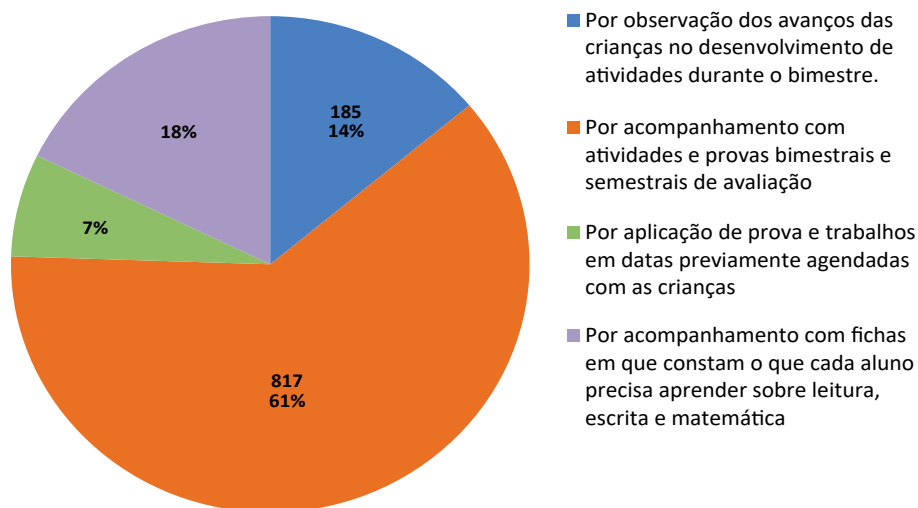


Gráfico 1 – Procedimentos de avaliação utilizados pelos alfabetizadores antes da formação continuada

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo Pnaic/Unifap.

As respostas mostram que, no início da FC, o perfil dos alfabetizadores se apresentava com um percentual (61%, 817 especificamente) mais elevado de docentes cujas práticas não permitiam ver a progressão do que se ensinava ao longo do ciclo. Os indícios disso restaram no fato de eles pautarem as avaliações em provas e atividades, com valor da nota ao final de um dado período, que se inscreviam no *paradigma positivista/tradicional* (Ferreira; Leal, 2010; Suassuna, 2007), homogeneizando os procedimentos, os sujeitos e seus tempos de aprender.

Indícios de resignificação nas perspectivas de avaliação subjacentes aos discursos e práticas dos alfabetizadores no processo da formação continuada

O Gráfico 2 foi construído com base em um trabalho de buscas dos indícios que vinham sendo percebidos no decorrer da FC e nos registros dos instrumentos formativos. Os elementos/fatos mapeados revelaram dois aspectos que se inter-relacionam: o primeiro aspecto diz respeito à *incorporação no fazer docente de um planejamento de ações/práticas didáticas alinhadas aos direitos de aprendizagem*; o segundo se refere à *incorporação no fazer docente da avaliação formativa alinhada aos direitos de aprendizagem*.

No decorrer da FC foi notado que os alfabetizadores iam se apropriando de diversos saberes, incorporando-os tanto em seus discursos percebidos, sobretudo nos DR, quanto em suas práticas. Estas, embora descritas também no DR, eram acompanhadas pelos OE e coordenadores locais nas escolas e apresentadas nos RDF. Entre esses saberes, um dos princípios basilares do Pnaic diz respeito aos direitos de aprendizagem.

Com relação aos dois aspectos evidenciados, a resignificação se revela por alguns indícios que seguem descritos, amparados pelos Gráficos 2 e 3 e pelas reflexões que deles resultarão.

166

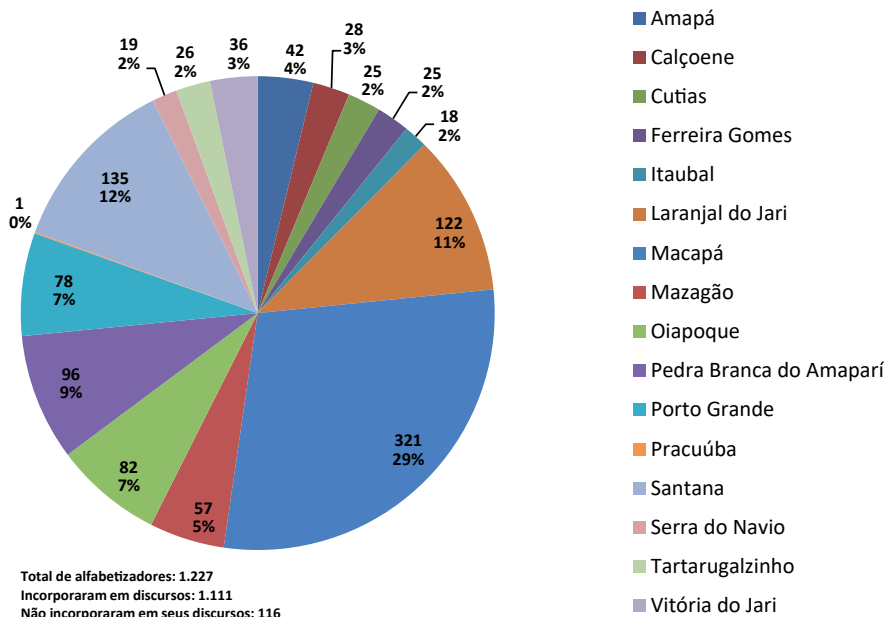


Gráfico 2 – Mapeamento dos alfabetizadores que incorporaram noções e conceitos dos Direitos de Aprendizagem em seus discursos profissionais – por município – Estado do Amapá

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo do programa Pnaic/Unifap.

Um indício significativo considerado inicialmente é o número de alfabetizadores que passaram a incorporar, em seus discursos profissionais, os direitos de aprendizagem. Do total de 1.227 alfabetizadores, 1.111 apresentavam em seus discursos essa apropriação, seja por meio dos registros no DR, seja por meio do registro nos RDF ou nos MI. Esse indício somado a trechos de DR revela a ressignificação de suas práticas didáticas e, subjacente a estas, a prática avaliativa, que vinha se percebendo no decorrer da FC, conforme excertos a seguir retirados dos acervos de DR do Pnaic/Unifap (2015):

[...] quanto à realização das atividades, superaram nossas expectativas quanto aos avanços percebidos ao avaliar os Direitos de Aprendizagem previstos, entre outros, na Leitura [...]. (Excerto – DR – Santana, AP – Grifo do autor).

[...]. Pelo tempo estimado da atividade, pude observar que os alunos adquiriram o hábito de ler textos e conseguiram entender e interpretar o que estavam lendo, relacionaram as ilustrações com o texto, e internalizaram de forma proveitosa os conhecimentos que adquiriram através do que leram e interpretaram. (Excerto – DR – Macapá, AP – Grifo do autor).

[...] Avaliamos o avanço dos alunos por meio dos Direitos de Aprendizagem e a partir da proposta da sequência de atividades planejadas utilizamos diversos recursos didáticos disponibilizados pelo MEC. (Excerto – DR – Vitória do Jari, AP – Grifo do autor).

Verifica-se que o princípio dos direitos de aprendizagem norteia todo o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos que precisam ser construídos no ciclo da alfabetização, e se apresenta como recurso para acompanhamento das aprendizagens dos sujeitos, subsidiando os instrumentos de avaliação, conforme se pode ver nas sugestões das fichas supracitadas. O professor, ao tomar os direitos de aprendizagem, passa a investir em registros diários sobre as atividades realizadas pelas crianças, ora coletivamente, ora individualmente (Fetzner, 2013).

Por essa compreensão, com amparo na leitura de Bakhtin (2003), o sujeito se constitui na linguagem e pela linguagem, ou seja, por seu discurso nas múltiplas esferas da vida social. É esse discurso que reflete a visão de mundo e as crenças desse sujeito, que podem ser alteradas em um processo de (re)significações e (re)definições, e será no confronto e no conflito entre as várias identidades que o diálogo abre a possibilidade de reconstrução (Pereira; Sanchis; Moreira, 2010).

Nesse contexto, no início da FC os indícios apontavam para uma perspectiva de avaliação que se debruçava sobre provas e testes em períodos predeterminados, alinhada à dimensão do paradigma tradicional: uma avaliação que visa à classificação e que tem por base a capacidade de reprodução do aluno; um viés mimético, tal como explica Suassuna (2007). Os indícios captados, distintamente desse viés, revelam não somente o percentual significativo de alfabetizadores que incorporam os princípios de uma avaliação formativa, concebida como parte natural do processo de ensinar e aprender, mas que as mudanças nas práticas avaliativas alteraram as relações com a didática desses professores (Fernandes, 2013, p. 15).

No Gráfico 3, reúnem-se elementos que traduzem outros indícios de ações/práticas didáticas dos professores alfabetizadores de que houve a incorporação das

teorias e práticas que balizam o Pnaic, centralizadas em um planejamento alinhado às necessidades das crianças, ou seja, no direito que essas crianças têm de aprender. Isso é demonstrado, por exemplo, pelo número significativo de alfabetizadores (1.079) que passaram a construir práticas de sala de aula que refletem o trabalho planejado em uma progressão clara de “o que”, “para quem” e “como” acompanhar e avaliar.

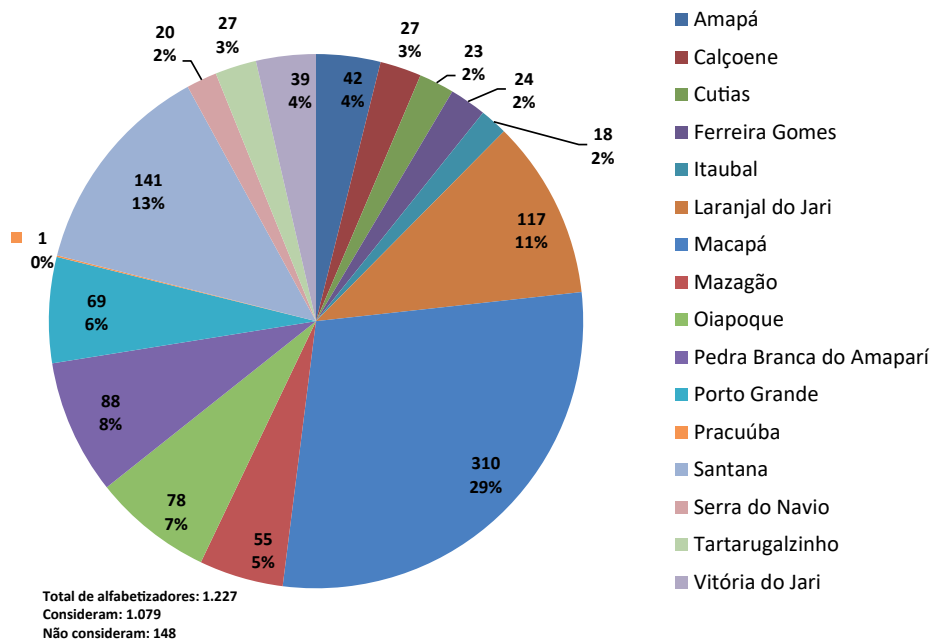


Gráfico 3 – Índices de alfabetizadores cujas ações didáticas incorporaram: diagnóstico, plano de atividades, avaliação e replanejamento – por município – Estado do Amapá

Fonte: Elaboração própria, com base no acervo do programa Pnaic/Unifap.

Os direitos de aprendizagem tornaram-se orientadores dos alfabetizadores para iluminar quais saberes encontravam-se consolidados e quais precisariam ainda ser ensinados ou retomados, pensando-se em um planejamento cuja progressão pudesse ser garantida.

Sustentam-se essas compreensões principalmente com base nos RDF que descreviam o acompanhamento feito nas escolas pelos OE e coordenadores locais. Os indícios apontados numericamente podem ser corroborados por excertos de RDF e DR, que demonstram a integração entre o processo de ensino-aprendizagem e o de avaliação dessa aprendizagem. São apresentados a seguir os excertos dos relatórios da FC de três municípios, bem como dois excertos de DR sobre atividades planejadas e desenvolvidas (grifos nossos).

Cerca de 85% dos professores alfabetizadores aplicaram as metodologias discutidas e sugeridas nos encontros de formação, e usaram os *Direitos de aprendizagem como suporte* [...] em suas turmas e socializavam estes resultados no retorno dos encontros de formação [...]. (Excerto – RDF – Santana, AP).

[...], seguindo o cronograma junto aos Professores Alfabetizadores e *acompanhamos as escolas* permitindo perceber que os alfabetizadores se envolveram com as propostas do PNAIC e passaram a usar os materiais e as *estratégias, apoiando-se nos Direitos de Aprendizagem* ensinados na Formação em sala. (Excerto – RDF – Macapá, AP).

A formação foi bastante produtiva [...]. Agora conseguimos ver eles com aulas mais dinâmicas e, o melhor, *a gente percebe que eles têm mais clareza "do quê" e do "para que e quem" estão ensinando*, não ficando presos somente em conteúdos desarticulados das necessidades dos alunos, mas nas *capacidades dos Direitos* [...]. (Excerto – RDF – Laranjal do Jari, AP).

Essa proposta de atividades ora planejada para o terceiro ano do ensino fundamental *busca agregar conhecimentos construídos dos alunos e já sistematizados a outros previstos aqui*, [...] dessa maneira uma prática articulada a um currículo vivo, no que concernem às experiências de cada aluno. *Destaca-se ainda que o processo de alfabetização é único em cada criança* e este deve ser trabalhado de uma forma estimulante, incentivadora e lúdica [...] *tendo claro pelo diagnóstico avaliativo o que os alunos precisam desenvolver quanto aos Direitos de Aprendizagem*. [...], a referida abordagem torna-se *interdisciplinar* na medida em que permite um leque de conhecimentos a serem abordados nas diversas disciplinas, tais como: *Português, Matemática, Ciências, Artes e Ensino Religioso*. (Excerto – DR).

