

Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação
Curso de Especialização *Latu Sensu* Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais da Escolarização

NORMATIZAÇÕES PRODUTORAS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA E AS APROPRIAÇÕES DADAS POR PROFESSORAS ALFABETIZADORAS

Deise Garrighan¹

Resumo

A pesquisa tem por objeto o estudo do discurso de um grupo de professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Guaíba, sobre o uso do ditado das quatro palavras e uma frase como avaliação diagnóstica no Ciclo de Alfabetização e das sugestões de acompanhamento avaliativo, pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na aquisição do sistema de escrita alfabética. Para desenvolver a pesquisa foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quatro professores, do 1º ao 3º ano, de uma Escola de Ensino Fundamental de Guaíba e com a coordenadora pedagógica da SME/Guaíba. Foram criadas duas categorias de análise: o discurso das políticas avaliativas e o discurso sobre a teoria e a prática. O estudo mostrou a força da teoria da psicogênese enquanto prática de avaliação diagnóstica e a instituição de outras possibilidades discursivas, expostas pelo PNAIC. Percebo que ao invés de discursos simplesmente circulando nos dizeres das professoras sobre a avaliação diagnóstica há a configuração de polêmicas e disputas permeadas por convicções pedagógicas oficializadas. Movimentos discursivos que não se dão de maneira linear, mas de enfoques que se esboçam e se explicitam a partir do que é e do que tem sido privilegiado em termos de práticas avaliativas diagnósticas na escola.

Palavras-chave: Avaliação Diagnóstica – Discursos – Práticas Avaliativas

Abstract

This work aims to study the discourse of a group of female literacy teachers in municipal schools at Guaíba about the use of a four-word and one-sentence dictation as diagnostic assessment in the *Ciclo de Alfabetização* and about the assessing accompaniment both by *Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* when learning the written language. To develop the research semi-structured interviews were conducted with four first-to-third-grade teachers in a primary school at Guaíba and with SME pedagogy coordinator. The study aims to investigate the relation between teachers and the so-called ‘assessing’ proposals and how these assessing tools

¹ Graduada em Pedagogia - ULBRA. Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Guaíba - RS. Artigo elaborado como requisito parcial para conclusão de curso de especialização em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - FACED/UFRGS, sob orientação da professora Dr^a. Darlize Teixeira Mello.

have helped to think about students' learning. Data were analysed in two categories: the assessing policy discourse and the discourse of theory and practice. The study has shown the strength of the psychogenic theory as a diagnostic assessment and the establishment of other discursive possibilities as seen in the PNAIC. In my view point, there are controversies and challenges crossed by mainstream pedagogical convictions, rather than discourse simply circling in teacher statements about the diagnostic assessment. There are discursive movements that are not linear but including focuses that shape and show themselves with what has been favoured in terms of diagnostic assessment in school.

Keywords: Diagnostic Assessment; Discourses; Assessing Practices

INTRODUÇÃO

O trabalho visa investigar a função da avaliação diagnóstica² utilizada em salas do ciclo de alfabetização, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos, na Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS³. Pretendo problematizar o uso da testagem do ditado da escrita das quatro palavras e uma frase como uma das únicas formas de avaliação diagnóstica do processo de aquisição da escrita. Para tal investigação utilizei entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores do 1º ao 3º ano de uma Escola de Ensino Fundamental de Guaíba⁴ e com a coordenadora pedagógica da SME/Guaíba.

Está organizado da seguinte forma: inicialmente apresento uma breve contextualização da avaliação diagnóstica realizada na Rede Municipal de Ensino de Guaíba, destacando o teste das quatro palavras e uma frase, inspirado nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999); posteriormente apresento a metodologia da pesquisa e a análise das entrevistas realizadas com as professoras de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Guaíba sobre a avaliação diagnóstica nos anos iniciais; e por fim apresento as considerações finais do trabalho apontando novas possibilidades concebidas ao longo da análise desta pesquisa.

1 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE GUAÍBA – INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

² “Avaliação é um termo amplo, passível de muitas interpretações. Pode-se falar dela em sua dimensão histórica, social, ideológica, entre outras”. Neste estudo vou tratá-la em “sua dimensão diagnóstica, ou seja, em relação àquilo que a pode transformar em um instrumento de orientação pedagógica”. (CEALE, 2009).

³ A Rede Municipal de Ensino de Guaíba/RS possui 16 escolas de Ensino Fundamental e 6 de Educação Infantil. Apresenta em seu quadro 925 professores.

⁴ A escolha da Escola para realização da pesquisa foi indicação da Secretaria Municipal de Educação de Guaíba, considerando o tempo de atuação destes profissionais no ciclo de alfabetização.

A partir da problematização exposta na presente pesquisa, coloco-me dentro dela como sujeito participante, uma vez que sou professora dessa rede de ensino e atuo em sala de aula enquanto alfabetizadora. Ingressei na Rede Municipal de Ensino de Guaíba em fevereiro de 2012. Durante esse ano letivo tive que enviar, periodicamente via fono circular⁵ encaminhado à escola, a tabulação dos níveis de escrita⁶ pelo modelo do ditado das quatro palavras e uma frase⁷.

Este teste, segundo Mello (2012, p.168), consiste em:

[...] um ditado, realizado preferencialmente de forma individual, envolvendo, portanto, somente a alfabetizadora e o alfabetizando. É iniciado por uma palavra polissílaba, seguida de uma trissílaba, de uma dissílaba e, por último, de uma monossílaba. Após o ditado das quatro palavras, o professor deve ditar uma frase que envolva pelo menos uma das palavras já mencionadas, preferencialmente a dissílaba, para poder observar se o aluno volta a escrevê-la de forma semelhante, ou seja, se a escrita da palavra permanece estável, mesmo em outro contexto.

Os resultados de tais ditados eram enviados para a SME/Guaíba e tabulados por escola, sendo posteriormente direcionados para uma segunda tabulação por turmas de 1º e de 2º ano. As tabulações semestrais eram em forma de estatística comparativa apresentadas aos professores no início do ano letivo de cada ano do Ciclo de Alfabetização envolvidos neste processo.