O Planejamento que construímos tratou de uma sequência de atividades elaboradas para trabalhar com as crianças *do primeiro ano do Ensino Fundamental*. Neste planejamento priorizamos o Eixo Análise linguística – Apropriação do Sistema de Escrita porque nele está o número maior de capacidades, a partir *dos Direitos de aprendizagem verificados, que os alunos da turma precisam consolidar* para avançar no processo de alfabetização, sem perder de vista o letramento. Mas outros Eixos estão previstos também. (Excerto – DR).

Por meio dos RDF, verificam-se elementos de ações planejadas coletivamente pelos diferentes sujeitos que compõem a FC. Nessa direção, pode-se dizer que se trata de mais uma evidência de que a FC provocou a ressignificação no modo de agir didaticamente do professor, incluindo-se aí a forma de avaliar, uma vez que figura nos planejamentos a previsão da verificação (avaliando-se, portanto, a progressão dos saberes) dos direitos de aprendizagens desenvolvidos ou não pelos alunos. Nesse sentido, reflete o que Leal (2012, p. 19) também explicita nos cadernos da FC: "o planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito".

Como consequência dessa breve exposição, verificam-se marcas importantes que sintetizam os dois aspectos revelados pelos indícios captados nos instrumentos formativos que compuseram o *corpus* deste texto: que houve, de maneira vinculada, a incorporação no fazer docente de um planejamento de ações/práticas didáticas alinhadas aos direitos de aprendizagem e a incorporação no fazer docente da avaliação formativa alinhada aos direitos de aprendizagem.

A FC não influenciou somente o processo de avaliar, mas o de planejar. Houve ressignificação no pensar e no agir pedagógicos, demonstrada pela apropriação da grande premissa do Pnaic, que são os direitos de aprendizagem. Incorporou-se um modo de progressão do planejamento das ações didáticas, que pode ser mais bem compreendido com o auxílio da Figura 1.

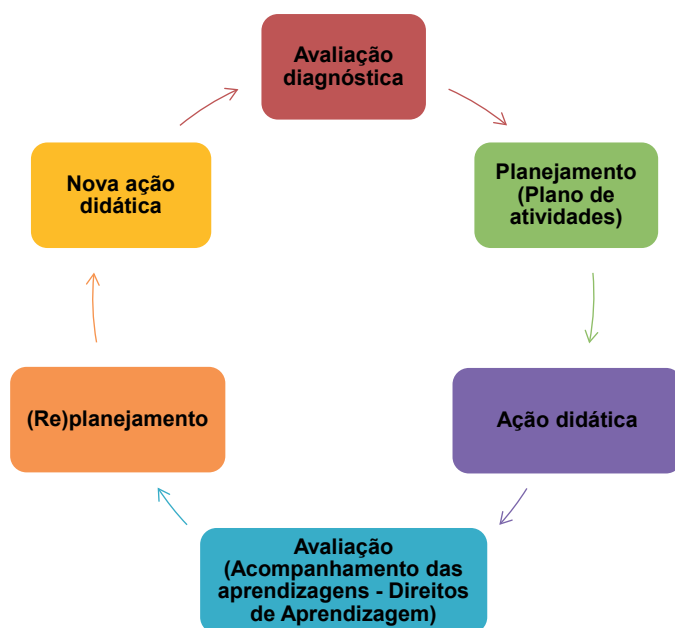


Figura 1 – Progressão do planejamento e das ações didáticas

Fonte: Elaboração própria.

170

A perspectiva de avaliação formativa foi evidenciada na cadeia multiplicadora de formação, o que significa dizer que, como uma das premissas do Pnaic era que houvesse acompanhamento nas escolas, pelos atores da FC, foi possível ainda estabelecer “o momento de fazer juntos”. A prática avaliativa se vinculou ao objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, considerando a perspectiva de que “uma ação didática consistente pressupõe necessariamente uma atividade diagnóstica para que o professor possa conhecer melhor os estudantes e reorganizar seu planejamento em função de suas necessidades” (Brasil. MEC. SEB, 2012b, p. 8).

Não se pode desconsiderar que os indícios não atestam ressignificação incorporada por todos os 1.227 alfabetizadores, e isso pode ser explicado pela “contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores a respeito da ação classificatória e autoritária exercida pela maioria”, já que “isso é um reflexo de suas histórias de vida como professor e aluno” (Hoffmann, 2003, p. 12).

Considerações finais

Os dados apresentados traduzem indícios de alteração do fazer pedagógico dos alfabetizadores que, embora não na sua totalidade, passaram a “reinventar suas pedagogias”; na interpretação de Morais (2012), tanto em relação ao planejamento de suas ações didáticas, como em relação ao modo de avaliar na perspectiva diagnóstica e formativa com base nos princípios dos direitos de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A.; PONTIN, M. M. D. O diário reflexivo, avaliação e investigação didática. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 13-30, jan./abr. 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão cognitiva. In: FARACO, C. F.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 3. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001. p. 69-92.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 de jul. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11125-05072012-portaria-867&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. Brasília: MEC, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01*. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Unidade-1.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: MEC, 2012d.

FERNANDES, C. O. Avaliação da aprendizagem não é medida: reprovação não garante qualidade. *Salto para o Futuro*, [S. l.], v. 23, n. 8, p. 10-19, maio 2013.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. Formação continuada de professores: enfim, o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; CRUZ, S. P. *Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2010. p. 69-86.

FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S.; TELES, R. Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: vamos brincar de reinventar histórias – ano 03, unidade 04*. Brasília: MEC, 2012. p. 28-31.

FETZNER, A. R. Quando a avaliação precisa dar certo: os desafios da não reprovação. *Salto para o Futuro*, [S. l.], v. 23, n. 8, p. 20-23, maio 2013.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, T. F. Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem – ano 01, unidade 08*. Brasília, 2012. p. 15-19.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Coleção Estudos em EJA).

172

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. In: LUCKESI, C. C. *Ludopedagogia: educação e ludicidade*. Salvador: UFBA, Faced, PPGE, 2000. P. 9-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A.; *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos em Educação e Ensino).

MORAIS, A. G. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551-571, set./dez. 2012.

PEREIRA, G. B.; SANCHIS, I. P.; MOREIRA, L. R. Sujeito, sociedade e discurso. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 62, n. 2, p. 2-13, 2010.

PERRENOUD, Ph. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAUL, A. M. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em Língua Portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. P. 111-126.

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes, doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com estágio de doutorado na Universidade de Genebra, Suíça, é professora associada 1 da Universidade Federal do Amapá (Unifap), da qual foi vice-reitora. Coordena o Laboratório Interdisciplinar de Pesquisa e Inovação Tecnológica (Latec/Unifap).

adelma@unifap.br

Adriana Carvalho Souza Castro, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (Iesap), professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual e professora substituta no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

adriana.castro@ueap.edu.br

Heloane Baia Nogueira, mestra em Desenvolvimento Regional pela Universidade Federal do Amapá (Unifap) e especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá (Iesap), integra o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguística Aplicada (Nepla) e participa como professora de educação a distância na área de Linguagem pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/Unifap).

helobaia84@gmail.com

Rosivaldo Gomes, doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na área de Linguagens e Educação Linguística, é professor adjunto II de Língua Portuguesa e Didática das Línguas no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET/Unifap).

rosivaldounifap12@gmail.com

Recebido em 31 de março de 2020

Aprovado em 8 de maio de 2020

Contribuições da autoavaliação institucional para o uso formativo das avaliações da alfabetização

João Luiz Horta Neto

José Roberto de Souza Santos

Resumo

175

Tem-se observado, nos últimos anos, um crescente interesse do poder público por avaliações externas no ciclo de alfabetização, tornando-as centrais no debate sobre a qualidade escolar nessa etapa de ensino. Contraditoriamente, essas ações têm influenciado pouco as tomadas de decisão no âmbito das escolas, frustrando, em parte, o que parece ser o interesse dos órgãos responsáveis pelas avaliações. Perante esse quadro, o presente artigo analisa algumas das possíveis razões que explicariam o fato de os resultados das avaliações do ciclo de alfabetização serem pouco utilizados para a melhoria escolar e discute as prováveis contribuições da autoavaliação institucional. Conclui que é preciso problematizar as avaliações externas tal como são realizadas, porque produzem de modo unilateral juízos acerca da qualidade das instituições, e, se as escolas não desenvolverem suas próprias avaliações, tornam-se reféns desses juízos.

Palavras-chave: avaliação da educação básica; avaliação do desempenho institucional; ciclo básico de alfabetização.

Abstract

Contributions of institutional self-assessment to the formative use of literacy assessments

In recent years, there has been a growing interest from the public authorities for external assessments in the literacy cycle, which makes them central to the debate on school quality at this stage of teaching. On the other hand, these assessments have little power to influence decision-making within schools, frustrating, in part, what appears to be the interest of the bodies responsible for these. Against this background, this article analyzes some of the possible reasons why the results of the literacy cycle assessments are seldom used for school improvement. In addition, it discusses the possible contributions of institutional self-assessment within the literacy cycle. It finds that external assessments should be problematized just as they happen, because they unilaterally produce opinions regarding the quality of the assessments, and, in case schools do not develop their own assessments, they may be victimized by these opinions.

Keywords: basic education evaluation; institutional self-assessment; literacy cycle.

176

Resumen

Contribuciones de la autoevaluación institucional al uso formativo de las evaluaciones de la alfabetización

Se ha observado, en los últimos años, un creciente interés por parte de las autoridades públicas por las evaluaciones externas en el ciclo de alfabetización, convirtiéndolas en un elemento central en el debate sobre la calidad escolar en esta etapa de la enseñanza. Contradictoriamente, estas acciones han tenido poca influencia en la toma de decisiones dentro de las escuelas, frustrando, en parte, lo que parece ser el interés de los órganos responsables de las evaluaciones. Ante esta situación, el presente artículo analiza algunas de las posibles razones que explicarían el hecho de que los resultados de las evaluaciones del ciclo de alfabetización sean poco utilizados para el mejoramiento escolar y discute los probables aportes de la autoevaluación institucional. Concluye que es necesario problematizar las evaluaciones externas a medida que se realizan, porque producen de manera unilateral juicios sobre la calidad de las instituciones y, si las escuelas no desarrollan sus propias evaluaciones, se vuelven rehenes de estos juicios.

Palabras clave: evaluación de la educación básica; evaluación del desempeño institucional; ciclo básico de alfabetización.

Introdução

A Constituição de 1988, como consequência de anos de lutas envolvendo a comunidade educacional, definiu que a educação, em seu sentido amplo, é um dos direitos sociais, inerente à cidadania e aos direitos humanos (Cury, 2008). Em seu sentido de educação escolar, é tratada como um direito público subjetivo, garantindo a qualquer um a prerrogativa de requerer ao Estado a prestação educacional, sob pena de ser responsabilizada a autoridade competente por não a oferecer.

Em que pese a educação, como um direito, ser tratada de forma abrangente pela Constituição, ela vem sendo reduzida apenas à garantia do aprendizado escolar das crianças e dos jovens em textos como o artigo de Soares (2016) e o estudo *Aprova Brasil* (Brasil. MEC; Inep; Unicef, 2007). Neles, defende-se que a qualidade da educação escolar seja mensurada unicamente com base no desempenho dos alunos em testes cognitivos externos. Esse novo significado dado à qualidade educacional tem ligação estreita com os processos de regulação que vêm sendo impostos aos sistemas educacionais e toma corpo por meio de sofisticados mecanismos, simbólicos ou efetivos, que superam os simples regramentos institucionais (Maroy, 2011).

Nesse contexto, a avaliação externa aumenta o controle sobre as atividades desenvolvidas pelos profissionais da educação, diminuindo sua autonomia. Os especialistas envolvidos na construção desses instrumentos e na análise dos resultados assumem um papel de destaque, garantindo à regulação uma base de cientificidade (Carvalho, 2009). Ao mesmo tempo, avançam as ações de *accountability*, entendidas como prestação de contas e responsabilização por resultados, com maiores efeitos sobre a cobrança de resultados das escolas e dos professores, em que o desempenho nos testes é mais importante que os processos educacionais. Com isso, amplia-se o mito de que a solução para a baixa pontuação nos testes é a aplicação de mais testes (Ravitch, 2010).

No caso brasileiro, a Prova Brasil, criada em 2005, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), instituído em 2007, incorporam a noção de *accountability* nas avaliações em larga escala (Fernandes, 2016). Principalmente depois dessas duas ações, o número de governos estaduais e municipais que elaboram testes para medir o desempenho de seus alunos vem aumentando (Bauer et al., 2015), quase todos utilizando como referência as matrizes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), testando as mesmas áreas do conhecimento e calculando seus resultados usando a mesma régua. Existem fortes evidências de que esses testes sirvam como um instrumento para preparar os alunos a fim de que apresentem desempenhos crescentes no Saeb e, com isso, atingir as metas do Ideb (Horta Neto, 2013).

No âmbito das políticas e dos programas de alfabetização, as avaliações externas tornaram-se centrais, sobretudo a partir de 2007, com a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil. Decreto nº 6.094, 2007). Desde então, as avaliações da alfabetização vêm consolidando-se no cenário educacional brasileiro, ancoradas na compreensão de que elas são fundamentais para monitorar o alcance das metas relativas à alfabetização e comprometer os atores

educacionais com estas. Mas, além desses objetivos, parece haver a expectativa de que as avaliações externas voltadas para a alfabetização também cumpram função formativa, tendo por finalidade a melhoria das instituições escolares, em geral, e do processo de alfabetização, em particular, conforme se pode depreender dos documentos de referência dessas avaliações. Contrasta com essa expectativa, todavia, a pouca utilização dos resultados das avaliações externas pelas escolas e pelos órgãos gestores.

Diante desse quadro, este artigo tem por objetivo analisar algumas das razões por que os resultados das avaliações externas do ciclo de alfabetização são pouco utilizados para fins de melhoria nas escolas. Isso feito, propõe-se que, sem o desenvolvimento de processos de autoavaliação institucional, dificilmente as avaliações do ciclo de alfabetização cumprirão função formativa.