Meu contato com estes dados ocorreu na primeira formação continuada de professores destinada aos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental, momento em que a SME/Guaíba apresentou os números dos níveis de escrita dos alunos do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental, com vistas a evidenciar aos professores como tais alunos se encontravam na metade e no encerramento do ano letivo anterior.

Os resultados eram usados como forma de acompanhar o desempenho dos alunos, servindo de comparativo na quantificação dos níveis de escrita das turmas (1º e 2º ano) desta

⁵ O documento era expedido pela SME/Guaíba em períodos determinados ao longo do ano, solicitando o envio da testagem de níveis para as turmas de 1º e 2º ano, informando a data limite para o envio dos resultados obtidos.

⁶ Os níveis de escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) podem assim ser sumariados: “NÍVEL 1- neste nível, *escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma.*”(FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 193); NÍVEL 2- “*Para poder ler coisas diferentes [...], deve haver uma diferença objetiva nas escritas. [...] faz falta uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade de grafismos*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 202). “NÍVEL 3- [...] caracterizado pela tentativa de dar um *valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. [...] cada letra vale por uma sílaba*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 209). “NÍVEL 4- *Passagem da hipótese silábica para a alfabética. [...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas*” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 214). “NÍVEL 5- [...] Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira dos códigos”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 219).

⁷ “A tarefa da escrita das *Quatro Palavras e uma Frase*, como é por ela denominado, é instrumento de avaliação diagnóstica do processo de aquisição da língua, foi elaborada por Emilia Ferreiro e é descrita no fascículo I de *Análisis de las perturbaciones em el proceso de aprendizaje de la lecto-escrita*, editado pela *Dirección General de Educación Especial*, SEP-OEA, México de 1982” (MELLO, 2012 apud GROSSI, 2008, p. 56).

rede de ensino, inicialmente para guiar o trabalho do professor ao início do ano letivo e como socialização nas reuniões de turma. Exemplifico a forma como essa tabulação era apresentada aos professores. Para tal, utilizo-me do ano referência 2009/2010, pelo fato de não ter recebido a tabulação referente aos anos 2010/2011.

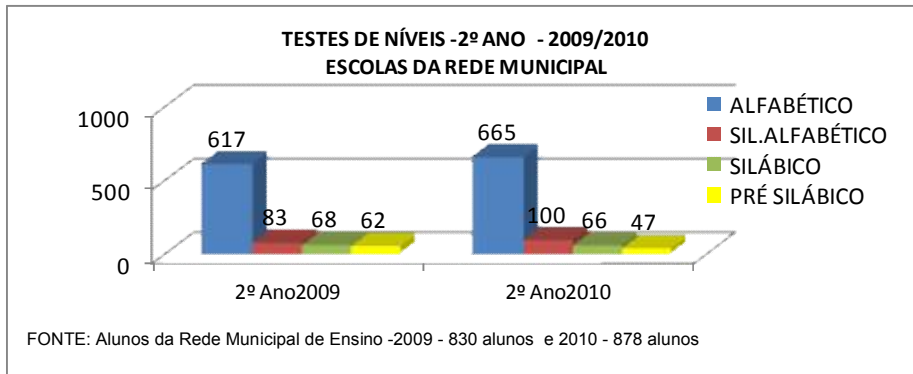


Gráfico 1: Teste de Níveis 2º ano-Apanhado Geral/2º semestre 2009/2010-Rede Municipal de Guaíba

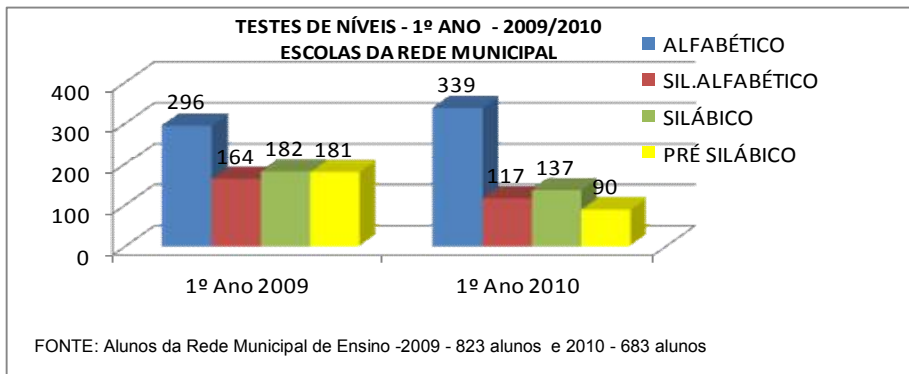


Gráfico 2: Teste de Níveis 1º ano-Apanhado Geral/ 2º semestre 2009/2010-Rede Municipal de Guaíba

Observo aqui que a SME/Guaíba fazia uso dessa testagem (ditado de escrita das quatro palavras e uma frase) com o intuito de diagnosticar os níveis de alfabetização da rede, colocando em evidência o *ranking* de escolas municipais. Havia uma proposta da SME/Guaíba, na utilização desta testagem, assumindo um sentido mais “estatístico” e “diagnóstico”, mas sem muita reflexão sobre a prática docente e os demais eixos (leitura, oralidade, letramento e análise linguística) que direcionam para apropriação do sistema de escrita alfabética.

Considerando essa testagem dos níveis como uma forma de avaliação questionava-me: Quem são os intérpretes destes resultados? Que uso era feito desses dados coletados para a SME? Qual o conhecimento teórico e a interpretação dada aos resultados obtidos? Frente aos resultados, o que se espera? Esses dados eram utilizados para redirecionar a prática docente? Trata-se da única avaliação diagnóstica da escrita feita pelos docentes? Para quem eles realmente

importam? Como estaria envolvida a última turma do ciclo de alfabetização (3º ano), visto que nos dados tabulados ainda encontram-se alunos que perpassam todos os níveis e a referida turma não consta no material disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para análise nesta pesquisa?