Breve histórico das avaliações externas de alfabetização no Brasil

O desenvolvimento da avaliação em larga escala no Brasil foi possível graças ao aprimoramento dos instrumentos de medida e das técnicas utilizadas para analisar seus resultados, entre os anos 1960 e 1980, e a vários estudos produzidos nessa época. Um deles foi um projeto de pesquisa desenhado pela Fundação Carlos Chagas para a cidade de São Paulo, em 1980, com o objetivo de verificar o desempenho dos alunos nas 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental e na 1^a série do ensino médio (Gatti, 2002). O teste aplicado na 1^a série é a primeira referência nacional de que se tem notícia sobre avaliações externas para medir a alfabetização.

Em 1988, o governo federal financiou três pesquisas com o intuito de medir o desempenho dos alunos de 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries (Vianna; Gatti, 1988; Vianna, 1989, 1990). Para as 1^a e 3^a séries, foram usados testes de Língua Portuguesa e Matemática, cada um com 30 itens semiobjetivos, envolvendo, entre outras atividades, escrita de palavras, cópia e reescrita de frases, ordenação de palavras. Os itens eram lidos pelo aplicador, uma pessoa externa à escola, e a análise dos testes e a divulgação de seus resultados eram feitas com base na Teoria Clássica dos Testes, escolhida para facilitar a compreensão pelos professores.

Os três estudos anteriores foram pilotos para a criação do Saeb, que teria seu primeiro ciclo de aplicação dois anos depois, utilizando os mesmos instrumentos aplicados a uma amostra de alunos dos mesmos anos escolares das redes públicas. O segundo ciclo estava previsto para acontecer em 1992, mas, por falta de recursos, ocorreu só em 1993. A partir de 1995, o interesse em mensurar a alfabetização foi substituído por medidas direcionadas aos alunos da 4^a e da 8^a séries do ensino fundamental e da 3^a série do ensino médio. Incluiu-se também uma amostra das redes privadas. Em 2005, a aplicação passou a ser quase censitária para os alunos de 4^a e 8^a séries das escolas públicas e continuou amostral para o restante.

Somente 13 anos depois do segundo ciclo do Saeb, a União, e com ela alguns movimentos da sociedade civil, voltou a se interessar por avaliar os processos de alfabetização. Em 2008, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (Inep) disponibilizou para os municípios a Provinha Brasil, voltada para os alunos do 2º ano do ensino fundamental. O objetivo era auxiliar as redes de ensino a garantir que as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, uma das diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Inicialmente, a avaliação contava apenas com teste de Língua Portuguesa. Três anos depois, em 2011, foi incorporado o teste de Matemática. Eram disponibilizados dois testes, um para ser aplicado no início do ano letivo e outro ao seu final, possibilitando avaliar o progresso dos alunos ao longo do ano. No começo, os resultados ficavam restritos à escola, mas, com o aumento das ações de *accountability* por parte do governo federal, em 2016, o Inep criou um sistema para que os resultados das escolas fossem voluntariamente informados ao Instituto, que faria o acompanhamento do desempenho dos estudantes. Isso só não ocorreu porque a Provinha Brasil deixou de ser aplicada.

Principalmente a partir de meados da década passada, vários movimentos da sociedade civil foram constituídos com o objetivo manifesto de contribuir na melhoria da qualidade da educação, influenciando decisivamente algumas ações dos governos federal e subnacionais. Um dos mais influentes, o Movimento Todos pela Educação, fundado em 2006, estabeleceu metas para a melhoria da educação. Uma delas, a Meta 2, propõe que toda criança deva estar plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade, a mesma diretriz elencada no Decreto nº 6.094, publicado um ano depois, ao qual nos referimos anteriormente.

Em 2010, o Movimento Todos pela Educação firmou uma parceria com a Fundação Cesgranrio, o Instituto Paulo Montenegro, ligado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), e o Inep para criar a Prova ABC, uma avaliação em larga escala direcionada ao 3º ano do ensino fundamental. A operacionalização e a aplicação do teste ficaram sob a responsabilidade da Cesgranrio. A atuação do Inep foi de coadjuvante, fornecendo itens pré-testados, que permitissem que os resultados do novo instrumento pudessem ser colocados na escala do Saeb, e cedendo alguns de seus pesquisadores para participar da interpretação da escala. A prova foi aplicada em dois anos consecutivos, 2011 e 2012. O teste programado para 2013 não foi executado, pois já estava em estudos no Inep a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Em 2012, foi lançado pelo governo federal o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), com o objetivo garantir a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, e aferir por meio da ANA a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática em avaliações anuais e censitárias realizadas pelo Inep (Brasil. MEC, 2012a, 2012b). A avaliação foi aplicada em 2013, 2014 e 2016 de forma censitária para as escolas públicas. Essa ação foi descontinuada no bojo das discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Brasil. MEC, 2018).

A BNCC estipulou que o período ideal para finalizar o processo de alfabetização seria o 2º ano do ensino fundamental, antecipando em um ano a meta relativa à alfabetização que consta no Plano Nacional de Educação (PNE – Brasil. Lei nº 13.005, 2014) e o que propunha o Pnaic. Como consequência dessa mudança, a avaliação

dirigida ao ciclo de alfabetização passaria a ser aplicada ao final do 2º ano. Assim, o Inep criou o Saeb 2º Ano do Ensino Fundamental e o aplicou em 2019, de forma amostral, nas redes pública e privada (Brasil. Inep, 2018, 2019).

Além das iniciativas do governo federal, ao menos 13 unidades da Federação, em todas as regiões do Brasil, realizam ou já realizaram avaliação externa no ciclo de alfabetização. Em algumas delas, como Bahia, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Rio Grande do Sul, em mais de um ano escolar. Além disso, começam a despontar iniciativas de avaliação municipais voltadas para o ciclo de alfabetização, como ocorrem nas capitais Belo Horizonte, Florianópolis, Maceió, Rio de Janeiro e Teresina.¹

Limitações pedagógicas das avaliações externas do ciclo de alfabetização

Diferentes pesquisas, em contextos diversos e com a utilização de distintas metodologias, têm indicado o pouco uso dos resultados das avaliações externas federais do ciclo de alfabetização (Pereira, M. 2015; Pereira, P. 2015; Teixeira, 2016; Santos, 2018). Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as limitações dessas avaliações no tocante ao seu uso para fins de melhoria pelas instituições escolares e as razões para que seus resultados ainda sejam pouco utilizados pelas redes de ensino e suas instituições.

180

A princípio, observa-se, no caso do Saeb e dos sistemas estaduais de avaliação, a ausência de uma definição clara de seus objetivos, do que resulta uma imprecisão relativamente ao tipo de avaliação que promovem. Não se sabe ao certo se são avaliações de rede ou institucionais (externas), tal como são determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil. CNE, 2010).

O problema não é somente de ordem taxonômica. Uma vez produzidos e divulgados resultados por unidade escolar – mostrando informações sobre algumas de suas dimensões de qualidade, como desempenho de seus alunos em testes padronizados –, cria-se a expectativa de que esses resultados sejam utilizados pelas unidades escolares para fins de melhoria. Para tanto, busca-se torná-los mais palatáveis, a exemplo da “narrativa multimídia” que apresenta os resultados da última edição da ANA (Brasil. Inep, [2017]).

É importante ressaltar que o Saeb foi planejado para se constituir como avaliação das redes e dos sistemas de ensino (Horta Neto, 2013). Diante disso, seu desenho metodológico impõe inúmeras limitações quanto ao uso pedagógico dos seus resultados pelas escolas. Três dessas limitações são mais críticas:

- apresentação de resultados em escalas de proficiência, que é uma linguagem distinta da usada pela escola;
- o resultado médio da escola é publicado sem informações sobre as turmas e os alunos;

¹ Levantamento realizado em abril de 2018.

- como a divulgação do resultado acontece no ano seguinte à aplicação do teste, podem ter acontecido mudanças importantes no corpo docente, no discente ou na gestão, de tal forma que essa escola é diferente daquela que foi testada no ano anterior.

Por outro lado, uma vez que os resultados do Saeb, desde a edição de 2005, passaram a ser divulgados também por unidade escolar, não parece fazer sentido que eles não sejam apropriados pelas escolas, desperdiçando, assim, um possível potencial formativo. Mas, para tanto, será preciso compreender as prováveis razões para que isso não ocorra de modo mais generalizado. Uma delas é a falta de participação da comunidade escolar na realização da avaliação, o que compromete o uso dos seus resultados e, conseqüentemente, a melhora que se pretendia induzir, conforme assinalado por Cousins e Earl (1992). Nevo (1997, 1998) acrescenta que as escolas não têm como cultura avaliar suas práticas. Para ele, sem o desenvolvimento de suas próprias avaliações, as escolas se colocam numa posição defensiva em relação às avaliações externas, recusando acriticamente tudo que advém delas. Por outro lado, segundo o autor, quanto mais desenvolvem um conhecimento de si, tanto melhor as escolas se relacionam com essas avaliações.

Diante disso, um dos caminhos para tornar as avaliações externas mais formativas seria investir no desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola. Defendemos que, sem processos como esses, dificilmente os resultados das avaliações externas surtirão qualquer efeito pedagógico.

Contribuições da autoavaliação institucional no ciclo de alfabetização

De acordo com Swaffield e MacBeath (2005), a autoavaliação escolar é algo que as escolas fazem consigo mesmas, por si mesmas e para elas mesmas. Seu objetivo primário deve ser ajudar as instituições a se desenvolverem e melhorarem por meio da autorreflexão crítica (Chapman; Sammons, 2013). Justamente por isso, deve ser um processo participativo (MacBeath *et al.*, 2005). Mas a autoavaliação é um conceito repleto de paradoxo e ambigüidade (MacBeath, 2004), perante suas possíveis finalidades e metodologias, somadas ao contexto em que se desenvolve e às epistemologias que a sustentam.

Tendo em conta a realidade britânica, MacBeath (2004) concluiu que a prática da autoavaliação não se desenvolveu a partir de um movimento iniciado na própria escola. Tratou-se de um processo iniciado a partir de modelos e indicadores construídos de cima para baixo, desconsiderando a singularidade e a diversidade das escolas.

Na realidade educacional brasileira, ainda são tímidas as iniciativas de autoavaliação na educação básica, mas é crescente o interesse por esse tipo de avaliação. Em praticamente todos os Planos Estaduais de Educação (PEEs), além do

próprio PNE, ela está presente.² Via de regra, como estratégia para o aumento da qualidade da educação básica, que, limitada à elevação do Ideb, acaba por subordinar a autoavaliação às avaliações externas.

Não obstante, a autoavaliação parece fundamental na disputa por modelos de avaliação da escola que efetivamente possam contribuir para sua melhoria, seja porque ela é peça central em um possível uso pedagógico dos resultados das avaliações externas ou pelo próprio potencial de mudança que encerra.

O desenvolvimento de processos de autoavaliação institucional pode resultar em importantes avanços na cultura de avaliação na escola, como mudanças na concepção de avaliação dos profissionais, ampliação do sentido formativo da avaliação, maior interesse no diagnóstico dos problemas da unidade escolar, tomada de decisão dos gestores baseada em resultados de avaliações e melhora na compreensão dos resultados das avaliações externas (Síveres; Santos, 2018). Essa é uma das razões para que esse tipo de avaliação seja tão relevante para um possível diálogo das escolas com as avaliações externas.

Ademais, uma vez acolhidos os resultados das avaliações externas como parte do processo de autoavaliação, estes podem ser ressignificados à luz do contexto de cada instituição e enriquecidos com outras informações disponíveis ou produzidas nas escolas. Sem isso, devido aos limites das avaliações em larga escala, dificilmente seus resultados serão utilizados para fins de melhoria das unidades escolares. Mas a autoavaliação não é potente apenas por viabilizar possível uso pedagógico dos resultados de avaliações externas ou por ampliar e enriquecer esses resultados. Com efeito, mesmo sem avaliação externa, a autoavaliação tem grande potencial para a melhoria e o desenvolvimento da escola.

Chapman e Sammons (2013) destacam que estudos concluíram que a capacidade de melhorar vem de dentro das escolas, e não de organizações externas. Desse modo, caso se pretenda melhorar as escolas, será preciso fortalecer sua capacidade de gerar mudanças e oferecer-lhes apoio qualificado para que as empreendam. Para isso, a autoavaliação é fundamental, posto que possibilita um conhecimento aprofundado da realidade das escolas e de suas reais necessidades, além de contribuir para o engajamento dos atores escolares com a melhoria da instituição, uma vez realizada de modo participativo.

Diante do exposto, parece clara a importância da autoavaliação na perspectiva de tornar as avaliações do ciclo de alfabetização mais orientadas para a ação. Mas, caso se pretenda levá-la a termo, é preciso observar os inúmeros desafios para sua implementação.

Embora tal discussão extrapole os propósitos e limites deste texto, apresentamos a seguir algumas sugestões que podem nortear as instituições e as redes de ensino que almejem realizar esse tipo de avaliação.

² Dos 25 PEEs aprovados após o PNE, apenas dois, dos estados do Acre e de Pernambuco, não fazem menção à autoavaliação das escolas. Em outros dois, Amapá e Rio Grande do Sul, faz-se referência apenas a um processo contínuo de avaliação das escolas.

Em primeiro lugar, é necessário que a comunidade escolar esteja convencida da importância da autoavaliação institucional. Para isso, seria preciso investir na sensibilização das escolas, com vistas a realizarem esse tipo de avaliação. Uma estratégia poderia ser a criação de uma rede de apoio entre as escolas, em que aquelas que já realizam a autoavaliação possam compartilhar sua experiência com as que ainda não a fazem, como sugerido por MacBeath (Caramelo; Terrasêca; Kruppa, 2015). Em segundo lugar, em vez de tentar implantar algo completamente novo, as escolas poderiam começar o processo de autoavaliação por aquilo que já têm disponível, sistematizando as informações que estão dispersas (MacBeath *et al.*, 2005).