Trago para a discussão esses questionamentos, considerando a apropriação dada ao tema presente nas formações continuadas e incluídas no conteúdo programático das certificações emitidas. Ampliando esta questão, entrelaço-a às reutilizações simplificadas dadas à teoria da psicogênese⁸, enquanto avaliação diagnóstica, a partir das normatizações dentro da Rede Municipal de Ensino de Guaíba. Partindo da necessidade de simplesmente avaliar e mensurar resultados, o propósito se equivoca e parece estar muito aquém daquilo que realmente deve ser considerado, quando se trata da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, seja em uma sala de aula, seja traduzindo a realidade de muitas salas de aula em uma rede de ensino.

A essas reflexões e problematizações acrescento um novo dado: a chegada do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)⁹. Explico: desde o ano de 2009, o município realiza reuniões mensais com os professores, que ocorrem nos dias destinados à hora-atividade, em caráter de formação continuada¹⁰, sob a coordenação de um responsável de turma. Os temas abordados nas formações anteriores a este período foram variados. No entanto, com o início do PNAIC em 2013, as formações continuadas do 1º ao 3º ano passaram a ser substituídas pelos encontros desse programa de formação, contando com uma professora formadora para cada turma. Contudo, neste artigo não entro na discussão sobre o direcionamento das formações continuadas nesta rede de ensino. A partir do compromisso assumido junto ao governo federal

⁸ As apropriações do sistema alfabético de escrita, explicadas pelos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), não podem se reduzir a uma simples aplicação de um teste, sem os devidos conhecimentos teóricos implícitos na teoria da psicogênese. Neste sentido, considero que são reutilizações equivocadas dos estudos da Psicogênese da língua escrita, em razão da disseminação que tal estudo sofreu pela didatização criada pelo GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), aqui na região sul do Brasil, dessa testagem. Percebo que esta é realizada, muitas vezes, com desconhecimento teórico por parte dos professores aplicadores. Vale destacar que o próprio GEEMPA, ampliou essa forma avaliativa da psicogênese lançando mão da Aula-Entrevista, descrita por Grossi através da aplicação de 10 tarefas, realizadas individualmente pelo professor com cada aluno no início do ano letivo e bimestralmente, com tarefas que vão da escrita do nome à escrita de textos. Trata-se de “uma modalidade de aula da didática geempiana” (GROSSI, 2010, p.12), considerando que muitos outros elementos estão envolvidos, quando se trata do sistema de escrita alfabética, não se reduzindo apenas a escrita isolada de palavras e uma frase (GROSSI, 2010).

⁹ PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa instituído pela Portaria nº 867 de 04 de Julho de 2012, trata, conforme o Caderno de Apresentação, de “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, 2012, p.5) e complementa ainda: “é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2012, p.5)

¹⁰ Segundo dados obtidos durante a entrevista com a Coordenadora Pedagógica anterior a este período, os encontros aconteciam, mas não tinham dias fixos para ocorrer e, somente a partir deste ano, passaram a ser organizados considerando o dia da hora-atividade de cada ano do Ensino Fundamental.

em relação ao PACTO, uma forma de avaliação diagnóstica mais ampla e que contemple não somente os eixos de escrita, mas também leitura, oralidade, produção textual e análise linguística está servindo de base para avaliar individualmente os alfabetizandos e o perfil geral de cada turma do Ciclo de Alfabetização, trazendo outras formas cabíveis à avaliação diagnóstica, além da testagem das quatro palavras e uma frase. Para exemplificar apresento as fichas de acompanhamento individual e de turma do PNAIC, criadas a partir dos direitos de aprendizagem. Exemplifico a partir da indicação dada ao 1º ano do ciclo. Não me alongarei na apresentação das demais fichas do 2º e do 3º ano. Apenas acrescento que possuem níveis de complexidade diferentes e relacionadas com as propostas de cada ano do ciclo, no que se refere à avaliação da análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética, discursividade, textualidade e normatividade), leitura, produção textual e oralidade.

O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem

ESCOLA: _____

NOME: _____

**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.

Figura 1: Ficha de diagnóstico individual – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Fonte: BRASIL (2012, p. 38)

| Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
| Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina. | | | | |
| Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc. | | | | |
| Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção. | | | | |
| Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). | | | | |

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Figura 2: Ficha de diagnóstico individual – Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

Fonte: BRASIL (2012, p. 39)

| Leitura | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
| Lê textos não-verbais, em diferentes suportes. | | | | |
| Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia. | | | | |
| Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos. | | | | |
| Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças. | | | | |
| Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. | | | | |
| Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | | | | |
| Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | | | | |
| Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | | | | |
| Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | | | | |
| Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente. | | | | |
| Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia. | | | | |
| Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos. | | | | |

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Figura 3: Ficha de diagnóstico individual – Leitura

Fonte: BRASIL (2012, p. 39)

| Produção de textos escritos | | | | |
|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
| Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba. | | | | |
| Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. | | | | |
| Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas. | | | | |
| Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. | | | | |

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Figura 4: Ficha de diagnóstico individual – Produção de textos escritos

Fonte: BRASIL (2012, p. 40)

| Oralidade | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Fev. | Jun. | Ago. | Dez. |
| Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala. | | | | |
| Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. | | | | |
| Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais. | | | | |

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Figura 5: Ficha de diagnóstico individual – Oralidade

Fonte: BRASIL (2012, p. 40)

**Perfil de grupo:
sugestão de instrumento de
acompanhamento da turma**

ESCOLA: _____

PROFESSOR/A: _____

| 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).