Por fim, os processos de autoavaliação para que sejam sustentáveis precisam se desenvolver a partir das práticas cotidianas de avaliação, planejamento e participação das escolas. Investir nessas práticas é já um modo de ir preparando as instituições para a autoavaliação. Afinal, em lugares onde há um trabalho coletivo mais desenvolvido e a participação é mais exercitada, são maiores as chances de prosperarem processos de autoavaliação (Síveres; Santos, 2018).

Conclusões

Com a consolidação das avaliações externas em larga escala no Brasil, muito se tem discutido sobre o uso dos seus resultados no aprimoramento das ações das escolas. Particularmente no âmbito do ciclo de alfabetização, a expectativa é de que os resultados das avaliações sirvam para aprimorar os processos de alfabetização.

Mas, apesar dos avanços das avaliações externas voltadas para essa etapa de ensino, não parece estar havendo, na mesma proporção, a incorporação de seus resultados para fins de melhoria nas escolas e nas práticas pedagógicas, de forma mais específica.

Argumentou-se, ao longo do texto, que uma das razões para isso reside nas próprias limitações técnicas e metodológicas desse tipo de avaliação, que inviabiliza sua apropriação direta nas escolas, mas não é só. Uma vez que não é da natureza dessas avaliações a participação, é pouco provável que os atores escolares se engajem na utilização de seus resultados. Além do mais, sem o desenvolvimento de processos de autoavaliação na escola, são mínimas as chances de diálogo com avaliações externas, sem o qual não se compreende bem a realidade das unidades escolares, o que limita a efetividade de eventuais ações de melhoria.

Diante disso, acena-se para o desenvolvimento de processos de autoavaliação da escola, em face de sua vocação para ação, seja porque possibilita o diálogo com o olhar externo e o amplia ou pelo próprio potencial de comprometer os atores educacionais com o projeto de melhoria na escola.

Vale ainda ressaltar que, se por um lado é preciso problematizar as avaliações externas tal como são realizadas, produzindo de modo unilateral juízos acerca da qualidade das instituições, por outro, sem o desenvolvimento de suas próprias avaliações, as escolas tornam-se reféns desses juízos.

Referências bibliográficas

BAUER, A. et al. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, 2015.

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

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Seção 1, p. 5.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.

184

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *SAEB: narrativas multimídia*. Brasília, [2017]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/narrativas-multimidia>>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Sistema de Avaliação da Educação Básica: documentos de referência: versão preliminar*. Brasília: Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 2019. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 maio 2019. Seção 1, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 mar. 2005. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Manual do pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece*. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012b. Seção 1, p. 22.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*. Brasília: Unicef, 2007.

CARAMELO, J.; TERRASÊCA, M.; KRUPPA, S. M. P. A autoavaliação pode fazer diferença na qualidade da educação: conversando com John MacBeath. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1601-1615, dez. 2015.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do PISA como instrumento de regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CHAPMAN, C.; SAMMONS, P. *School self-evaluation for school improvement: what works and why?* Reading, England: CfBT Education Trust, 2013. Available in: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546801.pdf>>. Access in: 6 July 2020.

COUSINS, B. J.; EARL, L. M. The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Michigan, v. 14, n. 4, p. 397-418, 1992.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

FERNANDES, R. A universalização da avaliação e a criação do Ideb: pressupostos e perspectivas. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 99-112, maio/ago. 2016.

GATTI, B. A. Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. *ECCOS Revista Científica*, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 17-41, jun. 2002.

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*. 2013. 358 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

MACBEATH, J. Putting the self back into self-evaluation. *Improving Schools*, [UK], v. 7, n. 1, p. 87-91, Mar. 2004.

MACBEATH, J. et al. *A história de Serena: viajando rumo a uma escola melhor*. Porto: Editora Américo Sousa Areal, 2005.

MAROY, C. Regulação dos sistemas educacionais. In: VAN ZANTEN, A. (Coord.). *Dicionário de educação*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 688-693.

NEVO, D. *Evaluación basada en el centro: un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero, 1997.

NEVO, D. Avaliação por diálogos: uma contribuição possível para o aprimoramento escolar. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 1997, Rio de Janeiro. *Anais...* Brasília: Inep, 1998. p. 89-97.

PEREIRA, M. S. *A avaliação no bloco inicial de alfabetização: das orientações e ações da SEEDF ao trabalho nas escolas*. 2015. 383 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PEREIRA, P. S. O. *Avaliação Nacional da Alfabetização e Provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções*. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RAVITCH, D. *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books, 2010.

SANTOS, J. R. S. *Desafios epistemológicos para a implementação de avaliações institucionais na educação básica*. 2018. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Educação, Tecnologia e Comunicação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. S. Avaliação institucional da educação básica: os desafios da implementação. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 29, n. 70, p. 222-253, jan./abr. 2018.

186

SOARES, J. F. O direito à educação no contexto da avaliação educacional. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 141-152, maio/ago. 2016.

SWAFFIELD, S.; MACBEATH, J. School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, Cambridge, v. 35, n. 2, p. 239-252, June 2005.

TEIXEIRA, O. C. S. *Implementação da avaliação nacional da alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS*. 2016. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

VIANNA, H. M. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: um estudo em 20 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 19, p. 33-98, jan./jun. 1989.

VIANNA, H. M. *Avaliação do rendimento de alunos de escolas públicas da rede pública: um estudo em 15 capitais e 24 outras cidades*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990.

VIANNA, H. M.; GATTI, B. A. Avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública: uma aplicação experimental em 10 cidades. *Educação e Seleção*, São Paulo, n. 17, p. 5-52, jan./jun. 1988.

João Luiz Horta Neto, mestre em Educação e doutor em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), com ênfase em Avaliação de Sistemas, Instituições, Planos e Programas Educacionais.

jlhorta@gmail.com

José Roberto de Souza Santos, doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e professor da rede pública de ensino do Distrito Federal.

joser.santos@inep.gov.br

Recebido em 30 de março de 2020

Aprovado em 19 de maio de 2020

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

A proposta de ensino e avaliação da alfabetização em Lagoa Santa, Minas Gerais

Magda Becker Soares

entrevistada por

Telma Ferraz Leal

Artur Gomes de Moraes

Artur Moraes e Telma Leal: Magda, seu trabalho com a rede municipal de Lagoa Santa começou há tempo (2007), já tem história e bastante reconhecimento. Para explicarmos melhor o que se foi construindo, em termos de ensino e avaliação da alfabetização naquela cidade, de 2007 para cá, pedimos que você situe nossos leitores sobre como era o cenário quando tudo começou: o ensino, a aprendizagem e a avaliação na alfabetização.

Magda Soares: Quando me aposentei pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), trazia comigo o propósito de voltar à escola pública (foi nela meu início de magistério, terminado o curso de Letras na UFMG). É que durante os mais de 30 anos em que me dediquei a pesquisar a educação das crianças nas escolas públicas, a formar professores para as escolas públicas no curso de Pedagogia, a participar de cursos de formação continuada, a orientar mestrandos e doutorandos, sempre tendo como objeto de pesquisa a escola pública, me dominavam sentimentos de insatisfação e incompreensão: por que tantos estudos, pesquisas, tantos cursos de Pedagogia e de pós-graduação nas universidades brasileiras, tantos cursos de formação continuada promovidos por políticas públicas não alteravam o baixo desempenho das crianças nas escolas públicas e não resultavam em crescimento da qualidade da educação?

Alguns poucos casos excepcionais aqui e ali, um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) alto em uma ou outra escola apenas comprovavam que podia ser possível, mas não acontecia. Esses poucos casos apenas reforçavam a desigualdade, a discriminação social e educacional da enorme população de crianças das camadas populares que buscam educação nas escolas públicas. Insatisfação e incompreensão, frustração também... Por isso, decidi substituir a dedicação exclusiva ao acadêmico pela dedicação exclusiva à escola pública.

Estariamos, os pesquisadores, os acadêmicos, afastados da realidade? Como compreender a distância entre nossas teorias e as práticas escolares? Coincidentemente, uma amiga foi convidada para a Secretaria de Educação de Lagoa Santa, um município vizinho de Belo Horizonte (MG). A situação que minha amiga encontrou na educação do município a assustou, pois eram muito baixos os resultados das escolas nas avaliações externas e o Ideb estava longe do previsto. Ela então pediu ajuda, era tudo que eu estava procurando. Ela aceitou a proposta com a qual eu vinha sonhando: o desenvolvimento profissional de todos os professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental, enraizado nas práticas de ensino, na realidade das escolas, das crianças, do contexto social e cultural.

Construímos o projeto com a participação de todos os professores e gestores, projeto que não vou descrever aqui, porque este não é o tema da entrevista. Só vou dizer que deu certo, está dando certo há mais de 12 anos, e foi tão plenamente incorporado por professores e gestores que já faz parte do organograma da Secretaria de Educação. Só ainda chamamos de projeto com base na etimologia da palavra *pro-jectum*: ação de lançar para frente. Estamos sempre aperfeiçoando, ampliando o projeto, atingindo mais alta qualidade e equidade na educação, porque nós, professoras, crianças, gestores, estamos permanentemente nos lançando para frente.

Artur Moraes e Telma Leal: Pelo que sabemos, em Lagoa Santa, a *avaliação em rede* é um dos pilares do processo de *desenvolvimento profissional do professor* e se enlaça com o planejamento dos alfabetizadores e com a formação continuada daqueles docentes. Como você concebeu esse processo de avaliação em rede? Como esse casamento (entre ensino, formação em serviço e avaliação em larga escala) foi sendo forjado ao longo dos anos e como tem funcionado?

Magda Soares: Posso, antes de responder, fazer um parêntese? Vou usar sempre o feminino, professoras, porque a quase totalidade é de mulheres, temos dois ou três homens que não se importam quando eu uso o feminino, respeitam a maioria, dizem eles. Devo dizer que as professoras também não se importam quando uso o masculino, porque sempre se sentiram incluídas na palavra professores, sempre foi assim. Concordo com elas, mas acho que é significativo deixar claro que o projeto foi construído e é desenvolvido,

sobretudo, por mulheres, o que é representativo de quase todas as escolas públicas na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Fecho o parêntese e respondo agora à pergunta.

Desde o início, o projeto foi “batizado” como projeto *de* rede, não apenas para diferenciá-lo da política do Ministério da Educação (MEC), que então promovia um projeto que denominava “*em* rede” – cursos de formação continuada articulando “a rede”: MEC, universidades e administrações municipais. Por *de* rede entendemos que o projeto alcança toda a rede, é um projeto *da* rede, de todas as escolas do município. O desenvolvimento profissional das professoras é *da* rede, envolvendo todas elas, orientadas pelas mesmas metas e seguindo o mesmo percurso. Como nosso foco é a aprendizagem das crianças, não o “como ensinar”, mas o “como a criança aprende”, é necessário sabermos, periodicamente, se estamos acertando – se as crianças, todas as crianças, ou a grande maioria delas, estão aprendendo, e quais não estão aprendendo tanto quanto o que perseguíamos – para, analisarmos o porquê e construirmos intervenções a fazer com essas crianças.

Realizamos diagnósticos três vezes por ano, com o mesmo instrumento para cada ano do nosso “ciclo de alfabetização e letramento” (os dois últimos anos da educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental). Os instrumentos são elaborados por grupos de professoras, um grupo para cada ano, com base em uma matriz que especifica o que diagnosticar em cada ano. Cada professora aplica e corrige o diagnóstico de sua turma. São construídos, pelas próprias professoras, gráficos dos resultados de cada turma – gráficos de dupla entrada: habilidades diagnosticadas cruzadas com resultados de cada criança –, depois são reunidos os resultados de todas as escolas da rede em cada ano. Assim, cada professora tem um retrato de sua turma e de cada um de seus alunos, cada escola tem o resultado de suas turmas nos vários anos, e a rede tem os resultados de cada ano em todas as escolas. São momentos muito ricos aqueles nos quais cada escola analisa seus resultados e os confronta com os resultados da rede, e refletimos sobre habilidades que tiveram baixo resultado – Por quê? Não foram desenvolvidas suficientemente? Devemos voltar a discutir essas habilidades nos seminários de desenvolvimento profissional? A questão que diagnosticou a habilidade foi mal formulada? – É um momento de muita aprendizagem e muito avanço de reflexão sobre a prática.

Artur Morais e Telma Leal: Em um texto de 2012, você denunciava algo que julgava muito grave em nosso País: termos avaliações externas de âmbito nacional sem termos currículos nacionais que orientassem os docentes e as redes de ensino sobre o quê, como e quando ensinar os estudantes que seriam avaliados. No caso de Lagoa Santa, como essa esquizofrenia (entre avaliações em larga escala e currículo) foi revertida? Como o currículo de Língua Portuguesa tem sido lá definido? Ele é revisto e atualizado?

Magda Soares: Realmente não só eu denunciava, mas as escolas e os professores de todo o País denunciavam a insensatez (acho que a palavra é bem essa) de os alunos – e, indiretamente, os professores – serem avaliados em provas que mediam aprendizagem de habilidades que não tinham sido anunciadas como as que deveriam ser ensinadas! E em que série deveriam ter sido ensinadas! A primeira ação do projeto de rede foi delinear as metas a alcançar em cada ano do ciclo de alfabetização e letramento. Isso foi em 2007, quando não se falava ainda em Base Nacional Comum Curricular (BNCC)... Eu construí, para começarmos a discussão, uma primeira versão das metas, que foi discutida em todas as escolas com todas as professoras, que colaboraram com muitas sugestões, fruto dos saberes construídos por elas ao longo de anos de práticas de ensino: mudanças de metas de determinado ano para outro, acréscimo de metas... Todas as sugestões foram reunidas pelo nosso Núcleo de Alfabetização e Letramento, constituído por uma representante de cada escola da rede, escolhida pelas colegas, e chegamos à versão com que começamos a desenvolver o projeto. Periodicamente, à medida que o ensino avança como resultado do desenvolvimento profissional e da aprendizagem das crianças, nossas metas são revistas e atualizadas, já estamos atualmente na 5ª versão.