Figura 6: Ficha de diagnóstico em grupo – Perfil de grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma
Fonte: BRASIL (2012, p. 41)

Diante dos perfis apresentados anteriormente (individual e em grupo), fica evidente que os conhecimentos e capacidades avaliados nos alunos em processo de alfabetização, propostos pelo Programa, estão além de uma escrita metricamente estabelecida por quatro palavras e uma frase. A partir das avaliações do PNAIC, compreende-se o aluno alfabetizando imerso em um contexto que não se desvincula da oralidade, da leitura, da escrita e da análise linguística, onde os eixos descritos se cruzam diariamente na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Os instrumentos de acompanhamento de turma são “sugeridos”¹¹ pelo PNAIC, porém assim como a testagem através das quatro palavras e uma frase solicitada pela rede de ensino pesquisada possui períodos marcados para acontecer e assim apontar análises e reflexões aos docentes frente à evolução dos seus alunos. Ambas estão normatizadas a partir de suas concepções pedagógicas, tornando homogêneo o trabalho de avaliação diagnóstica do professor alfabetizador, determinando resultados de sua prática docente, considerando que “os resultados

¹¹ Embora sejam colocadas como sugestão, as fichas de acompanhamento em nível de grupo devem ser informadas oficialmente no SIMEC - sistema de monitoramento do MEC, assumindo o caráter oficial, hierarquizando a aprendizagem.

quantitativos, os números e as estatísticas não expressariam o movimento e a temporalidade dos processos educativos complexos” (SUASSUNA, 2007, p. 33). A partir das formas avaliativas colocadas em questão, penso que se trata de representações, recortes de uma parte do processo avaliativo que não demonstram a sua integralidade e tampouco podem tornar homogêneo o processo de alfabetização. Discuto esta forma de controle a partir da análise das entrevistas das professoras.

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Nesta seção apresentarei a abordagem metodológica utilizada na pesquisa e os pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho. Para melhor compreender o lugar de onde as professoras¹² falam, evidenciarei o ano de formação das mesmas em suas graduações e especializações, uma vez que entendo ser a formação inicial um dos espaços em que começamos a refletir sobre avaliação diagnóstica. A escola selecionada para a investigação, conforme já dito, foi escolhida pela SME/Guaíba e o critério foi o tempo de atuação das docentes no ciclo de alfabetização.

Para a análise dos dados optarei pela abordagem qualitativa, por possibilitar explorar as opiniões diversas sobre o tema pesquisado (BAUER; GASKELL, 2002), considerando a partir dos diferentes contextos do grupo de professoras entrevistadas suas respectivas trajetórias com a alfabetização, construindo suas práticas docentes, mesmo quando se atua na mesma rede de ensino e se aborda o mesmo assunto, neste caso a avaliação diagnóstica.

Os pressupostos teóricos que orientaram a análise dos dados de pesquisa têm dois eixos de análise: os conceitos de alfabetização e letramento, considerando os estudos de Kleiman (2005) e a avaliação diagnóstica a partir dos estudos do CEALE¹³ (2009), complementados pelo CEEL¹⁴ (2007). Para o estudo proposto, duas categorias de análise serão colocadas em evidência: o discurso das políticas avaliativas (o que pensam as professoras sobre a implementação de políticas avaliativas da SME/Guaíba, via a testagem do ditado de escrita das quatro palavras e

¹² Utilizarei o termo professoras, por ter durante as entrevistas apenas pessoas do gênero feminino.

¹³ CEALE: O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990 com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para à área da alfabetização e do ensino de Português (Disponível em <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/o-que-e-o-ceale.html>> acesso em 22/11/2013.

¹⁴ CEEL: criado em 2004, o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) é um núcleo de pesquisa e extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. (Disponível em <<http://www.ufpe.br/ceel/ceel-o-centro.html>> acesso em 22/11/2013.

uma frase e do MEC/Governo Federal, via PNAIC); e o discurso¹⁵ sobre a teoria e a prática (a concepção teórica e prática das professoras em relação à avaliação da aprendizagem dos alunos). O trabalho de coleta de dados ocorreu no período de agosto a outubro de 2013 e transcorreu do seguinte modo: seleção da escola, realização de entrevistas e análise dos dados. A entrevista semiestruturada foi o instrumento adotado na pesquisa pelo fato de oportunizar complementações de informações às questões previamente estruturadas.

3 AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Concebo a avaliação como instrumento necessário para guiar e favorecer o trabalho docente. Tratá-la como diagnóstico isolado sem considerar o contexto de trabalho dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem¹⁶ não significa estar traduzindo fielmente o aprendido nem se empenhar em buscá-lo. O espaço escolar e a prática docente constituem-se de avaliações: nossas reflexões enquanto alfabetizadoras são avaliando e pontuando os objetivos que buscamos atingir com o nosso trabalho; aquilo que buscamos sistematizar em sala de aula é uma forma de avaliar o desempenho do aluno; quando contabilizamos os alunos por níveis também avaliamos a classificação. Sobre este redirecionamento da avaliação pontuo:

Nesta perspectiva, [...], a avaliação não é concebida e apropriada como instrumento *a serviço da aprendizagem ou da regulação das aprendizagens*. Ou seja, o seu *potencial de diagnóstico* é desconsiderado; a avaliação é vista como se tivesse um fim em si mesma e seus resultados não são tomados como referência para (re) planejar o ensino, traçando metas. (CEALE, 2009, p. 79).

Junto às avaliações diagnósticas realizadas pelo professor no seu trabalho diário, temos as avaliações oficializadas e normatizadas nos discursos docentes, bem como as avaliações externas¹⁷.

¹⁵ Utilizo o termo discurso por constituir diferentes práticas, neste caso a prática pedagógica, dada a partir de recursos pré-estabelecidos e baseados na psicogênese, disseminando e identificando contextos da realidade pesquisada.

¹⁶ Faço referência aos docentes em seu trabalho bem como o dos alunos a partir do que lhe foi transmitido, por entender que “em uma perspectiva diagnóstica, com a *avaliação interna* à escola, o professor avalia o aluno tendo como referência o que trabalhou em sala de aula. O que se quer verificar, então, *é se o aluno aprendeu o que o professor ensinou*. [...], *o professor avalia também o seu próprio trabalho*, refletindo sobre como deve orientar a sua prática a partir do desempenho do aluno (CEALE, 2009, p. 81).”