Artur Moraes e Telma Leal: Definido um currículo para o coletivo da rede, como as matrizes de descritores das avaliações em rede são elaboradas? Elas são revistas periodicamente?

194

Magda Soares: Para cada diagnóstico, realizamos uma matriz. Há uma matriz-base: uma primeira coluna que enumera todas as habilidades a serem diagnosticadas ao longo dos anos do ciclo de acordo com as metas, as habilidades separadas em grupos, segundo os componentes em que se organizam as metas: conhecimento das letras, consciência fonológica, habilidades de leitura e de interpretação, escrita de palavras, apenas para dar alguns exemplos. Ao lado dessa lista de habilidades – mantemos o nome de “descritores”, a que nos habituaram as avaliações externas – há sete estreitas colunas, cada uma para um dos anos do ciclo; em cada diagnóstico, colocamos um “X” para o ano em que aquela habilidade deve ser diagnosticada. A cada diagnóstico, retomamos a matriz utilizada no diagnóstico anterior, conferimos com os resultados desse diagnóstico anterior e decidimos que alterações devemos fazer: de onde já se pode tirar um “X”, porque os alunos daquele ano já dominam a habilidade; onde já se pode acrescentar um “X”, e assim por diante. Algumas vezes acrescentamos habilidades porque acrescentamos metas, assim, cada diagnóstico tem sua versão da matriz. O projeto é extremamente dinâmico, teve princípio, mas nunca terá um fim, porque, como eu já disse, estamos sempre sendo lançadas para frente.

Artur Moraes e Telma Leal: Outro traço singular é que as avaliações em rede ocorrem desde os anos finais da educação infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Por que vocês decidiram incluir as crianças do final da educação infantil?

Que cuidados foram tomados para ajustar as avaliações em rede àquelas crianças pequenas e aos que estão começando o 1º ano do ensino fundamental?

Magda Soares: Já é consenso atualmente – não muito entre nós ainda, infelizmente, mas internacionalmente –, que a alfabetização não se inicia no 1º ano do ensino fundamental. Na verdade, a criança já chega à educação infantil com conceitos sobre a língua escrita e, sobretudo, com muita vontade de aprender a ler e a escrever. Costumo dizer que a criança nunca diz que quer ir para a “escolinha” para brincar, diz que quer ir para aprender a ler e a escrever. Na verdade, nossas metas começam na creche, dirigidas às crianças de 2 e 3 anos, que já convivem com livros, ouvem histórias, frequentam a biblioteca, rabiscam com lápis de cera, têm uma ficha com seu nome etc. No entanto, os diagnósticos são feitos a partir do Infantil I, crianças de 4 anos, em média; e seguem no Infantil II, crianças de 5 anos, em média, 1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos.

Os diagnósticos, em consonância com as metas, permitem-nos identificar o avanço das crianças, na educação infantil, no conceito de língua escrita na perspectiva da psicogênese da escrita, no desenvolvimento da consciência fonológica, no conhecimento das letras. No Infantil II já reconhecem algumas palavras, já têm uma escrita espontânea que a cada dia se aproxima mais da escrita alfabética. É muito frequente que um significativo número de crianças termine a educação infantil já alfabéticas. Os diagnósticos são aplicados como uma atividade entre as muitas que vivenciam no dia a dia, às vezes em mais de um dia para que não se cansem. O que é diagnosticado na educação infantil, para dar alguns exemplos, é se diferenciam letras de outros sinais gráficos, se reconhecem letras, se identificam quantas sílabas tem uma palavra, se identificam rimas ou palavras que começam igual etc.

Quanto aos que estão começando o 1º ano, o diagnóstico verifica se escrevem letras, reconhecem letras, sabem o alfabeto, sabem relacionar letras maiúsculas com letras minúsculas, e se, como esperado, em grande parte, já se revelam alfabéticos ou silábico-alfabéticos em questões em que pedimos que escrevam o nome de figuras (animais, objetos etc.) e que leiam palavras, que escrevam palavras. A partir do 2º ano, os diagnósticos partem sempre de dois textos, um narrativo e um informativo, sobre os quais são propostas questões de acordo com as habilidades previstas nas metas.

Artur Moraes e Telma Leal: Diferentes estudiosos apontam que nossas escolas têm uma cultura de desconfiança ou descrédito quando o tema é avaliação externa. No caso de Lagoa Santa, como a avaliação feita em sala de aula, no cotidiano, convive com a avaliação em rede? E como os educadores da rede (professores, formadores de professores) participam da elaboração, aplicação, apuração e interpretação dos resultados das avaliações em rede dos alunos e turmas que acompanham?

Magda Soares: Você certamente percebeu que não usei a palavra “avaliação” nem uma só vez nas respostas anteriores. É que essa palavra foi praticamente excluída do ciclo de alfabetização e letramento em Lagoa Santa. Senti logo de início que essa palavra, com o peso do sentido que é atribuído a ela nas escolas, dificultava o objetivo central do projeto, que é colocar o foco na aprendizagem das crianças, não nos resultados do ensino. E percebi também que as professoras se sentiam “avaliadas” com os resultados de suas turmas. Fiz então um longo seminário com o Núcleo de Alfabetização e Letramento sobre a diferença entre avaliação e diagnóstico, sobre o sentido inadequado que é atribuído no ensino à palavra avaliação, por força de seu uso na linguagem, significando “verificar a valia”, o valor de alguém, o que está em sua própria etimologia: a + *valia* + ção. Discutimos a diferença entre avaliação e diagnóstico, fazendo uma analogia com o que o médico faz: um diagnóstico, a busca de causas a partir de sintomas; para nós, a busca de causas de dificuldades dos alunos a partir de seus erros são os “sintomas” que nos permitem orientar a intervenção. O que nós queremos saber não é “quanto vale” cada aluno, mas que sinais ele nos dá de que está enfrentando dificuldades em adquirir alguma habilidade ou conhecimento. A discussão foi levada para todas as professoras e gestoras, e a palavra *diagnóstico* foi incorporada ao “dialeto” da rede; e raramente se fala em avaliação, quando se fala, há sempre alguém por perto que diz “avaliação não, diagnóstico”.

Já mencionei anteriormente os nossos diagnósticos periódicos da aprendizagem no ciclo, como envolvem todas as professoras, e, também no cotidiano da sala de aula, a atitude das professoras é de estar permanentemente diagnosticando a evolução das crianças e agindo para ajudá-las ou, quando necessário, levando a dificuldade para o Núcleo, onde se discute o porquê da dificuldade e como ajudar as crianças. As conclusões são apresentadas e discutidas em todas as escolas, levadas pela representante da escola no Núcleo. Algumas vezes, quando essas dificuldades se revelam em muitas turmas nos gráficos que reúnem os diagnósticos de determinado ano de toda a rede, nos levam a concluir que é preciso mudar a posição da meta no currículo, colocar em ano posterior. Vamos assim aprendendo, na prática, o que é e o que não é adequado para o nível cognitivo e linguístico em que as crianças estão, em determinado ano. Na verdade, o projeto é uma aprendizagem permanente não só das crianças, mas também nossa, das professoras.

Artur Morais e Telma Leal: E como a avaliação em rede do município se relacionava com avaliações de âmbito nacional, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) quando estas existiam, até 2016? Como se relaciona com o Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) de Minas Gerais?

Magda Soares: As professoras não se preocupam muito com as avaliações externas. Analisamos, sim, os resultados dos nossos diagnósticos para verificar se há muita diferença entre o que essas avaliações nacionais – essas são mesmo

avaliações – julgam que as crianças deveriam ter aprendido, sem que tenha sido informado o que deveria ter sido ensinado. Com a implantação da BNCC, caso isso realmente ocorra, espera-se que as avaliações externas avaliem aquilo que a Base diz que deve ser ensinado. Na maioria dessas avaliações externas, as escolas não têm acesso às provas, o que é incompreensível: professores não sabem o que esperavam que eles ensinassem, como também não sabem em que e por meio de quais provas seus alunos foram avaliados. Como nossos resultados são sempre bons nas avaliações externas, elas nos servem apenas como um parâmetro externo para verificarmos se estamos dentro, fora ou acima desse parâmetro.

Artur Morais e Telma Leal: Muitas queixas são feitas sobre o baixo ou nulo impacto de avaliações externas (como a Provinha e a ANA) sobre o ensino de alfabetização praticado nas escolas. No caso de Lagoa Santa, você pode nos ajudar a entender um pouco mais sobre o vínculo da avaliação em rede com a formação continuada dos professores?

Magda Soares: Outra mudança no “dialeto” da rede foi a substituição de “formação continuada” por “desenvolvimento profissional”. Professores já no exercício da profissão não precisam de mais formação, mas de colaboração e orientação para sua ação docente, para a qual, na maior parte dos casos, os cursos de “formação inicial” não preparam. O desenvolvimento profissional em Lagoa Santa apoia-se nas práticas das professoras: discutimos questões teóricas que possam iluminar as práticas, corrigimos teorias que as práticas mostram que não se ajustam ao que realmente ocorre nas salas de aula. Conseguimos uma interação permanente com as professoras e suas práticas, por meio das representantes das escolas, que se reúnem comigo semanalmente, trazem as questões levantadas pelas professoras, as dificuldades identificadas na aprendizagem, discutimos, e a discussão é levada para todas as escolas, independentemente de qual escola ou de quais escolas as questões vieram. O conceito de trabalho *de rede* foi internalizado, de modo que tudo chega a todas. Os diagnósticos periódicos são uma grande fonte de vinculação com as práticas, porque nos mostram em que metas, ou habilidades, ou conhecimentos as crianças estão tendo dificuldade, e, portanto, o que é preciso discutir com as professoras, lançando mão de teorias que podem esclarecer os problemas, frequentemente soluções didáticas são sugeridas, são experimentadas nas salas de aula e é analisado se funcionaram ou não.

Artur Morais e Telma Leal: Falando na Provinha Brasil e na ANA, que possíveis qualidades, lacunas e problemas você identifica na forma como tais avaliações foram concebidas e usadas até há pouco?

Magda Soares: A Provinha Brasil e, sobretudo, a ANA tiveram qualidades que as diferenciavam de outras avaliações externas. A matriz da ANA explicitava

para as escolas as expectativas de criança alfabetizada no 3º ano, considerado então o final do ciclo de alfabetização. A divulgação da matriz representou uma orientação para as escolas públicas, e também alargou o conceito de alfabetização, acrescentando questões de leitura e de escrita, não só de domínio do sistema de escrita alfabética. Em Lagoa Santa, achamos muito bom, porque a matriz exigida já se aproximava bem da nossa matriz e das nossas metas. Mas, como sempre acontece nas políticas públicas neste País, particularmente as de educação, o que é proposto dura pouco. A ANA foi aplicada apenas duas vezes e não foi, como previsto, articulada com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que também não durou muito. Nas políticas públicas, tudo termina quando mal começou, e frequentemente se desenvolve de forma diferente da que foi projetada. É lamentável.

Artur Moraes e Telma Leal: A implementação da BNCC, no final de 2017, implica, em princípio, que nossas avaliações externas deveriam se pautar por aquela base nacional. Como você avalia as prescrições da BNCC para o tratamento da modalidade escrita da língua no final da educação infantil e nos dois primeiros anos do ensino fundamental? O que uma rede pública como a de Lagoa Santa, com o trabalho consolidado que vem desenvolvendo, ganharia ou perderia se passasse a ensinar e a avaliar pautando-se na BNCC?

198

Magda Soares: Mais de uma vez já me manifestei contrária à BNCC na disciplina Língua Portuguesa no ensino fundamental como um todo, particularmente nas séries iniciais e na educação infantil. A proposta para Língua Portuguesa desconheceu o saber já construído pela prática dos professores e pelos currículos dos cursos de formação de professores, assumiu fundamentos teóricos da Semiótica e da Teoria do Discurso que, além de serem bastante inadequados ao ensino nas escolas públicas, pressupõem condições tecnológicas de que as escolas públicas e seus alunos, em geral das camadas populares, não dispõem, e não incluiu de forma explícita e sistemática a introdução à alfabetização na educação infantil. Em Lagoa Santa, como já nos orientávamos, desde 2007, dez anos antes da BNCC, por metas curriculares de alfabetização e letramento para o ciclo de alfabetização e letramento, incluindo a educação infantil, discutimos, sim, a BNCC com os professores do ciclo, para que tomassem conhecimento desse novo documento na área da educação. Apesar disso, foi unânime a decisão de continuarmos com a nossa base curricular, já assumida pelos professores e plenamente satisfatória para a rede. O documento que aprovou a BNCC no Conselho Nacional de Educação (CNE) deixou aberta a possibilidade de os municípios adaptarem a Base às suas peculiaridades; foi o que fizemos.

Artur Moraes e Telma Leal: Outras redes de ensino têm visitado Lagoa Santa com frequência, buscando se inspirar na experiência de sucesso lá construída. Como você vê essas tentativas de “transposição” do trabalho construído por vocês para outros municípios?

Magda Soares: Os bons resultados de nosso projeto, que se revelam sobretudo pelo entusiasmo das professoras com a possibilidade de permanente desenvolvimento profissional, pela abrangência que alcança toda a rede, pelo avanço na aprendizagem das crianças, têm sido procurados com grande frequência por redes de ensino municipais de Minas Gerais e de outros estados. Respondemos sempre a essas demandas como a uma responsabilidade social e educacional de compartilhar nossa experiência e colaborar com a educação pública.

O que temos feito é expor o projeto, seus fundamentos, as estratégias de desenvolvimento profissional e de acompanhamento permanente da aprendizagem das crianças, bem como facilitar estágios em escolas. No entanto, enfatizamos sempre que não é um projeto que se pode transpor, a não ser em seus princípios e propósitos. Sempre nos pedem “o projeto”, julgando que teríamos um documento que permitisse reproduzir nossa experiência, mas explicamos que o que caracteriza o projeto e o que lhe dá permanência é que ele foi construído coletivamente, ao longo de anos, com o envolvimento de todas as professoras e gestores para a rede de Lagoa Santa e assim, tem características próprias, não só pela localização da cidade no estado, como pela sua história, que é muito rica, mas também pela especificidade de sua comunidade social, cultural e educacional. É um projeto que resulta de opções das professoras, de contribuição permanente delas para seu aperfeiçoamento e avanço. É um projeto que teve começo e não tem, nem terá, espero, fim.

As bases do projeto – continuidade, integração, sistematização e acompanhamento da aprendizagem das crianças –, estas, sim, devem orientar todo e qualquer projeto de educação, de redes de ensino ou mesmo de uma escola, mas construir o edifício sobre essas bases é um trabalho coletivo e permanente, com participação e comprometimento de todos os envolvidos. É disso que tentamos convencer os municípios: nunca um projeto imposto, mas construído coletivamente, com definição de metas, desenvolvimento profissional dos professores, diagnósticos em sala de aula, na escola e na rede, bem como redefinições, sempre que necessárias. Acreditamos que isso é possível, e eu diria, também, desejável, em todo e qualquer município, desde que professores, gestores, secretário, prefeito se comprometam com a implantação de um projeto que tenha por finalidade a qualidade e a equidade do ensino. Quantos projetos e propostas já foram apresentados aos municípios pelas políticas públicas nacionais ou estaduais que logo são descaracterizados, esquecidos, voltando todos para a rotina anterior, a zona de conforto? Para que um projeto crie raízes, cresça e permaneça, é necessário que seja uma construção conjunta, colaborativa, assumida por todos com convicção e entusiasmo, permanentemente alimentado. A isso atribuo os bons resultados do projeto de Lagoa Santa, e estou certa de que seria possível construir isso em outros municípios. É o efeito que eu gostaria que o projeto de Lagoa Santa tivesse.

Artur Morais e Telma Leal: Um problema crônico das políticas educacionais brasileiras é a descontinuidade, a destruição do que se fez antes, a cada nova gestão. Você tem coordenado toda essa revolução na alfabetização da rede municipal de Lagoa Santa desde 2007 até hoje, 2020. Como conseguiram essa proeza e como você avalia as possibilidades de lutarmos para que o campo educacional avance nessa direção de maior autonomia e continuidade de ações?

Magda Soares: As razões para a continuidade do projeto em Lagoa Santa estão, em grande parte, nas respostas às questões anteriores: no fato de o projeto ser da rede, ser assumido por professoras e gestores que participam permanentemente de seu desenvolvimento. No entanto, reconheço que a continuidade de um projeto educacional pode ser considerada exceção, sobretudo em redes públicas, em que há mudanças políticas e administrativas pelo menos a cada quatro anos. Cada nova administração quer ter o “seu” projeto, ou, se é da “oposição” quer rejeitar o projeto, “porque não é da nossa administração”; essa atitude fracassa. Porém, se o projeto é da rede, assumido por toda a rede, assim ele permanece, sob todas as administrações. Tivemos em Lagoa Santa a comprovação disso.

As condições que nos permitiram manter o projeto por tantos anos, e nos permitem prever que ele continuará por muitos anos ainda, sempre se aperfeiçoando e sendo revisto, é o compromisso de todos da rede com o projeto, um compromisso que vem sendo transmitido de professoras a professoras, de gestores a gestores. Tivemos, sim, um período difícil, mas o projeto continuou. O projeto foi implantado na administração de um prefeito e uma secretária de educação que abraçaram com entusiasmo a proposta e se reelegeram para os quatro anos seguintes. Nesse tempo, oficializaram o projeto por decreto, incluíram o Núcleo de Alfabetização e Letramento no organograma da Secretaria de Educação, deram todas as condições para que a implantação e o desenvolvimento acontecessem tal como previsto. Por exemplo, em 2007, as escolas não tinham biblioteca – ou tinham algo que chamavam de biblioteca, mas era tudo, menos isso. Conseguimos, com apoio do prefeito e da secretária, implantar bibliotecas em todas as escolas – bibliotecas infantis – com muito conforto para as crianças e muitos livros, que vão crescendo em quantidade ao longo dos anos. Mesmo depois da lamentável extinção do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem acontecido, anualmente, compras pela Secretaria de Educação de livros indicados pelas professoras. Em um projeto de alfabetização e letramento, consideramos que as bibliotecas são “o coração da escola”.

Depois de oito anos, uma nova administração assumiu a prefeitura, de oposição ao prefeito que nos amparava, conseqüentemente, o apoio passou a faltar e dificuldades de toda natureza foram criadas para o funcionamento do projeto. Mas este já estava funcionando havia oito anos, inteiramente enraizado, e as professoras e gestoras resistiram e persistiram, enfrentando

as dificuldades. No Núcleo e nas escolas, nossa posição foi que tínhamos o dever de mostrar que um projeto assumido por todos e bem-sucedido não podia ser prejudicado a cada vez que a administração mudasse. Criamos uma palavra que passou a ser nosso lema durante o tempo da nova administração: resiliência. E com ela como diretiva mantivemos o projeto, com dificuldades, mas sem abrir mão da qualidade. Após esse período difícil, o prefeito anterior se reelegeu, a secretária voltou e respiramos aliviadas.

Narro esse fato porque considero importante mostrar que, apesar de resistências e mudanças que costumam surgir a cada nova administração, tanto na esfera nacional quanto na estadual e na municipal, se há um compromisso de todos os verdadeiros agentes da educação com a qualidade da aprendizagem das crianças, um bom projeto se torna inabalável. Assim quero crer.

Magda Becker Soares, doutora em Didática pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora titular emérita da Faculdade de Educação dessa universidade. Atualmente é membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, membro do comitê assessor do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, consultora da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, professora titular da Universidade Federal de Minas Gerais e conselheira da Comunidade Econômica Europeia.

mbecker.soares@terra.com.br

Telma Ferraz Leal, doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com pós-doutorado em Educação pela Universidad de Buenos Aires, atua como professora no Centro de Educação da UFPE. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

telma.leal@ufpe.br

Artur Gomes de Moraes, doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona com pós-doutorado pela Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua também no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na Pós-Graduação em Educação.

agmoraes59@gmail.com

Recebido em 14 de abril de 2020

Aprovado em 20 de maio de 2020

resenhas

Avaliação sob medida para governar o processo de alfabetização

Renata Sperrhake

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou "Provinha de Leitura"?): mais uma "avaliação sob medida" no processo de alfabetização e "letramento inicial"?* 2012. 432 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

205

Atualmente temos, na produção acadêmico-científica, ao menos duas vertentes ou perspectivas de trabalho envolvendo dados estatísticos: uma é a que se utiliza do ferramental estatístico para produzir dados e análises, ou seja, aqueles estudos e pesquisas que, por meio de métodos variados, buscam compreender dinâmicas de diferentes fenômenos através dos números e do que eles são capazes de dizer. Em geral, nessa vertente encontramos estudos que abordam as chamadas estatística descritiva e estatística inferencial ou probabilística. Encontramos essa perspectiva em diversas áreas, tais como na área das ciências biológicas e da saúde, das engenharias, em alguns estudos da psicologia e das ciências humanas, sociais e aplicadas.

A outra vertente, bem mais frequente em estudos das áreas da filosofia, da sociologia, da epistemologia das ciências e, mais recentemente, também da educação, busca problematizar – e aqui utilizo esse termo baseando-me nos estudos de Michel Foucault¹ – os usos e os efeitos da produção discursiva envolvendo dados numéricos e estatísticos. Alguns autores se destacam nessa perspectiva, como Ian Hacking, Thomas S. Popkewitz, Alain Desrosières e, no Brasil, Nelson Senra, apenas para citar alguns. Tais problematizações buscam analisar como a produção discursiva numérica produz formas de se conduzir e, portanto, produzir sujeitos, funcionando tanto em âmbito governamental ou coletivo quanto em âmbito individual.

¹ Segundo Foucault, problematização seria um “conjunto de práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento” (Foucault, 2006, p. 242).

Darlize Teixeira de Mello, em sua tese de doutorado intitulada *Provinha Brasil (ou "Provinha de Leitura"?)*: mais uma "avaliação sob medida" no processo de alfabetização e "letramento inicial"?, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), sob orientação da professora doutora Iole Maria Faviero Trindade, e publicada em 2012, trabalha com essas duas perspectivas ao estudar e analisar diferentes formas de avaliação da alfabetização de crianças. A autora objetiva:

[...] examinar os discursos estatísticos e pedagógicos contemporâneos relativos à avaliação destinada às classes de alfabetização, marcados metodologicamente por orientações diversas e hegemônicas em tempos e espaços diversos, acompanhando, assim, a trajetória da escolarização e da alfabetização em massa no Brasil do século XX, para, na contemporaneidade do século XXI, analisar a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização no nosso país. (Mello, 2012, p. 22).

Para tanto, vale-se de um amplo e diversificado material empírico e, como é típico de análises em pesquisas pós-críticas, mescla estratégias metodológicas e analíticas para concretizar seu estudo.

Com amparo teórico nos estudos foucaultianos, a avaliação educacional é tomada pela autora como uma técnica de governo,² ou seja, como uma forma de regulação e normalização das condutas das pessoas no âmbito daquilo que Foucault chamou de "governamentalidade". Com essa lente, são analisadas três formas de avaliação da alfabetização: os Testes ABC, os testes psicogenéticos de leitura e escrita e a Provinha Brasil. A autora mostra e argumenta que essas três avaliações ganham hegemonia em diferentes épocas, sendo regidas por discursos pedagógicos que pretendem produzir uma "alfabetização sob medida".

A tese se organiza e conduz o leitor com um *zoom* no objeto de análise ao longo dos seus seis capítulos, desde a avaliação educacional da alfabetização, com uma leitura desta como tecnologia de governo das populações escolares e produção do sujeito aluno, até os resultados da Provinha Brasil na rede municipal de ensino de Porto Alegre, no período de 2008 a 2010, com uma leitura das formas de condução das condutas baseada na produção numérica envolvendo os resultados.

Por meio de um percurso histórico das práticas escolares de exame, buscando os pontos de emergência de alguns dos discursos pedagógicos sobre avaliação da alfabetização, a autora argumenta que a ação de avaliar se torna um ritual disciplinador de sujeitos e de saberes, tanto no interior da escola quanto em termos de políticas educacionais. Para estas últimas, as estatísticas produzidas pelas avaliações externas pretendem mapear zonas e populações consideradas de risco, de modo a intervir e minimizar esse risco.

E seria possível medir, com certeza e precisão, a aprendizagem da leitura e da escrita? Seria possível quantificar as habilidades envolvidas nos processos de ler e escrever? Tendo o discurso da pedagogia científica experimental como ponto de proveniência, Mello (2012) discute como a educação brasileira apresenta algumas

² Veiga-Neto (2002) propõe a utilização de governo, diferenciando-a de governo. Aqui também assumirei tal distinção.

tentativas de realização dessa mensuração das habilidades envolvidas na leitura e na escrita. Os Testes ABC, de Lourenço Filho, utilizados no Brasil no período de 1930 a 1970, são tomados como marco referencial dessas tentativas. Tais testes buscavam classificar estudantes em relação à sua maturação para a aprendizagem da leitura e da escrita e tinham como objetivo organizar classes homogêneas de alunos, separando-os hierarquicamente com a finalidade de alcançar maior eficiência na ação de alfabetizar. Já os testes psicogenéticos de escrita, criados por Emília Ferreiro e Ana Teberosky na década de 1980, buscavam compreender o processo de aprendizagem da criança mediante níveis de conceitualização e desenvolvimento. O último teste analisado pela autora é a Provinha Brasil: caracterizada como uma ação governamental, tal avaliação, formulada a partir de uma matriz de referência, busca medir as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento dos estudantes.

Ainda que toda a tese seja de grande fôlego, trazendo contribuições de diversos autores e fazendo a operação foucaultiana de buscar pela emergência das avaliações da alfabetização, o que demanda estudo de amplo e diversificado material teórico e de análise, é na Provinha Brasil que Mello (2012) concentra sua investigação. Destaca-se a originalidade das análises do Capítulo 4, que focaliza a aproximação entre as habilidades descritas na Matriz de Referência da Provinha Brasil de 2008 e os discursos das definições presentes nas políticas públicas e nos estudos acadêmicos da área da alfabetização, do letramento e do analfabetismo. Nesse capítulo, a autora se debruça também sobre as questões presentes no instrumento de avaliação da Provinha Brasil, na sua forma de correção e nas habilidades esperadas – chamadas de descritores na Matriz de Referência – dos estudantes em cada um dos eixos avaliados e em cada um dos níveis das escalas de proficiência.³ Outro movimento analítico realizado é a comparação das diferentes edições da Provinha Brasil, o que permite que a autora mostre quais habilidades ganham visibilidade em cada edição e em cada nível da escala de proficiência proposta pela prova.