¹⁷ De acordo com o CEALE: “A *avaliação externa*, também chamada de *avaliação sistêmica ou avaliação em larga escala*, tem a finalidade principal de *detectar a distância ou a proximidade entre o que ensino é e o que deveria ser*” (2009, p. 81). Atualmente, voltada ao Ciclo de Alfabetização, temos a Provinha Brasil, aplicada nas turmas do 2º ano, e a partir deste ano teremos a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que passará a ser aplicada nas turmas do 3º ano.

Na aprendizagem escrita da língua materna, em nosso sistema de escrita alfabética, a teoria da psicogênese está por representar a avaliação oficializada e em âmbito escolar assumiu o advento máximo em como acompanhar, avaliar e atestar cientificamente a aprendizagem dos alunos e os processos de construção através dos níveis de escrita. Traçando um caminho que começou a ser constituído a partir da década de 1980, Albuquerque (2012, p. 25) enfatiza que “[...] os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky vão dar um novo sentido aos erros ou escritas não convencionais dos alunos, que passaram a ser vistos como reveladores de suas hipóteses de escrita.”

Representando um marco na concepção do processo de ensino de leitura e da escrita, a teoria da psicogênese, a partir das apropriações e da sua pedagogização, está normatizada e naturalizada entre alfabetizadores, legitimando o seu uso para justificar a aprendizagem processual dos alunos ao se alfabetizar. Vieira, 1998 apud Ferreiro, 1989, p.18 utilizando a análise de trechos da *Revista Nova Escola*, expõe sobre tais adequações:

Não vim para apresentar receitas milagrosas ou instrumentos de resultados garantidos. Vim para explicar-lhes o que sabemos sobre o desenvolvimento da alfabetização em crianças de diferentes setores sociais. E para fazer com que vocês sejam com novos olhos o que se passa com seus alunos na sala de aula. (VIEIRA, 1998 apud FERREIRO, 1989, p.18)

Questiono esta legitimação criada, a partir da normatização implantada pela Rede Municipal de Guaíba e da forte presença da prática da testagem de níveis, ao ponto de torná-la como obrigação oficial entre os professores de 1º e 2º ano em determinado período (2009 a 2012), conforme documentos oficiais cedidos para essa pesquisa. Não ignoro a importância da psicogênese no entendimento dos processos cognitivos enfrentados pelas crianças, mas questiono essa normatização que a instituiu e as didatizações que a submeteram, conforme cito o exemplo das práticas geempianas.

Como podemos conceber que um sujeito que vive em uma sociedade de cultura escrita para além das práticas escolares, em contextos diversos, convivendo com os mais variados recursos de leitura e escrita, principalmente em meios urbanos (KLEIMAN, 2005), possa ser avaliado apenas por um ditado de quatro palavras e uma frase? Vale ampliar a discussão para a existência de diferentes eixos que possam ser contemplados no ensino e estar presentes ao avaliar e diagnosticar a alfabetização, apesar de toda normatização presente nestas propostas.

Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 103) falam sobre esta possibilidade de ampliação quando “a diversificação dos instrumentos avaliativos, por sua vez, viabiliza um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e sobre os percursos de aprendizagem.”

Neste ponto da discussão trago as sugestões de avaliação individual e coletiva propostas pelo PNAIC, uma vez que contemplam eixos de análise de linguística, oralidade, leitura e produção textual, conforme apontado nas fichas de desempenho, definindo para o ensino na área da linguagem a necessidade de não apenas pensar o sistema de escrita alfabética isoladamente, mas contemplar as demandas de letramento como elemento vinculado a este ensino.

Embora, ambas as formas de avaliar não traduzam a realidade do processo de construção e apropriação do conhecimento, tampouco demonstrem quem são os alunos, qual o contexto da instituição ou sequer revelem as práticas pedagógicas ali presentes, não basta tabular dados. Pois “mais importante do que dados numéricos é colocar questões sobre a escola, lançar sobre ela novos olhares” (SUASSUNA, 2007, p. 33). As propostas avaliativas do PNAIC trazem uma nova discussão e nos faz refletir sobre a ênfase dada durante a formação acadêmica à avaliação diagnóstica em classes de alfabetização, podendo acrescentar a condução dos professores em suas práticas considerando o sentido dado às avaliações.

3.1 O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS SOBRE A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

A partir da coleta de dados obtidos nas entrevistas surgiu uma diversidade de discursos que por vezes mantêm uma fala individual com novas perspectivas assumidas e influenciadas pela formação inicial de cada professora e na maioria delas um discurso perpetuado pela mantenedora e assumido por elas com vocabulário similar. Contextualizo os sujeitos desta pesquisa pela exposição dos perfis das entrevistadas.

A coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Guaíba será nomeada por C1 e estará apresentada nos quadros 1 e 2. O grupo do Ciclo de Alfabetização participante da pesquisa está constituído por quatro professoras, que serão nomeadas por P1, P2, P3 e P4, estão descritas pela formação, ano, tempo de atuação docente e experiência com o ciclo de alfabetização, nos quadros seguintes.

Quadro 1 : Perfil coordenação pedagógica / formação

| Docente | Formação/área e ano de conclusão |
|----------------|---|
| C1 | Magistério – curso normal (1985) Graduação: Pedagogia (2004) / Especialização: Alfabetização e Letramento (2008)/ Supervisão Educacional (2011) |

Fonte: Dados das entrevistas

Quadro 2 : Perfil da coordenadora / formação

| Docente | Experiência docente | Atuação | Atuação na Coordenação |
|---------|-------------------------|----------------------------|------------------------|
| C1 | 17 anos em Ed. Infantil | Coordenação Pedagógica SME | 10 anos |

Fonte: Dados das entrevistas

Quadro 3 : Perfil docente / formação

| Docente | Formação/área e ano de conclusão |
|---------|--|
| P1 | Magistério – curso normal (2004) / Graduação: Pedagogia (2010) |
| P2 | Magistério – curso normal (2006) / Graduação: Pedagogia (2009) Especialização - Alfabetização e Letramento (2011) |
| P3 | Magistério – curso normal (1982) / Graduação: Pedagogia (2011) Especialização - Psicopedagogia (2012) |
| P4 | Magistério – curso normal (1985) / Graduação: Pedagogia (1988) Especialização - Psicopedagogia (2012) |

Fonte: Dados das entrevistas

Quadro 4 : Tempo de experiência docente

| Docente | Experiência docente | Turma de atuação | Tempo de atuação no Ciclo de Alfabetização |
|---------|---------------------|------------------|--|
| P1 | 4 anos | 1º ano | 4 anos |
| P2 | 10 anos | 1º ano | 4 anos |
| P3 | 30 anos | 2º ano | 30 anos |
| P4 | 25 anos | 3º ano | 18 anos |

Fonte: Dados das entrevistas

Analisando os quadros 1 e 3 observo que as professoras têm bom nível de formação uma vez que todas possuem graduação e apenas uma não possui especialização. Já quanto à experiência docente há uma disparidade entre as mesmas pois há duas professoras com seus estágios probatórios recentemente terminados e outras duas com mais tempo de experiência. Através das entrevistas observo que essa disparidade de experiência quanto à aplicação do teste das quatro palavras e uma frase é atenuada pois nas respostas às entrevistas as professoras foram consensuais quanto à importância do uso dessa testagem enquanto avaliação diagnóstica. Vejamos algumas falas das entrevistas no que diz respeito à aplicação:

Sempre, sempre, desde que se começo a fazer este trabalho independente da solicitação da supervisão da prefeitura ou não a gente sempre fez. Sempre assim ó: no início do ano, no período de adaptação para ver como a criança veio de casa, né? Então assim sempre se aplicou o teste do nível das quatro palavras e uma frase.

Fonte: Dados da entrevista de P3.

[...] Acho bem importante a gente ter este acompanhamento da turma.

Fonte: Dados da entrevista de P1.

A testagem de níveis solicitada pela SME/Guaíba em caráter oficial, é considerada pelas professoras como uma possibilidade capaz de verificar o aprendizado dos alunos e como ponto a ser considerada a partir da série da criança, reforçando a oficialização desta prática na rede municipal de Guaíba:

Isso à nível de 1º e 2º? É que pro 3º eu não vejo a necessidade de sentar e fazer com eles. Mas eu via que quando eu trabalhava com eles no 2º ano era o momento de sentar individual e de realmente ver a que ponto tava a caminhada da criança. Eu acho que tem que ter sim, que tem que ter esse momento.

Fonte: Dados da entrevista de P4.

Embora defenda a presença de outras formas de avaliar o desenvolvimento dos alunos, neste caso tratando-se da última turma do ciclo de alfabetização, a docente mantém um discurso limitado que reforça a ausência de outras maneiras de avaliar a escrita, tais como aquela produzida diariamente pelo aluno, independente do ditado de quatro palavras e uma frase. Esta forma de discurso reforça a condição de avaliar a escrita como uma forma de controle e ainda segundo Hattge (2007, p. 87), “a vigilância e ao controle constante de todos os indivíduos”. Segundo Dal’Igna (2003), a construção deste discurso baseado na psicogênese configura-se como “estatuto científico”(DAL’IGNA, 2003, p. 43), “para sistematizar e compreender os erros da criança no processo de construção de aquisição da escrita”(DAL’IGNA, 2003, p. 43).

Nos próximos excertos discuto a hegemonia deste discurso, fazendo referência à função diagnóstica que assumiu para avaliar a aprendizagem dos alunos:

Bom geralmente através das observações na aula, contam muito. Se ele já consegue identificar letra inicial, final o som... Consciência fonológica conta muito, mas o que comprova é através dos testes de níveis. E dos trabalhos, de alguns que eu separo que servem como avaliação.

Fonte: Dados da entrevista de P1.

Embora a docente pontue a existência de outras abordagens e intervenções, como o desenvolvimento da consciência fonológica durante o processo de alfabetização, demonstra um discurso muito preso a testagem de níveis normatizada para a condução de sua avaliação.

Considerando que apenas os testes de níveis permitem identificar a aprendizagem do aluno, reitero a discussão a partir do posicionamento assumido pela coordenação pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Guaíba no que tange às discussões voltadas ao uso e à disseminação da psicogênese:

Eu mostrava para elas que aquilo era importante sim, para o avanço destes alunos com dificuldades, enfim até os outros que não tem dificuldades. Elas vendo o trabalho das colegas começaram a ver que aquilo realmente surtia efeito e era importante para os alunos e até facilitava o trabalho delas [...] Foi feito aqui na SME um... , “eu orientei” como fazer esta testagem de quatro palavras, depois usando a frase. Todas foram orientadas como fazer.

Fonte: Dados da entrevista de C1.

A partir do excerto anterior, destaco Vieira (1993) ao fazer considerações pertinentes aos caminhos percorridos pelo saber teorizado e à forma que estes acabam chegando aos professores ao dizer que “as bases teóricas são apresentadas às professoras como transformadoras, chegando de forma parcial, fragmentada ou mesmo limitada” (VIEIRA, 1993, p. 76). Evidencio a partir do trecho exposto a necessidade do professor de cruzar a sua prática com os estudos teóricos, não se limitando a orientações, como parte de execução de um material técnico. Reforço, a partir das formações iniciais dos professores envolvidos na pesquisa e seus respectivos anos de conclusão, citados anteriormente, a importância de buscar, através da continuidade da pesquisa e do estudo, as fontes teóricas que sustentam suas falas. Nesse sentido aponto Vieira (1998):

[...] que o que chega ao professor limita-se muito mais ao campo do “comentário” do que ao da “autoria”, pois a circulação ou socialização do conhecimento se faz mais pela via de textos secundários (e seguintes) do que pelos textos primários ou fundantes, a ponto destes se apagarem, deixando em primeiro lugar os comentários (VIEIRA, 1998 apud PIMENTEL et al., 1993, p. 156).

Novos posicionamentos em relação à testagem dos níveis, em caráter de avaliação diagnóstica, não o descaracterizam como única prática avaliativa. A docente P2 faz uso do ditado não só por cumprimento a uma solicitação da prefeitura, mas no sentido de diagnosticar a aprendizagem da turma em momentos distintos, conforme coloca sobre o direcionamento dado aos resultados:

[...] tem um uso a partir dali para identificar o nível que eles têm, para planejar atividades diferenciadas para os grupos. Na minha turma eu tenho três grupos, divididos para trabalhar junto, [...]. Então são propostas atividades a partir do que é constatado nas testagens.[...] Geralmente eu aprofundo a cada mês quando se encerra algum projeto, alguma atividade que foi bem significativa para as crianças, e em todos os trimestres que é solicitada pelo PACTO¹⁸ também.

Fonte: Dados da entrevista de P2.

¹⁸ Em função do PNAIC, a rede de Guaíba não exigiu os níveis de escrita por correspondência oficial mas está previsto em atividades do portfólio da formação do programa manter trimestralmente os números atualizados com tais níveis por sugestão da referida secretaria. Falo enquanto participante do programa de formação e, portanto, me insiro na constituição deste processo de manutenção da prática dos testes de níveis que não foi esquecida, mesmo diante das sugestões de acompanhamento do PNAIC que sugerem acompanhamento individual (contemplando análise linguística, leitura, oralidade, produção textual) e geral da turma.

Embora tenha uma formação voltada ao estudo da consciência fonológica¹⁹, não há registro ou evidência em sua fala da presença deste trabalho nas suas intervenções. Novamente a recorrência às testagens de níveis como avaliação diagnóstica está substituindo de forma isolada as intervenções e identificando aprendizagens, podendo ser substituída e analisada por outras formas diárias de escrita espontânea.

Saliento também que a professora sugere aqui o uso da testagem de níveis, uma avaliação proposta pelo PNAIC. Entretanto, conforme descrito anteriormente, esta prática não foi abandonada pela rede e está inserida em atividades apenas do referido programa.

Em relação às professoras do 2º e 3º ano não há um consenso quanto ao uso exclusivo deste tipo de avaliação e recorrem a outras formas, conforme relata a professora do 3º ano:

Não as quatro palavras, não eu já avalio no total a escrita. Eles já fazem assim: eles já fazem frases, escrevem histórias longas [...].

Fonte: Dados da entrevista de P4.

Remeto a caminhada estabelecida por esta docente enquanto alfabetizadora e pesquisadora da teoria da psicogênese, estabelecendo pesquisa e o cruzamento em sua prática no que tange às ideias do construtivismo e alfabetização.

Inicialmente como reprodutora de um discurso pronto:

Quando nós iniciamos a proposta né? A proposta segundo Emilia Ferreiro, o Piaget, que teve toda aquela história do construtivismo, que bombou as idéias da Emilia Ferreiro e do Piaget e aí nesse início aí a gente, em seguida já começou aqui na escola. [...] começamos a fazer as testagem para ver como eles tavam... na escrita e a caminhada da escrita.

Fonte: Dados da entrevista de P4.

Na entrevista com a Professora P4, observo que esta identifica os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) reconhecendo as contribuições e estabelecendo no trabalho de alfabetização atividades direcionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética. Observo também que de todas as entrevistas a Professora P4 é a única que faz referência aos contextos de letramentos dos alunos nomeados pela professora como vivências:

¹⁹ A referida professora expôs ao longo da entrevista que durante sua experiência em Ed. Infantil recebia orientações da fonoaudióloga da instituição a respeito de como trabalhar a consciência fonológica. Sua orientadora da pós-graduação a nível de especialização também foi uma fonoaudióloga.

[...] era uma coisa muito NOVA, tanto é que se chamava de ... que não era um, não era uma, como é que a gente dizia: um método, as pessoas costumavam dizer que era um método de alfabetização, e NÃO É. Era uma proposta, eram idéias novas que tavam surgindo, né... [...] Nós optamos (fazendo referência a sua escola) por não sair “daquela coisa assim ó” de deixar tuuudo à vontade, de repente quando começar de um texto, de repente quando de um assunto. Então aqui as coisas aqui não foram vagas. A gente sempre seguiu uma linha: se começou de palavras, da vivência deles em sala de aula, depois foi aumentando o vocabulário.

Fonte: Dados da entrevista de P4.

No discurso docente é evidente a recorrência da teoria da psicogênese como representante fiel da verdade em relação à aquisição do Sistema de Escrita Alfabética. Entretanto nas práticas docentes, mesmo que de forma obrigatória, estão as sugestões de acompanhamento do PNAIC causando medidas cautelosas destacadas pela professora P3 e iniciando talvez novas formas de conceber a avaliação diagnóstica a partir das normatizações impostas:

Assim toda a mudança ela, deixa... causa insegurança.

Fonte: Dados da entrevista de P3.

As novidades destacadas pela Professora P3 sempre causam insegurança reforçando que teorias e novos discursos levam tempo para causar mudanças nas práticas e, portanto, inicialmente não caminham juntos. As teorias e suas leituras, ao chegar às escolas, são submetidas a uma apreciação. E nesse sentido, embora as professoras sejam orientadas “quanto a “um jeito certo de ensinar e aprender, com uma pequena variação aceitável, em detrimento de tantos outros jeitos viáveis para ensinar e aprender,[...], em favor das práticas discursivas que estiverem em voga” (MELLO, 2012, p. 178), elas têm possibilidades de resistir e esta inicialmente parece ser a primeira alternativa frente ao desconhecido.

Destaco que tal resistência pode observada hoje, por exemplo, nos imperativos do PNAIC sobre as formas de ensinar e aprender que passo em seguida a analisar. Saliento a partir da análise dos dados da pesquisa questões referentes ao descontentamento de alguns professores entrevistados em relação ao programa de formação. Por meio das entrevistas foi possível identificar um clima de resistência ocasionado pela forma que a política pública instituída chegou até às escolas, pelo excesso de atividades a serem realizadas para avaliação do perfil individual de cada aluno da turma. Neste sentido, observo pouca visibilidade daquilo que o programa possa acrescentar na formação de cada professor. Tratando-se das avaliações sugeridas pelo PNAIC, identifica-se na fala das professoras que não há um discurso único e de satisfação com o programa, embora sejam reconhecidos pontos positivos, pelos materiais didáticos ou pelas trocas ocorridas nos encontros de formação:

Acho que veio acrescentar bastante ao trabalho que já se fazia, o material é muito bom.

Fonte: Dados da entrevista de P3.

Como se pode observar, embora faça distinção entre o trabalho já realizado e as orientações do PNAIC, a Professora P3 recorre ao termo “acrécimo” e não “mudança”, evidenciando o quanto práticas pedagógicas anteriores continuam presentes. As avaliações diagnósticas do PNAIC não indicam o *Ditado das quatro palavras e uma frase*, mas contemplam a escrita em um todo sem desconsiderar as recorrências do letramento, da oralidade, da leitura e da linguística. Integrando diferentes eixos que vão da prática, do uso e da reflexão da língua por seus usuários. Algumas professoras, como P2 e P4, acabam sendo recorrentes em suas falas, destacando o excesso de itens sugeridos para acompanhar a avaliação diagnóstica dos alunos. Evidenciam estranheza em relação à quantidade de itens e tarefas sugeridos, defendendo uma avaliação relacionada às dificuldades da turma, não tornando homogênea a aprendizagem :

Não sei bem como era antes do PACTO. As tarefas propostas do PACTO são muitas e eles tomam muito tempo nas atividades da aula. Na verdade eu não sei bem, acho que as avaliações deveriam ser feitas, mas não padrões para todos e adequadas às dificuldades de cada turma.

Fonte: Dados da entrevista de P2.

Eu achei a ficha individual muuuito extensa, muuuito detalhada e eu acho que não há necessidade de taaaanto detalhamento, porque assim... não é a ficha, não é pela ficha que tu vai consegui detalhar o que... que o aluno realmente ele... tá pronto para passar para um 4º ano ou não. Eu achei detalhada demais[...]

Fonte: Dados da entrevista de P4.

Diante das análises das entrevistas realizadas considero relevante destacar que o imperativo do *Ditado das quatro palavras e uma frase* e das avaliações solicitadas pelo PNAIC não estão dissociadas de fundamentos de homogeneidade das avaliações classificatórias, pois estão próximas a essa questão. Para Sampaio (2008, p. 161); “a avaliação classificatória, por ter como fundamento a homogeneidade e a exclusão, ignora os múltiplos e complexos caminhos de aprendizagem que podem ser percorridos pelas crianças ao se alfabetizar.”

Embora as professoras estejam operando a partir das novidades e adaptações exigidas pelo programa, os seus reflexos e objetivos possam ser avaliados com mais exatidão no decorrer de um período mais longo de execução e talvez de apropriação das professoras, produzindo talvez, como diz Vieira (1993), um discurso pedagógico proliferado entre os docentes. As normatizações permeiam e formatam as práticas pedagógicas. Cabe-nos atenção e reflexão para não transformarmos nosso trabalho no que tange a avaliação diagnóstica em função burocrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso chegar, a partir dos poucos fragmentos apresentados nesta pesquisa, a uma conclusão fechada e definitiva do tema. Consegui, ao longo do trabalho e do pouco tempo disponível para a coleta de materiais e realização das entrevistas, encontrar em colegas de sala de aula, alfabetizadoras como eu, dúvidas, desesperos e certezas em relação ao modo como nos constituímos docentes nas redes públicas de ensino. As imposições muitas vezes acabam chegando a nossa prática diária junto com muitos outros objetivos e burocracias que enfrentamos ao longo do ano letivo, o que não tem possibilitado uma plena execução do trabalho que nos é proposto. Dentro da Rede Municipal de Guaíba e, considerando o tema inicial que deu origem a este trabalho de pesquisa, novamente indago: qual é a função de apontar níveis de escrita, os quais apontam exatamente o que o próprio nome já determina: a escrita separada por níveis, diante de práticas avaliativas que emergem em caráter nacional e consideram conhecimentos que ultrapassam a escrita de quatro palavras e uma frase?

É necessário que nossa inquietação docente traga, em meio às cobranças, o diálogo que devemos tecer frente à existência de diferentes formas de avaliar e conduzir resultados obtidos. Transformar nossa reflexão construída em nosso mundo da sala de aula em potencial diagnóstico apropriado ao ensino, com a função de ampliar a aprendizagem dos alunos (CEALE, 2009) e o conhecimento do professor sobre outras formas de pensar a avaliação de alfabetizandos no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; NASCIMENTO, Aricélia. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL, Portaria n.º 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de

apresentação / Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1 / Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

CEALE. Avaliação da alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica? Revista Educação: Guia da Alfabetização. São Paulo: Segmento, 2009. P. 78-90.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Currículo, conhecimento e processos de in/exclusão na escola. In: Lopes, Maura Corcini. DAL'IGNA, Maria Cláudia. In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Editora da Ulbra, 2007. P. 35-48

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GEEMPA. Aula – entrevista: caracterização do processo rumo à escrita e à leitura. Porto Alegre: GEEMPA, 2010.

HATTGE, Morgana Domênica. Escola campeã: estratégias de governo e auto-regulação. 2007, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Vale dos Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2007.

KLEIMAN, Ângela B.. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Brasília: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

MELLO, Darlize Teixeira de. Provinha Brasil (ou “provinha de leitura?”): mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial?”. 402 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SAMPAIO, Carmen Sanchez. Avaliar o processo de aquisição da escrita: desafios para uma professora alfabetizadora. In: ESTEBAN, Maria Teresa. Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez, 2008. 3ª edição (Série cultura, memória e currículo; v. 5). P. 153-167.

SUASSUNA, Livia. Paradigmas de avaliação: uma visão panorâmica. In: Beth Marcurschi e Livia Suassuna (orgs.). Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte, MG : Autêntica , 2007. P. 27- 43.

VIEIRA, Martha Lourenço. A metáfora religiosa “do caminho construtivista”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 76 – 94.