Ao lançar o olhar para os resultados da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, no período de 2008 a 2010, nas duas edições anuais da Provinha Brasil, a autora busca pelas questões com maior e menor percentual de acerto pelos estudantes. Desse modo, são analisadas 62 questões, entre as mais acertadas e as mais erradas pelos alunos, nas duas provas das três edições de aplicação da Provinha Brasil. É nesse momento que vemos com maior evidência a presença dos dois tipos de análise envolvendo estatísticas educacionais, mencionados no início desta resenha. Mello (2012) utiliza ferramentas e métodos estatísticos para analisar os dados da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e, também, problematiza esses dados e a produção discursiva deles decorrente. Ou seja: a problematização focaliza não apenas os dados em si, mas também os discursos educacionais e sobre a alfabetização que são ensejados a partir deles. Nesse sentido, as conclusões a que a autora chega apontam que a Provinha Brasil tem sua ênfase na avaliação de habilidades de leitura,

³ Escala de proficiência é a forma como alguns dos resultados da maioria das avaliações em larga escala são organizados. Ela é uma espécie de régua onde são posicionados os alunos com base em seu desempenho na avaliação. A escala de proficiência é composta por níveis nos quais estão alocadas as habilidades avaliadas nos diferentes itens (ou questões) da prova.

pois nos testes 1 e 2, no período de 2008 a 2011, “68 questões formam o eixo *apropriação do sistema de escrita*, enquanto 126 compuseram o eixo *leitura*” (Melo, 2012, p. 176).

Outra consideração feita pela autora é que, na rede municipal analisada, os estudantes tiveram mais acertos nas questões que envolviam habilidades de apropriação do sistema de escrita, ou seja, naquelas com foco no “reconhecimento de letras, sílabas e na leitura de palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas, como também, mas com menos ênfase, na finalidade do texto” (Mello, 2012, p. 378). Esse dado leva a autora a argumentar que a Provinha Brasil favorece uma “visibilidade da alfabetização” e uma “invisibilidade do letramento”. O argumento para sustentar esta última afirmação se centra em dois aspectos:

- 1) o menor percentual de acerto das questões que avaliam “para que servem textos do uso cotidiano, assim como do que tratam, como se organizam suas narrativas em termos de tempo, espaço e com que personagens ou, ainda, o que dá para inferir de informações” (Mello, 2012, p. 378), ou seja, as habilidades voltadas ao letramento;
- 2) o baixo percentual não seria decorrente de os alfabetizados terem ou não desenvolvido tais habilidades, mas sim do modo como a avaliação foi formulada, do que e como ela avalia. Nesse sentido, a autora argumenta que a invisibilidade do letramento também é sustentada pela necessidade de uma fluência em leitura autônoma, ainda não obtida pelos alfabetizados, que é fundamental para a realização da prova e a compreensão das questões. Assim, seria esse um impedimento da avaliação do “letramento inicial”, o que o invisibilizaria na tentativa de mensuração produzida pela prova.

É esse argumento que faz a autora questionar, já no título de seu trabalho, a expressão “letramento inicial”, visto que, segundo sua análise, esse letramento não estaria sendo medido adequadamente, pelas razões já expostas.

Pelos elementos levantados até aqui, julgo ser inegável a contribuição da referida tese para as áreas da avaliação e da alfabetização. A análise minuciosa de amplo e diversificado material da Provinha Brasil, abrangendo matrizes de referência, cadernos de provas, guias de aplicação, correção e interpretação dos resultados, assim como os resultados de três edições de uma rede pública de ensino, mostra a potencialidade tanto da abordagem teórico-metodológica utilizada quanto do tema da pesquisa.

A produção discursiva a respeito das avaliações externas e dos seus resultados tem proliferado nos últimos anos, não apenas em nível político, acadêmico e científico, mas também em nível midiático. Estudos e análises que buscam compreender os meandros e os diferentes vieses dessas avaliações, para além dos percentuais expostos em jornais de grande circulação, colaboram para a compreensão da complexidade envolvida tanto na concepção, criação e aplicação de avaliações desse tipo, quanto na complexidade do fenômeno a ser avaliado, neste caso, a alfabetização e suas diferentes facetas.

Referências bibliográficas

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, M. *Ética, sexualidade e política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 240-251. (Ditos e Escritos, 5).

VEIGA-NETO, A. Coisas de governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

Renata Sperrhake, doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atua na área de Formação Pedagógica e Linguagem como docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. É integrante do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Disciplinamento (GPED).

renata.sperrhake@gmail.com

Recebido em 23 de março de 2020

Aprovado em 25 de maio de 2020

Relatório do “National Reading Panel” dos Estados Unidos (2000)

Artur Gomes de Morais

NATIONAL READING PANEL (NRP). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction – reports of the subgroups*. Washington, D. C.: U. S. Department of Health and Human Services, National Institute of Child Health and Human Development, 2000. Available in: <<https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/smallbook>>. Access in: 26 Apr. 2020.

Em 1997, o Congresso dos Estados Unidos aprovou a constituição de um grupo de trabalho denominado “National Reading Panel” (NRP), que tinha por objetivo avaliar a efetividade de diferentes métodos usados no ensino de alfabetização. Três anos depois, veio à luz um extenso relatório, cujo título, traduzido para o português, seria algo como “*Ensinando crianças a ler: uma avaliação baseada em evidências da literatura científica sobre alfabetização e suas implicações para o ensino de alfabetização – relatórios dos subgrupos*”. Se três décadas antes as querelas sobre melhores métodos de alfabetização, pautadas por argumentos científicos, já tinham se instituído no mundo anglo-saxão (Chall, 1967), o relatório do NRP, de 2000, aqui enfocado, veio trazer mais combustível à disputa entre grupos que atuam no campo da alfabetização e que continuam lutando por hegemonia, tanto no plano acadêmico como no que diz respeito a políticas educacionais e seus efeitos.

O documento – após uma breve seção de agradecimentos e apresentação das equipes de especialistas envolvidos – está constituído por seis capítulos. Depois do primeiro, no qual são descritos os processos adotados para selecionar, revisar e analisar as pesquisas consideradas relevantes sobre o ensino de alfabetização, o leitor encontra cinco capítulos que correspondem a tópicos que os especialistas julgaram ser os mais importantes quando o tema é o ensino de alfabetização. O capítulo 2 trata de “Alphabetic”, um rótulo usado para incluir os temas “Consciência Fonêmica” e “Instrução Fônica”. Já os capítulos seguintes, 3 a 6, dedicam-se, respectivamente, aos temas “Fluência”, “Compreensão”, “Formação do Professor e Alfabetização” e “Tecnologia Informática e Alfabetização”. Na presente resenha,

traremos algumas das principais informações produzidas pelos subgrupos em cada um daqueles blocos temáticos ou capítulos. Ao revisar esses dados sobre o que o NRP conclui e prescreve, faremos também ponderações a respeito dos pressupostos e implicações das ideias lá defendidas.

No capítulo 1, que descreve a metodologia adotada pelo NRP para selecionar e analisar estudos no campo da alfabetização, tomamos conhecimento de que somente pesquisas experimentais e quase experimentais foram admitidas como “baseadas em evidências científicas”. Fica claro que os especialistas julgaram como pesquisa “rigorosa”, “objetiva” e “relevante” o que partia de uma filosofia da ciência de corte positivista, de modo que “somente uma pequena fração de toda a literatura de pesquisas sobre alfabetização atendia os critérios do Painel para caber nos tópicos analisados” (NRP, 2000, p. 1-5 – tradução nossa). Essa pequena fração, obviamente, não incluía qualquer estudo de orientação construtivista e, dessa forma, em nenhuma passagem são revisadas investigações acerca dos conhecimentos necessários para que os aprendizes compreendam o sistema de notação alfabética. O leitor brasileiro deverá estar alerta para o fato de que, como no mundo anglo-saxão a alfabetização prioriza o ensino de leitura, não há no NRP uma discussão sobre o começo do aprendizado da ortografia ou sobre a produção de textos no processo de alfabetização.

O longo tópico denominado “Alphabetics” (176 páginas) contém duas partes: “Ensino de Consciência Fonêmica” e “Instrução Fônica”, esta última correspondendo ao ensino sistemático das relações grafema-fonema. Quanto ao primeiro tema, o NRP não só afirma que desenvolver consciência fonêmica é uma condição necessária para uma criança se alfabetizar, como prescreve um treinamento precoce e bem padronizado dessa parte. Na concepção dos especialistas do NRP, o treinamento mais efetivo deveria ter uma duração entre 5 e 18 horas, ser realizado com pequenos grupos de crianças nos dois anos anteriores à primeira série e envolver uma ou duas tarefas de manipulação de fonemas em concomitância com a manipulação de letras com as quais as palavras em foco seriam escritas. O leitor não encontra, contudo, qualquer evidência de que outras didáticas que visem a promover a consciência fonológica não seriam tão eficientes quanto o tipo de treino prescrito pelo NRP. Como o foco recaiu exclusivamente sobre a consciência fonêmica, tampouco se encontra uma discussão sobre como a consciência de outros segmentos sonoros (sílabas, rimas) contribuiria para o aprendizado da escrita alfabética.

Na seção sobre “Instrução Fônica”, foram examinados 38 estudos experimentais ou quase experimentais nos quais eram feitas comparações entre grupos de crianças que tinham recebido ensino “sistemático”, “assistemático” ou “nenhum ensino” sobre relações entre grafemas e fonemas. As conclusões do NRP reafirmam a superioridade de didáticas que ensinam sistematicamente aquelas relações, algo que também já tinha sido demonstrado na literatura de língua inglesa referente à alfabetização, e indicam que não haveria diferença entre tal ensino ser feito individualmente, em pequenos grupos ou no coletivo da sala de aula. A “instrução fônica sistemática”, recordemos, consiste na transmissão e repetição de informações sobre relações grafema-fonema, sem levar em conta se a criança compreende que as letras substituem unidades sonoras no interior das sílabas.

No capítulo 3, intitulado “Fluência”, os especialistas concluem que a leitura oral guiada, sobretudo a “repetida”, produziria uma melhoria da fluência. Ler muitas vezes um texto em voz alta, com *feedback* do professor ou de outro adulto, seria um procedimento efetivo para promover habilidades de leitura. O que não fica claro, no entanto, é se esse expediente seria adequado para todos os aprendizes ou se teria melhores efeitos para crianças com reais dificuldades. O conceito de fluência, no documento, refere-se às habilidades de ler um texto rapidamente, com precisão e expressão adequada, mas não há um aprofundamento da discussão das relações entre a fluência e a compreensão de textos, tema que há muito é tratado na literatura.

O tópico seguinte, “Compreensão”, tem conclusões limitadas porque, segundo os especialistas, poucos estudos cumpririam os critérios metodológicos (próprios de estudos experimentais e quase experimentais) que o NRP teria adotado. As recomendações finais apresentadas tendem a defender um ensino explícito da compreensão de textos, sem deixar claro, por exemplo, o papel da prática de leitura silenciosa no avanço da compreensão. De algum modo, a opção dos especialistas do subgrupo em foco por não se alongar em recomendações para um ensino de compreensão “baseado em critérios científicos” nos leva a questionar se, de acordo com a concepção norteadora do NRP, um investimento maior no ensino de “Alphabetics” (consciência fonêmica e instrução sobre relações grafema-fonema) não seria visto como mais importante que o da compreensão leitora em si.

Os dois últimos capítulos, como já dito, enfocam os temas “Formação do Professor e Alfabetização” e “Tecnologia Informática e Alfabetização”. Com relação ao primeiro tema, o NRP selecionou 32 estudos que examinavam o efeito da formação inicial e continuada no desempenho de alfabetizadores, mas excluiu a maioria (21) porque não tinha dados sobre o desempenho dos alunos e dos docentes das turmas estudadas. Essa estranha exigência fez com que a meta-análise realizada pelos especialistas responsáveis por esse tema não produzisse conclusões particularmente significativas. Constatou-se, por exemplo, que “os professores podem ser ensinados a melhorar sua atuação tanto na formação inicial como quando em serviço” (NRP, 2000, p. 5-13 – tradução nossa).

Algo semelhante ocorreu quando foram revisadas pesquisas sobre o efeito do uso de tecnologia informática na alfabetização. Os critérios para selecionar os estudos que poderiam ser revistos excluíram a maioria das publicações disponíveis sobre o tema e, curiosamente, o relatório indica que todos os estudos encontrados eram unânimes em apontar efeitos positivos sobre o emprego de informática na alfabetização. Sugestões para futuras pesquisas revelavam a necessidade de examinar contribuições das tecnologias digitais para a solução de problemas específicos no ensino de alfabetização (NRP, 2000).

Os impactos do relatório do NRP sobre o ensino de alfabetização têm sido observados de modo muito evidente desde sua publicação. No mundo de língua inglesa e francófono, vemos uma luta crescente por hegemonia do discurso que defende a definição de como ensinar “com base em evidências científicas”, como se não fossem legítimas as pesquisas feitas fora dos ditames da psicologia experimental. No plano acadêmico, entendemos que esse viés colabora para o “apagamento” das

análises formuladas por outras perspectivas epistemológicas e também por outras disciplinas que tanto têm a contribuir no campo da alfabetização (como a história, a antropologia, a sociologia etc.).

No âmbito pedagógico, as prescrições formuladas pelo NRP têm fortalecido um movimento de homogeneização e padronização do ensino de alfabetização, no qual o treinamento da consciência fonêmica e o ensino das correspondências entre grafemas e fonemas têm lugar prioritário e antecipado, em detrimento da imersão da criança no mundo dos textos reais, com vistas à ampliação de seu letramento e de sua motivação para ler e escrever textos. Adotando uma perspectiva de aprendizagem claramente associacionista, tais propostas de ensino desconsideram os aspectos conceituais do sistema de escrita alfabética que a criança precisa, gradativamente, compreender, para que então, sim, possa se beneficiar do ensino sistemático das convenções letra-som daquele sistema.

Esse “fenômeno de padronização”, que nos Estados Unidos foi implantado em nível federal durante o governo de George Bush, pelo programa “No Child Left Behind” de 2003, tem, paralelamente, repercussões nas políticas editoriais de livros e outros materiais didáticos voltados à alfabetização, fortalecendo não só certo movimento de unificação nos modos de alfabetizar, como uma explícita tentativa de interferência na liberdade dos docentes para decidirem as sequências didáticas e os recursos que utilizarão para suas turmas específicas.

As recomendações do NRP também provocam certa priorização de testes de leitura (e nenhuma medida de escrita) nas avaliações em larga escala voltadas à alfabetização. Segundo Papen (2015), como o que é exigido nas avaliações externas é o que foi padronizado nos materiais didáticos impostos, nas escolas públicas dos Estados Unidos, da Austrália e da Inglaterra até os livros que as crianças leem precisam ser os mesmos, para que aprendam exatamente o repertório de palavras que será cobrado nos exames nacionais. Em diferentes países, essas avaliações externas têm sido usadas, por um lado, para definir políticas de financiamento da pesquisa sobre ensino, aprendizagem e avaliação da alfabetização, por outro lado, para medir a eficácia das práticas de alfabetização, rebatendo em políticas que implicam premiações ou punições, maior ou menor investimento em escolas e professores.

No Brasil, logo no início do atual milênio, assistimos a iniciativas de empresários e pesquisadores de orientação experimental (psicólogos e fonoaudiólogos) no sentido de pressionar o Congresso Nacional a ingerir sobre os modos de alfabetizar em nosso País (Brasil. CD, 2003). Aqui, as propostas de padronização passaram a ter como bandeira a defesa exclusiva do “método fônico”, como se *phonics* ou *phonics instruction* fossem traduções literais dos velhos métodos fônicos, que treinavam as crianças a pronunciar fonemas em voz alta e memorizar as letras correspondentes.

No período que vai de 2000 a 2016, tivemos pouco ou nenhum impacto direto das derivações do relatório do NRP na definição de políticas brasileiras relacionadas à avaliação da alfabetização e à aquisição de livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Lembremos que o PNLD, com suas normais variações de critérios de avaliação de livros de alfabetização, sempre teve atenção especial para o ensino de compreensão de leitura e de produção de textos nos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto às avaliações externas, recordemos que a Provinha Brasil desde sua primeira versão incluía descritores relativos a diferentes habilidades de compreensão leitora e que a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) tinha, ademais, descritores que mediam habilidades de ortografia e de produção de textos escritos.

No ano de 2019, o cenário brasileiro mudou. A Política Nacional de Alfabetização imposta pelo Ministério da Educação por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, propõe-se a aderir explicitamente a prescrições feitas pelo NRP, de maneira que o financiamento de todas as políticas públicas de alfabetização (formação inicial e continuada de alfabetizadores, produção de materiais didáticos, avaliações externas) deveria se moldar ao que resultou como programa legitimado pelo relatório do NRP.

Para participar do debate dos pressupostos que estão por trás daquela política, parece-nos extremamente saudável que os estudiosos brasileiros do campo da alfabetização conheçam, com um mínimo de profundidade, o que foi o “National Reading Panel” americano e o que seu relatório final prescreve. Por isso, mesmo com 20 anos de sua divulgação, recomendamos a (re)leitura urgente desse documento.

Referências bibliográficas

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 2019. Seção 1 – extra, p. 15.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CD). *Relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”*. Brasília: Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2003. Apresentado no seminário “O poder legislativo e a alfabetização infantil: os novos caminhos”.

CHALL, J. S. *Learning to read: the great debate*. New York: McGraw Hill, 1967.

PAPEN, U. *Literacy and education: policy, practice and public opinion*. London: Routledge, 2015.

Artur Gomes de Moraes, doutor em Psicologia pela Universidad de Barcelona com pós-doutorado pela Universidad de Barcelona e no INRP-Paris (2005); em 2011 fez um segundo pós-doutorado na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2015, outro na UPEC-Paris. É professor titular do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), onde atua também no Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) e na pós-graduação em Educação.

agmoraes59@gmail.com

Recebido em 21 de maio de 2020

Aprovado em 30 de junho de 2020

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre avaliação na alfabetização*

Rosivaldo Gomes

219

CARVALHO, Gisele Francisca da Silva; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. Avaliação oficial: o que dizem os professores sobre o impacto na prática docente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 549-564, set./dez. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a07v37n3.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

Os impactos do Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa) sobre a prática docente são abordados com base nos dados produzidos em uma pesquisa documental e dois encontros de grupo focal. Foram problematizados os discursos de sete alfabetizadoras em relação a esse programa com base em conceitos propostos por Popkewitz (reforma e mudança), Certeau (táticas e estratégias) e Bakhtin (polifonia, vozes, discurso de autoridade e internamente persuasivo). Os resultados apontam que “os professores lançam mão de táticas de consumo daquilo que é imposto às escolas como algo a ser seguido”. Essas táticas variam conforme os objetivos da política, portanto, para que os professores cooperem com a implementação da política proposta, eles precisam estar convencidos de que dará certo; caso contrário, os professores colocarão em prática estratégias de resistência, marcadas principalmente pelo discurso “daquilo que não está sendo alcançado, bem como de suas possíveis causas”.

* Colaboraram na seleção dos itens e na elaboração dos resumos: Heloane Baia Nogueira, Luciana Piccoli, Cancionila Janzkovski Cardoso e Telma Ferraz Leal.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

O livro tem como fio condutor a relação entre avaliação e decisão no âmbito das práticas educativas e contem textos que podem ser lidos separadamente. A avaliação é tomada como componente de um sistema mais amplo e que está vinculada a duas lógicas: uma relacionada à seleção e outra, à aprendizagem. Os capítulos 6, “Rumo a didáticas que favoreçam uma regulação individualizada das aprendizagens”, e 7, “Uma abordagem pragmática da avaliação formativa”, mostram a relação entre a avaliação e as escolhas didáticas e metodológicas que um professor pode fazer. Além disso, esses dois capítulos trabalham com a ideia de avaliação formativa, que nos permite pensar na avaliação como integrante efetiva dos dispositivos didáticos, e não como prática apartada deles.

SILVA, Aline Rafaela Lima e. *Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização*. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/24427>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Estudo de caso sobre as relações entre a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas no último ano do ciclo de alfabetização. Os dados foram obtidos por meio de observação em duas salas de aula do 3º ano do ensino fundamental e entrevistas semiestruturadas com as docentes responsáveis pelas turmas. A investigação revelou haver relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que era ensinado pelas professoras, além de identificar atividades que guardavam semelhança com os itens aferidos por esse teste, embora abordados de maneiras diferentes pelas docentes. Os impactos nas práticas de alfabetização das professoras se apresentaram, segundo elas, como contribuições da ANA, não apenas para avaliação de suas ações, mas da escola como um todo. Destaque-se que as restrições de acesso aos itens da ANA e aos resultados dos alunos, “divulgados apenas no ano seguinte” e somente “a partir de uma média por escola, agrupando as notas de todas as turmas de 3º ano da escola” (p. 8), fragilizam a clareza de como as habilidades da matriz avaliativa são aferidas. A conclusão indica que tal realidade necessita ser alterada para que essa avaliação auxilie o acompanhamento do progresso dos alunos.

SILVA, Thais Thalyta da. *Avaliação da alfabetização: um exame de diferentes edições da Provinha Brasil*. 2013. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/13401>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

Para verificar a adequação do instrumento Provinha Brasil, que avalia a aprendizagem da alfabetização, foram discutidas as concepções dos professores a respeito

do instrumento e se este poderia interferir nos resultados apresentados pelos alunos durante a aplicação da prova. O estudo, centralizou-se nas edições de 2011 e 2012, em duas turmas. A análise dos dados, de caráter quantitativo e qualitativo, organiza-se em três blocos: 1) identificação das concepções dos sujeitos participantes a respeito da Provinha Brasil; 2) avaliação da complexidade dos itens, focalizando a comparabilidade entre as edições de 2011 e 2012; e 3) exame da evolução dos conhecimentos dos alunos pesquisados, verificando se os erros e os acertos teriam a ver exclusivamente com os conhecimentos deles ou se poderiam ser influenciados pelo instrumento. Os resultados demonstram concepções positivas das docentes sobre a Provinha Brasil, as quais também reconhecem a importância desta. Além disso, de modo geral, evidencia-se que as crianças têm interesse em realizar a prova e seguem as orientações propostas. Todavia, constata-se a falta de preparação e discussão anteriores à aplicação da prova e a ausência de uma participação mais ativa das docentes.

SILVEIRA, Priscila Bier da. *"Me ensina o que você vê?": avaliação da aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/149098>>. Acesso em: 2 jan. 2020.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) discute, em suas formações, três eixos de atuação: 1) materiais didáticos; 2) avaliações sistemáticas; 3) gestão, mobilização e controle social. A pesquisa centra-se no segundo eixo com o objetivo de identificar e analisar como as práticas de avaliação da aprendizagem de professoras/res alfabetizadoras/res estão dialogando com a proposta de avaliação do Pnaic, sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos. Com uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com professoras que constituíam uma cadeia multiplicadora de formação continuada para observar as implicações do Pnaic no que diz respeito à avaliação. A análise dos dados revelou mudanças não só na perspectiva formativa das professoras, mas também no empenho destas em diversificar as formas de monitorar a aprendizagem dos alunos, pensando sempre no domínio dos níveis em relação a outras habilidades. A conclusão mostra que o Pnaic cumpre sua meta, que é potencializar a reflexão docente sobre a cultura avaliativa tradicional, substituindo-a por uma em que o aluno possa progredir em seu desenvolvimento de modo formativo e contínuo.

SIQUEIRA, Maria Aparecida de Oliveira. *Alfabetização e letramento em salas multifases da Educação do Campo, no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2016.

Estudo qualitativo do tipo etnográfico sobre o processo de ensino da língua materna, com enfoque na alfabetização e no letramento, em salas multifases, de

escolas do campo. Como instrumentos para o recolhimento dos dados foram utilizados: questionário, entrevistas semiestruturadas, caderno de planejamento e de campo; para o registro das práticas cotidianas das professoras, protocolos de observação. O estudo ancorou-se na concepção de linguagem sustentada em Bakhtin, entendida como histórica, concreta e social. Os dados foram analisados a partir dos eixos propostos pelo Pnaic para o ensino da língua materna. Os resultados indicam que a compreensão do sistema de escrita alfabética (SEA) e a “Reflexão fonológica da escrita das palavras” foram mais evidenciadas na prática de uma docente, e os eixos “Produção de textos escritos” e “Conhecimentos linguísticos”, na prática da outra. Já o eixo “Produção de leitura” foi evidenciado em 100% dos dias observados nas duas turmas. Conclui que, embora preponderem elementos de uma concepção mais tradicional do ensino da língua materna, as duas professoras se esforçaram para garantir um trabalho que oportunizasse o avanço de seus alunos, incorporando às suas práticas em sala de aula aspectos teórico-metodológicos sugeridos na formação do Pnaic. A conclusão também destaca que, apesar de localizadas no campo, as escolas funcionam em moldes urbanos, pois, pelo menos no período observado, as professoras deram pouca ênfase à valorização específica do contexto em que os alunos estão inseridos.

222

Rosivaldo Gomes, doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na área de Linguagens e Educação Linguística, é professor adjunto II de Língua Portuguesa e Didática das Línguas no Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal do Amapá (Unifap) e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLET/Unifap).

rosivaldounifap12@gmail.com

Recebido em 13 de abril de 2020

Aprovado em 20 de maio de 2020

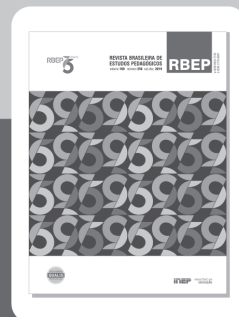
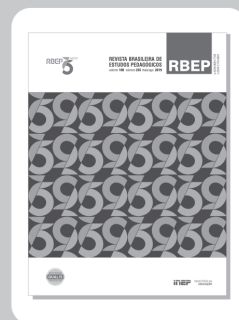
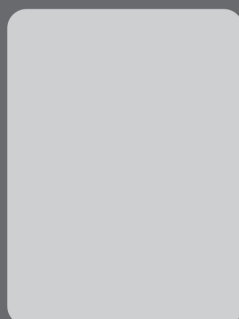
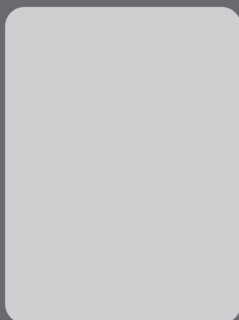
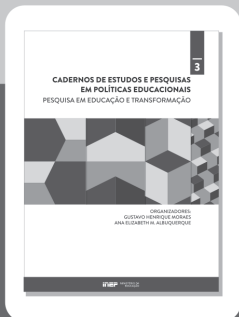
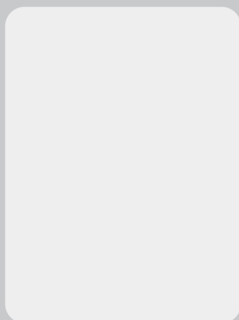
números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)

- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)
- 104 - Avaliação em língua portuguesa (2019)
- 105 - Literatura para crianças e jovens: temas contemporâneos (2019)
- 106 - Inovação pedagógica no ensino superior (2019)
- 107 - Base Nacional Comum Curricular, qualidade da educação e autonomia docente

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

INEP



Conheça outras publicações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

SÉRIES

Relatos de Pesquisa: Divulgam análises realizadas por iniciativa do Inep ou em parceria com outras instituições.

Textos para Discussão: Divulgam reflexões e estudos de pesquisadores e estudiosos sobre temas atuais da área de educação.

RBEP

Criada em 1944, a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP) tem periodicidade quadrimestral e publica artigos resultantes de estudos e pesquisas e resenhas de obras atuais que contribuam para o desenvolvimento do conhecimento educacional.

- facebook.com/Inep.official
- twitter.com/inep_oficial
- youtube.com/user/inepimprensa
- instagram.com/inep_oficial/
- flickr.com/photos/170122799@N03/

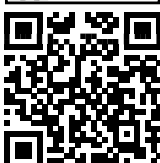
portal.inep.gov.br/publicacoes



INEP MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO