

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Priscila Bier da Silveira

“Me ensina o que você vê?”:

Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa

Porto Alegre

2016

Priscila Bier da Silveira

“Me ensina o que você vê?”:

Avaliação da Aprendizagem no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Leite

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática

Porto Alegre

2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha querida orientadora Profa. Dra. Denise Leite, pela confiança, pela oportunidade de adquirir experiência e conhecimento desde minha trajetória na graduação. Meu carinho, respeito e admiração por essa mulher de garra e inspiradora.

Às Profas Doutoras Célia Caregnato e Luciana Piccoli pelas sugestões e contribuições na construção desta dissertação.

À Profa Dra. Helenise Sangoi Antunes pelo acolhimento e colaboração para esta pesquisa.

Ao meu amor, Max, por todo companheirismo e atenção durante meus estudos.

À minha mãe por me acompanhar e apoiar de forma tão amorosa durante toda minha trajetória acadêmica.

Ao meu padrasto, Walnício, que não está mais entre nós, mas que sinto que continua contribuindo e inspirando minha vida.

Às amigas queridas, Liana, Olívia e Patrícia, que estão sempre ao meu lado e são meu trevo da sorte.

Aos meus colegas de curso e de pesquisa, querido grupo InovAval, querida Profa Dra. Maria Elly Herz Genro por tantas aprendizagens vivenciadas.

À Profa Dra. Glades Felix pela acolhida e amizade.

À Profa Ms. Maria Bernadette Castro Rodrigues, que encorajou a continuidade dos meus estudos. Uma fonte de inspiração como profissional e uma amiga do coração.

Aos queridos colegas e amigos Andreia, Aline, Bernardo, Claudete, Maria Alexandra, Jorge, Alexandre, Elisa, Gilnei e Cristina.

Ao meu querido Athos por me encher de amor e companheirismo.

À universidade e ao município que me receberam para a realização desta pesquisa.

Por fim, aqueles que contribuíram de alguma forma neste curto espaço de estudos e pesquisa para o qual, sem ajuda e compreensão de todos, não chegaria ao final desta jornada.

Nada é impossível de mudar

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que
é de hábito como coisa natural, pois em tempo
de desordem sangrenta, de confusão
organizada, de arbitrariedade consciente, de
humanidade desumanizada, nada deve parecer
natural nada deve parecer impossível de
mudar.*

Bertolt Brecht

RESUMO

A presente dissertação pretendeu identificar e analisar como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras do final do ciclo de alfabetização estão dialogando com a proposta de avaliação de uma cadeia multiplicadora de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa caracteriza-se como exploratória/descritiva. A partir da perspectiva qualitativa, realizou-se análise documental dos materiais de formação do PNAIC para compreender como estava sendo constituída a proposta de avaliação no ciclo de alfabetização. A partir disso, foram realizadas entrevistas com professoras que constituíam uma cadeia multiplicadora de formação continuada (formadora, orientadora e alfabetizadoras) para identificar como estão sendo estruturadas as práticas de avaliação no ciclo a partir da formação proposta pelo PNAIC. As considerações da pesquisa elucidam mudanças nas práticas avaliativas: as perspectivas das professoras da cadeia de formação indicam a avaliação formativa como parte integrante do planejamento e organização do ciclo; as docentes estão tentando diversificar as formas de monitorar a aprendizagem dos alunos. Destaca-se a busca de ruptura com a prova como registro mais importante de avaliação dos alunos. Com relação aos instrumentos avaliativos, a avaliação diagnóstica, composta pelos níveis de escrita apresentados a partir da teoria da psicogênese, foi marcada como estratégia de acompanhamento das aprendizagens. Sendo assim, houve o domínio dos níveis em relação a outras habilidades. Compreende-se que ainda existe um tensionamento entre o discurso e a prática avaliativa. O PNAIC propõe uma concepção de avaliação formativa que parece estar contribuindo para a construção de mudanças na qualidade da educação. Contudo, as concepções de avaliação presentes na cadeia de formação, quando revistas na prática cotidiana da avaliação na escola, nem sempre coincidem. O trabalho de formação continuada está potencializando a reflexão docente sobre a cultura avaliativa tradicional. O Programa estimula o diálogo para uma avaliação formativa para que o aluno possa progredir em seu desenvolvimento de forma contínua. No que se refere a cadeia de formação, a universidade parece estar articulada com os desafios da escola e valorizando os saberes da experiência. Evidenciou-se a contrapartida que a universidade recebe do município para concretização dessa política pública.

Palavras-chave: Avaliação. Formação Continuada. Alfabetização. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

RESUMEN

La presente disertación pretendió identificar y analizar cómo las prácticas de evaluación del aprendizaje de las alfabetizadoras dialogan con la propuesta de evaluación de una cadena multiplicadora de formación continua del Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC, siglas en portugués). La investigación se caracteriza como exploratoria/descriptiva. Partiendo desde una perspectiva cualitativa, se realizó un análisis documental del PNAIC sobre los materiales de capacitación para entender la forma en que se está realizando la evaluación de las propuestas en el ciclo de alfabetización. De tal manera, se llevaron a cabo entrevistas con profesoras que son parte de una cadena multiplicadora de formación (formadora, orientadora y alfabetizadoras) a fin de identificar la forma en que se estructuran las prácticas de evaluación en el ciclo desde la formación ofrecida por el PNAIC. Las consideraciones de la investigación presentan cambios en las prácticas de evaluación. Las perspectivas de las profesoras de la cadena de formación indicaron la evaluación formativa como parte de la planificación y la organización del ciclo. Las profesoras están tratando de diversificar las formas de monitorear el aprendizaje de los alumnos. Se destaca la búsqueda de ruptura con la prueba como registro más importante de evaluación de los alumnos. Con respecto a los instrumentos, la evaluación diagnóstica, compuesta por los niveles de escritura que presenta la psicogénesis de la escritura, la cual fue marcada como estrategia de seguimiento del aprendizaje. Se entiende que todavía hay una tensión entre el discurso y la práctica de la evaluación. El PNAIC propone el tipo de evaluación formativa que parece estar contribuyendo a la construcción de los cambios en la calidad de la educación. Sin embargo, las concepciones de evaluación presentes en la cadena de formación cuando se revisó la práctica diaria en la escuela, no siempre coinciden. Algunas de estas prácticas, no obstante, están claramente en contra de las prácticas de evaluación que históricamente sirvieron a la clasificación de los estudiantes, otros parecen acercarse a ellas. El trabajo de la formación continua está mejorando la reflexión docente sobre la cultura evaluativa tradicional. El programa fomenta el diálogo para una evaluación formativa para el estudiante progrese en su desarrollo continuo. Con respecto a la cadena de formación, la universidad parece estar unida a los desafíos de la escuela y valorando el conocimiento de la experiencia. Es evidente la contraparte que la universidad recibe de la municipalidad para la implementación de esta política pública.

Palabras clave: Evaluación. Alfabetización. Formación Continua. Pacto Nacional para la Alfabetización en la Edad Correcta (PNAIC).

ABSTRACT

This dissertation had the intention to analyze and identify how teachers' practices of literacy assessment are dialoguing with the evaluation proposal elaborated through the multiplier network of continuing education set by the National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). This research is characterized as exploratory/descriptive. From a qualitative perspective, documentary analysis of PNAIC training materials was held to understand how the proposal of learning assessment in the first three years of primary school was being constructed. Therefore, interviews were conducted with teachers associated to a multiplier network, seeking to identify how assessment practices are being restructured in these school years based on the continuing education conducted by PNAIC. The research considerations elucidate changes in assessment practices. The interviewees' prospects indicated formative assessment as part of the planning and organization of primary school teaching). Teachers are trying to diversify the ways by which they monitorize student learning. The attempt to break with the test as the only means of student assessment is noteworthy. About the evaluation instruments, diagnostic assessment, composed of writing levels presented by the psychogenesis of writing, it was marked as the main strategy to monitorize student learning. It is understood that there is still a tension between discourse and evaluative practice. The PNAIC proposes a formative evaluation concept that seems to be contributing to the construction of changes in the quality of education. However, the assessment concepts and evaluation present in the continuing education, when reviewed in the evaluation of daily practice at school, do not always coincide. The continuing education work is enhancing knowledge about traditional evaluation. The program encourages dialogue about assessment to student progress in their development continuously. The university seems to be linked with the school challenges and appreciating the experience knowledge. It notices the cooperation between university and municipality for implementation of this public policy.

Keywords: Evaluation - Assessment. Continuing Education. National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC)

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ABEC – Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CNE – Conselho Nacional de Educação

FCE – Facultad de Ciencias de la Educación

GTs – Grupos de Estudos

IC – Iniciação Científica

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa

PAR – Planos de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

Profa – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RS – Rio Grande do Sul

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNER – Universidad Nacional de Entre Ríos

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

Simec – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SISPACTO – Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa

TCE – Termo de Consentimento Esclarecido

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Diagrama de Venn com desenho da pesquisa.....	22
Figura 2 - Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa.	43
Figura 3 - Direitos de aprendizagem referente ao eixo da oralidade com destaque para o 3º ano.....	44
Figura 4 - Direitos de aprendizagem referente ao eixo produção de textos escritos com destaque para o 3º ano.....	45
Figura 5- Direitos de aprendizagem referente ao eixo leitura com destaque para o 3º ano.	46
Figura 6 - Direitos de aprendizagem referente ao eixo de análise linguística com destaque para o 3º ano.....	47
Figura 7- Direitos de aprendizagem referente ao eixo de análise linguística com destaque para o 3º ano..	48
Figura 8- Ficha de acompanhamento da aprendizagem para o 3º ano referente ao eixo leitura.....	59
Figura 9 - Ficha do perfil da turma proposta para o 3º ano.	60
Figura 10 - Exemplo de instrumento de avaliação para produção textual no 3º ano.	61
Figura 11 - Exemplo de capacidade de leitura com destaque para o 3º ano	61
Figura 12 - Desenho da cadeia multiplicadora de formação continuada investigada	70
Figura 13- Banner referente às ações desenvolvidas nos três anos de formação continuada do município L.	73
Figura 14 - Ficha de orientação do PNAIC organizada pela Orientadora.....	104
Figura 15 - Jogo organizado pela Orientadora sobre os níveis de escrita.....	105
Figura 16 - Tabela elaborada durante os encontros de formação do PNAIC sobre os níveis de escrita.	106
Figura 17 - Exemplo de testagem realizada com aluno do 3º ano, apresentado pela Orientadora.....	107
Figura 18 - Exemplo de ficha de acompanhamento do SEA organizada pela Orientadora.....	108
Figura 19- Ficha de acompanhamento da leitura proposta pelo PNAIC e apresentada pela Orientadora.	109
Figura 20- Ficha de acompanhamento da escrita proposta pelo PNAIC e apresentada pela Orientadora.....	110
Figura 21- Ficha de acompanhamento da turma de 3º ano da Alfabetizadora A no final do ano letivo de 2015.	111
Figura 22 - Modelo de prova da Alfabetizadora A.	113
Figura 23- Prova de recuperação apresentada pela Alfabetizadora A.	115
Figura 24- Prova de recuperação paralela apresentada pela Alfabetizadora A.	116
Figura 25 – Parecer do aluno apresentado pela Alfabetizadora A.	120
Figura 26 – Parecer do aluno apresentado pela Alfabetizadora A.	121
Figura 27- Ficha de acompanhamento do SEA da Alfabetizadora B referente a mai.....	124
Figura 28- Ficha de acompanhamento do SEA da Alfabetizadora B referente a novembro.	125
Figura 29- Exemplo de avaliação diagnóstica da Alfabetizadora B.	126
Figura 30 – Plano de Estudo do eixo Oralidade.....	130
Figura 31 – Plano de Estudo do eixo Leitura.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cadernos da formação continuada selecionados para a pesquisa.....	23
Quadro 2 - Caminho metodológico da pesquisa.....	26
Quadro 3 - Eixos analíticos dos cadernos de formação do PNAIC.....	633

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados do INEP sobre escolas municipais do RS.....	72
Tabela 2 - Dados do INEP sobre escolas municipais do município L.....	72

SUMÁRIO

1 INÍCIO DAS INQUIETAÇÕES: JUSTIFICATIVA DO ESTUDO	12
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO.....	14
1.2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	15
1.3 OBJETIVO GERAL	17
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	18
1.5 QUESTÕES ORIENTADORAS.....	18
2 PERCURSO METODOLÓGICO	19
2.1 ABORDAGEM	20
2.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	21
3 CONHECENDO O PROGRAMA PNAIC E SEU MODELO DE AVALIAÇÃO.....	27
3.1 IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA	27
3.2 PROPOSTA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: CADERNOS DE FORMAÇÃO.....	32
3.2.1 <i>Formação Continuada</i>	32
3.2.2 <i>Ciclo de Alfabetização</i>	35
3.2.3 <i>Avaliação</i>	51
4 RETRATOS DE UMA CADEIA DE FORMAÇÃO	64
4.1 EXPLORAÇÃO DE CAMPO.....	64
4.2 CARACTERIZAÇÃO DA CADEIA DE FORMAÇÃO.....	69
5. COMPREENSÃO DA REALIDADE: ANÁLISE DOS DADOS.....	74
5.1 PERSPECTIVAS DOS SUJEITOS	74
5.1.1 <i>Contribuições da formação continuada na relação universidade e escola</i>	75
5.1.2 <i>Ciclo de alfabetização: os direitos de aprendizagem</i>	84
5.1.3 <i>Práticas avaliativas das professoras de uma cadeia de formação continuada do PNAIC</i>	89
5.2 PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS	103
6 CONSIDERAÇÕES.....	133
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES	145

1 INÍCIO DAS INQUIETAÇÕES: justificativa do estudo

O interesse pela temática da presente dissertação e os motivos que me instigaram a estudar mais sobre avaliação foram construídos durante minha trajetória acadêmica. No decorrer do curso de Pedagogia atuei, durante quase três anos, como Bolsista de Iniciação Científica (IC) no grupo de pesquisa Inovação e Avaliação (InovAval)¹ focado na investigação sobre Avaliação no Ensino Superior, no projeto intitulado “Avaliação e Redes de Colaboração: Inovação e Mudanças nas Teias do Conhecimento” com a orientação da Professora Doutora Denise Leite, docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS.

Nessa experiência, estabeleci uma aproximação com os estudos e leituras sobre avaliação e também fui bastante estimulada pelo grupo de pesquisa e pela orientadora a participar de eventos e assistir defesas de Teses e Dissertações nas temáticas de meu interesse e também de colegas do Grupo InovAval. Assim conheci uma pesquisa sobre mobilidade estudantil na América Latina, me interessei pela possibilidade do intercâmbio, fiz inscrição no edital e fui contemplada com uma Bolsa de Estudos.

Meu intercâmbio foi realizado na *Facultad de Ciencias de la Educación (FCE), Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)* na cidade de Paraná, província de Entre-Ríos, Argentina. Uma das disciplinas que escolhi foi *Evaluación*, pois, através do meu trabalho de Iniciação Científica, a temática da avaliação esteve presente nos estudos e sempre despertou meu interesse. Além disso, a Professora Denise Leite indicou uma professora da UNER, como excelente referência em avaliação na Argentina.

Considerarei esse intercâmbio uma oportunidade para aprofundar meus conhecimentos acerca da avaliação, sendo que, no Currículo de Pedagogia da UFRGS, os estudos específicos sobre avaliação foram desenvolvidos na disciplina *Didática, Planejamento e Avaliação*, oferecida na 5ª etapa. Com isso, o intercâmbio me possibilitou aprofundar os estudos em relação aos conhecimentos sobre avaliação de aprendizagens e avaliação da universidade.

¹ Mais informações, acessar o site: <http://www.ufrgs.br/innov>.

Além disso, a experiência do estágio curricular despertou muitas questões sobre a organização da educação pública e principalmente sobre processos avaliativos no ciclo de alfabetização. Comecei a me interessar sobre a especificidade da avaliação da aprendizagem nas práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.

Meu interesse por esse tema se intensificou com a determinação legal de alteração na organização curricular do Ensino Fundamental que passou de oito para nove anos com a posterior implementação da progressão continuada e do ciclo de alfabetização. Queria entender como esta reformulação possibilitaria mudanças nas práticas pedagógicas e avaliativas dos primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir das reflexões do meu estágio, iniciei minhas questões para os estudos da Monografia de final de curso, que foi intitulada: “- *Para que serve esta avaliação?*” *Tecendo ideias sobre práticas avaliativas no final do ciclo de alfabetização*, com a orientação da Professora Mestre Maria Bernadette Castro Rodrigues. No trabalho, analisei práticas avaliativas no último ano do ciclo de alfabetização a partir do trabalho de docentes em processo de formação continuada promovido pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)².

Ao acompanhar e analisar práticas pedagógicas e avaliativas de professoras alfabetizadoras³, foi possível perceber que ainda são muito iniciais as repercussões da formação continuada. No meu entender, a formação continuada dos educadores necessita ganhar mais espaço e relevância devido ao seu potencial para propor novas metas condizentes com as finalidades da educação e as realidades dos alunos e das escolas.

Durante a pesquisa da monografia, foram analisados pareceres descritivos de três alunos que estavam frequentando a mesma escola durante os três anos do ciclo de alfabetização. Foi possível observar que a progressão continuada e a ideia de continuidade do ciclo não eram problematizadas pelas docentes, pois, na análise dos pareceres, havia uma ausência de articulação e de diálogo entre o trabalho das professoras dos três primeiros anos. Na maioria das avaliações eram descritas as dificuldades no processo de aprendizagem e comportamento dos alunos durante o

² O PNAIC é também intitulado Pacto nos documentos de formação continuada do programa e nas narrativas das professoras entrevistadas.

³ Escrevo “professoras alfabetizadoras” no feminino porque na pesquisa da monografia as participantes eram mulheres.

1º e 2º trimestre, porém os pareceres de 3º trimestre eram resumidos na definição de aprovado ou reprovado, sem nenhum encaminhamento para o próximo ano.

Além disso, a avaliação do 1º e 2º Ano acontecia através de pareceres descritivos, já no 3º Ano eram emitidas apenas notas. Também não apareceu nenhuma diferenciação de encaminhamento que atendesse necessidades específicas dos alunos, assim como não apareceram estratégias para reverter a situação dos alunos que estavam indicados pela professora do 3º Ano com possibilidade de serem retidos no final do ciclo.

Nesse sentido, foi evidenciado no estudo que a avaliação docente apontava apenas o aluno como o responsável pelos resultados obtidos, não foi possível identificar o papel das professoras nesse processo, quais os procedimentos as professoras desenvolviam em suas práticas pedagógicas e que estratégias didáticas foram utilizadas para colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Portanto, a avaliação apareceu como resultado e não como possibilidade de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão evidenciada no estudo foi que, na própria fala das professoras, quando faziam referência sobre a progressão continuada, a intitulavam “não retenção”, o que não traz a ideia de continuidade do ciclo de alfabetização. Quando faziam referência à proposta do ciclo referindo-se a uma não retenção, traziam a ideia de que o aluno iria passar de ano através de uma promoção automática.

Os resultados da monografia acenderam novos questionamentos sobre as práticas avaliativas no ciclo de alfabetização e sobre a proposta de avaliação do programa de formação continuada do PNAIC. Com isso, iniciou-se a motivação para continuidade dos estudos no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da UFRGS.

1.1 Problematização

O ciclo de alfabetização e a progressão continuada são mudanças que trazem implicações diretas para as práticas avaliativas e para o trabalho docente, pois implicam um repensar da função da avaliação da aprendizagem. É relevante compreender as concepções e práticas de avaliação a partir da implementação do

PNAIC sob a perspectiva dos sujeitos envolvidos da formação continuada do Programa.

O estudo buscou articular uma reflexão a partir da relação entre escola e universidade envolvida nos processos de formação continuada do Programa investigado. Teve como intenção problematizar as práticas de avaliação dos professores alfabetizadores e dos professores universitários, formadores nesse processo de formação continuada, para entender os primeiros anos da implementação do PNAIC e de que forma isso está influenciando a avaliação no ciclo de alfabetização.

A questão de pesquisa trata de compreender como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras do final do ciclo de alfabetização dialogam com a avaliação proposta pelo PNAIC através de uma cadeia multiplicadora de formação continuada.

1.2 Revisão bibliográfica

Para construção da presente pesquisa, foi desenvolvido um estudo das produções acadêmicas sobre a temática, buscando identificar o que esses estudos indicam sobre a avaliação da aprendizagem no contexto do ciclo de alfabetização e da progressão continuada. A revisão bibliográfica foi realizada a partir das plataformas: Portal de Periódicos CAPES⁴, Scielo⁵, Biblioteca Digital Versila⁶, e a base de dados criada através da pesquisa “Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento” (ABEC)⁷ organizada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE)⁸. Para a busca foram utilizadas as seguintes palavras-chave: avaliação da aprendizagem, práticas avaliativas, ciclo de alfabetização, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, progressão continuada.

Vale destacar que houve um limite da revisão bibliográfica para encontrar trabalhos específicos sobre o PNAIC devido ao próprio caráter recente do Programa.

⁴ Disponível através do site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

⁵ Disponível através do site: <http://www.scielo.br/>

⁶ Disponível através do site: <http://biblioteca.versila.com/>

⁷ Disponível através do site: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

⁸ CEALE é um órgão da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990 com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para área da alfabetização e do ensino de Português.

Alguns trabalhos que também estão em andamento ou foram recentemente concluídos ainda não estão disponíveis nas bases de dados.

Entre teses, dissertações e artigos, foram encontrados cinco trabalhos que abordavam uma temática relacionada com o tema da avaliação no ciclo. Neste material da revisão bibliográfica, apenas dois trabalhos pesquisaram sobre o PNAIC, estudando aspectos da formação continuada.

Nos estudos de Buoro (2013) e Arcas (2009), os autores pesquisaram sobre avaliação e progressão continuada. As pesquisas apontam que a avaliação instrumental ainda é a mais evidente. Nas práticas avaliativas, a progressão continuada ainda é confundida com a promoção automática e o uso de provas, apesar de criticado nos discursos, ainda é o instrumento mais utilizado nas práticas. A progressão continuada tem maior repercussão apenas no discurso docente, pois suas práticas avaliativas ainda demonstram resistência.

Mainardes e Stremel (2011) apresentam uma síntese dos elementos essenciais relacionados à avaliação da aprendizagem no contexto dos ciclos e as políticas e mudanças que delinearão essa organização de ensino na história do Brasil. Os autores defendem que os professores precisam de condições objetivas para se apropriarem de forma crítica e ativa da formulação de políticas de ciclos e de avaliação. Assim, seria possível a superação das práticas excludentes e classificatórias da avaliação.

Souza (2014) analisou a formação do professor alfabetizador a partir da análise dos cadernos do primeiro ano da formação continuada do PNAIC. O estudo apresenta as limitações da formação docente frente à ampliação das possibilidades de garantia do processo de aprendizagem dos alunos.

Rodrigues (2015) analisou as concepções sobre formação em rede a partir da perspectiva de atores do PNAIC (formadora e orientadora de estudos). O estudo apontou que a formação continuada do Programa tem repercussão positiva entre os participantes: estes demonstram necessidade de continuidade da formação como garantia de espaço para reflexão sobre a prática. A organização do trabalho com as temáticas de formação e planejamento das ações modificava de acordo com a trajetória dos educadores e das redes envolvidas.

Também foram encontrados trabalhos em um levantamento de teses e dissertações sobre progressão continuada contendo 77 dissertações de mestrado e 20 teses de doutorado, totalizando 97 trabalhos sobre a temática⁹. Muitos trabalhos eram do estado de São Paulo, pois lá a progressão continuada já foi implementada há mais de dez anos. Entre os trabalhos, nenhum tratava especificamente do ciclo de alfabetização e da formação do PNAIC, poucos se aproximaram com os interesses desta pesquisa. Para revisão bibliográfica, foram selecionados os trabalhos que pesquisaram sobre a avaliação nos ciclos de aprendizagem.

Biani (2007), Poliche (2006) e Romanini (2007) pesquisaram a progressão continuada e avaliação escolar. Os estudos apontaram que os mecanismos de seleção e exclusão se mantêm fortes na escola. A exclusão escolar aparece também na pouca qualidade da aprendizagem. Apesar de que a função social da escola começa a ser repensada a partir da progressão continuada, ainda se mantêm práticas avaliativas vinculadas à classificação, exclusão e a produção das desigualdades sociais. Os estudos evidenciam distorções do entendimento de ciclos e progressão continuada e apontam uma tímida mudança nas práticas avaliativas, pois continuam em uma perspectiva de pedagogia tradicional.

A revisão bibliográfica colaborou para conhecer os estudos relacionados com a temática de avaliação da aprendizagem, progressão continuada e ciclos. Porém, apenas dois trabalhos tratavam do Programa estudado. Este trabalho se diferencia portanto no objetivo de identificar as práticas avaliativas no final do ciclo de alfabetização na relação com a implementação da formação continuada de professores no PNAIC.

1.3 Objetivo geral

Identificar e analisar como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras alfabetizadoras do final do ciclo de alfabetização estão dialogando com a proposta de avaliação de uma cadeia multiplicadora de formação continuada do PNAIC.

⁹ STREMEL, S.; MAINARDES, J. Levantamento de teses e dissertações sobre progressão continuada 2000 a 2013. O levantamento contém os resumos dos trabalhos e seus endereços eletrônicos. Disponível em: <http://www.uepg.br/gppepe> Acesso em: 20/04/2016.

1.4 Objetivos específicos

- Indagar as práticas dos sujeitos envolvidos no processo de formação continuada do PNAIC sobre avaliação no ciclo de alfabetização;
- Identificar práticas avaliativas de professores alfabetizadores do final do ciclo de alfabetização;
- Refletir/contrastar sobre a avaliação proposta pela universidade com as práticas avaliativas das alfabetizadoras.

1.5 Questões orientadoras

- Como os professores entendem a avaliação da aprendizagem a partir da implementação do ciclo de alfabetização?
- Como se caracterizam as práticas avaliativas dos professores alfabetizadores no final do ciclo de alfabetização?
- De que forma a universidade conceitualiza avaliação no ciclo de alfabetização para a formação continuada do PNAIC?

As ideias e discussões presentes nesta dissertação estão organizadas em seis capítulos nos quais são apresentados: os procedimentos metodológicos selecionados e utilizados para o desenvolvimento da pesquisa e o percurso realizado para concretizar as entrevistas; a análise do material empírico e as considerações.

Após a introdução, o segundo capítulo apresenta o percurso metodológico e as estratégias selecionadas para realizar a pesquisa. O terceiro capítulo apresenta a proposta do PNAIC e seus documentos são analisados para identificar os temas da avaliação e do ciclo de alfabetização. O capítulo quatro trata da exploração do campo e à caracterização dos sujeitos da pesquisa. O quinto capítulo refere-se às análises das práticas de avaliação propostas pelas professoras da cadeia de formação do Programa e dos instrumentos avaliativos apresentados pelas alfabetizadoras. O último capítulo apresenta as considerações do estudo.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O processo de construção de um projeto de pesquisa é complexo e trabalhoso. Apesar das angústias e inquietações que surgem durante a composição do estudo, pesquisar possibilita uma aprendizagem contínua e desperta um gosto pela busca de conhecimento. Nesse sentido, o caminho investigativo é uma experiência valiosa, como Ghedin e Franco (2006, p.9) explicam: “A ilusão na construção da chegada cega para a travessia impede a percepção de tudo aquilo que comporta a riqueza de permanecer buscando”.

Sobre a experiência da pesquisa, Larrosa (2002) colabora na compreensão de que, quando algo que vivenciamos nos toca profundamente, faz com que nossas ações tenham mais significado e nos impulsiona a querer mais da vida, do conhecimento e de tudo que nos realiza como seres humanos. Nas palavras do autor:

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação. (LARROSA, 2002, p. 24).

Nesse sentido, as reflexões que construímos durante a trajetória na pesquisa estão vinculadas a questões que nos marcaram a partir da realidade com a qual mais nos identificamos. Assim como foi justificado no primeiro capítulo desta dissertação, os interesses da pesquisa estão vinculados a experiências que foram vivenciadas no cotidiano escolar durante as práticas pedagógicas da autora, na relação com outros professores e com alunos. Essas vivências cheias de significado e sentido impulsionaram a novas reflexões que motivam a continuidade do caminho em busca por mais conhecimento.

O interesse pela temática da avaliação no ciclo de alfabetização aconteceu a partir dos questionamentos da monografia da autora. A implementação do ciclo de alfabetização despertou a reflexão sobre o processo de avaliação na prática escolar.

2.1 Abordagem

A pesquisa caracteriza-se a partir de uma abordagem qualitativa. Segundo Lüdke e Marli André (2013, p. 20), o estudo qualitativo “[...] se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

De acordo com os estudos de Lüdke e André (2013, p. 13), “A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto”. Nesse sentido, para que possamos entender determinado objeto de pesquisa, precisamos conhecer seu contexto. As autoras também enfatizam que a pesquisa qualitativa está mais preocupada com o processo do que com o resultado do estudo.

Esta pesquisa configura-se como um estudo exploratório/descritivo. O estudo exploratório pode ter o objetivo de proporcionar maior familiaridade entre o pesquisador e o fenômeno cuja compreensão não está dada de imediato. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p.67), os estudos exploratórios “[...] buscam uma abordagem do fenômeno pelo levantamento de informações que poderão levar o pesquisador a conhecer mais a seu respeito”. Em geral, este tipo de estudo busca tornar o problema mais explícito ou construir uma hipótese. As conclusões do estudo exploratório podem gerar hipóteses para pesquisas futuras.

Os estudos descritivos se caracterizam por envolver um conjunto de métodos de investigação para dizer que uma situação é ou não é de uma determinada maneira em um ponto determinado do tempo de sua ocorrência. Nesse sentido, um estudo descritivo apresentará uma situação em uma determinada época ou período de tempo. Gerhardt e Silveira (2009) explicam que as pesquisas descritivas podem ter a finalidade de descrever as características do fenômeno.

Essas pesquisas comumente empregam três caminhos: documentos; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e questionários. Dessa forma, procedeu-se a exploração e a descrição do Programa e análise documental dos materiais de formação do PNAIC em relação aos aspectos que permitiram compreender como está sendo proposta a avaliação do ciclo de alfabetização. Também foram realizadas entrevistas com professoras

envolvidas na formação continuada de professores do Programa para identificar como estão se constituindo as práticas avaliativas ao final do ciclo.

2.2 Procedimentos e instrumentos

O primeiro momento da pesquisa foi elaborar o esquema da abordagem teórico-metodológica e realizar um levantamento bibliográfico de pesquisas acadêmicas acerca da temática da avaliação da aprendizagem e do ciclo de alfabetização, como consta no primeiro capítulo.

Em sequência, deu-se continuidade ao estudo bibliográfico, o qual foi contínuo durante a realização da pesquisa. Realizou-se o levantamento dos documentos do Programa investigado que auxiliaram a compor os dados de análise, procedeu-se à exploração e à descrição do PNAIC para analisar como se propõe a avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização a partir dos cadernos de formação do PNAIC.

Também foi realizado um encontro com uma coordenadora de uma das universidades parceiras do PNAIC no RS com o objetivo de explorar o campo a ser investigado e ter acesso a professoras que fossem da mesma rede de formação continuada. A partir disso, foram realizadas entrevistas com quatro professoras que formavam uma cadeia multiplicadora de formação (uma formadora, uma orientadora e duas alfabetizadoras)¹⁰.

As estratégias metodológicas foram: entrevistas semiestruturadas com professoras que integravam uma cadeia de formação e análise documental dos cadernos de formação do PNAIC.

A imagem a seguir, Figura 1, é um diagrama de Venn e tem como objetivo representar o marco conceitual da pesquisa; nele constam os principais temas que foram articulados no estudo para responder as questões da investigação.

¹⁰ Nesta dissertação as palavras formadora, orientadora e alfabetizadoras são usadas com letra minúscula quando se referem às participantes da formação continuada do PNAIC de modo geral. Quando forem usadas as mesmas palavras em letra maiúscula refere-se às professoras que aceitaram participar desta pesquisa.



Figura 1- Diagrama de Venn com desenho da pesquisa. Fonte: Autora.

Na Figura 1, é possível observar o aluno alfabetizado no centro da composição de três círculos com os estudos da pesquisa. Esta organização do diagrama tenta representar o objetivo do PNAIC em garantir o direito de aprendizagem do aluno ao completar o ciclo de alfabetização. Nesse sentido, a temática da avaliação foi estudada a partir de três pontos: avaliação apresentada nos cadernos de formação continuada do PNAIC; avaliação proposta por professoras de uma cadeia multiplicadora de formação continuada; e práticas avaliativas das alfabetizadoras.

Análise documental

De acordo com Lüdke e André (2013), a análise documental possibilita uma complementação de informações alcançadas através de diferentes técnicas, bem como o descobrimento de novos aspectos relacionados ao tema ou problema da pesquisa.

Os cadernos de formação foram selecionados com o critério de investigar o

último ano do ciclo de alfabetização, 3º ano, definido durante a exploração de campo. Foram selecionados os oito cadernos específicos do 3º ano. A partir destes cadernos, além da alfabetização, foram discutidos currículo, organização do trabalho escolar e pedagógico, planejamento e avaliação. Também se considerou relevante analisar os cadernos sobre avaliação, formação de professores e o caderno de apresentação do Programa. O critério foi trabalhar com os cadernos do primeiro ano de formação, 2012, por tratarem da Língua Portuguesa.

Estes cadernos possibilitaram aprofundar a proposta do PNAIC e conhecer os principais pressupostos teóricos sugeridos para a formação continuada, principalmente analisando os elementos referentes à proposta de avaliação. No entanto, o Programa apresenta outros cadernos: a cada ano da formação são disponibilizados novos materiais. A seguir consta um quadro com a lista de cadernos selecionados para pesquisa.

UNIDADE	TÍTULO DO CADERNO
Ciclo	Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação
Ciclo	Caderno de avaliação: reflexões e sugestões
Ciclo	Formação de professores: princípios e estratégias formativas
1 - 3º ano	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
2 - 3º ano	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
3 - 3º ano	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
4 - 3º ano	Vamos brincar de reinventar histórias
5 - 3º ano	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
6 - 3º ano	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares
7 - 3º ano	A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades
8 - 3º ano	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização

Quadro 1 – Cadernos da formação continuada selecionados para a pesquisa. Fonte: Autora.

Entrevistas

Os sujeitos desta pesquisa foram professoras que formavam uma cadeia multiplicadora na formação continuada: formadora, orientadora de estudo e

alfabetizadoras.¹¹ A estratégia foi entrevistar uma fonte privilegiada envolvida na área para a exploração do campo. Através do contato com uma professora da UFSM, Coordenadora na formação continuada do PNAIC, essa entrevista indicaria uma cadeia multiplicadora de formação na qual estivesse garantido o “encaixe” entre as participantes da formação, iniciando por uma formadora da UFSM, e que a orientadora que fosse entrevistada tivesse estudado com essa mesma formadora. Assim foi a sequência para entrevistar as alfabetizadoras, elas teriam que ter a formação com a orientadora entrevistada.

No que se refere às considerações éticas, todos os sujeitos envolvidos na pesquisa receberam o Termo de Consentimento Esclarecido (TCE)¹², em duas vias, uma cópia para a participante e outra para a pesquisadora. Segundo Lüdke e André (2013, p. 44): “É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas para fins de pesquisa [...]”.

A entrevista semiestruturada é ferramenta metodológica que oferece uma maior amplitude na obtenção de elementos no momento da coleta de dados. Nesse sentido, a partir da própria fala do entrevistado, podem surgir questões pertinentes à pesquisa, mas que não estavam previstas. Nas palavras de Lüdke e André (2013, p. 39): “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”. A entrevista semiestruturada oportuniza complementos e articulações com as questões previamente estruturadas.

De acordo com Lüdke e André (2013), o registro da entrevista pode ser feito a partir de duas possibilidades: gravação ou através de notas. É interessante para o pesquisador utilizar as duas formas de registro. As autoras (2013, p. 43) explicam:

A gravação tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda a sua atenção a entrevistado. [...] Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas.

Vale destacar que, com o objetivo de manter em sigilo a identidade das participantes, elas serão citadas como: Formadora, Orientadora, Alfabetizadora A e

¹¹ Os roteiros das entrevistas constam no apêndice II desta dissertação.

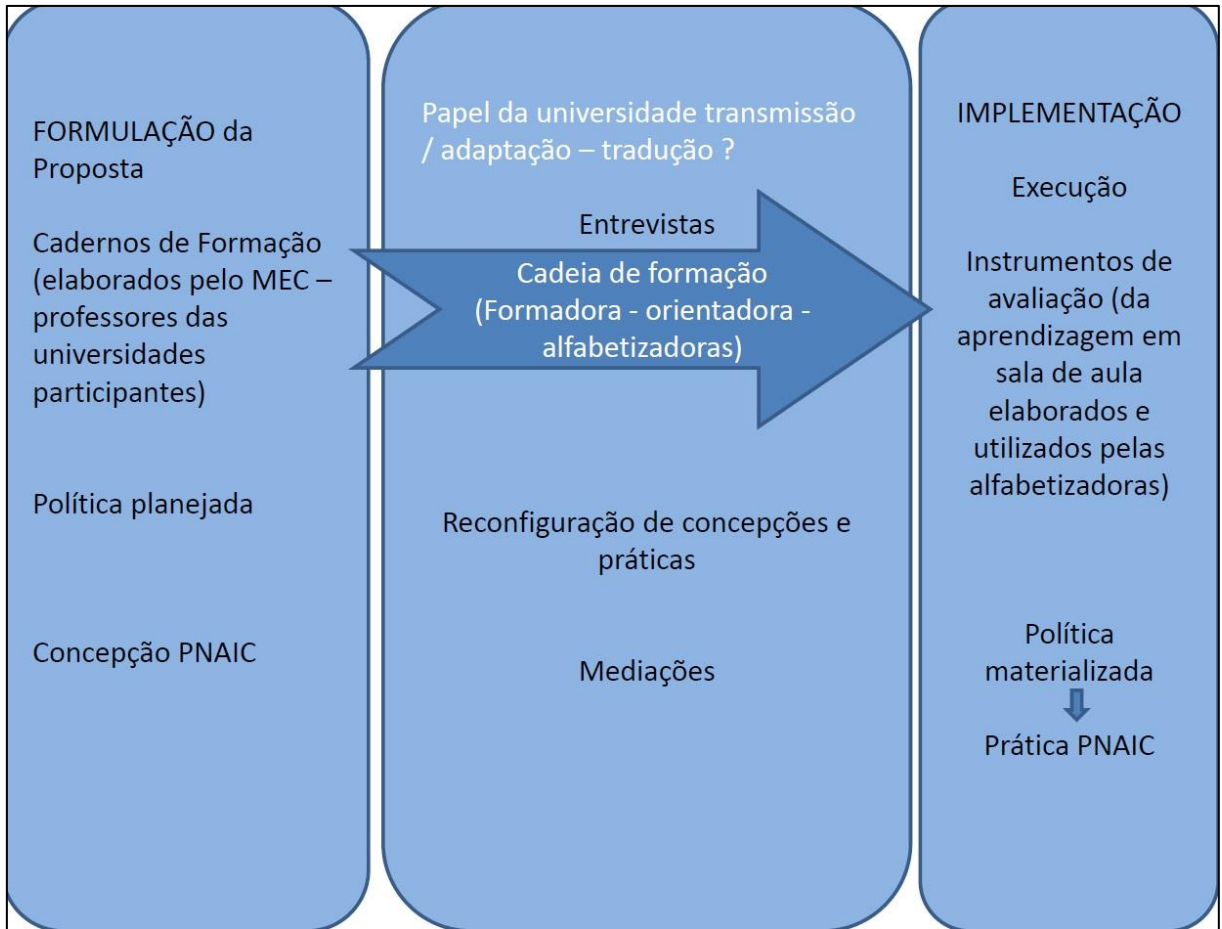
¹² O TCE consta no apêndice I desta dissertação.

Alfabetizadora B. A cidade onde as professoras da rede trabalhavam foi intitulada município L. As entrevistas semiestruturadas referiam-se às seguintes questões: avaliação, ciclo de alfabetização e formação continuada. Os encontros com as professoras duraram aproximadamente uma hora. A pesquisadora procurou permitir que as entrevistadas falassem sem interrupção. Os dados obtidos foram analisados e discutidos baseados no referencial teórico apresentado no terceiro capítulo desta dissertação.

As entrevistas aconteceram de outubro de 2015 a abril de 2016. Todas as participantes permitiram que a entrevista fosse gravada. Com isso, o material coletado foi transcrito e organizado em tabelas divididas por eixos analíticos para análise horizontal.

Segundo Minayo (2012), a entrevista deve ter propósitos claros e definidos, visando obter informações, objetivas e subjetivas, de um tema científico. A autora propõe estratégias para ir a campo equipado de teoria e hipóteses, mas aberto para questioná-las. Por isso, antes de ir a campo, foi organizado um quadro resumindo o caminho metodológico envolvendo a trajetória de estudo sobre o PNAIC, os interesses da pesquisa e o material empírico.

Neste desenho do estudo, Quadro 2, a primeira coluna refere-se à análise dos cadernos de formação, as concepções do PNAIC e a política planejada, essa foi a primeira etapa analítica da pesquisa. O centro do quadro refere-se à cadeia multiplicadora de formação, às entrevistas. A terceira coluna é sobre a prática no ciclo de alfabetização, ou seja, a implementação da política no trabalho das alfabetizadoras. A seguir apresenta-se o quadro organizado para ida a campo.



Quadro 2 - Caminho metodológico da pesquisa. Fonte: Autora.

3 CONHECENDO O PROGRAMA PNAIC E SEU MODELO DE AVALIAÇÃO

Este capítulo apresenta uma análise dos documentos do PNAIC e está dividido em duas seções. A primeira delas trata das normativas do contexto da implementação do Programa e da organização da formação continuada de professores. A segunda seção aborda os cadernos de formação articulados aos pressupostos teóricos que embasam este estudo.

3.1 Implementação do Programa

O processo de escolarização inicial passou por uma importante mudança quando o Ensino Fundamental aumentou de oito para nove anos. A partir da Lei nº 11.274, de 2006, em seu art. 3, foi determinado: “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade”. No próprio art. 3 é implementada a possibilidade dos estabelecimentos de ensino optarem pelo regime de progressão continuada:

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em Ciclos. § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, Lei nº 11.274, de 2006, art.3).

O Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, define a matrícula obrigatória para as crianças, a partir dos seis anos completos, ou até completar o início do ano letivo. Na mesma normativa, fica estabelecido o 1º Ano do Ensino Fundamental como parte integrante de um ciclo de três anos de duração, intitulado como ciclo da infância.

A partir da Portaria nº 867 de 4 de Julho de 2012, está definida a denominação ciclo de alfabetização. Fica estabelecido que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento, com uma proposta de progressão continuada para os dois primeiros anos deste ciclo. A Resolução nº 7, em 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Igualmente, orienta que os anos iniciais devem oportunizar um desenvolvimento

pleno do aluno em um processo contínuo, pois a repetência não ajudará a assegurar uma boa aprendizagem.

Entretanto, as Diretrizes enfatizam que a ideia de continuidade dos três primeiros anos do Ensino Fundamental se distingue da perspectiva de uma “promoção automática”. A proposta da progressão continuada implica no repensar o tempo de cada aluno, sua forma de compreender e de superar dificuldades sem desconsiderar o que ele já aprendeu. Entende-se que tal atitude exigirá um planejamento mais organizado, estruturado e flexível.

Também na Portaria n.º 867, art. 5, institui-se o PNAIC, são estabelecidas suas ações e suas diretrizes gerais do CNE:

- 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, 2012e).

O PNAIC é um compromisso formal do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, com uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) firmado entre Governo Federal e os estados e municípios. O Programa tem por meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. Os estados e municípios que aderiram ao PNAIC comprometeram-se em: 1) Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa, bem como em matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. 2) Realizar avaliações anuais universais com os alunos do final do ciclo de alfabetização, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 3) Apoiar os municípios integrantes do programa para garantir sua implementação.

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: 1) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 2)

Avaliações sistemáticas; 3) Gestão, mobilização e controle social. Esses eixos são discutidos na formação continuada do programa¹³.

O Programa está organizado por rede de formação, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. Nas universidades, há um coordenador geral, um coordenador adjunto e um supervisor responsável por determinada região. A formação continuada inicia nas universidades públicas que são parceiras do PNAIC, totalizando 38 universidades públicas brasileiras. No Rio Grande do Sul (RS) são três universidades sede das formações: a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e a UFRGS, incluída em 2016.

Na universidade, cada formador trabalhava com um grupo de orientadores de estudo (profissionais vinculados às secretarias de educação). Estes professores, mediante a formação recebida, passam a acompanhar os alfabetizadores em seu próprio município, ou seja, o orientador é um multiplicador das aprendizagens do programa para os alfabetizadores da sua cidade. Dessa forma, o PNAIC caracteriza-se por uma formação em rede. Neste estudo considerou-se essa composição como uma cadeia multiplicadora de formação continuada.

Cada orientador tem sob sua responsabilidade aproximadamente 30 professores alfabetizadores. Os orientadores são responsáveis pela promoção do curso de formação, acompanhar a prática pedagógica de seus professores, avaliar frequência, manter registros de atividades e apresentar relatórios à universidade.

Assim está definido na Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012, em seu artigo 2:

A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de:

- I - duzentas horas anuais, incluindo atividades extra-classe, para os orientadores de estudo; e
- II - cento e vinte horas anuais, incluindo atividades extraclases, para os professores alfabetizadores.

¹³ Os Cadernos de Formação são disponíveis de forma impressa para os professores participantes do Programa, mas também é possível ter acesso ao mesmo material virtualmente no site do PNAIC. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/>

O PNAIC foi inspirado em outros programas de formação continuada específicos para o processo de alfabetização que ocorreram antes de sua implementação: o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), que iniciou em 2007 no estado do Ceará com o objetivo de alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental, tendo como uma de suas ações a formação continuada dos professores alfabetizadores; em nível nacional, aconteceu o Programa de Formação Continuada para Professores de Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento). De acordo com os estudos de Gatti, Barretto e André (2011), o Pró-Letramento foi constituído em 2005, organizado para orientar o trabalho de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental com o objetivo de assegurar uma melhoria na qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática, tendo especial atenção a enfoques pertinentes a cada faixa etária. Também houve o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), que foi implementado a partir de 2001, com o objetivo de constituir um modelo para formação continuada de alfabetizadores, buscando como referência as situações e problemas encontrados na prática em sala de aula.

A avaliação, um dos eixos estruturantes do PNAIC, apresenta três componentes principais: 1- Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, podendo ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos; 2 - Sistema informatizado, os professores devem inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança em um sistema informatizado, no início e no final do 2º ano, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno e da turma, e poder repensar estratégias para garantir que todos estejam alfabetizados no final do Ciclo. 3 - Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁴, uma avaliação para final do ciclo de alfabetização, organizada e coordenada pelo Inep, que tem por objetivo produzir indicadores do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

A ANA propõe testes cognitivos de Língua Portuguesa e de Matemática, mas também compõe sua avaliação questionários contextuais com o objetivo de apontar aspectos relacionados às condições de oferta da educação: “condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, entre outras” (BRASIL/INEP, 2013, p. 8).

¹⁴ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>

Com o PNAIC, também foi implementado o Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (SisPacto), que é um sistema de acompanhamento e avaliação disponível no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec)¹⁵. O acesso a essa ferramenta virtual foi disponibilizado a todos os envolvidos no Programa e é usada para avaliação mensal. Além disso, os orientadores devem voltar para universidade para discutir com os formadores universitários o andamento das formações com os alfabetizadores e redefinir os próximos encontros conforme as necessidades que os professores apontaram a partir de situações-problemas de suas próprias práticas em sala de aula. De acordo com o Programa, o sistema de monitoramento tem como objetivo apoiar as redes para garantir a implementação de diferentes etapas do PNAIC em busca de uma educação de qualidade nos estados e municípios.

O eixo da gestão do PNAIC consiste em quatro instâncias: Comitê Gestor Nacional; Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

O eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é composto por conjuntos de materiais específicos para alfabetização: livros didáticos; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

Neste trabalho, o eixo da formação continuada de professores é o recorte selecionado para estudo. A proposta do PNAIC com o objetivo de qualificar o ciclo de alfabetização organizou uma formação em rede, por isso o recorte do trabalho foi identificar as práticas de avaliação que estão sendo produzidas a partir da cadeia multiplicadora de formação (formadora, orientadora e alfabetizadora).

¹⁵ O Simec é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação. É no Simec que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas (PAR) em suas cidades. Disponível em <http://simec.mec.gov.br>

É preciso considerar que o PNAIC é um programa recente. Inicialmente ele estava programado para acontecer de 2013 até 2014, primeiro com formações sobre alfabetização e letramento, e o último ano seria para o ensino da matemática. No entanto, devido à repercussão e adesão da formação nos estados e municípios, o PNAIC foi estendido. Em 2015 as principais temáticas foram: interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, currículo inclusivo, diversidade, arte e ciências.

No ano de 2016, o PNAIC foi mais uma vez renovado, agora com a proposta de fortalecimento das estruturas estaduais e regionais de gestão do Programa, o monitoramento da execução e a avaliação periódica dos alunos. A formação terá como foco a aprendizagem do aluno do ciclo de alfabetização e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente. De acordo com o site do PNAIC, esse ano será investido em um reconhecimento e valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a elevação dos índices de alfabetização dos estudantes¹⁶.

3.2 Proposta dos documentos oficiais: cadernos de formação

Esta seção apresenta uma análise referente aos principais pressupostos teóricos sugeridos para a formação continuada do PNAIC. Os materiais analisados foram os cadernos do Programa selecionados conforme critérios explicitados no capítulo metodológico desta dissertação. Para o estudo, foram organizados três eixos analíticos: formação continuada, ciclo de alfabetização, avaliação. Estes eixos possibilitaram uma apresentação e reflexão referente às orientações propostas nos cadernos de formação do PNAIC. O tema da avaliação foi mais detalhado devido ao interesse de pesquisa.

3.2.1 Formação Continuada

De acordo com os documentos do PNAIC, o ingresso das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental estimulou, nos profissionais da educação, a

¹⁶ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso ao site em 30/04/2016.

necessidade de refletir o que se espera da escolarização inicial. Além dessa mudança na educação básica, também houve um aumento dos programas de formação continuada promovidos pelo MEC que possibilitaram uma maior aproximação entre os profissionais da Educação Básica e os docentes que atuam em universidade.

Nesse sentido, a proposta do PNAIC busca garantir o direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade da sala de aula. Essa organização de formação continuada de professores foi baseada no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Segundo o Programa, as avaliações de larga escala colaboram para a definição de políticas de formação continuada com o propósito de melhor entender a realidade da sala de aula e da prática docente. O documento propõe: “A teorização da prática deve constituir o eixo nuclear das ações formativas”. (BRASIL, 2012c, p.13).

As posições teóricas do PNAIC estão em consenso com os estudos de Nóvoa (1995). O autor defende a necessidade de investimento na autonomia docente para motivar os professores para estes sejam os principais autores de sua prática pedagógica, podendo inovar, criar e estar em constante atualização.

A proposta de formação do Programa enfoca na prática pedagógica, com o objetivo de refletir e qualificar o trabalho. O PNAIC apresenta uma concepção de formação docente crítica, reflexiva e problematizadora. O documento propõe: “Compartilhar é nossa principal meta. O trabalho conjunto, participativo, integrador, é o que se espera nesta jornada”. (BRASIL, 2012d, p. 37).

O Programa defende a necessidade de garantir uma formação continuada para docentes que já atuam nas escolas e redes municipais e estaduais.

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. Uma das possibilidades de superação de dificuldades é a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. (BRASIL, 2012c, p.27)

A reflexão sobre o protagonismo docente e a valorização dos saberes produzidos a partir da ação docente são focos da formação do PNAIC. É importante

compreender a integração e o diálogo entre prática e teoria como possibilidade de superar a ideia de que os professores da escola reproduzem o que é pensado pelos universitários e pesquisadores.

Esta ideia está em consonância com o que é refletido por Tardif (2014): o autor defende que os professores também constroem seus conhecimentos. Nas palavras de Tardif (2014, p.237): “[...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios”.

De acordo com Tardif (2014), os professores estão em constante reflexão sobre suas ações, por isso são participantes ativos do processo de ensino. As práticas pedagógicas vão além de aplicação de saberes provenientes da teoria, pois as ações docentes produzem saberes. Nesse sentido, o Programa defende o compartilhamento de saberes entre os professores, através do material didático e de toda organização docente para o ato educativo.

Outro elemento que constitui a prática docente e a caracteriza como uma prática reflexiva é a capacidade que o professor tem de refletir criticamente sobre a sua própria ação / pensamento. [...] Nesse sentido, concebemos o professor do ciclo de alfabetização como um profissional reflexivo que constrói um trabalho docente como prática social. (BRASIL, 2012d, p. 21).

Em relação ao planejamento das ações da formação continuada, o documento apresenta as contribuições de Imbernóm (BRASIL, 2012d, p.28) destacando os seguintes aspectos:

- potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades, gentilezas e solidariedades;
- favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares;
- refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação;
- compartilhar boas práticas;
- executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos;
- valorizar diferentes experiências;
- escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados.

No caderno sobre formação de professores do PNAIC, alguns princípios são evidenciados como necessários para formação continuada: 1) A prática da

reflexividade: alternância prática/teoria/prática para colaborar nas decisões e estratégias utilizadas em sala de aula; 2) A mobilização dos saberes docentes; 3) A constituição da identidade profissional: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas e condições de trabalho; 4) A socialização; 5) O engajamento; 5) A colaboração: “[...] tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento”. (BRASIL, 2012d, p.19).

A leitura dos cadernos de formação, além da análise de recursos didáticos variados, é sugestão para que o professor, a partir das suas experiências, possa refletir sobre a ação docente de forma articulada com os estudos sobre o ciclo de alfabetização. São recomendadas atividades para o trabalho na formação continuada: leitura deleite, estudo dirigido de textos, elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados, avaliação da formação, materiais de formação.

Os cadernos de formação foram elaborados conjuntamente por professores universitários, pesquisadores com experiência em formação de professores, e professores da Educação Básica a partir de uma perspectiva social de inclusão. As propostas do material do Programa apresentam temáticas como os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização para qualificar a organização dos processos de avaliação e monitoramento do processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, os cadernos de formação abordam sugestões para o uso dos materiais distribuídos pelo MEC e compartilham exemplos de práticas e estratégias para potencializar a ação docente.

3.2.2 Ciclo de Alfabetização

De acordo com os documentos do PNAIC, o sistema educacional brasileiro tem uma trajetória de elevados índices de exclusão e de evasão escolar nos primeiros anos de ensino. A partir da ampliação do ensino fundamental para nove anos, foi implementado o ciclo da alfabetização, formado pelos três primeiros anos da Educação Básica. Essa organização de tempo para alfabetizar é considerada

necessária para que os alunos possam consolidar seus processos de aprendizagens do sistema de escrita e consigam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia.

O alargamento no tempo do processo de ensino e aprendizagem na alfabetização promoveu uma organização mais flexível para alunos contemplarem as aprendizagens na aquisição da leitura e escrita. A proposta do ciclo é contra a lógica excludente, pois valorizaria a heterogeneidade, a interdisciplinaridade e a diversidade.

Nesse sentido, Cruz e Albuquerque (2012, p.06), autoras nos cadernos de formação do PNAIC, defendem que a perspectiva do ciclo é “[...] de continuidade e aprofundamento, visando à construção de um sistema educacional democrático, não seletivo e não excludente”.

O PNAIC apresenta uma concepção de ciclo de alfabetização pensada a partir da perspectiva de educação emancipatória. O Programa tem como objetivo garantir e qualificar a aprendizagem de todos os alunos do ciclo. De acordo com Cruz e Albuquerque (2012, p.07), nessa visão, a alfabetização “[...] passa a se tornar um instrumento e fator decisivo para a conquista e o exercício da cidadania”.

A criança do ciclo de alfabetização está no início da escolarização formal e ainda está tentando se apropriar da cultura escolar e aprendendo a ser aluna. Nesse sentido, a proposta do Programa defende que o papel da escola é de ensinar o sistema de escrita, possibilitar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos e, além disso, ampliar o universo cultural dos alunos. Segundo o documento introdutório do PNAIC:

[...] desde os primeiros anos de escolarização, espera-se que os docentes planejem situações de escrita que, ao mesmo tempo favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos escritos de modo a garantir a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação. (BRASIL, 2012c, p.26).

Os estudos de Piccoli e Camini (2012, p. 13) ajudam a pensar como a diversidade social e cultural tem sido ampliada nas escolas: “Não vão mais à escola apenas os alunos cujas famílias entendem ser a educação escolar um valor importante e, por isso, acompanham o ano escolar da criança e tentam suprir, em casa, as lacunas de aprendizagem que porventura apareçam”.

Portanto, com a ampliação da escolarização inicial, o trabalho docente precisa:

[...] um ensino quase sob medida, personalizado para os postulados estilos de aprendizagem de cada criança. Em uma mesma sala de aula, a professora possui diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita, assim como diferentes estilos de aprendizagem, diferentes capacidade de concentração, diferentes interesses. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 13)

Piccoli e Camini (2012) demonstram que é possível conhecer e utilizar diferentes e diversificadas estratégias para a organização de intervenções pedagógicas que potencializem o processo de aprendizagem nas distintas formas de aprender do aluno. O trabalho docente não deve ficar restrito a uma única metodologia.

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental tem como objetivo o domínio do sistema de escrita, de modo articulado ao domínio de habilidades de compreensão e de produção de textos orais e escritos. Para essa organização de ensino é necessário investir em um planejamento diversificado, conforme é possível observar no texto:

[...] planejar atividades diversificadas que possibilitem que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e que possa utilizá-lo nas situações de interação social é uma tarefa básica no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, é importante que sejam propostas atividades de leitura e produção de textos de forma significativa, mesmo antes do domínio do Sistema de Escrita Alfabética. (BRASIL, 2012c, p.20).

Nesse sentido, o Programa sugere estratégias para ações pedagógicas que atendam as diversidades dos alunos e contribui para uma reflexão sobre as diferentes realidades das escolas do país. Cabe destacar a proposta interdisciplinar do PNAIC descrito pelas autoras Guedes-Pinto e Leal (2012, p. 11):

A perspectiva de trabalho interdisciplinar, que entende o diálogo mútuo entre os diversos campos de conhecimento, possibilita que os problemas tratados na escola se convertam em necessidades em relação ao conhecimento, repletas de significados para os alunos, quando estes se reconhecem como agentes corresponsáveis pelas tarefas que desempenham, o que faz com que aquilo que se aprende na escola esteja estreitamente relacionado com o que se vive na sociedade.

Nos pressupostos teóricos do PNAIC, para considerar o aluno alfabetizado, não basta a capacidade de ler e escrever palavras, é necessário ir além do domínio da base alfabética. O aluno precisa ser capaz “[...] de ler e escrever em diferentes

situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia”. (BRASIL, 2012c, p.26).

O Programa defende uma concepção de alfabetização na qual os alunos alfabetizados tenham autonomia de leitura e de escrita e consigam interagir em distintas situações de interação social. Nesse sentido, defendem o processo de apropriação da leitura e da escrita em uma perspectiva de ampliação cultural e atuação nas práticas sociais. De acordo com o documento, autonomia significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba.

Segundo Cabral e Pessoa (2012, p.9), autoras nos cadernos de formação do PNAIC, a concepção de aprendizagem compreende:

[...] um processo de construção do conhecimento, que ocorre através de conflitos interiores estabelecidos pelo indivíduo, tanto quando escreve sozinho (atividades individuais), como quando escreve em interação com os demais (atividades em pequenos grupos, em duplas ou feitas coletivamente). Nessa perspectiva, o professor entra como mediador do processo de aprendizagem, tendo por responsabilidade a organização de atividades que levem o aprendiz a refletir e, assim, compreender os princípios do SEA, a partir de suas descobertas e conflitos.

O professor precisa estar consciente do que ensina, como ensina e qual a concepção de alfabetização que orienta sua prática pedagógica. São propostos quatro princípios centrais para o desenvolvimento do trabalho no ciclo de alfabetização:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012c, p.27).

Cabe destacar que o aluno apresentar hipóteses sobre o funcionamento da escrita não implica que ele está alfabetizado. O programa apresenta a concepção conforme definida por Soares (1998 apud CABRAL;PESSOA, 2012, p.10): “O conceito de alfabetizado, hoje, envolve a possibilidade de participar das práticas de

letramento, a partir da leitura, da compreensão e da produção de textos escritos”.

O PNAIC propõe sentido ampliado para o termo alfabetização no qual o processo de apropriação do SEA é uma das dimensões da alfabetização. Para o Programa, a aquisição da leitura e da escrita é processo que deve estar articulado às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. Nesse sentido, as autoras Leal e Guedes-Pinto (2012, p. 16) definem a alfabetização, na perspectiva do letramento, como:

[...] um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

A defesa da concepção de alfabetização na perspectiva do letramento propõe que o trabalho pedagógico esteja organizado para garantir o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) envolvendo esses conhecimentos em situações do uso social da escrita. De acordo com Cabral e Pessoa (2012, p.6), “[...] 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”.

Nesse sentido, cabe ressaltar a proposta do Programa ao tratar do processo de aprendizagem do aluno no ciclo de alfabetização:

[...], não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. (BRASIL, 2012c, p.09).

A proposta do PNAIC amplia o significado de alfabetizar decorrente da concepção de que o aluno compreender o SEA não é suficiente para ser considerado alfabetizado, esse aluno precisa contemplar as habilidades amplas de oralidade, leitura e escrita. Essa perspectiva de alfabetização objetiva consolidar nos três primeiros anos do Ensino Fundamental:

[...] domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

(BRASIL, 2012c, p.17).

O PNAIC destaca a concepção construtivista de alfabetização baseada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) e apresenta contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do SEA. As autoras provocaram mudanças na compreensão do processo de alfabetização, defenderam que, no processo de aprendizagem, as crianças interagem com práticas de leitura e escrita diariamente, inclusive antes de iniciarem a vida escolar, além disso, elas pensam e elaboram hipóteses sobre como a escrita funciona.

De acordo com Piccoli e Camini (2012), os estudos da psicogênese contribuíram para o entendimento da complexidade do processo de alfabetização. É importante compreender que as crianças passam por diferentes níveis na construção da escrita alfabética e que a alfabetização não se restringe a um ano escolar. Esses aportes geram mudanças nas políticas educacionais.

Como desdobramento do primado da psicogênese para avaliar a alfabetização no Brasil, que inaugurou uma rota processual em práticas nesse âmbito, desenvolveu-se uma série de políticas que buscaram – e vem buscando – construir um Ciclo de Alfabetização que flexibilize as fronteiras entre os primeiros anos escolares, especialmente no que se refere ao ensino das práticas da linguagem na alfabetização inicial. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 139).

Vale destacar que o Programa defende um trabalho docente atento aos conhecimentos prévios dos alunos, seus interesses e como se relaciona com os saberes escolares. De acordo com Leal e Lima (2012, p.20), autoras dos materiais do PNAIC, o papel da escola em ensinar a ler e escrever é importante porque “[...] ajuda o aluno a participar de várias situações sociais, como também porque é requisito para o próprio processo de escolarização”.

Para o Programa, a ampliação do conceito de alfabetização está vinculada às mudanças na escolarização inicial. São diferentes realidades sociais e novas formas de aprender que exigem um trabalho pedagógico diversificado para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva (2012, p.6), autora nos cadernos do Programa: “O objetivo da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade para que eles possam ter participação social efetiva”.

Direitos de aprendizagem no ciclo

Os documentos do PNAIC defendem o acesso e a garantia da alfabetização para todas as crianças do país como um direito. Segundo as autoras Guedes-Pinto (2012, p.7), na proposta do Programa: “A necessidade de tal defesa decorre da constatação de que, no Brasil, há um conjunto de objetos culturais que são desigualmente distribuídos na sociedade, tais como a escrita e seus diferentes suportes”. Nesse sentido, é dever da escola dar acesso à cultura escrita a todos que a frequentam.

A educação brasileira, a partir de mudanças do ensino fundamental de nove anos, propõe novas abordagens de ensino e aprendizagem para o trabalho com a alfabetização. Com isso, o PNAIC defende a garantia de direitos de aprendizagem dos alunos nos três primeiros anos da educação básica. Nesse sentido, a leitura e a escrita são direitos que, quando consolidados, serão base para toda a vida escolar dos alunos.

Os direitos propostos pelo PNAIC têm como objetivo orientar os professores quanto às metas de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização. De acordo com os documentos de formação continuada: “Os objetivos dos cursos são formar professores, contribuindo para que possam: (...) Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento”. (BRASIL, 2012c, p.31).

A proposta de direitos de aprendizagem está vinculada à defesa de um currículo inclusivo. O PNAIC sustenta como princípio fundamental a ação educativa pensada para garantir a aprendizagem para todos. De acordo com Guedes-Pinto e Leal (2012, p.8): “A busca por um currículo inclusivo rompe com os valores relativos à competitividade, ao individualismo, à busca de vantagens individuais”.

Os pressupostos do Programa defendem o protagonismo docente e a necessidade de a escola cumprir um papel de instituição inclusiva e articulada com as comunidades onde se inserem. Guedes-Pinto e Leal (2012, p. 8), explicam: “Os princípios de um currículo inclusivo incluem a definição de alguns conhecimentos a serem apropriados por todos os estudantes, respeitando as singularidades, diferenças individuais e de grupos sociais”. Esse trabalho pedagógico deve

considerar conhecimentos relevantes para cada comunidade escolar:

[...] o acesso e a compreensão de alguns direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos é uma forma de auxiliar cada escola a ter uma ação mais inclusiva. É importante que essa difusão seja feita de modo que também sejam consideradas as singularidades de cada local, levando-se em conta os valores culturais das comunidades, rumo à valorização de identidades de grupos sociais. (GUEDES-PINTO; LEAL, 2012, p.9).

Os documentos de formação apresentam, no componente curricular Língua Portuguesa, quatro eixos centrais que devem ser garantidos aos alunos do ciclo de alfabetização como direitos de aprendizagem: leitura, produção de textos escritos, linguagem oral e análise linguística. Para respeitar e compreender esses direitos, os profissionais da educação precisam constantemente reorganizar o currículo, com o objetivo de realizar práticas pedagógicas mais inclusivas que contemplem e valorizem o aluno em sua individualidade, além das singularidades locais, os valores culturais e as identidades dos grupos sociais.

Com esta proposta, o Programa organizou quadros em que são descritos conhecimentos, capacidades e habilidades que podem servir como desencadeadores para o planejamento pedagógico na perspectiva da formação do leitor e produtor de textos em diferentes contextos sociais de usos da língua. Conforme foram apresentados por Guedes-Pinto e Leal (2012, p.15) nos materiais de formação do Programa:

Os quadros em que são descritos os direitos de aprendizagem evidenciam que há, nos dias atuais, diferentes demandas de ensino, em que diversas dimensões da alfabetização são explicitadas: dimensões relativas ao eixo da análise linguística, contemplando o domínio do Sistema de Escrita Alfabética; dimensões relativas à inserção das crianças nas práticas sociais em que a escrita faz-se presente; dimensões relativas à ampliação dos usos da oralidade. Todas essas dimensões, de forma articulada, representam, na realidade, a defesa de uma alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, um processo em que, ao mesmo tempo, as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionar unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas), de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade.

O quadro que apresenta direitos de aprendizagem gerais refere-se a elementos de orientação para toda a ação pedagógica:

Direitos gerais de aprendizagem: <u>Língua Portuguesa</u>
Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Figura 2 - Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa. (BRASIL, 2012b, p.30).

Na Figura 2, referente aos Direitos Gerais, é possível observar como foco a sugestão para ação docente garantir aos alunos a aprendizagem de compreensão e produção de textos orais e escritos a partir de diferentes situações e com diferentes propósitos.

Os quadros seguintes apresentam conhecimentos e capacidades específicos que foram organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. Os eixos propostos se articulam em diferentes conteúdos e defendem a organização de um trabalho educativo contextualizado e interdisciplinar.

Nos quadros dos direitos de aprendizagem constam sugestões da progressão do processo de aprendizagem da leitura e da escrita durante o ciclo de alfabetização: introduzir, aprofundar e consolidar. Nos quadros, apresentados a seguir, a letra I propõe que determinado conhecimento ou capacidade deve ser introduzido no ano indicado; a letra A significa aprofundar; e a letra C indica que a aprendizagem deve ser consolidada. Algumas vezes um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes, assim como a consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar.

No eixo da oralidade, são consideradas quatro dimensões: valorização dos textos de tradição oral, oralização do texto escrito, relações entre fala e escrita, e produção e compreensão de gêneros orais.

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Figura 3 - Direitos de aprendizagem referente ao eixo da oralidade com destaque para o 3º ano. (BRASIL, 2012b, p.33).

No eixo Oralidade, Figura 3, é possível perceber que os conhecimentos e capacidades já devem ser aprofundados ou consolidados para garantir as aprendizagens ao final do ciclo, todos os direitos já devem ter sido introduzidos no 1º e 2º ano. Nesse sentido, a organização do ciclo propõe um processo de alfabetização que não está restrito em um ano letivo, este período deve ser compreendido como sequencial.

O eixo de produção de textos escritos, Figura 4, apresenta três dimensões do ensino: dimensão sociodiscursiva, desenvolvimento das estratégias de produção de textos e domínio dos conhecimentos linguísticos.

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Figura 4 - Direitos de aprendizagem referente ao eixo produção de textos escritos com destaque para o 3º ano. (BRASIL, 2012b, p.32).

Para o eixo da leitura, Figura 5, foram destacadas três dimensões interligadas: dimensão sociodiscursiva, desenvolvimento de estratégias de leitura, domínio dos conhecimentos linguísticos.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Figura 5- Direitos de aprendizagem referente ao eixo leitura com destaque para o 3º ano. (BRASIL, 2012b, p. 31).

O eixo Análise Linguística, Figura 6, é composto por dois quadros, o primeiro deles com especificidades do ensino do SEA e o segundo quadro com elementos da análise linguística para ampliar as capacidades para lidar com as situações de

produção e compreensão de textos orais e escritos.

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

Figura 6 - Direitos de aprendizagem referente ao eixo de análise linguística com destaque para o 3º ano. (BRASIL, 2012b, p. 35).

Neste eixo da análise linguística, Figura 6, sobre o domínio do SEA, são apenas três direitos que devem ser consolidados, pois a proposta do PNAIC é garantir as aprendizagens relativas à apropriação do SEA no início do ciclo.

O segundo quadro, Figura 7, referente à análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, sugere um número bem maior de conhecimentos e capacidades para serem aprofundados e consolidados no 3º ano.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Figura 7- Direitos de aprendizagem referente ao eixo de análise linguística com destaque para o 3º ano. (BRASIL, 2012b, p. 34).

As figuras apresentadas demonstram a proposta do ciclo organizada em conhecimentos e capacidades que devem fazer parte dos três primeiros anos do ensino fundamental. Nesse sentido, essa organização de ensino traz uma ideia de continuidade da aprendizagem. O objetivo do Programa é garantir as aprendizagens dos alunos para superar a exclusão e evasão escolar.

As concepções do PNAIC estão vinculadas com as posições teóricas de Perrenoud (2004) que define ciclo de aprendizagem do ponto de vista da educação como direito, e não excludente. O autor explica:

A condição de tal desenvolvimento profissional é, evidentemente, perceber o interesse e a pertinência de uma organização da escolaridade com ciclos plurianuais, sabendo que não se trata de um fim em si mesmo, mas de um meio de tornar a escola mais justa e eficaz. (PERRENOUD, 2004, p.18).

É importante compreender que uma educação organizada por ciclos de aprendizagem precisa mudar sua relação com tempo, espaço, conhecimento e até mesmo com a relação professor e aluno. Nas palavras de Perrenoud (2004, p. 41), o ciclo de aprendizagem possibilita “novos ‘espaços-tempo de formação’, que favorecem presumidamente uma maior igualdade na escola por meio de: uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa; e, percursos diversificados de formação”.

Dessa forma, Cruz e Albuquerque (2012), autoras nos cadernos de formação do PNAIC, apresentam estudos sobre a organização de ciclos de aprendizagem. As autoras sinalizam que a mudança da organização escolar para ciclos necessita de formação continuada para uma efetiva transformação da lógica educacional, conforme é indicado no trecho a seguir:

[...] concordamos com Mainardes (2007), o qual apontou que a transposição das séries para os ciclos implicaria uma mudança de código, ou seja, uma mudança da lógica de funcionamento da política educacional, da gestão escolar, da dinâmica na sala de aula e da participação do aluno. Sendo assim, segundo o autor, essa proposta de ciclos, por um lado, necessitaria da adesão dos professores e, por outro, demandaria um intenso e contínuo processo de formação docente. Portanto, essa forma de ordenar a escola estaria inserida em uma prática pedagógica que pressupunha a conscientização, por parte dos professores, das progressões e sucessões necessárias ao aluno, para que o processo de ensino e aprendizagem não se perdesse sem o estabelecimento de direitos de aprendizagens e o aprofundamento dos conteúdos a cada ano do ciclo de alfabetização. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.9)

Portanto, a organização do ciclo de aprendizagem apresenta uma proposta de diversificação dos percursos dos alunos, por isso necessita um trabalho docente inovador e que pense em estratégias pedagógicas que possam garantir todos os objetivos de aprendizagem até o final do ciclo. Perrenoud (2004, p.13) enfatiza: “Os Ciclos requerem outra organização do trabalho, virtualmente mais poderosa, porém mais complexa”.

O final do ciclo de alfabetização

O terceiro ano do ensino fundamental representa o final do ciclo de alfabetização, nesta etapa, de acordo a progressão de conhecimentos ou capacidades sugeridas nos quadros de direitos de aprendizagem, os alunos já poderiam estar em processo de consolidar o domínio do SEA e o seu funcionamento. Assim, o trabalho docente estaria voltado para garantir que o aluno possa ler e produzir, com autonomia, textos de gêneros distintos.

Ao chegar ao terceiro ano, a criança já deverá ter atingido uma série de direitos de aprendizagem e desenvolvido capacidades básicas sobre o conhecimento de gêneros textuais diversos e sobre o sistema de escrita (SEA), que necessitam ser não só ampliados como consolidados. Para tanto, um trabalho sistemático que a permita pensar de modo mais profundo sobre o SEA e sobre a diversidade de gêneros textuais, torna-se fundamental. Desse modo, a organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas constitui um diferencial pedagógico que colabora na consecução dos objetivos expressos nos quadros dos direitos de aprendizagem. (BARROS-MENDES; CUNHA; TELES, 2012, p.20).

Para o 3º ano, Leal e Guedes-Pinto (2012, p.20) destacam alguns elementos da organização docente dentro da proposta do PNAIC:

1. sejam planejadas situações de aprendizagem acerca do funcionamento do SEA, caso algumas crianças ainda não compreendam os princípios do SEA;
2. sejam planejadas situações de aprendizagem que ajudem as crianças a consolidar as correspondências grafofônicas (relações entre letras e fonemas), seja na leitura ou na escrita;
3. sejam planejadas situações de aprendizagem da leitura e de produção de textos, individuais e coletivas, de modo articulado ao eixo de análise linguística;
4. sejam planejadas situações de aprendizagem da oralidade, sobretudo em situações mais formais, de modo articulado ao eixo de análise linguística.

No entanto, alunos que chegarem ao final do ciclo sem apropriação do SEA vão precisar de uma intervenção mais sistemática para progredir no processo de aprendizagem. Segundo Cabral e Pessoa (2012, p.7), no trabalho com os alunos que não aprofundaram o domínio do SEA, é necessário investir em: “[...] desenvolver estratégias de trabalho que possibilitem o avanço dessas crianças, a fim de que, ao término do ano, estejam, pelo menos, no nível alfabético de escrita e tenham aprendido muitas das correspondências letra-som de nossa língua”.

Morais e Leite (2012, p.6), autores nos cadernos de formação do PNAIC, recomendam atenção à heterogeneidade dos processos de aprendizagens:

O cuidado em garantir o atendimento à diversidade dos alunos, desde o primeiro ano, é fundamental para evitarmos que, no terceiro ano,

encontremos um grande contingente de crianças com dificuldades em dominar o SEA e, portanto, sem poder usar suas convenções de forma autônoma e exercer a produção de textos, a leitura e compreensão de textos escritos variados, competências que hoje vemos como necessárias para considerar alguém alfabetizado.

De acordo com a proposta do Programa, o trabalho docente precisa buscar soluções para garantir a aprendizagem no ciclo de alfabetização. Uma sugestão de organização seria a continuidade do trabalho docente durante os três primeiros anos, por exemplo, manter o mesmo professor para completar o ciclo com os alunos. Segundo o documento: “Essa continuidade é uma das formas de garantir condições mais seguras de planejamentos em longo prazo, sobretudo para lidar com as aprendizagens mais complexas”. (BRASIL, 2012c, p.13)

Essas ideias defendem um ensino que priorize o atendimento à heterogeneidade. Perrenoud (2004) sustenta a proposta de práticas docentes que considerem os percursos individuais dos educandos para que a heterogeneidade dos níveis de aprendizagem seja contemplada na organização pedagógica. Porém na proposta do PNAIC isso não significa um trabalho pedagógico individual, a escola pode organizar um trabalho de compartilhamento de estratégias para analisar as individualidades dos alunos e garantir o avanço na aprendizagem, conforme pode ser verificado no trecho a seguir:

O atendimento às diversas necessidades dos aprendizes, quando se trata do processo de alfabetização, não pode ser uma responsabilidade individual de cada professora. Em nossa experiência, acompanhando redes públicas de ensino, temos observado o quanto se ganha quando gestores, coordenadores pedagógicos e outros apoios partilham a responsabilidade de assegurar os direitos de aprendizagem dos alfabetizandos. No caso de alunos do 3º ano, esta partilha de responsabilidades e tarefas é ainda mais essencial, para a escola não fracassar em sua missão de alfabetizar. (LEITE;MORAIS, 2012, p.30).

3.2.3 Avaliação

Neste trabalho a dimensão de avaliação referente às práticas avaliativas é o foco de estudo. Os aspectos relacionados às avaliações externas no ciclo de alfabetização não são objetivo desta pesquisa. Considera-se a relevância da avaliação da aprendizagem a partir da implementação da progressão continuada.

A formação continuada do Programa está subsidiada à concepção de avaliação

progressista. De acordo com o documento:

Ao se adotar uma concepção mais progressista, pode-se considerar a avaliação como uma ação que inclui os vários sujeitos, ou seja, como uma ação intencional que se dá de modo multidirecional. Dessa forma, o que se busca é um sistema integrado de co-avaliação, no qual docentes, discentes e equipes de profissionais da escola e de outros sistemas avaliam e são avaliados. (BRASIL, 2012a, p.07).

A proposta dos materiais do PNAIC defende uma avaliação formativa no ciclo de alfabetização, pois este tem como objetivo ampliar o tempo do processo de aprendizagem dos alunos. Com isso, a avaliação precisa contribuir no desenvolvimento do aluno, buscando garantir o ensino e aprendizagem. O trabalho no ciclo motiva uma reflexão do professor sobre sua postura avaliativa e seu planejamento deve estar a serviço da aprendizagem, como pode ser verificado no trecho a seguir:

A escolha do que vai ser avaliado, dos instrumentos de avaliação e dos modelos de registro, sem dúvida, precisa ser inserida nos encontros de formação continuada, dado que refletem as concepções de ensino e de aprendizagem adotados na instituição escolar. Ressaltamos que todos os instrumentos e estratégias de avaliação devem ajudar os profissionais da escola a definir metas e planejar ações, de modo que as crianças possam progredir continuamente. (BRASIL, 2012c, p.24).

O ciclo de alfabetização deve ser entendido como um bloco sequencial pelo qual não haverá retenção dentro desses três anos. O Programa propõe que essa é uma relação mais tranquila para o processo de aprendizagem. O documento elucida que a criança: “[...] vai se apropriando aos poucos e desenvolvendo autoconfiança no uso desses conhecimentos, para evitar cobranças em pouco espaço de tempo que possam gerar reprovação”. (BRASIL, 2012c, p. 23).

No entanto, a proposta de progressão continuidade é diferente da promoção automática do aluno, nesta última não existe um monitoramento das aprendizagens dos alunos. Conforme Cruz e Albuquerque (2012, p.8):

Apesar dessa diversidade de posições, os autores concordam que o regime de Progressão Automática seria outro tipo de organização (distinguindo-se da proposta de organização em ciclos e/ou progressão continuada). A Progressão Automática é caracterizada, geralmente, pela ausência da avaliação, estimulando que a criança avance de um ano ao outro sem se preocupar com o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Há falta de ações efetivas de estudos de recuperação para alunos de baixo rendimento e não possibilidade de retenção. O objetivo é apenas de racionalizar o fluxo de alunos e reduzir as taxas de reprovação.

No caderno de avaliação, defende-se que o planejamento pedagógico deve estar a serviço da inclusão. Ele deve ser usado como estratégia para garantir atendimento diferenciado para atender as especificidades de cada turma e qualificar o processo de aprendizagem de todos os alunos. A equipe gestora da escola deve trabalhar em conjunto com os alfabetizadores para construir estratégias e instrumentos avaliativos que possam ajudar os alunos em suas necessidades.

Na defesa de um currículo inclusivo, Guedes-Pinto e Leal (2012, p. 7) elucidam a proposta do Programa:

Os princípios da inclusão, tendo em vista a realização de um currículo calcado no reconhecimento das diferenças entre os sujeitos e no esforço conjunto de todos os envolvidos no processo para a consecução de um fim, podem nos ajudar no trabalho pedagógico. O termo esforço neste texto é bastante apropriado uma vez que a tarefa de trabalhar a favor da inclusão de todos no processo de ensino-aprendizagem requer do professor uma ação cuidadosamente planejada e que precisa ser constantemente retro-informada, ou seja, necessita de avaliação frequente para que seja possível re-encaminhamentos que propiciem a inclusão juntamente à garantia do ensino da leitura e da escrita.

Nesse sentido, a avaliação e o planejamento devem estar sincronizados na organização pedagógica, pois, para garantir as aprendizagens, é necessário construir um planejamento que acompanhe os alunos em seus diferentes momentos da constituição da leitura e escrita. O planejamento é considerado uma ferramenta essencial para o processo de avaliação, assim como a prática avaliativa pode possibilitar ao professor: “[...] uma compreensão do processo de construção das aprendizagens pelos estudantes e de reflexão sobre as estratégias de ensino”. (BRASIL, 2012c, p.08).

O Programa sugere que o docente realize um diagnóstico para identificar o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisam saber. A partir disso, o docente pode fazer um mapeamento das necessidades de cada aluno, e da turma como um todo, e estabelecer novos objetivos para a ação pedagógica. Conforme é defendido por Ferreira, Rosa e Teles (2012, p. 29), autoras nos cadernos de formação do PNAIC:

Na perspectiva da avaliação diagnóstica, o erro é visto como parte do processo de construção das hipóteses sobre o que os textos representam e revelam do nível de conhecimento sobre a escrita em que os alunos estão, possibilitando ao professor entender e intervir nas aprendizagens a serem ainda construídas por meio de diferentes atividades que levem os alunos a refletirem.

A concepção de avaliação do PNAIC está em consonância com as posições teóricas de Luckesi (2011), que sustenta a avaliação em uma perspectiva de educação a favor da democratização. Para isso, a escola precisa possibilitar uma aprendizagem de qualidade, garantindo a permanência e sucesso dos seus alunos. O autor define: “A avaliação da aprendizagem existe propriamente para garantir a qualidade da aprendizagem do aluno. Ela tem a função de possibilitar *uma qualificação da aprendizagem do educando*”.¹⁷ (LUCKESI, 2011, p. 101)

Os documentos do Programa apontam as ideias de Perrenoud (1999) sobre o processo avaliativo na perspectiva formativa reguladora na qual a avaliação tem funções diagnóstica, processual, descritiva e qualitativa. Segundo Ferreira, Rosa e Teles (2012, p. 29):

Na perspectiva de diagnóstico, avalia-se em princípio o que já é capaz de fazer para saber que habilidades os alunos apresentam, ou não, para poder intervir. A dimensão processual significa que durante todo o processo poderão haver (re)orientações do ensino para possibilitar uma aprendizagem mais efetiva. As funções descritiva e qualitativa têm como objetivos descrever o processo de construção do conhecimento e analisá-lo com base na qualidade dos avanços conseguidos.

Nesse sentido, a avaliação é parte de um processo educacional que tem como objetivo qualificar o ensino e a aprendizagem. Perrenoud (1999, p. 143) define a avaliação formativa como “um dos componentes de um dispositivo de individualização dos percursos de formação e de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos”.

A proposta do PNAIC sugere que a avaliação da aprendizagem deve abandonar a perspectiva técnica, burocrática e classificatória. O trabalho docente deve investir na avaliação formativa, como pode ser observado no documento:

[...] a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam — como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012a, p. 22).

¹⁷ Grifo do autor.

Luckesi também aponta o caráter classificatório e excludente da avaliação da aprendizagem. O autor propõe ultrapassar os limites da avaliação conservadora de forma a superar o autoritarismo e promover a aprendizagem e a democratização social. Nesse sentido, o autor se posiciona na perspectiva de uma educação a favor da transformação da sociedade.

[...] a avaliação não se dá nem se dará em um vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica. Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício da avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica da sociedade. (LUCKESI, 2011, p. 76)

A perspectiva da avaliação formativa busca qualificar o processo de aprendizagem do aluno. É a ideia de uma prática avaliativa que está o tempo todo visando acompanhar o aluno e pensar estratégias para intervir de modo a garantir que o educando aprenda. Conforme é possível observar nos documentos do Programa através das autoras Ferreira, Rosa e Teles (2012, p.28):

A avaliação formativa, como o próprio nome revela, busca considerar os diferentes percursos no processo de aprendizagem, privilegiando-se os conhecimentos que os alunos trazem, o que se pretende aprender, o que os alunos já aprenderam, mas principalmente o que eles ainda precisam aprender. Surge, portanto, uma preocupação com a progressão do conhecimento de maneira adaptada aos conteúdos a serem ensinados e às diferentes realidades dos alunos, ou melhor, com a recriação e adaptação do currículo.

A proposta do ciclo considera os diferentes tempos do processo de aprendizagem de cada aluno a partir de uma lógica formativa mais humana que contribui na realização do papel social da escola de garantir a aprendizagem de todos. A lógica da avaliação anual não poderá contribuir no processo de aprendizagem.

O atendimento adequado à heterogeneidade, em nossas salas de aula, pressupõe a necessidade de ressignificação dos espaços escolares e o redimensionamento do tempo pedagógico dedicado aos estudantes. Assim, precisamos ter consciência que aquele modelo de ensino, geralmente organizado em “séries”, cada uma durando um ano letivo, tem uma lógica excludente, exatamente porque trata como iguais os diferentes, dando-lhes “a mesma dieta” e ignorando suas necessidades específicas. (MORAIS; LEITE, 2012, p.07).

De acordo com as posições teóricas de Álvarez-Mendez (2003, p. 22), “a avaliação é processo de indagação e de reflexão e ponto de partida para a ação,

não ponto final de comprovações sobre dados passados. Necessitamos dela para compreender e fortalecer os processos que desejamos gerar”.

Ao pensar em uma avaliação formativa, existe uma relação professor e aluno muito mais horizontal, e as práticas avaliativas são um instrumento para encontrar novas estratégias para contribuir no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa é uma oportunidade para refletir o que já foi alcançado e pensar as próximas ações decididas em acordo com os objetivos do que se quer alcançar.

O ciclo de alfabetização propõe, portanto, a ampliação do tempo de aprendizagem, considerando uma nova postura avaliativa por parte dos professores com critérios adequados a cada ano, enfatizando as aprendizagens, revisitando o processo de ensino-aprendizagem e atendendo a diferentes necessidades de aprendizagem. Nesse processo, as crianças assumiriam um papel mais ativo no processo de ensino e de aprendizagem. Nessa perspectiva, o foco de atenção, no sistema de ciclos, mudaria do professor ou do ensino para a relação professor-aluno e para o modo como a aprendizagem ocorreria, possibilitando ao aprendiz a construção de conhecimentos para seu pleno desenvolvimento. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.9).

De acordo com os materiais do PNAIC, um dos desafios do trabalho docente é tratar da heterogeneidade do grupo de alunos. No caderno de avaliação são discutidos resultados de pesquisas que demonstram os desafios dos alfabetizadores para reorganizarem o planejamento pedagógico a partir das avaliações e das necessidades de cada aluno. Nesse sentido, os estudos de Bourdieu (2015) ajudam a entender que a escola deve garantir os direitos dos alunos, porém não pode tratar todos os alunos como iguais. É preciso considerar as diferenças e necessidades dos educandos, pois cada aluno tem uma trajetória social e cultural.

Ainda no caderno de avaliação, os estudos de Bourdieu também contribuíram na reflexão proposta do PNAIC.

Esse tipo de procedimento é, em grande medida, o que Bourdieu (1998) chamou de “indiferença às diferenças”, ao se referir ao tipo de ensino e de avaliação praticados na escola organizada em séries, ou seja, a escola seriada trata todos como iguais em direitos e deveres, com os mesmos objetivos e prazos, ao passo que eles – os aprendizes – já são desigualmente dispostos e preparados ao chegarem à escola. O ciclo de alfabetização propõe, ao contrário, uma pedagogia diferenciada, na qual cada aluno deve progredir a cada ano no ciclo, porém com efetiva aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p.45).

A avaliação escolar no Brasil tem sido historicamente autoritária e seletiva e essa postura avaliativa tem servido como um instrumento da reprodução e controle da estrutura social. Com isso, a educação no país tem um histórico de altos índices

de repetência e evasão escolar, principalmente quando em relação às camadas populares, pois a escola tem desconsiderado as diversidades socioeconômicas e culturais. A avaliação, neste ponto de vista, culpabiliza os alunos por seu desempenho escolar e negligencia um problema social que também é de responsabilidade da escola.

No entanto, o processo de escolarização vem passando por mudanças para ampliar a democratização do acesso à escola. Na perspectiva de uma escola mais democrática, as práticas avaliativas que estão atreladas a fins meramente classificatórios não poderão contribuir para o processo de aprendizagem. Em contrapartida, as práticas de avaliação que estão vinculadas com uma perspectiva de avaliar para aprimorar o processo e garantir a aprendizagem possibilitam inclusão social, comprometida com uma perspectiva de educação emancipatória.

Enricone (2000) enfatiza a função da avaliação como subordinada à função da escola. As práticas avaliativas estão vinculadas a determinados valores culturais, a avaliação escolar faz parte de uma relação entre a função social da escola e os valores considerados legítimos de cada sociedade. A autora elucida:

Educação e avaliação não são dois processos isolados pois a avaliação reflete uma concepção de educação, de sociedade e de escola. Qualquer análise sobre avaliação que não contemple todas as variáveis envolvidas no processo educacional é incompleta. (ENRICONE, 2000, p.29).

De acordo com as concepções do Programa, o docente precisa ter consciência de avaliar para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. É necessário ter clareza do que avaliar e estabelecer instrumentos apropriados de avaliação que possibilitem compreender a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o papel da gestão escolar deve ser o de promover um trabalho compartilhado entre a equipe de educadores para construção de instrumentos de avaliação e acompanhamento conjunto do processo de aprendizagem dos alunos. O documento propõe: “[...] é importante estimular a existência de colegiados de avaliação para que a equipe pedagógica analise cada caso e possa decidir coletivamente quais são as melhores estratégias para garantir as aprendizagens” (BRASIL, 2012c, p. 23).

Cabe destacar que a progressão continuada durante os três anos do ciclo deve estar vinculada ao monitoramento da garantia dos direitos de aprendizagem através de uma avaliação diagnóstica. Segundo o documento, o ciclo:

[...] é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica. (BRASIL, 2012c, p. 23).

Os direitos de aprendizagem devem ser monitorados pelas professoras através de instrumentos de acompanhamento das aprendizagens da turma e de cada aluno para cada um dos eixos do ensino de Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. Os cadernos do PNAIC apresentam sugestões de fichas de acompanhamento da aprendizagem dos alunos. A seguir são apresentados alguns exemplos de instrumentos de avaliação indicados para o 3º ano do ciclo de alfabetização.

A Figura 8 trata de uma ficha de acompanhamento da aprendizagem do eixo da leitura referente ao 3º ano. Esta ficha é apresentada no primeiro dos oito cadernos de formação do final do ciclo. Neste mesmo caderno são apresentadas outras fichas como sugestão para acompanhar também as aprendizagens dos eixos: oralidade, produção de textos escritos, análise linguística, compreensão de convenções ortográficas regulares diretas e contextuais.

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.				
Lê em voz alta, com fluência, em diferentes situações.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Estabelece relações lógicas entre partes de 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 com autonomia.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.				
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.				
Estabelece relação de intertextualidade entre textos.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				
Sabe procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.				

[S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Figura 8- Ficha de acompanhamento da aprendizagem para o 3º ano referente ao eixo leitura. (BRASIL, 2012b, p.38).

A Figura 9 apresenta uma sugestão para o acompanhamento do perfil da turma. Nesse sentido, é possível observar a sugestão do Programa em um

acompanhamento equitativo da turma. O PNAIC investe nos instrumentos de avaliação individual dos alunos para que o professor possa comparar as diferentes etapas do processo de aprendizagem do aluno tendo como referência a própria trajetória dessa criança, porém também é necessário avaliar se a turma tem um andamento equilibrado em relação aos objetivos do ciclo de alfabetização.

Ficha do perfil 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 9 - Ficha do perfil da turma proposta para o 3º ano. (BRASIL, 2012b, p.42).

A Figura 10 trata de uma sugestão apresentada no caderno de avaliação para

a avaliação da produção textual.

ANO 3

Já aconteceu alguma coisa engraçada na sua vida? Você consegue se lembrar de alguma?

Converse com seus colegas e professor ou professora sobre as coisas engraçadas que aconteceram nas suas vidas ou na de pessoas conhecidas. Conte suas histórias e escute as histórias de seus colegas. Depois, escreva uma história contando uma situação engraçada que tenha acontecido com você ou com alguém que você conheça.

A história que você escrever vai ser lida para a turma, que vai escolher algumas para apresentar para os colegas de outras turmas e outras pessoas convidadas. Combine com sua turma o dia da apresentação. A turma pode chamar outras pessoas para virem à escola para assistir às apresentações.

Figura 10 - Exemplo de instrumento de avaliação para produção textual no 3º ano. (BRASIL, 2012a, p. 32).

A figura 11 é apresentada no caderno de avaliação e foi construída a partir de capacidades de leitura consideradas relevantes para o ciclo de alfabetização.

Capacidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a finalidade do texto	X	X	X
Localizar informações	X	X	X
Identificar o tema / o sentido do texto	X	X	X
Elaborar inferência	X	X	X
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			X
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			X
Estabelecer relação e intertextualidade			X

Figura 11 - Exemplo de capacidade de leitura com destaque para o 3º ano. (BRASIL, 2012a, p. 17).

É possível observar que a Figura 11 está relacionada com as aprendizagens da ficha de acompanhamento da leitura específicos do 3º ano, apresentadas na Figura 8. Nesse sentido, a Figura 11 foi proposta pelo caderno de avaliação para servir de referência para todo o ciclo de alfabetização. Destaca-se que as capacidades apresentadas na Figura 11 foram consideradas pelo PNAIC como prioridades da leitura para serem garantidas até o 3º ano.

As figuras apresentadas demonstram alguns exemplos de instrumentos avaliativos sugeridos pelos cadernos de formação. Esses instrumentos foram pensados a partir dos direitos de aprendizagem para colaborar na construção das práticas avaliativas dos professores. As habilidades e os conhecimentos que os alunos têm o direito de aprender devem ajudar o professor a pensar no que avaliar e quais são os elementos que ainda precisam ser trabalhados para garantir as aprendizagens dos alunos.

Em relação ao final do ciclo de alfabetização, para garantir o direito de aprendizagem dos alunos a serem alfabetizados até oito anos de idade, os alunos do 3º ano devem ter um ensino que possibilite:

usar de forma autônoma o SEA, dominando suas convenções grafema-fonema na leitura e, ao escrever, notando corretamente convenções regulares diretas e começando a dominar algumas outras questões ortográficas de tipo regular; ler textos de gêneros escritos variados, conseguindo exercer certas habilidades de compreensão leitora como as capacidades de extrair informações explícitas de um texto, reconhecer sua finalidade e o assunto de que trata e realizar inferências; produzir textos de gêneros praticados na escola, ajustando-os ao contexto e à situação comunicativa onde são gerados. (MORAIS; LEITE, 2012, p.9).

Após análise documental, foi construído um quadro resumo dos eixos analisados nos cadernos de formação, como pode ser observado a seguir:

EIXOS ANALÍTICOS	
Formação Continuada	<ul style="list-style-type: none"> • Teorização da prática estudos e atividades com foco na reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento com ênfase na ação pedagógica; • Avaliação da cadeia formativa envolvida no processo de formação do programa. Todos os participantes avaliam e são avaliados; • Prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento; a colaboração.
Alfabetização	<ul style="list-style-type: none"> • Alargamento do sentido de alfabetizar. Direitos de aprendizagem - garantir o direito de aprendizagem a todos os alunos em quatro eixos: leitura; oralidade; análise linguística; produção de textos • Apropriação do SEA; Desenvolvimento de habilidades/capacidades de produção e compreensão de textos orais e escritos; trabalho de produção, compreensão e reflexão sobre gêneros textuais variados.. • Alfabetização em uma perspectiva inclusiva.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa em detrimento de uma avaliação meramente técnica ou burocrática; • avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam; • Formativa: redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico; • Qualificação da aprendizagem; • Avaliação progressista; • Sistema integrado de co-avaliação; • Construção de conhecimento.

Quadro 3 - Eixos analíticos dos cadernos de formação do PNAIC. Fonte: Autora.

4 RETRATOS DE UMA CADEIA DE FORMAÇÃO

Este capítulo está dividido em duas seções, a primeira delas apresenta a exploração de campo, estratégia usada para o acesso à cadeia multiplicadora de formação. A segunda seção apresenta a caracterização das participantes da pesquisa, cadeia multiplicadora de formação. Também foram apresentados a universidade e o município onde os sujeitos da pesquisa trabalham.

4.1 Exploração de campo

A estratégia para a exploração do campo foi uma fonte privilegiada para ter acesso a docentes de uma cadeia multiplicadora de formação continuada. A professora Dra. Helenise Sangoi Antunes¹⁸, coordenadora da formação do PNAIC na UFSM concedeu uma entrevista exploratória para pesquisadora e viabilizou o acesso às professoras que formam uma rede de trabalho.

Primeiramente foi realizado contato via e-mail e telefone com a coordenadora. A partir disso, a professora fez o convite para um encontro de formação na cidade de Santa Maria, em outubro de 2015. Nesse encontro foi realizada uma entrevista com a coordenadora. O objetivo da entrevista foi uma aproximação com a proposta de formação na universidade e a indicação de uma formadora e uma orientadora que fossem da mesma cadeia de formação e que poderiam participar da pesquisa.

Em entrevista com a coordenadora, o critério para seleção das professoras que participariam da pesquisa foi definido para que fossem docentes de uma cadeia de formação considerada com sucesso. Com isso, Helenise indicou uma formadora que trabalhava com um grupo de orientadoras unido e participativo. Além disso, foi importante a indicação de uma orientadora que representasse um município considerado, pelas próprias docentes da cadeia de formação, com a implementação do ciclo de alfabetização bem estruturada.

A partir da entrevista que a coordenadora Helenise concedeu, foram selecionados algumas questões consideradas relevantes na exploração do campo. Com relação à formação continuada, ela explicou que as formações acontecem

¹⁸ A identificação da professora foi solicitada pela própria docente e confirmada pela autora.

organizadas por Grupos de Trabalho (GTs) no qual uma formadora trabalha com aproximadamente 25 orientadores de estudo. Foi destacado que todos esses profissionais são selecionados por edital de seleção pública, assim como os orientadores também.

A professora Helenise elucidou o trabalho da formação continuada que está sendo realizado na UFSM. Ela contextualizou a participação da universidade no PNAIC, pois sua universidade já buscava trazer programas federais que antes ficavam centralizados na região sudeste.

Há 8 anos a gente começou a trabalhar nesse sentido. E começou a trazer esses programas para cá, como, a Escola que Protege, o Pró-Letramento e agora o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mas foi todo esse trabalho feito na formação continuada de professores que credenciou o grupo e a Universidade Federal de Santa Maria a buscar esse recurso junto ao MEC ao concorrer a esse edital.

Com relação à implementação do Programa, a coordenadora relata que apesar de o Programa ter sido interpretado de forma errônea, a proposta trata de um trabalho de articulação entre os três anos do ensino fundamental no qual o objetivo é contemplar as dificuldades dos alunos na perspectiva do direito à infância. Como a professora narrou:

O ciclo de alfabetização tem sido interpretado de forma muito equivocada, muitas pessoas que defendem a privatização da escola pública tem dito agora que todas as crianças podem passar. Na verdade, não é isso que o programa propõe, o que o programa propõe é nós fazermos um trabalho articulado do 1º, do 2º e do 3º ano do ciclo de alfabetização, focando as dificuldades que as crianças têm na leitura [...] Trabalhando com o direito à infância, trabalhando numa perspectiva lúdica, interdisciplinar com planejamentos que levem em conta essa realidade social, cultural dos educandos.

Apesar do desafio da compreensão dos objetivos do Programa por parte de alguns municípios, famílias e até mesmo alfabetizadoras, Helenise ainda destaca a proposta do PNAIC dentro de uma perspectiva interdisciplinar.

O grande desafio ainda tá sendo essa compreensão. Também compreender que esse currículo é um currículo inclusivo que tem que trabalhar com os direitos de aprendizagem que está garantido na Constituição Federal onde toda criança tem direito à leitura e à escrita independente do seu credo, da sua condição financeira, da sua condição social.

A coordenadora aponta seis aspectos principais que a avaliação no PNAIC propõe: (1) *as capacidades que deveriam ser avaliadas no primeiro ano, no segundo e terceiro ano;* (2) *trabalho de continuidade;* (3) *diária;* (4) *diagnóstica;* (5) *a criança pela criança, não a criança comparada ao todo;* (6) *avaliar cada criança, o*

crescimento daquela criança. Conforme as palavras da professora:

Esta avaliação ela tem que ser diária, a gente tem falado com os orientadores de estudo ela não pode ser esporádica ela tem que ser diária, no primeiro dia, no segundo dia, no terceiro dia, semanal, mensal, o professor tem que ter um diagnóstico, ele não pode chegar em outubro e dizer e dizer que estas crianças não sabem ler e escrever, é horrível, isto é uma violência sobremaneira, porque uma criança, por exemplo ela tá silábica-alfabética, se ela passa pro 2º ano, ela tem todas as condições de chegar a alfabética desde que tenha esse trabalho de acompanhamento. Não adianta reprovar uma criança e continuar com a mesma metodologia de trabalho.

As práticas avaliativas no final do ciclo, de acordo com a coordenadora, apresentam maior resistência.

Eu vejo muita mudança assim no 1º ano. A passagem do 1º pro 2º, mas quando chega do 2º ano pro 3º, esse tem sido um problema muito sério para nós universidades porque as pessoas ainda pensam que tem que reter os alunos e não fazer esse trabalho com o 4º ano. [...] tem muitas ideias pra desconstruir, tanto que hoje a gente tá com essa palestra sobre currículo pra desconstruir isso, porque eles pensam ainda que passa todo mundo ou retém no 3º ano, então esse é o mito.

Este relato da professora coordenadora colaborou para a decisão de investigar as práticas avaliativas ao final do ciclo de alfabetização. O 3º ano é o último ano do ciclo, ou seja, o ano em que pode haver a retenção dos alunos.

Compreende-se, na fala de Helenise, a retenção no final do 3º ano como um mito da progressão continuada. Ela indica que essa é uma das ideias a ser desconstruída nas formações, porém também menciona que essa é uma questão a ser trabalhada com os alfabetizadores.

[...] eu noto muito do alfabetizador, porque os orientadores graças a Deus tão bem conscientes disso e eles têm ajudado a desmanchar isso. Agora a questão é chegar em alguns municípios.

Além das ideias a serem desconstruídas com as alfabetizadoras, como a coordenadora mencionou no excerto anterior, ela indica que ainda é necessário um trabalho mais intensivo em alguns municípios.

Nesse sentido, a coordenadora esclareceu sobre desafios na implementação do Programa:

[...] os desafios são muita ordem, desde as precárias condições de trabalho até muitas vezes a falta de reconhecimento da importância desse programa pelo poder público da região, porque existe uma contrapartida do município, o município tem que pagar diária e passagem pra esse orientador vir aqui e dar todo trabalho, toda ancoragem pra que essa formação aconteça, mas isso é um investimento muito pouco frente ao retorno que a gente tem e a melhoria de aprendizado no ciclo de alfabetização.

A contrapartida que os municípios precisam oferecer para que a formação

continuada seja efetivada, a que a docente se refere, é a responsabilidade do município em garantir a liberação do tempo do profissional para se deslocar para o local da formação com a universidade. Além disso, o município é responsável pelas despesas de deslocamento dos orientadores. Para efetivação da formação continuada, os municípios precisam garantir condições para que as professoras tenham tempo no seu horário de trabalho reservado às formações e atividades do PNAIC.

Nesse sentido, a coordenadora sugeriu que, para contemplar a cadeia multiplicadora de formação nas entrevistas desta pesquisa, seria importante a colaboração de uma orientadora de um município participativo. Este foi outro critério para seleção das entrevistadas.

A coordenadora também apontou experiências positivas da organização da formação continuada em alguns municípios:

Mas temos algumas experiências valorosas, a gente tem municípios que pegaram a formação do Pacto que é pro 1º, pro 2º e 3º ano, elas pegaram professores do 4º, do 5º e do 6º ano e colocaram em formação continuada, mesmo não sendo obrigatória, para preparar essa visão. Então tem municípios que tão tendo resultados excelentes, mesmo sem bolsa, mesmo não sendo obrigados, eles colocaram esses profissionais a trabalhar, a receber formação continuada em serviço. Isso pra mim foi um ganho.

A participação dos professores do 4º, 5º e 6º anos parece um indicativo relevante na implementação do Programa. É possível observar a Formação continuada do PNAIC com repercussão positiva na fala da coordenadora.

De acordo com Helenise, um desafio na compreensão do ciclo de alfabetização é a construção do alfabetizador como protagonista devido ao histórico de programas de formação privados que não valorizavam o saber do professor. O protagonismo docente é um dos objetivos apontados nos materiais do Programa.

[...] uma das causas da dificuldade de compreensão do ciclo de alfabetização são esses programas privados que entram dentro da escola pública e vendem pacotes prontos que engessam o professor, e o professor não é o protagonista do saber. No Pacto, o alfabetizador ele é o protagonista, e eu acredito que essa é a grande mudança histórica no ciclo de alfabetização.

Em relação à metodologia da formação continuada, Helenise elucidou:

A metodologia ela tem sido dinâmica, a gente tem usado todas as estratégias possíveis, dinâmica de grupo, a gente faz um diagnóstico da realidade, elas contam os problemas que estão afetando, aí o formador entra com estratégias para melhorar no ciclo de alfabetização, problemas que elas enfrentam na execução do programa também.

Sobre a avaliação, a coordenadora enfatiza que este seria o fio condutor do programa de formação, pois todos os participantes são avaliados.

[...] avaliação ela é vital, eu poderia dizer ela é o nosso fio condutor, nossa seiva, é onde mostra, por exemplo, o alfabetizador é avaliado, o formador é avaliado, o orientador de estudo é avaliado, os coordenadores adjuntos são avaliados, os supervisores do Pacto são avaliados, eu sou avaliada, todo mundo é avaliado por todos.

Em relação à avaliação no ciclo, a coordenadora explica que as capacidades e os conhecimentos, que constam nos quadros dos direitos de aprendizagem, foram inspirados no programa Pró-Letramento.

A avaliação da aprendizagem do ciclo de alfabetização ela foi muito defendida no Pró-Letramento, inclusive do programa de Pró-letramento foram tiradas as capacidades que deveriam ser avaliadas no primeiro ano, no segundo e terceiro ano.

A proposta do PNAIC, segundo a coordenadora, trata de um trabalho de monitoramento das aprendizagens dos alunos.

Uma criança que está no processo de alfabetização, ela chega em outubro, ela está silábica, ela não pode ser criminalizada ou responsabilizada porque ela está silábica-alfabética ela poderá passar para o segundo ano, claro, desde que a escola assuma este trabalho de continuidade [...]

Helenise explica como entende a reprovação no início da escolarização:

[...] Isso é uma coisa que me indigna porque só ter o prazer de reprovar “Ai eu fiz o meu trabalho! Eu reprovei”. Não, quando reprova uma criança, o reprovado também é o professor alfabetizador, é o secretário municipal, é o prefeito, é a câmara dos vereadores, é a comunidade como um todo, é a família que reprova junto com aquela criança. Então quê que a gente tem batido muito: avaliação semanal, diária de acompanhamento, a criança pela criança, não a criança comparada ao todo. Tu não pode comparar uma criança ao todo da turma, principalmente hoje pela inclusão que a gente tá fazendo dentro das salas de aula.

Conforme exposto no excerto acima, a fala da coordenadora demonstra uma concepção de avaliação de acompanhamento das aprendizagens das crianças, tomando esses alunos como parâmetro de si mesmo. Além disso, parece importante compreender que muitas vezes essas crianças estão aprendendo a ser alunas e a se socializar.

Helenise também destaca que a avaliação proposta pelo Programa considera o contexto social dos alunos para propor qualidade no trabalho pedagógico. Como pode ser observado no excerto a seguir:

A gente tem que avaliar cada criança, o crescimento daquela criança no início do 1º ano, como é que ela iniciou na escola e como é que ela está agora. Crianças que estão aprendendo a se socializadas, crianças que tão compreendendo o que é um banheiro, o que é merenda, o que é o espaço escolar, porque são crianças violentadas. São crianças oriundas da camada popular que sofrem todas as formas de violência. Então como o professor alfabetizador não vai se dar conta de todo esse trabalho, como é que ele ignora esse contexto social, político, econômico e familiar dessa criança? Não é que isso seja justificativa, não, isso é justificativa pra um trabalho de mais qualidade pra camada popular.

A partir da fala da coordenadora, é possível compreender que a criança que passou de ano, mas ainda não atingiu os conhecimentos esperados, deve ter seus direitos garantidos através do acompanhamento pedagógico. A escola deve oportunizar essa continuidade da aprendizagem.

4.2 Caracterização da cadeia de formação

A formação do PNAIC está organizada de modo que as professoras das universidades ministram cursos para as orientadoras de estudo, que são professoras das redes. Com isso, os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos pelas orientadoras de estudo. Essa composição é de uma formação em rede, intitulada neste trabalho como cadeia multiplicadora de formação.

A professora Formadora foi indicada através da entrevista exploratória com a fonte privilegiada. O critério, conforme foi explicitado na sessão anterior, foi uma cadeia de formação considerada de sucesso. Assim a coordenadora fez a indicação de uma formadora e uma orientadora que trabalhavam juntas.

Para seleção das alfabetizadoras, também através da entrevista para exploração de campo, foi definido o critério de entrevistar as professoras do 3º ano para analisar as práticas avaliativas do final do ciclo. Para seleção das participantes, a Orientadora do município L fez o contato prévio com as alfabetizadoras com interesse em participar da pesquisa. A disponibilidade das professoras foi importante devido à distância entre o município investigado e a região da pesquisadora.

A seguir apresenta-se a Figura 12 na qual consta um esquema ilustrando a cadeia multiplicadora:

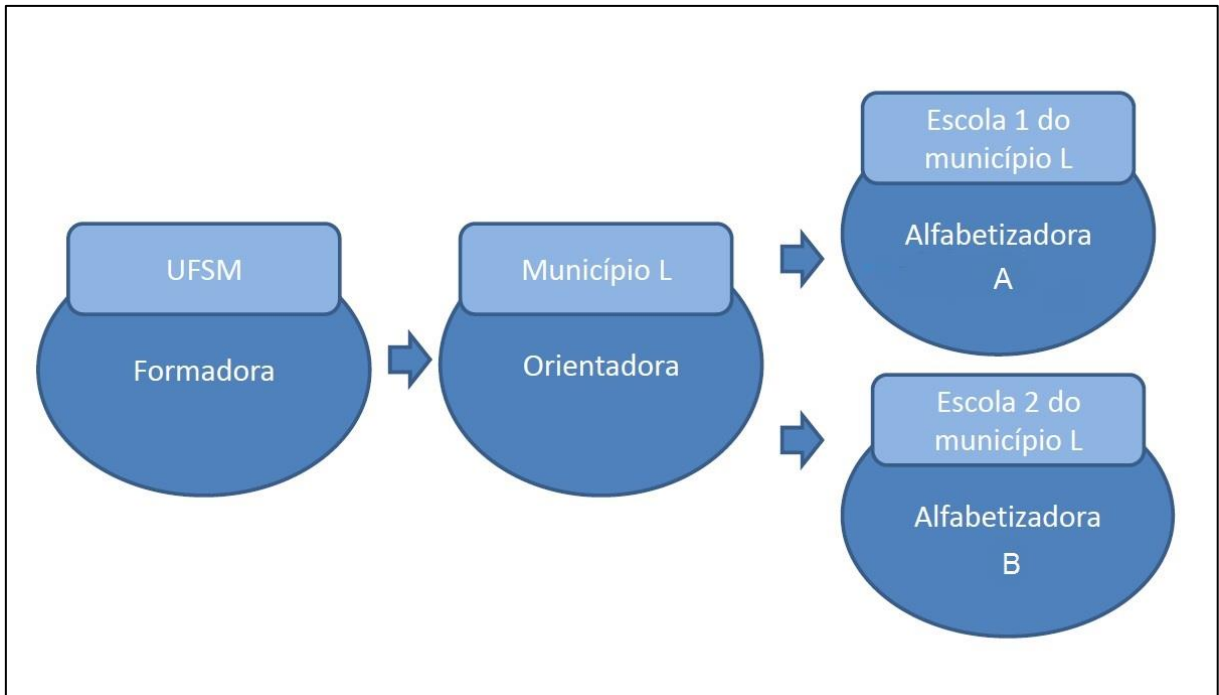


Figura 12 - Desenho da cadeia multiplicadora de formação continuada investigada.

Fonte: Autora.

Conforme é possível observar na Figura 12, a cadeia de formação está composta por quatro professoras que se disponibilizaram em participar da pesquisa. A seguir são apresentadas as professoras e suas trajetórias. Logo após a apresentação das docentes será contextualizado o município no qual as alfabetizadoras trabalham.

Formadora

Formada em Pedagogia, cursou Especialização em Educação Infantil, Mestrado em Educação e, em seu Doutorado em Educação, pesquisou o Ensino Superior e a Escola Básica, e o Pós-Doutorado em resiliência docente está em andamento. Atuou na universidade duas vezes como professora substituta. Além disso, junto com suas orientadoras, lecionou no mestrado e no doutorado com disciplinas compartilhadas. É integrante em três grupos de pesquisa na universidade. Com a formação continuada do PNAIC trabalha desde o início, dezembro de 2012.

Orientadora

Formada em Magistério no nível do ensino médio. A Graduação cursou em Ciências Físicas e Biológicas, também realizou Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Com quinze anos de profissão, trabalha na rede estadual e na rede municipal de ensino. Na rede municipal, trabalha na secretaria de educação e na rede estadual atua há nove anos na gestão. Com a formação continuada de professores do PNAIC trabalha desde 2013.

Alfabetizadora A

Formada em Pedagogia nos Anos Iniciais e EJA, realizou Especialização em Educação Interdisciplinar. Leciona há seis anos; na escola atual completou um ano de trabalho. Participou dos três anos de formação do PNAIC e trabalha com uma turma de 3º ano.

Alfabetizadora B

Formada em Pedagogia, cursa Especialização em Psicopedagogia. Trabalha como professora de informática há aproximadamente sete anos. Participa de um projeto de inclusão digital de jovens acolhidos em um abrigo de menores no município L. Da formação do PNAIC participou durante o ano de 2015, pois ingressou na rede municipal com o ciclo nesse período. Trabalhou em 2015 com uma turma multisseriada composta por alunos do 2º e do 3º ano.

Município L

O município, no qual a Orientadora e as alfabetizadoras trabalham, é localizado na Região Nordeste do RS. Tem população estimada em 28.431 habitantes¹⁹. O município atende dez escolas em sua rede. Entre elas, cinco são escolas do campo com turmas multisseriadas. A equipe de alfabetizadoras, participantes da formação continuada do PNAIC, é composta por 24 docentes.

¹⁹ Fonte: IBGE.

A seguir são apresentadas duas tabelas nas quais constam os resultados da avaliação em larga escala, ANA, no RS e no município pesquisado. Através deles é possível perceber que o município L apresenta taxas de aprovação maiores que os dados do RS. Além disso, as taxas de reprovação, abandono e distorção idade série são menores do que os dados do estado.

Dados do INEP referente ao 3º ano do ensino fundamental das escolas municipais do RS

	Matrículas nos anos iniciais – 3º ano	Taxa de aprovação (%)	Taxa de reprovação (%)	Taxa de abandono (%)	Taxa de distorção idade-série (%)
2013	88.619	86,20	13,30	0,50	19,10
2014	83.949	85,50	14,00	0,50	16,70

Tabela 1 - Dados do INEP sobre escolas municipais do RS.

Dados do INEP referente ao 3º ano do ensino fundamental no município L

	Matrículas nos anos iniciais	Taxa de aprovação (%)	Taxa de reprovação (%)	Taxa de abandono (%)	Taxa de distorção idade-série (%)
2013	122	87,20	12,10	0,70	16,90
2014	106	87,10	12,90	0,00	10,40

Tabela 2 - Dados do INEP sobre escolas municipais do município L.

Nas tabelas foram reunidos os dados referentes ao 3º ano. A coluna com os dados de “Matrículas nos Anos Iniciais – 3º ano” representa o total de alunos matriculados em turmas regulares no último ano do ciclo de alfabetização. A segunda coluna “Média de matrículas por turma” indica o tamanho médio das turmas. O terceiro dado “Taxa de aprovação” indica o percentual de estudantes da matrícula total que, ao final do ano letivo, concluíram, com sucesso, o ano/série. A quarta coluna “Taxa de reprovação” mostra o percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano/série, ao final do ano letivo, não apresentam os requisitos mínimos, de aproveitamento e frequência para serem promovidos ao ano/série posterior. A quinta coluna “Taxa de abandono” indica o percentual de estudantes da matrícula total que, num dado ano/série, deixa de frequentar a escola durante o ano letivo. A última coluna “Taxa de distorção idade-série” apresenta percentual do 3º ano, com dois anos ou mais acima da idade recomendada para a etapa.

A Figura 13, apresentada a seguir, ilustra um pouco da trajetória de formação continuada das professoras do município L. O próprio grupo de docentes da rede construiu um banner para representar as ações desenvolvidas nos três anos de formação continuada.



Figura 13- Banner referente às ações desenvolvidas nos três anos de formação continuada do município L.

5. COMPREENSÃO DA REALIDADE: ANÁLISE DOS DADOS

O presente capítulo apresenta a análise das entrevistas realizadas com as professoras da cadeia multiplicadora de formação. Ele está dividido em duas seções: a primeira delas contempla as entrevistas semiestruturadas, seguindo o roteiro de perguntas que constam no anexo II desta dissertação. Essas entrevistas acontecerem entre outubro de 2015 a dezembro de 2015. Os encontros duraram aproximadamente uma hora. Com a formadora e a orientadora, as entrevistas foram realizadas durante uma formação do PNAIC na cidade de Santa Maria. As alfabetizadoras concederam entrevista durante um evento do Programa no município L.

A seção seguinte apresenta os instrumentos avaliativos das alfabetizadoras, solicitados para um segundo encontro sem roteiro de perguntas. Durante a primeira entrevista foi combinado um segundo encontro no qual as professoras apresentariam seus instrumentos de avaliação do 3º ano e descreveriam como utilizavam esses instrumentos²⁰. Essas entrevistas aconteceram no início de abril de 2016 e duraram cerca de uma hora. O encontro com a Orientadora aconteceu na secretária de educação do município L e com as alfabetizadoras em suas respectivas escolas.

5.1 Perspectivas dos sujeitos

Nesta sessão as entrevistas foram organizadas em eixos analíticos para melhor interpretação dos dados. Esta organização foi realizada a partir da análise vertical das entrevistas para posterior apreciação dos dados no entrelaçamento horizontal com as questões de pesquisa. Os eixos foram divididos em três títulos: Contribuições da formação continuada na relação universidade e escola; Ciclo de alfabetização: os direitos de aprendizagem; e Práticas avaliativas das professoras de uma cadeia de formação continuada do PNAIC. Estes eixos foram desenvolvidos após a análise horizontal das entrevistas com a composição dos

²⁰ A proposta foi inspirada no Trabalho de Conclusão de Curso de Francine Duarte. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/103328>.

objetivos específicos deste trabalho.

5.1.1 Contribuições da formação continuada na relação universidade e escola

O primeiro eixo de análise trata das percepções das professoras da cadeia multiplicadora de formação continuada sobre a proposta do PNAIC. O Programa promove um trabalho articulado entre professores da universidade, das secretarias de educação, das escolas e diversos profissionais envolvidos com a educação. Nesse sentido, a proposta do PNAIC aparece com repercussão positiva na perspectiva das professoras entrevistadas.

Foi evidenciado o objetivo do Programa em trabalhar com a teorização da prática pedagógica. A reflexão da prática docente aparece como relevante para o trabalho das professoras entrevistadas. Foi possível observar que a formação continuada está organizada a partir de estratégias para relacionar os conhecimentos da prática com as mudanças na escolarização inicial. O processo formativo busca a reflexão docente sobre si mesmo, destacando o protagonismo dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Também foi destacado o conceito de solidão pedagógica, as professoras percebem a formação continuada e a organização do ciclo de alfabetização como uma possibilidade de ruptura da ausência de articulação entre os docentes.

De acordo com as entrevistas, a formação continuada promoveu um investimento na conquista do profissional. Além disso, a Formadora e a Orientadora destacam o potencial da formação em fazer o docente acreditar no seu protagonismo.

As pessoas vinham com medo de que fosse mais uma formação daquelas que todos os professores tão acostumados que é: vem alguém lá na frente, recita uma teoria descolada da realidade com palavras difíceis e com citações de autores onde tu busca nos autores pra beber direto da fonte, mas não há nenhuma mediação deste formador. A surpresa foi que os formadores todos tinham uma trajetória de desenvolvimento profissional docente na escola básica, em específico em classes de alfabetização, ou seja, ou no 1º, ou no 2º ou no 3º ano ou ainda com a educação infantil [...] atuação direta, ou seja, no seu protagonismo docente. Isso fez uma diferença, porque entre tu falares de algo que tu nunca viveste experiencialmente tem um tipo de atravessamento, tem um tipo de compreensão, e o outro é tu conseguir falar teoricamente daquilo que sustenta a tua prática e a tua visão de desenvolvimento da alfabetização tendo vivido a experiência. (FORMADORA).

[...] nesse primeiro momento o que os professores traziam de expectativas, porque tu vens carregado de expectativas, de resistência, porque a resistência era grande! [...] Então no meio desse universo nós tínhamos professores que tavam totalmente desacreditados em função de todo um cenário político, pedagógico, cultural mesmo. Então aos poucos nós fomos o quê? Trabalhando no sentido de acreditação, acreditação a partir da história de cada um trabalhando no sentido de acreditação, acreditação a partir da história de cada um, partimos sempre da valorização da história do professor, processo de conquista, conquista pela acreditação. (FORMADORA).

Tu está dizendo que tu precisas acompanhar o ritmo e os saberes prévios dessas crianças e desconsidera isso com os professores. Então quer dizer não serve pra um, tem que servir pra todo mundo, e isso todo mundo se sentiu do valor que tem e que normalmente não é considerado né. (FORMADORA).

A metodologia ela é participativa com certeza, e para que a gente consiga ter esse protagonismo dos professores alfabetizadores a gente tem sempre esse encontro. (ORIENTADORA)

As estratégias de formação demonstram um cuidado das professoras em garantir o espaço de compartilhamento de experiências pessoais e pedagógicas. A Formadora explicou que nos GTs trabalharam com o livro “A Bolsa Amarela”, de Lygia Bojunga. Esta estratégia formativa possibilitou que os professores colocassem no imaginário da bolsa todas as experiências e as expectativas do trabalho docente. Esta atividade também possibilitava que as orientadoras apresentassem considerações sobre o próprio programa de formação.

Para Nóvoa (1995), a formação continuada de professores deve priorizar a auto-formação e propor uma relação estreita entre as dimensões pessoal e profissional, tendo em vista que a formação continuada não deve ser associada à acumulação de conhecimento, e sim à perspectiva de uma reflexividade crítica sobre sua própria prática com o objetivo de oportunizar ao docente estar em constante reconstrução de sua identidade profissional.

A Orientadora destaca três aspectos, ao seu ver, considerados relevantes na formação continuada: 1) conquista dos profissionais, 2) pertencimento de grupo, 3) formação continuada como direito do professor.

É bem importante num primeiro momento de fazer a conquista desses profissionais, de fazer com que o grupo seja realmente um grupo, que cada um pode contribuir de alguma forma, e se fazer parte desse grupo, e estar lá por querer estar. No primeiro momento foi colocado a formação como um direito do profissional, não é algo que é uma obrigação, então ele tem que ser entendido como um direito, e no momento que você percebe isso como um direito você também vai mudar sua forma de estar lá, eu vou estar lá porque eu tenho o direito de estar lá. Foi uma conquista bem positiva. (ORIENTADORA)

A garantia da formação como direito, demonstrada na fala da Orientadora,

também apareceu nos excertos das alfabetizadoras quando elas apontam a formação como qualificação da prática pedagógica.

Quando eu fui convidada para participar eu pensei assim “vai ser mais um curso com teoria, teoria e teoria” sabe? Pensei, mas enfim como eu tava no ciclo de alfabetização, eu aceitei. E assim me surpreendeu muito, porque o que teve de coisa prática. A minha formação no Pacto foi muito mais importante, não que a outra não tenha sido importante, a faculdade, a pós-graduação, claro, tudo teve o seu ponto positivo, mas as coisas práticas que a gente aprendeu ali no Pacto, e a troca, e a conversa com as colegas. Então isso foi a professora T.(nome da entrevistada) antes e depois do Pacto, é outra visão, é outro tipo de avaliação, é maravilhoso. (ALFABETIZADORA A).

Pra mim foi muito importante, o Pacto é um divisor de águas sabe? Porque você sai da faculdade muito crua. Principalmente as colegas que tinham magistério elas tinham mais aulas práticas né, e a gente sai assim muito com a teoria e a gente vai aprendendo dando aula. E o Pacto então foi assim esse divisor de águas, foi antes do Pacto e depois do Pacto. Então a gente teve a C. (nome da Orientadora de estudo) é uma pessoa maravilhosa que trouxe muita ideia, muita coisa. O próprio material muito rico, muito bom. Então é só elogios, aqui deu muito certo. (ALFABETIZADORA A).

Eu acho que foi a qualificação da minha prática, eu me relaciono mais com esse processo de alfabetização porque eu vivenciei isso né. Mas quando você precisa de alguma forma ensinar alguém, e esse alguém precisa aprender, isso se torna diferente, enquanto só eu aprendia tudo bem, eu posso dar conta. Daí quando essa demanda aumentou, o PNAIC me ajudou de alguma forma. Se o meu planejamento estava de forma adequada com aquela proposta que é apresentada pelos direitos da aprendizagem e que forma, se a forma como estava realizando essa metodologia também tava adequada, acho que foi isso a grande melhoria qualificar minha prática. (ALFABETIZADORA B).

Como foi exposto nos excertos anteriores, a formação continuada é percebida como um espaço de compartilhamento e trocas com os seus pares. Além disso, as professoras destacam a relevância da formação continuada como possibilidade de qualificação da prática.

A Formadora considera que um diferencial do PNAIC foi o convite a participar do Programa, pois os municípios podiam escolher se participariam ou não.

[...] os municípios foram convidados, veio quem quis. Isso foi um diferencial do Pacto, ninguém foi obrigado a participar de uma formação que as universidades estão promovendo em todo Brasil. (FORMADORA).

A participação dos municípios é um fator importante para que a formação do PNAIC seja bem sucedida. As professoras demonstraram motivação em ter um espaço de diálogo e compartilhamento pra pensar a própria prática. Esta questão é apontada pelos documentos de formação, pois a proposta defende que os professores devem ter o direito a formação continuada garantido. O Programa tem como objetivo trabalhar com professores que já atuam em sala de aula.

Em relação à implementação no município L, a Orientadora e a Alfabetizadora A destacam a proposta de formação continuada vinculada à hora-atividade das

professoras do ciclo de alfabetização. Conforme as docentes explicam:

A proposta da rede onde eu trabalho é vinculada à hora atividade dos professores do ciclo de alfabetização, é um grupo de 24 professores no ciclo, e a gente faz encontros semanais na hora atividade do professor, então está sendo garantido aí dois direitos do profissional que, primeiro é o direito à formação continuada, segundo que é da hora atividade. Então as duas propostas estão nesse mesmo momento [...] E aí quando os professores não estão com o grupo de toda rede eles estão na sua escola com o espaço também reservado para o planejamento. Dessa forma a gente organiza a formação. (ORIENTADORA)

A gente tem uma vez por semana um dia que os alunos ficam com osicineiros e daí a gente vai pra planejar nossas aulas daquela semana. Então uma semana a gente vem no Pacto e uma semana a gente fica na escola planejando aula. Sempre em grupo. A gente prefere trabalhar assim. (ALFABETIZADORA)

Conforme explicitado pelas professoras, os encontros são semanais e acontecem na hora-atividade das alfabetizadoras. Esse momento é exclusivo para as alfabetizadoras. Deste modo, durante a hora-atividade, a turma de cada docente fica na responsabilidade de umicineiro. A organização do município através da hora-atividade foi realizada para garantia da formação continuada dos professores.

Ao pensar na formação continuada de professores, Nóvoa (1995) também colabora para compreendermos que é necessário investir na autonomia docente para motivar os professores para estes sejam os principais autores de sua prática pedagógica, podendo inovar, criar e estar em constante atualização.

No quesito sobre o acompanhamento da formação, a Formadora e a Orientadora explicam que:

O acompanhamento se dá através dos relatórios, através do princípio da confiança, porque eu não preciso estar lá vendo o que a orientadora de estudo tá fazendo. Não, a orientadora de estudo tem o meu aval pra ter autonomia, porque se ela não tiver essa autonomia então eu tô fazendo discurso, entende? Eu não tenho que ir lá ver o que ela tá fazendo, ela me diz o que ela tá fazendo. Assim como as alfabetizadoras que ela trabalha, dizem pra ela o que ela tá fazendo. E ela sim visita ocasionalmente estas turmas pra quê? Pra ver na prática o que tá sendo feito pra fazer abordagens das formações a partir do que ela está vendo, mas não vai lá pra anotar coisa, é no diálogo com a pessoa com a professora daquela turma, com os alunos que aquela professora tem. Quer dizer, nós não estamos falando de aluno genérico, nós estamos falando de alunos reais, com pessoas que têm uma formação, que tem uma trajetória, que tem um estudo, que tem um comprometimento, que tem uma compreensão sobre o que faz. Então essa é a nossa relação. (FORMADORA)

Os relatórios que são enviados, esses relatórios eles são o quê? Um exercício reflexivo sobre tua própria prática como orientadora, então precisa ser articulado essa ideia de que não depende do outro, depende do outro, mas depende também de mim porque para o outro eu também sou o outro. Então esse deslocamento, essa transposição de papéis precisa ser assumida. (FORMADORA)

Existe a necessidade desse acompanhamento, não é algo imposto, é algo necessário. Então acho que essa é outra diferença, a abertura que foi dada para esta avaliação. Além disso, os professores tem um momento de relato, da mesma forma como nós, nas nossas formações, temos esse momento na formação na rede municipal das experiências, do que está sendo produzido, das dificuldades, dos desafios, então a gente também avalia a fala dos profissionais, então além de visualizar, de perceber em sala de aula, a gente também escuta muito, porque acho que é momento de troca, momento de compartilhar. (ORIENTADORA)

O acompanhamento das professoras que recebem a formação é apresentado nos excertos das falas da Formadora e da Orientadora como possibilidade de compartilhamento das experiências, exercício reflexivo, momento de expor as estratégias do que está sendo produzido, e inclusive de dividir as dificuldades da docência. A Formadora e a Orientadora demonstram a mesma dinâmica de acompanhamento das formações.

A Formadora assinala os relatórios como forma de articulação para conhecer o trabalho que está sendo realizado na cadeia multiplicadora de formação. Ela percebe o relatório como um exercício reflexivo sobre a prática pedagógica. A docente elucidou sobre os encontros organizados para o PNAIC na UFSM. É possível observar como prioridade das formações dar voz aos professores participantes.

Se tu vai fazer uma formação na escola, qual é a tendência? Chamar alguém pra falar, buscar alguém de fora pra falar. A voz tem que ser de quem está ali. A voz tem que ser de alguém que está próximo. Porque reconhece a realidade, porque conhece a realidade que as pessoas trabalham, conhecem. Então há um tipo duma articulação afetiva, emocional, teórica, estrutural, é uma articulação multifacetada. (FORMADORA).

[...] a tua professoralidade, atua docência tu produz, mas ela é produzida pelo grupo onde tu estás, e não é por que não fizeram, tu também é parte disso, tu também podes propor. Então essa corresponsabilidade foi se dando em largo espectro sabe? O movimento que envolve o Pacto é esse de protagonismo, de corresponsabilidade, de coparticipação. Ninguém é titular, todo mundo é responsável. (FORMADORA).

Para Tardif (2014), a formação de professores, inicial e continuada, deve considerar os saberes dos docentes e a realidade do seu trabalho pedagógico. O exercício profissional docente exige saberes que estão relacionados com o contexto de trabalho dos professores, pois a ação educativa é composta por um trabalho interativo. Nesse sentido, a identidade pessoal e profissional e as relações com os alunos e os demais atores são componentes determinantes no trabalho pedagógico.

As autoras Albuquerque e Cruz (2012, p. 20) explicam a proposta do

Programa:

Ao tratarmos da necessidade de registrar e analisarmos a prática docente, revisitando o processo de ensino e de aprendizagem, consideramos o professor como ator do seu saber fazer e do saber ser, capaz de tomar decisões sobre suas ações apoiado em sua trajetória profissional e pessoal. Nesse sentido, os professores são sujeitos de sua história.

Outro destaque apontado pela Formadora e pela Orientadora foram os desafios da implementação da formação continuada. Segundo as docentes:

[...] dentro da universidade nós recebemos críticas logo no início os próprios alunos receberem comentários de professores dizendo que isso tudo não ia dar em nada. Por quê? Porque as pessoas não sabem o que tá acontecendo, quando tu não tá envolvido... Isso é uma coisa que a gente tem trabalhado bastante, se tu não tá envolvida, te envolve [...] a gente precisa é de gente de esteja pensando sobre a própria ação, a própria pedagogia. Não vou falar da tua pedagogia, porque da tua quem sabe é tu, mas vamos lá compartilhar, porque se eu pensa sobre a minha, com certeza eu vou entender o teu lado e quem sabe eu vou pode contribuir né, pra fazer o que tu faz, tu fazeres o que eu faço, e cada um nessa transposição recria. A ideia é essa. (FORMADORA).

[...] o trabalho é justamente pra gente pensar as possibilidades e tentar ajustar da melhor forma, nem sempre vai conseguir, até porque a gente tem profissionais, a maioria deles, com mais de 20 anos de profissão né e que trabalharam a vida toda com alfabetização. Então eu não posso chegar lá e dizer: “tudo que vocês fizeram até hoje não está correto e vai ter que mudar tudo isso”. Não é dessa forma que a gente vai atingir, então é todo um caminho bem lento, 2013 foi todo uma preparação pra essa mudança de visão pra depois 2014 a gente já teve uma mudança bem grande na prática também, algumas coisas ainda estão muito arraigadas que é difícil. (ORIENTADORA)

Quer dizer não é por aí, porque tu vai fechar a porta da sala de aula e vai continuar fazendo como tu sempre fez, dizendo que tu não faz. (FORMADORA).

Os principais desafios na implementação do Programa estão vinculados às mudanças na escolarização inicial. As professoras explicam que modificar práticas pedagógicas é uma mudança que exige tempo para ser efetivada. Além disso, elas apontam a necessidade de transformação de perspectiva, pois dentro da sala de aula as alfabetizadoras realizam seu trabalho a partir das concepções que elas possuem sobre educação.

A Formadora aponta a formação continuada do PNAIC como possibilidade superar a solidão pedagógica.

[...] solidão pedagógica, que tanto a gente conhece, ela ocupa esse espaço quando tu abre esse espaço né, quando tu busca esse compartilhar com o outro tuas dúvidas, tuas experiências, teus desejos tu consegue minimizar ou relativizar ou ainda transpor essa ideia de solidão pedagógica. (FORMADORA).

Nós não estamos salvando ninguém, o Pacto não tá salvando ninguém, ele está trazendo uma outra proposta a partir da reflexão sobre a própria ação, mas sobre a própria ação com vistas na ação do outro também, porque não adianta tu criar um castelo de areia da tua prática e não vê o que tá acontecendo do lado né? Então a ideia é justamente assim desacomodar, mas não o outro, desacomodar a si mesmo sabe? É tu que sabe das tuas concepções, tu que sabe das tuas certezas, e a gente tem que abrir mão dessas certezas pra ter possibilidades. Essas possibilidades têm que tá fundamentada teoricamente, tu não pode sair a fazer qualquer coisa só pra experimentar, foi-se o tempo do amadorismo né. A docência é um saber específico, e o saber específico reúne indicadores que te dão alternativas pra que tu reconheça a tua limitação. Como nós somos limitados e como a gente precisa assumir essa limitação. Mas isso não pode ser algo que impeça o teu avanço. Essa limitação no reconhecimento precisa ser compartilhado porque cada um sofre sozinho aí entra a solidão pedagógica, cada um sofre sozinho, não divide, não compartilha, não pergunta, não observa o colega, nas reuniões pedagógicas não há estudo, então assim precisa haver significado dessas reuniões pedagógicas. (FORMADORA).

A proposta do Programa, na percepção da Formadora, é um espaço para reflexão da própria ação, e também é oportunidade de desacomodar as concepções dos professores para refletir novas possibilidades do fazer pedagógico. O PNAIC tem como proposta promover a socialização e a colaboração entre os profissionais. De acordo com Nóvoa (1995), na organização das escolas, existe pouco estímulo para os conhecimentos compartilhados entre docentes.

A Orientadora também enfatiza a importância de romper a solidão pedagógica no trabalho docente. Ela indica a possibilidade de planejar junto entre os professores do ciclo para melhor integração entre as etapas de ensino.

E também a questão da solidão pedagógica que a gente fala no momento que você planeja com o grupo de professores do ciclo você tem esse entendimento de que meu trabalho sozinho ele é muito mais pobre do que se for em conjunto. Aí existe esse comprometimento e essa responsabilidade dos professores também em saber que sou professor do 2º ano, mas eu já conheço os alunos que eu vou receber o ano que vem porque a gente já faz o planejamento em conjunto, então quando eu receber os alunos do 1º ano, o ano que vem no 2º eu já vou conhecê-los, por isso a importância do trabalho em conjunto dos professores do ciclo, por escola, então cada escola se organiza dessa forma. (ORIENTADORA).

O conceito de solidão pedagógica, cunhado por Isaia (1992), define o sentimento de desamparo dos docentes frente à ausência de interlocução e de conhecimentos compartilhados resolver os desafios do trabalho pedagógico. A solidão docente refere-se à ausência de possibilidades de partilha e de apoio recíproco.

No entanto, o PNAIC apresenta-se como uma contrapartida à solidão pedagógica, pois o Programa estimula o pensar coletivo. A formação continuada

propõe um trabalho interativo e de parceria como foco do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Isaia e Bolzan (2004, p. 123) elucidam: “a construção do conhecimento pedagógico compartilhado pressupõe a constituição de uma rede de interações e mediações capaz de potencializar o processo reflexivo docente”.

Outro aspecto identificado na fala da Orientadora foi a responsabilidade dos professores do ciclo em planejar juntos. A docente indica que, com um trabalho conjunto entre os professores da mesma escola, é possível um comprometimento docente em conhecer os alunos das três etapas desse bloco pedagógico.

A docente destaca que a participação das professoras foi aceita positivamente. Quanto aos professores do ano seguinte ao ciclo, ela enfatiza o interesse dos mesmos na formação continuada.

[...] todos aderiram, inclusive alguns professores do 4º ano, que não entram no ciclo de alfabetização, já procuraram para participar dos momentos de formação em virtude do que vem sendo trabalhado e que percebem esse trabalho dentro da escola. (ORIENTADORA)

De acordo com as docentes, algumas mudanças propostas pelo PNAIC já estão acontecendo, porém a formação continuada é um processo que necessita de tempo.

A alegria principalmente, porque a escola é o lugar de afetividade, e o professor não excluído desse universo, ele precisa trabalhar feliz, não é pelo salário não é pela estrutura física da escola, então ele precisa buscar isso na relação. Quando tu estás te sentindo com um retorno, ao que era antes só expectativa, [...] Nós temos conseguido muito isso, as alterações do jeito de andar, do jeito de perceber como é que esse aluno está se movendo dentro das relações que ele tá desenvolvendo, então isso é muito legal realmente. Eu não vou te dizer 100% porque não existe o 100%. (FORMADORA).

[...] se existir hoje ainda não é mais por falta de conhecimento, é por falta de vontade de mudar né, com certeza a gente não vai conseguir 100%, mas eu digo assim que eu sou bem feliz com o grupo que eu tenho de formação porque é um grupo que te responde positivamente sabe? Aceita, e o aceitar já é uma renúncia dessas coisas que o Cortela mesmo diz têm coisas que são tradicionais e tem outras que são arcaicas, então o que é tradicional é positivo, a gente tem que continuar, agora o que é arcaico a gente já tem que deixar de lado, então saber encontrar a diferença... a gente vai trabalhando. (ORIENTADORA).

O trabalho das professoras parece ter como foco desacomodar as práticas pedagógicas e apresentar um universo de possibilidades para essa nova configuração dos anos iniciais.

A Orientadora destacou que a continuidade da formação continuada para os professores da rede já está garantida no município L, independente do PNAIC

continuar ou não. Como pode ser observado no excerto a seguir:

Era pra ser por dois anos, mas como deu certo, isso é uma prova que a formação deu certo, foi organizado, então essa continuidade [...] 2016 a gente não sabe se vai se efetivar, mas mesmo não tendo a formação fornecida ou trabalhada pela rede federal a proposta foi tão bem recebida pelos professores da rede municipal onde eu trabalho que mesmo que não tivesse essa formação do Pacto nos continuaríamos nossa formação na rede. Então nós começamos agora aqui em Santa Maria a formação em setembro, mas em L. (nome do município) a gente está desde junho trabalhando com essas formações. Então a necessidade pela vontade dos professores em participar. (ORIENTADORA).

A Formadora também aponta a necessidade de permanência da formação continuada por se tratar de um programa que está promovendo o protagonismo docente.

É um comprometimento da continuidade de um projeto que está dando muito certo, mas tá dando certo por quê? Porque cada um está desenvolvendo o seu protagonismo e dando a oportunidade nos seus municípios pra que o protagonismo das alfabetizadoras também se desenvolvam, né. (FORMADORA).

A partir dos excertos evidenciados nesta seção, a formação continuada do PNAIC demonstra a relevância da articulação entre universidade e município na construção de uma estrutura que garanta a formação continuada do profissional. Para que o Programa tenha sucesso da sua proposta de formação, é necessária a colaboração de todos os envolvidos.

Foi possível identificar a relação entre escola e universidade através do investimento do protagonismo docente, pois a cadeia de formação continuada demonstrou a valorização dos saberes da experiência. Nesse sentido, a universidade parece estar articulada com os desafios da escola e propõe a teorização da prática a partir da realidade da sala de aula.

A formação continuada foi apresentada pelas professoras como um espaço de qualificação profissional na qual universidade e escola estão trabalhando juntas aliadas pela proposta do PNAIC. Cabe destacar que a formação foi indicada como uma possibilidade de combater a solidão pedagógica através do compartilhamento de estratégias docentes. Na perspectiva das professoras, a garantia desse espaço formativo parece ser uma oportunidade de reflexão sobre as práticas pedagógicas a partir do contexto de sala de aula.

5.1.2 Ciclo de alfabetização: os direitos de aprendizagem

Este eixo analítico refere-se à organização do ciclo de alfabetização a partir das percepções que as professoras narraram durante entrevista. Foi destacada, na fala das professoras, a ampliação do tempo de aprendizagem dos alunos e a nova concepção de alfabetização proposta a partir da organização dos direitos de aprendizagem.

Sobre a implementação do ciclo de alfabetização, as professoras elucidaram:

Acho que foi a melhor sacada que houve em todos os tempos preservada por uma lei que te abre a possibilidade de organizares como tu quiseres desde que estes três primeiros momentos, três primeiros períodos, sejam dilatados porque a criança que tem uma interação com o universo letrado tem uma concepção diferenciada daquela que não tem uma interação qualificada né. Então é lógico que elas não vão conseguir se apropriar de um sistema de escrita no mesmo tempo de 200 dias [...] então ela pode sim tendo esse tempo dilatado ter uma qualidade maior desde que o professor saiba que isso não é o desempoderamento dele, pelo contrário é a abertura de uma possibilidade de fazer algo real e não de imitação ou de reprodução né, muito importante isso.

Olha eu acho que não dá pra pensar mais na alfabetização de outra forma, acho que isso não tem como voltar e, quando a gente pensa ciclo, é justamente como eu havia colocado com essa ideia de um tempo maior pra que a criança tenha o direito de consolidar essa aprendizagem. Então, desta forma, a retenção ela não cabe mais, a reprovação não tem espaço pra ela, e a resolução 7, lá de 2010, ela traz bem presente isso da questão do direito que a criança tem, e que esse direito pela não retenção, ele não seja deixado de lado. Não é por que não existe retenção no 1º ano que o professor do 2º ano não precise trabalhar lá do ponto de partida dessa criança, se ele está com defasagens, essas defasagens precisam ser acompanhadas e precisam ser trabalhadas.

Compreende-se na fala da Formadora um destaque sobre a proposta de ciclo como possibilidade de qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a progressão continuada aparece como uma flexibilidade de trajetória do aluno. Esta mudança é percebida como possibilidade para o docente realizar um trabalho inovador.

No excerto da fala da Orientadora, a implementação do ciclo é percebida como uma nova concepção de alfabetização. Evidencia-se a ampliação do tempo para o aluno consolidar os direitos de aprendizagem. Ela destaca que a progressão continuada deve maior atenção às defasagens dos alunos.

Na perspectiva da Alfabetizadora A, a proposta do ciclo é percebida como possibilidade de interlocução entre as professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ela destaca o momento reservado para hora-atividade, estabelecido

no município L, que possibilita o planejamento em conjunto.

Eu acho muito importante porque todas as professoras do ciclo estão falando a mesma linguagem. Então, quando eu pegar a turma do 2º ano que vai ser minha, ano que vem no 3º, eu já sei a caminhada que minha colega teve até pela participação aqui do Pacto a gente conversa, a gente tem essa troca. Aqui no município a gente tem a hora-atividade, então a gente planeja junto as aulas, eu vejo o que ela tá trabalhando pro ano que vem, então eu acho o ciclo bem importante, bem interessante esse tempo a mais que eles têm pra se alfabetizar. (ALFABETIZADORA A).

A Formadora explica que a implementação do ciclo precisa de uma mudança na própria concepção de alfabetização. Caso contrário, as práticas pedagógicas continuarão sem garantir a aprendizagem dos alunos até o 3º ano. Na fala da docente, também é demonstrada uma preocupação com o compromisso dos professores em relação com os objetivos de cada ano para a garantia da aprendizagem.

Então ele precisa ter esse entendimento se não vai acontecer o que estava acontecendo, porque a lei é de 96, e nós em 2015 que estamos ainda temos pessoas trabalhando no “babebibobu, mamemimomu” por quê? Porque não consegue abrir mão da certeza que foi alfabetizado assim [...] Quer dizer não adianta tu mudar a organização e não mexer na concepção, tu continuas fazendo. Então o que tava acontecendo, a criança tava chegando no 3º ano sem ler, por quê? “ah tem que esperar o ritmo dele”, quer dizer abria mão do seu papel de ensino. O professor só tá na escola porque ele é professor e a função dele é ensinar, ponto. (FORMADORA).

Se tu não provocar, se tu não aproveitares o que a criança traz pra transformar isso em linguagem escrita, em reflexão sobre a expressão do teu pensamento, com certeza ele não vai avançar e aí vai acontecer, “então a culpa é da lei” não, a culpa não é da lei. “a culpa é do ciclo” não, a culpa não é do ciclo, porque tu pode não trabalhar em ciclo, tu pode continuar por ano, mas tu saber que ele não vai reprovar do 1º pro 2º não pode te ser uma ação descompromissada com o teu papel, com os teus objetivos ao final de cada um desses períodos, então no final do 1º tem algumas coisas que ele precisa, no 2º outras coisas, no 3º outras coisas, mas não dá pra deixar as coisas acontecerem ou passar pro professor do ano seguinte. (FORMADORA).

A proposta do PNAIC sobre o ciclo de alfabetização sugere o acompanhamento constante do processo de aprendizagem dos alunos para qualificar e garantir os direitos de aprendizagem. É possível compreender que a ação descompromissada, indicada no excerto da fala da Formadora, se refere à ideia de promoção automática, advertida nos materiais do programa como distinta da concepção de progressão continuada. Na promoção automática dos alunos não existe uma preocupação com o monitoramento das aprendizagens do aluno, ele poderá passar de ano sem o acompanhamento dos conhecimentos esperados.

A proposta do ciclo vinculada à progressão continuada estabelece um acompanhamento das aprendizagens e das necessidades de cada aluno. Esta ideia está em consonância com a concepção de ciclo indicada por Perrenoud (2004, p.

44): “[...] ter os objetivos finais em mente e propor constantemente situações de aprendizagem próprias à progressão de cada aluno rumo aos domínios visados”.

Na percepção da Alfabetizadora B, a implementação do ciclo está sendo cobrada pelas famílias dos alunos sobre os resultados dessa modificação na escolarização inicial.

Eu acho que ainda não se tornou política pública porque tá, foi né, até nossa professora C. (orientadora) trouxe que essa prática do ciclo e da própria formação que o professor tá tendo no PNAIC, foi e tá sendo taxativa e tá sendo muito cobrada “cadê os avanços?”. Só que as pessoas não entendem ciclo, então ela vai iniciar e não é que precisará, mas teria que terminar no 3º ano. Então eu vou ter todo esse processo, esses três anos, pra me apropriar da escrita, do conceito de número né, e é isso que os pais, a sociedade como um todo, que tão cobrando esse resultado da formação, não entendem. É isso que é ciclo, a própria palavra tá dizendo, é um ciclo como o ciclo de vida, ele vai iniciar ele vai passar por diversas etapas e ele vai ser finalizado, né, alguns alunos ao final do 3º ano não terão essa apropriação né, mas a maioria sim. Mas tem que entender que precisa chegar até lá, são três anos que ele vai poder se utilizar da escrita, se utilizar dessa língua, se apropriar de diversos gêneros textuais, do conceito de número, dos conceitos científicos de ciências. (ALFABETIZADORA B).

Em relação à articulação do município L para garantir a implementação do ciclo, a Orientadora referiu a organização de um currículo unificado como uma estratégia para contemplar os objetivos dos direitos de aprendizagem propostos para pela formação do PNAIC.

[...] quando a gente não consegue realizar o encontro com todo grupo reunido, por algum motivo, que de repente alguma escola não pode ou tem algum professor com alguma outra atividade nas escolas, os professores do ciclo planejam juntos. Juntos por quê? Porque o currículo da rede municipal de L.(nome do município) foi construído para o ciclo de alfabetização, então não existe um currículo para o 1º ano, outro para o 2º e outro para o 3º. É um currículo unificado, então com a ideia justamente de iniciar a proposta, o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem das crianças, aprofundar no 2º ano e consolidar no 3º. Então se a gente pensa o direito que a criança lá do ciclo de alfabetização à leitura, ele não é próprio da criança do 1º ano ou do 2º ou do 3º, ela é de todas as crianças do ciclo, então é um mesmo direito que tem que ser introduzido, aprofundado e consolidado. Então é dessa forma que se construiu o currículo do ciclo de alfabetização, um

É acho que é pensando o desafio de refletir sobre isso, nesses direitos, a gente analisa porque o currículo que foi construído para o ciclo ele não é um currículo que fica parado, é um currículo em movimento. A gente está o tempo todo revisitando esse currículo, repensando ele, e aí, a partir disso, a gente consegue então olhar de forma mais clara. (ORIENTADORA)

A Orientadora salienta que o currículo unificado foi criado pelo município L para o ciclo de alfabetização. As reuniões do grupo de formação possibilitam o planejamento conjunto das ações dos professores do 1º, 2º e 3º anos.

O documento do PNAIC sugere a criação de um Conselho ou Núcleo de alfabetização:

Seria tarefa do Conselho, portanto, discutir e fazer propostas de organização do trabalho dos professores, assegurando que estes

profissionais tenham: disponibilidade de tempo para planejar sua prática, coletivamente e individualmente; para selecionar materiais; para confeccionar recursos didáticos; para registrar ações; para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los; para estudar e participar de atividades de formação continuada., de modo a garantir que todos tenham tempo disponível para planejamento, desenvolvimento das ações e formação continuada. (BRASIL, 2012c, p. 09).

As propostas da hora-atividade e do currículo unificado demonstram uma iniciativa de organização do município L em garantir a formação continuada dos profissionais. Nesse sentido, o PNAIC propõe que “A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares”. (BRASIL, 2012c, p. 09).

A Orientadora também destaca que as alfabetizadoras devem fazer seu plano de trabalho para o ciclo de alfabetização, conforme excerto a seguir:

E, além disso, é desenvolvido um plano de trabalho docente, isso não é invenção da rede, isso está na LDB, que uma das funções do professor é ter organizado um plano de trabalho docente. Os professores conseguem organizar para o ciclo o seu plano de trabalho, então na verdade não é um plano individual, é um plano para o ciclo, mesmo que pode parecer estranho “mas como assim um plano de trabalho que serve para o 1º, para o 2º e para o 3º ano?” Se o direito é o mesmo, a única coisa que vai mudar é o aprofundamento, mas o direito está sendo garantido da mesma forma para os três anos. Então o plano de trabalho, nós estamos iniciando, aprofundando um pouco mais esta proposta, porque até então os professores vinham trabalhando, mesmo com o currículo unificado, eles vinham trabalhando com o plano isolado, cada um fazia o seu né, mas como a escola é uma única dentro do lá do ciclo, então cada escola pode organizar um plano de trabalho único também para o ciclo. A gente já iniciou esta proposta e está dando certo, está dando resultado positivo. (ORIENTADORA).

Outro diferencial do município L, conforme foi exposto no quarto capítulo, é a estrutura das escolas do campo. Estas escolas são compostas por turmas multisseriadas. De acordo com a Orientadora, a implementação do ciclo colaborou com o entendimento dessa organização escolar.

Nós temos cinco escolas de campo onde as turmas são multisseriadas. O professor trabalha com os três anos, geralmente já tem a educação infantil nas escolas de campo, tem dois professores, que trabalham, geralmente é de ciclo de alfabetização, pré-escola e ciclo de alfabetização, e outro professor que trabalha com 4º e 5º. E a proposta é diferenciada, e o ciclo vem auxiliar essa proposta, porque se eu tenho os três anos na mesma sala, e eu preciso trabalhar com os mesmos direitos de aprendizagem só que com níveis de aprofundando diferentes, todos estão aprendendo uns com os outros. Então as turmas multisseriadas, que algum tempo atrás se questionava muito a aprendizagem dessas crianças até em função do ciclo de alfabetização, a gente pode perceber e olhar pra essa multisseriação de uma forma mais positiva e não tão negativa como ela é colocada. (ORIENTADORA)

Conforme foi explicitado no excerto anterior, a Orientadora entende que o ciclo de alfabetização colaborou com uma repercussão positiva em relação à

proposta das turmas multisseriadas. Nesta organização das escolas do campo, uma mesma professora pode ter dois ou três níveis de ensino juntos em uma única sala. Por isso, a concepção dos direitos de aprendizagem com níveis de aprofundamento distintos colabora com a estrutura das escolas do campo.

Sobre a organização do ciclo a partir da proposta dos direitos de aprendizagem, a Alfabetizadora B considera que este é um direito do aluno de ser um cidadão consciente e crítico. Em relação ao currículo do 4º e 5º ano, ela aponta como um currículo conteudista. Conforme é possível observar nas falas da docente:

Outra coisa sempre a gente utiliza no primeiro momento que a gente vai introduzir um conteúdo, que a gente não chama mais conteúdo, mas direito de aprendizagem, como é que ele vai elaborar essa primeira vivência inicial dele. (ALFABETIZADORA B).

[...] eu acho que ele tem um currículo mais conteudista eu acho, trabalhar movimento de rotação e translação tá, e quando você for ver nosso projeto eu já não digo vou trabalhar isso, mas de que forma, a gente tem um direito de que forma o movimento do sol interfere na vida das pessoas, determinando os horários dela, viu já modifiquei, digo lá no 4 e 5º ano eu vou ensinar o sol faz isso e tá, e a terra gira, mas daí a gente já tem uma diferença, a gente já demonstra antes de dizer que esse processo acontece no que interfere, vou buscar pedir pra ele que horas você acorda? Onde o sol tá? É diferente ali você tem um conceito mais fixo, porque isso eu digo que ele é mais conteudista, mas o nosso já mudou muito isso.[...] Até a própria proposta né, tu falar em ciclo, e ali se entendeu, também veio essa modificação lá da educação infantil, da criança com direitos, por isso dos direitos de aprendizagem, direito do quê? De ela ser um cidadão consciente crítico de se apropriar-se da escrita, do conceito de número. (ALFABETIZADORA B).

Nesta sessão, destaca-se a proposta do currículo unificado organizado pelo município L como estratégia para a garantia dos direitos de aprendizagem. Além disso, as docentes entendem o ciclo como oportunidade de acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno. Conforme foi exposto, o currículo unificado possibilita um planejamento em conjunto.

De acordo com as professoras, o ciclo é oportunidade de compor o planejamento pedagógico a partir das reflexões do grupo de formação continuada do PNAIC. Também é relevante apontar a preocupação das docentes em relação ao compromisso com uma prática avaliativa que acompanhe os objetivos de cada ano. Para que não aconteça a progressão automática dos alunos dentro do ciclo de alfabetização, é necessário que a formação continuada esclareça os direitos de aprendizagem desses alunos.

Foi possível perceber que a contribuição de escolas do campo no município L

proporcionaram impacto positivo na proposta do PNAIC. Nesse sentido, o compartilhamento de práticas docentes nos encontros de formação continuada foi enriquecido pelas experiências das turmas multisseriadas. A alfabetizadora que já trabalhava com uma turma com esta organização demonstrou apropriação dos objetivos do ciclo de alfabetização.

5.1.3 Práticas avaliativas das professoras de uma cadeia de formação continuada do PNAIC

Este eixo de análise trata da avaliação da aprendizagem na perspectiva das professoras da cadeia multiplicadora de formação. Durante as entrevistas com as professoras, a avaliação diagnóstica foi a estratégia mais evidenciada. Em relação à fala da Formadora, não foi possível identificar estratégias específicas da avaliação da aprendizagem. Esta docente abordou questões referentes aos elementos do parecer descritivo, mas enfatizou ações que não devem constar na prática avaliativa do ciclo. A Orientadora e as alfabetizadoras descreveram sobre os recursos utilizados nas práticas avaliativas. O conceito de avaliação formativa estava presente na fala das docentes.

Em relação à questão sobre avaliação no ciclo, a Formadora destaca a relação da concepção que o docente tem de aprendizagem e ensino. Ela também salienta o parecer descritivo como estratégia proposta nas formações. Porém ela indica que a construção do parecer exige seriedade com os objetivos que se pretende desenvolver.

Isso envolve diretamente a concepção que os professores alfabetizadores têm desenvolvido do que seja aprendizagem do que seja ensino, é aquilo que eu acabei de colocar. Nós trabalhamos a partir de uma organização que privilegia o parecer, o parecer descritivo desde que esse parecer não seja pra dizer que a criança é uma mimosa, muito querida e muito meiga, porque a gente ouve muito e vê muito documento escrito “fulaninha é muito querida”, “fulaninha é muito meiga”, mas então eu vou fazer um parecer descritivo do desenvolvimento cognitivo de uma criança dizendo que ela é querida? [...] Então seriedade pra avaliar aquilo que realmente eu tenho por objetivo desenvolver. E não te perder em coisas ou falar de uma criança que não é aquela criança né, porque tem muito isso também, pega um texto único, muda algumas coisinhas ali no meio. (FORMADORA).

Quanto à avaliação, a Orientadora destaca quatro aspectos principais 1) diagnóstica, 2) formativa, 3) contínua, 4) o aluno como parâmetro de si mesmo.

O entendimento que eu tenho de avaliação é que ela deve no primeiro ponto ser diagnóstica, a partir, desse diagnóstico, ela ter uma visão formativa porque não basta apenas eu diagnosticar. Contínua, constante durante todo processo. Então não cabe mais a avaliação entendida apenas como o retorno do que o professor ensinou, cada aluno tem um desenvolvimento, uma caminhada, uma vivência, e que a gente não pode olhar de uma mesma forma, por isso que ela tem que ser primeiro diagnóstica, depois formativa e também contínua. (ORIENTADORA)

A avaliação não é a verificação do que o professor ensinou, ela é parte de um processo de acompanhamento do aluno. Esta perspectiva está em consonância com Perrenoud (2004, p. 115):

A avaliação formativa, como instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é do que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações didáticas mais fecundas para ele, importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como aprende, o que o auxilia ou o que perturba, interessa-o ou o aborrece etc. É a função da avaliação formativa: permitir ao professor saber bastante sobre tudo isso para otimizar as situações de aprendizagem propostas a cada aluno.

Na perspectiva da Alfabetizadora B, o uso da avaliação diagnóstica, composta de quatro palavras e uma frase, foi evidenciado. É possível observar que, a partir dessa avaliação, os alunos serão classificados nos níveis de escrita propostos pela teoria da psicogênese da escrita, apresentados a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984) que colaboraram na compreensão do processo de apropriação do SEA.

A Alfabetizadora B apresenta a estratégia da sondagem inicial como possibilidade para pensar a condução do trabalho pedagógico com o aluno. No excerto da entrevista da Alfabetizadora B, ela demonstra a concepção de uma avaliação formativa. A docente entende a sondagem inicial como forma de conhecer o aluno e ter essa referência como ponto de partida para conduzir o trabalho pedagógico.

A primeira avaliação que a gente faz é feita no primeiro dia de aula. Essa sondagem é inicial e diagnóstica pra gente saber assim, falando bem precisamente, do nível de conceitualização que a criança tem sobre a escrita, vai ser o primeiro momento, a gente não vai focar a leitura, a gente vai focar a escrita, que apropriação ela já teve. E como eu sou professora de 2º e 3º ano numa classe multisseriada. Então a gente sempre faz pra gente ver essa avaliação vai me servir pra gente conduzir nosso trabalho com esse aluno. (ALFABETIZADORA B).

O registro a gente sempre entrega pra profe C.(orientadora) a partir dessa nossa avaliação, a gente sempre coloca lá em que nível de conceitualização da escrita a criança está. (ALFABETIZADORA B).

A primeira avaliação [...] a gente faz essa avaliação composta de quatro palavras com a relação do campo semântico, por exemplo, se eu vou pegar nome de brinquedos ou, por exemplo, a última que eu fiz eu utilizei nomes de um esporte, que é do futebol, daí você vai trabalhar [...] essas quatro palavras e uma frase. (ALFABETIZADORA B).

É o primeiro processo ali de avaliação é essa como eu te falei, a diagnóstica no início do ano né, a partir dela que... A avaliação tem a importância que a partir dela eu vou tomar como ponto de partida do meu trabalho, eu vou planejar a partir do resultado que eu tive com essa avaliação né e sempre eu vou adequar também a minha demanda dos meus alunos a partir da avaliação, por isso que ela é tão importante, por isso eu tenho que realizar ela no início do ano, eu não posso começar e fazer um planejamento sobre meu aluno ideal, eu preciso fazer um planejamento a partir de um aluno real, eu vou só conhecer meu aluno real a partir do ato de avaliar. Acho que essa é a importância. (ALFABETIZADORA B).

No segundo excerto da Alfabetizadora B, aparece a indicação do registro que as professoras devem entregar para Orientadora. Este documento refere-se a uma ficha de acompanhamento dos níveis de escrita dos alunos. A combinação da Orientadora com as alfabetizadoras é de entregar essas fichas a cada três meses. Conforme exposto pela Alfabetizadora B:

E aí vamos supor, a cada três meses, eu posso realizar isso de novo, e com essa avaliação da aquisição da escrita. (ALFABETIZADORA B).

De acordo com a Alfabetizadora B, os níveis de escrita facilitam o trabalho para pensar as atividades diferenciadas conforme os resultados da avaliação diagnóstica.

A gente teve conselho de classe, e eu sei que vou pegar quatro alunos com diferentes níveis também, mas eu preciso realmente dizer em que nível ele tá, isso vai me facilita muito trabalho. Pode parecer que não, mas sim. Aí também é um trabalho a mais porque eu vou ter que diferenciar as atividades a partir daí. (ALFABETIZADORA B).

A Orientadora indica a necessidade de conhecimento dos níveis de escrita descrito pela teoria da psicogênese da escrita para avaliação da alfabetização. A professora considera que, para orientação da prática avaliativa docente, é necessário definir os níveis de escrita que os alunos se encontram.

[...] alfabetização da importância que se tem de conhecer os níveis de escrita dessas crianças né, a gente trabalhou muito com a teoria da Emília Ferreiro pra gente conhecer as fases da escrita, e a partir disso então tu orientar os profissionais. (ORIENTADORA)

A Alfabetizadora A também menciona a entrega da ficha de

acompanhamento para a Orientadora. Porém ela não explica como realiza a avaliação dos alunos para preencher a ficha com os níveis indicados pela teoria da psicogênese da escrita.

A gente tem um aqui no Pacto que a C. (Orientadora) passa pra gente que a gente faz. Ali a gente coloca no início do ano que nível a criança tá, dali no outro mês se já teve avanço nos níveis assim silábico, pré-silábico, silábico com valor sonoro, todos esses tipos de... Isso a gente faz esse acompanhamento aqui com o Pacto. (ALFABETIZADORA A).

Conforme os excertos anteriores, nas práticas avaliativas foi possível perceber um domínio dos níveis de escrita em relação a outras habilidades. Por exemplo, nos cadernos do PNAIC são propostos sugestões de instrumentos de avaliação a partir dos eixos: leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística.

No que se refere ao entendimento da avaliação da aprendizagem no ciclo, destaca-se no excerto da fala da Orientadora a necessidade de articulação entre o planejamento e a prática avaliativa para garantir o direito da criança a aprender.

[...] a partir do entendimento que a retenção não é... Não existe a possibilidade disso se a gente pensar no direito da criança em aprender. Então nós temos que entender a avaliação como forma de entender onde aquela criança está naquele momento, e ela serve até para que cada professor possa reorganizar a sua prática, o seu planejamento. Porque o planejamento deve estar adequado ao processo, à fase que a criança está. O planejamento não pode partir do nada, eu tenho que saber como eu vou planejar, e principalmente para quem eu estou planejando. Então eu acho que é nesse sentido que a avaliação ela é pensando na não retenção, ela tem essa intenção. (ORIENTADORA).

Nesse sentido, a avaliação é proposta como ponto de partida para pensar as ações docentes. A docente explica que a avaliação será subsídio para o planejamento pedagógico. A perspectiva da Orientadora está em consonância com a proposta dos documentos do PNAIC. Conforme é possível observar:

[...] a avaliação precisa ser encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já sabem ou ainda não sabem sobre determinados conhecimentos escolares, quais são suas concepções, para planejar uma ação educativa que possa ajudá-los a aprender mais e avançar no processo de apropriação de conhecimento. (GUEDES-PINTO; LEAL, 2012, p.22).

Na percepção da Formadora, a construção dos instrumentos de avaliação deve partir do próprio professor, pois a prática avaliativa deve estar vinculada com a concepção do profissional.

Então assim sabe tu tens que, a partir da tua realidade, do teu universo, aprender a ler o teu universo, aprender a reconhecer. Então se o professor não se dá conta, não adianta tu trabalhar com instrumentos, formas de instrumentos, não, ele tem que criar esse instrumento a partir da visão que ele tenha sabe. E esse instrumento proposto por ele tem que ser discutido no grupo, [...] eu só vou ter intenções a partir do ângulo de visão que eu consigo ver, se eu não tenho uma visão aberta pra um outro sentido. (FORMADORA).

Em relação aos critérios da prática avaliativa, a Formadora elucida a necessidade dos requisitos que se quer observar no processo de aprendizagem do aluno. No entanto, a docente não explicita quais seriam esses critérios para a avaliação da alfabetização.

[...] achar alternativas pra fazer a comunicação do desenvolvimento da aprendizagem dessa criança, e eu não estou dizendo aqui uma comunicação do ensino, estou dizendo uma comunicação do desenvolvimento da aprendizagem dela né. Então tu tens alguns requisitos que tu gostaria de ver observado no aluno, e é isso que vai ser teu critério de avaliação pra aquele período de dois meses, três meses, um semestre, depende de como é que cada escola se organiza. Tu tens que respeitar também os PPPs que são as formas como a escola se organiza gerencialmente vamos dizer assim né. (FORMADORA).

A avaliação no ciclo segundo a Alfabetizadora A:

Ainda é uma avaliação mais ampla, ela é mais fácil de você entender o que acontece com cada um. Então não é só a nota que interessa, não é só a prova que interessa, é o desempenho em sala de aula, é o que o aluno me responde em sala de aula. Às vezes ele fica tão nervoso na hora de uma prova que ele não vai me dizer exatamente o que ele sabe, então eu acho que a avaliação no ciclo é muito bom, eu acho muito bom! (ALFABETIZADORA A).

Também na entrevista da Alfabetizadora A, ela explica como realiza sua prática avaliativa.

Em aula com jogos, com atividades, a participação deles principalmente em aula, eu faço a prova com eles pra ter o registro porque no 3º ano é preciso ter um registro, eu preciso ter a prova né, mas é muito mais em sala de aula, é no dia-a-dia assim na conversa, no entendimento do que eles me falam que eu vejo a que ponto tá. E assim os que vão na sala de recursos, todas as vezes que eu conversei com as profes da sala de recursos era a mesma percepção que eu tinha, elas tinham também, então a gente tava falando sempre a mesma linguagem. (ALFABETIZADORA A).

Até os jogos que vieram do MEC, os jogos de alfabetização, essa também é uma forma de avaliar, porque aí eles tão brincando e não tão percebendo que tão fazendo uma avaliação. Eu tô avaliando eles, mas eles estão brincando, então é de várias formas, não é de uma jeito só. A prova, papel, eu preciso ter pra comprovar, mas avaliação se dá todo dia. (ALFABETIZADORA A).

Assim, por exemplo, essas crianças que estavam nesse nível que não tavam lendo eu dava uma prova diferenciada pra eles. Eles faziam junto com os outros colegas a avaliação, uma interpretação de texto, colocar a escrita, mas como eles tavam naquele nível de só colocar letras, então pra mim essa não é avaliação, então eu fazia de acordo com a idade deles, então eles tavam no 3º ano, mas faziam uma prova a nível 1º ano pra eu poder identificar o que eles precisavam. Mas é nesse sentido assim as provas, é uma provinha escrita pra eu ter esse registro. A gente faz a avaliação, faz a recuperação de quem precisa, mas é dessa maneira. (ALFABETIZADORA A).

Nos excertos anteriores, a Alfabetizadora A destaca a necessidade da prova como um registro para o 3º ano. Apesar disso, a professora indica a avaliação no cotidiano por meio de observação do aluno em atividades, por exemplo, em momentos de jogos de alfabetização. A docente propõe a avaliação como monitoramento do processo do aluno, porém ela aponta a prova como instrumento de avaliação para comprovação das aprendizagens.

No que diz respeito à concepção do que um aluno precisa demonstrar para ser considerado alfabetizado, segundo a Orientadora define, é necessário contemplar os quatro eixos da linguagem: oralidade, produção textual, leitura e análise linguística. Estes seriam os eixos propostos nos direitos de aprendizagem.

O aluno precisa ter consolidado a leitura, a gente fala nos quatro eixos principais de linguagem porque falando nesses quatro eixos todas as outras áreas já estão aí dentro. Quando a gente fala em oralidade, a oralidade ela não está presente só em linguagem, ela está presente na matemática, nos questionamentos, ela está presente nas ciências naturais, nas ciências humanas, em todas as áreas está presente. Então os quatro eixos fundamentais que é: a oralidade, a leitura, a produção e a análise linguística. Então, quando a gente pensa em uma criança de 3º ao final do ciclo de alfabetização, essa criança precisa ter a fluência na leitura, a fluência também na oralidade, saber estar letrada, alfabetizado, mas também letrado, não adianta uma criança decodificar, saber ler e saber escrever, porém não entender o que está lendo e não entender o que está escrevendo. Então alfabetização e letramento no mesmo processo. (ORIENTADORA).

Para as alfabetizadoras, a concepção de aluno alfabetizado é:

[...] além de ler, ele tem que interpretar o que ele tá lendo, isso demonstra pra mim que ele tá alfabetizado. Então não é só ele ler lá “BOLA” ele precisa entender que ele tá lendo bola, então é nesse sentido que até esse aluno eu vou reter ele um pouquinho porque ele ainda não interpreta o que lê, ele só decodifica mesmo, sabe? Então pra mim ele precisa interpretar o que ele está lendo pra estar alfabetizado. (ALFABETIZADORA A).

Ele precisa se apropriar. Primeira apropriação desse código escrito é, pra mim, a capacidade de fazer uma produção textual que tenha coerência, não no nível ortográfico já né, mas que você perceber a organização dele e a apropriação das ideias, ele ser autor dessa produção dele, pra mim isso é um aluno alfabetizado né. E num nível, por exemplo, finalizando o 2º ano, que ele tenha a capacidade de realizar leitura, pode ser de palavras isoladas, de pequenas frases, mas que ele também consiga realizar a escrita de palavras de forma autônoma também considerando que ele não precisa estar num nível ortográfico, mas que ele também consiga realizar essa autoria, autoria de escrita, autoria do pensamento dele enquanto apropriação do código escrito. (ALFABETIZADORA B).

A concepção de aluno alfabetizado parecer estar em consonância entre a professoras e os materiais do Programa. Assim como o PNAIC propõe, as professoras entendem que o aluno está alfabetizado quando tem compreensão de leitura e escrita com autonomia. Esta ideia de aprendizagem vai muito além da decodificação do SEA. Nesse sentido, a cadeia de formação continuada demonstra

um envolvimento com a proposta do Programa.

Ainda a Alfabetizadora B destaca algumas estratégias de avaliação diferenciadas dependendo da necessidade do aluno.

Por exemplo, o meu aluno que já está no 3º ano que eu sei que ele está alfabetizado, ele apenas precisa dominar a escrita ortográfica, eu posso fazer uma avaliação de sondagem inicial que difere dessa né. [...] Eu vou relatar uma história para ele, também vai ter as palavras só que, ao final dessa atividade, ele vai ter escrever essa história da forma como ele compreendeu né. (ALFABETIZADORA B).

[...] ele eu já vou fazer essa avaliação diferenciada porque eu sei do potencial dele e da capacidade que ele já teve, a forma como compreende o sistema de escrita eu posso fazer isso, agora o como é que ele organiza as ideias dele pra fazer uma produção que na verdade não é autoria dele, mas vai ser quando ele se apropriar dessas ideias e conseguir fazer um manuscrito. (ALFABETIZADORA B).

A Orientadora elucida sobre o parecer como estratégia de acompanhamento das aprendizagens dos alunos:

E como eu acompanho isso? A gente discute muito sobre parecer nas formações, inclusive a primeira vez que a gente falou sobre isso eu lembro que uma professora alfabetizadora, foi bem engraçado a situação que ela colocou, e aí falando sobre o que seria necessário falar em um parecer ou escrever em um parecer. Aí ela comentou “mas isso é uma carta, não é um parecer descritivo”. Mas justamente a gente precisa comunicar o que a gente sabe dessa criança, e de que forma nós vamos comunicar? Através do parecer. Então a gente sabe que época de parecer é a época de elaboração das cartas para as famílias né porque é quem vai receber. E também a gente faz um trabalho bem intensivo nesse sentido do profissional conhecer, apoiar e orientar também os responsáveis dessas crianças porque é uma forma também de auxiliá-las. (ORIENTADORA)

De acordo com a Orientadora, o parecer avaliativo no final do ciclo é uma necessidade para as próprias alfabetizadoras:

É bem interessante até porque os professores do 3º ano eles já tem como resultado a nota e não o parecer. O 1º e 2º ano, os alunos têm lá o parecer descritivo, e no 3º eles já recebem uma nota. A necessidade de colocar a aprendizagem dessa criança é tão grande que os professores já estão pensando que a gente possa alterar o regimento escolar para que além da nota possa se ter um conceito, um parecer descritivo para que o professor do 4º ano ele saiba como ele vai receber esse aluno, porque uma nota não diz muita coisa né. Agora no parecer, se bem produzido, ele pode auxiliar sim o professor do 4º, então é bem produtivo esse processo! (ORIENTADORA)

A proposta de organizar uma articulação entre o final do ciclo de alfabetização e o 4º ano é apresentada nos documentos do Programa e tem como sugestão o parecer. A possibilidade de acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos é parte da proposta da avaliação formativa.

Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos

professores para auxiliá-las no próximo ano. Além disso, esses encaminhamentos servem como sugestões para os docentes do 4º ano do Ensino Fundamental quanto aos encaminhamentos gerais a serem dados, considerando os perfis finais das crianças no 3º ano do ciclo de alfabetização. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 09).

De acordo com Alfabetizadora B, o conceito de nota atribuído como avaliação para o 3º ano está vinculado ao fato de que pode haver a retenção do aluno.

[...] esse desafio de tirar esse peso que a prova né, primeiro também porque o 2º ano a gente não tem notas, são pareceres, então é outra coisa que vai modificar na prática. Então você também não precisa ter esse instrumento formal para você apresentar para eles, e também pros pais, aí o 3º ano já tem. No 3º ano, que é por isso que disse que a gente tem a possibilidade de reter o aluno ou não, por isso que a gente introduz o conceito de nota né. (ALFABETIZADORA B).

O posicionamento da alfabetizadora é distinto da proposta do PNAIC. Ela explica que no 3º ano são emitidas notas, por se tratar do final do ciclo de alfabetização no qual o aluno poderá ser retido. No entanto, o Programa defende que, ao final do ciclo, mesmo com os alunos que não estão plenamente alfabetizados, a aprovação pode acontecer em conjunto com a garantia do acompanhamento deste aluno.

Entendemos, portanto, que o ciclo de alfabetização busca combater a retenção que perdurou como um dilema no processo de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças, independente da sua organização escolar. Nesse sentido, é importante considerarmos a possibilidade de avançar a criança no 3º ano do ciclo de alfabetização, mesmo sem estar alfabetizada plenamente, desde que cada escola se comprometa a fazer o acompanhamento das crianças que “passaram de ano”, sem apresentar autonomia da leitura e da escrita em situações cotidianas. Concebemos, portanto, que não basta apenas considerar o nível de conhecimento dos alunos no final do ano letivo, momento da decisão sobre a aprovação/retenção, mas também os projetos de acompanhamento dos estudantes na escola. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.16).

Na perspectiva da Formadora, a avaliação é uma oportunidade de qualificação do processo de ensino e aprendizagem. A docente também enfatiza a trajetória diversificada como possibilidade de postura avaliativa. Quando ela faz referência ao ritmo de cada aluno.

[...] esse resultado no final do ano ele só vai ser positivo porque, embora os processos de avanços sejam diferenciados, todo mundo pode crescer, todo mundo pode ser avaliado nesse ritmo de crescimento que é seu. A dificuldade é do professor em perceber essas diferenças. (FORMADORA).

[...]se eu tenho um processo qualificado, o resultado é o que menos vai importar, tu precisa ter um processo, porque o resultado vai ser um convite ao meu olhar crítico do que foi possível a partir do que foi realizado [...] (FORMADORA).

A Formadora não apresenta elementos específicos da proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos, ela revela maior preocupação em como não deve ser a prática avaliativa.

Sara Paim fala das profecias autorrealizáveis, onde tu chega no primeiro dia e diz: “esse daqui vai rodar”; “aquela ali ó, essa daí tá passada”; ou aquela outra “conheço muito a mãe, coisa mais querida, ajuda na escola! Essa aqui passa”. Passa porque tem acompanhamento da família, quer dizer tu não pode simplesmente profetizar e trabalha o ano inteiro pra realizar essa profecia no final do ano. (FORMADORA).

A ideia de profetizar o trabalho de um ano inteiro, conforme exposto pela Formadora, parece indicar que ainda acontece nas práticas das alfabetizadoras. A Alfabetizadora B explica sobre uma aluna do 2º ano que irá para o 3º, mas ela já sabe que terá que reter essa aluna.

Eu tenho uma aluna que ela identifica vogais, ela consegue identificar letra inicial e final numa palavra, ela identifica algumas sílabas simples “TA, BA, CO”, mas ela não identifica sílabas compostas “TRA, LHO” ela não tem essa capacidade ainda né. Então eu sei que ela vai pro 3º ano eu já conversei lá na escola, e independente da evolução que ela tiver ela vai fica retida no 3º ano. Independente de como porque o 3º ano ela precisaria, não é norma, mas teria que estar compreendendo e construindo a escrita e não assim de forma a escrita ortográfica, mas teria que estar nessa construção, como ela não chegou aí, a gente não sabe como ela vai estar no final do ano 2016. (ALFABETIZADORA B).

No caso da Alfabetizadora B, é possível perceber que o processo de aprendizagem está sendo profetizado assim como foi indicado pela própria formadora do PNAIC. Esta parece ser uma questão importante para reflexão docente, pois a proposta do PNAIC é justamente que organizar o ciclo de alfabetização para garantir os direitos de aprendizagem.

Com relação à questão de retenção do aluno ao final do ciclo de alfabetização, a Alfabetizadora A narrou uma situação na qual o aluno ainda não estava alfabetizado. Segundo a professora, a retenção é uma possibilidade de acompanhar as dificuldades na aprendizagem do aluno, conforme exposto no excerto a seguir:

[...] ele tem condições só que provavelmente eu vou reter ele esse ano porque quando ele chegou no 3º ano ele só reconhecia o nome foi a única coisa que ele sabia reconhece e ele teve vários avanços, hoje ele já sabe o alfabeto, ele já juntando silabas, ele já tem o silábico com valor sonoro. Então ele já se deu conta do som das palavras, então eu acredito que ele fica esse ano, vai fazer bem para ele, para ele ir mais, porque o ano que vem ele não iria acompanhar o 4º ano, e eu fiquei um pouco egoísta porque daí eu pensei assim será que a outra professora vai ter esse olhar com ele. Então conversando com a mãe dele a gente achou melhor que ele fique sabe? (ALFABETIZADORA A).

O excerto anterior parece demonstrar a retenção como forma de garantir o acompanhamento do processo de aprendizagem. Conforme a proposta do ciclo de alfabetização o aluno pode ser retido ao final do 3º ano. Porém também é indicado pelo Programa que o aluno pode ser aprovado para o 4º ano se a escola construir estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem. Por exemplo, nos cadernos de formação são apresentados exemplos para o acompanhamento de alunos que passaram de ano, mas precisam contemplar aprendizagens do ano anterior.

A ideia de reter o aluno como possibilidade de dar continuidade às aprendizagens não se identifica com a proposta de avaliação formativa. Nesse sentido, as modificações nas práticas ainda se revelam iniciais.

Segundo a Orientadora, as mudanças nas práticas avaliativas não podem ser impostas.

[...] não adianta tu dizer “é assim que se faz!” ou “É dessa forma que se faz”, é refletir sobre isso, como a gente está fazendo? Está dando resultado? Por que eu estou avaliando o aluno? Pra que serve a avaliação? Então vamos refletir sobre isso! E é a partir dessa reflexão que as práticas foram se modificando. Então quando o profissional percebe ou tem a necessidade de fazer de forma diferenciada é que as coisas realmente acontecem. (ORIENTADORA).

Na fala da Alfabetizadora B evidencia-se o anseio de desconstruir a ideia de prova em sua turma.

Eu posso também te mostrar o plano que a gente tem de alfabetização. Que é a partir disso que a gente elabora o nosso planejamento e a nossa atividade de avaliação né. Eu não utilizo a prova de uma forma mais formal, eu já tirei também quero tirar deles essa história de prova né, eu sempre gosto de falar avaliação, pode ser no caderno, pode ser registrando desde que seja individual, isso é a única coisa que eu prezo ainda. Como é que ele ali diante do problema seja de escrita, de número, ele vai elaborar esse conhecimento. (ALFABETIZADORA B).

Tirar, porque ele e a família tem a cultura da prova, de autoavaliar-se essa nota é o meu determinante ou eu sou bom ou eu sou mal aluno porque os pais pedem em casa, daí o conceito que eu dei foi ótimo e parabéns, pra eles se satisfazerem, por isso tirar esse peso da prova desse instrumento único que às vezes é a única coisa que a família conhece de escola da forma como a gente avalia né, levantar hipóteses, estar presente na atividade e principalmente se levantar hipóteses e me demonstrar que eu estou tentando, que às vezes isso quando o aluno tem dificuldade ele não tenta, às vezes o colega não falou nada pra ele que ele é incapaz, a gente autoriza ele a tentar, mas ele tem um receio. (ALFABETIZADORA B).

A professora revela que percebe a cultura da prova como uma necessidade da família e do aluno se autoavaliar. Nos excertos anteriores, é possível observar que a Alfabetizadora B prefere acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos através dos cadernos e de registros individuais dos alunos.

Para a Formadora, o trabalho compartilhado é mais produtivo na processo de aprendizagem. Ela narrou uma experiência que vivencia como aluno em um curso de idioma estrangeiro.

Eu falei muito com as gurias sobre minha experiência que eu tô vivendo no inglês, [...] onde tu conversa tu lê as perguntas e teu colega responde , depois ele lê perguntas e tu responde, mas tem um outro momento que tu tens que responder sozinha escrevendo, eu digo eu não quero escrever sozinha! Primeiro eu não sei, segundo eu não quero escrever sozinha, se eu não aproveitar o momento que eu tô contigo, não é em casa sozinha que eu vou fazer. Então a necessidade desse compartilhar o que tu sabe com teus colegas. Não é só o professor, e promover situações em sala de aula. (FORMADORA).

Em relação à implementação da progressão continuada, as professoras demonstram a necessidade de ser proposta para os outros anos do ensino fundamental, além dos três primeiros. Também parece ser importante o comprometimento de todos os profissionais envolvidos com o ciclo.

Eu acho ela importante, a progressão continuada, mas eu acho que assim teria que ser feito com todas as outras séries, 4º ano, 5º ano, 6º ano, que é aquilo que a gente falou de manhã, porque nós do ciclo, aqui do 1º ao 3º, a gente tem essa forma de avaliar aí chega lá pra minha colega do 4º ano ela não vai entender da mesma forma que eu entendi, ela não vai saber porque aquele aluno que ainda não tá lendo fluentemente foi aprovado, foi né. Então eu acho que essa formação deveria continuar pros outros professores até pra eles entenderem o porquê do ciclo, de todo o avanço dos alunos. (ALFABETIZADORA A).

Eu penso que a retenção no 3º ano ainda é algo que precisa ser pensado, eu penso que, em algum momento, tu precisa fazer uma retomada do que tá sendo feito com intervalos maiores, eu penso que isso vai nos remeter em um novo ciclo de reavaliação que envolva os anos finais, mas intermediário, por exemplo, 4º, 5º e 6º ano são mais próximos, 7º 8º e 9º outro ciclo. Porque há saberes específicos pra serem aprofundados que são dependentes da fluência que foi desenvolvida nos três primeiros. E um tá ligado no outro. Então eu penso que isso é algo que vai amadurecendo e os próprios alunos vão forçando a maturação da metodologia docente de como trabalhar com esses alunos que estão chegando cheio de ideias, promovendo discussões, querendo escrever o que eles pensam quando eles lá ainda estão parados no exemplo, no modelo, no “siga o modelo”, no “fique quieto!” “trabalhe sozinho!” Não conseguem trabalhar em grupo, não conseguem trabalhar em dupla, quando eles vêm com esta dinâmica mais do que consolidada. Quer dizer, a aula é um lugar onde eu tenho que aproveitar pra compartilhar pra poder aprender, porque eu não compartilho sozinha. (FORMADORA).

Eu volto à questão da organização do currículo né, como o currículo ele é organizado por ciclo, e como o planejamento é feito também pelos professores do ciclo não existe a possibilidade de não se pensar né de, que o aluno lá do 1º ano, ele não vai reprovar mesmo se ele não atingir os objetivos, o professor do 2º ano é que vai dar continuidade. Existe um comprometimento dos profissionais nesse sentido né. (ORIENTADORA)

Na escola da Alfabetizadora B, a avaliação dos alunos que frequentam a sala de recursos é realizada através do parecer descritivo, porém a professora explica o sentimento de ausência de um compartilhamento de estratégias para as ações que possam colaborar no processo de aprendizagem do aluno.

Nós temos a nossa formação, eu digo que ela é limitada quando ela se trata precisamente das dificuldades de aprendizagem, e daí quando eles vão, isso não só os meus alunos mas de outras professoras, eles não nos dão um parecer. Não determinando, não é isso que eu quero, e não é o que eu e minhas colegas cobram, mas um parecer de possibilidades, o que é que eu, enquanto professora lá na sala mesmo com vinte, mesmo com os meus sete, o que posso fazer, não vem isso até nós da sala de recursos. Veio da psicóloga que ela tem um entrave emocional que impede a aprendizagem dela, mas não veio o que a gente poderia fazer, o que a gente poderia auxiliar mesmo enquanto professora, mesmo enquanto colega. [...] Então essa questão de não vir um parecer do tipo de intervenção pedagógica que a gente pode realizar também dificulta até como eu possa avaliar. (ALFABETIZADORA B).

Em relação ao que foi exposto no excerto anterior, a Alfabetizadora B demonstra sentir a ausência de compartilhamento de estratégias para colaborar com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, para enfrentar situações de alunos que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem a proposta do PNAIC, conforme foi apresentado no terceiro capítulo desta dissertação, sugere o compartilhamento de estratégias para potencializar as intervenções pedagógicas. O trabalho em equipe também é proposto Perrenoud (2004, p.146):

Se a equipe tratar esses problemas coletivamente, dará a si mesma uma chance de compreender melhor os fracassos e suas causas e de encontrar estratégias de atendimento que uma pessoa sozinha não poderia conceber, não por falta de vontade, mas porque está fechada em sua própria visão do mundo e envolvida em uma história relacional e didática com certos alunos. Sem que cada um conheça e acompanhe igualmente todos os alunos

inscritos no ciclo, a equipe se organiza para discutir casos difíceis e construir coletivamente estratégias, que a seguir serão operacionalizadas por um outro membro..

Sobre a avaliação de uma aluna que a Alfabetizadora B considera com dificuldades de aprendizagem, ela elucida que utiliza estratégias diversificadas de avaliação para buscar compreender as aprendizagem da aluna. Ela também destaca a liberdade que a equipe diretiva oportuniza em relação aos instrumentos de avaliação, pois a docente não utiliza a prova como prática avaliativa. Como pode ser observado no excerto a seguir²¹:

Eu e a equipe diretiva, teve essa abertura né, que é outra coisa que determina a forma que você vai avaliar teu aluno porque tem equipes que cobram do professor, mesmo que de forma assim não verbal, a prova enquanto aquele instrumento nome, data, questões, cada um senta em fileira e vamos trabalhar sozinhos, tu me pergunta “não vou te dizer, agora não é o momento, estou te avaliando”. Têm direções que cobram isso dos professores, a minha não tem essa forma de pensar, por isso a gente consegue trabalhar com ela sem prova. Então a forma como eu consigo avaliar ela quando ela compreende um texto lido por mim, o desenho que ela consegue realizar, eu sei que ela tem um bom nível de compreensão porque pode passar um dia ela vai conseguir. Eu fiz a leitura da galinha ruiva e do sanduíche, no outro dia ela desenhou a galinha e o sanduíche, então eu sei ela compreendeu quem era a personagem, o que era o foco principal dela. (ALFABETIZADORA B).

Outra coisa ela tem dificuldade no nome também, que é o principal, é o que a criança vai se utilizar às vezes pra escrever outras palavras. Ela nomeia as letras, ela sabe que ali tá o nome dela, mas ela não lê aquele nome, ela fala “meu nome é”, mas tu percebe que ela não lê... como ela não lê outras palavras. (ALFABETIZADORA B).

A Alfabetizadora B usa o tempo da hora-atividade, na semana que não tem encontro com o PNAIC, para realizar um atendimento individual com a aluna considerada com dificuldades. Segundo a docente, com esse atendimento a aluna consegue mostrar seus avanços no processo de aprendizagem. Nas palavras da professora:

[...] às vezes ela tem saltos qualitativos na aprendizagem e às vezes ela tem retrocessos, e isso é bem forte. Essa semana passada ela teve um ganho né, eu e ela daí eu faço na minha hora atividade porque às vezes não tem o PNAIC aqui, eu fico com ela um período, ela rende muito, muito, muito! [...] ela vai dizer assim “mas agora você tá olhando só pra mim” parece que ela rende o dobro, e é verdade né daí ela consegue me demonstrar que ela tá avançando, que quando ela tá na sala de aula ela já é diferente, a forma como ela senta é diferente, a postura dela, ela se incentiva muito mais quando tá só comigo do que quando tá em turma. (ALFABETIZADORA B).

Alfabetizadora B destaca o levantamento de hipóteses e o conhecimento prévio dos alunos como estratégia de avaliação.

²¹ As histórias que a alfabetizadora faz referência no excerto mencionado são: o conto “A Galinha Ruiva” e o livro de Avelino Guedes “Sanduíche da Maricota”.

Tirando esse processo da prova né, o levantamento de hipóteses tô avaliando eles. Também quando eles expressam, quando eu faço projetos eu monto com eles uma rede, primeira coisa abrir o debate da oralidade e depois registrar “o que eu já sei”. Aí é uma avaliação do conhecimento prévio do meu aluno também pra mim conseguir realizar e desenvolver a minha prática, e aí depois “o que eu quero saber”. Aí eu vou poder realizar e desenvolver essa prática mais adequada. [...] E outra coisa que a gente também realiza, além de levantar hipóteses e trazer o conhecimento prévio do aluno, também é demonstrar, aí de forma mais individual e aí vendo como processo o que ele aprendeu de forma mais individual, não tão formal porque eles não precisam também desse peso que tem essa avaliação. Às vezes esse termo tem um peso até sobre a gente [...] eu geralmente avalio a língua portuguesa através de uma produção textual como é que ele organiza esse texto dele, claro eu vou delimitar precisa ter um título, precisa ter parágrafo né [...] se ele sabe que um texto precisa ter título, precisa ter parágrafo, precisa iniciar com letra maiúscula. (ALFABETIZADORA B).

A alfabetizadora B demonstra uma diversificação ampla das estratégias de avaliação dos alunos. Quando ela relata que avalia os alunos desde a elaboração dos projetos de ensino, ela parece estar preocupada em acompanhar todo o processo do aluno.

Nesta seção, foi possível perceber as contribuições da formação continuada. O PNAIC parece estar colaborando na diversificação de estratégias avaliativas para o ciclo de alfabetização. Nesse sentido, o conceito de avaliação formativa, proposto nos documentos do Programa, foi evidenciado nas falas das professoras da cadeia multiplicadora de formação. Nesta perspectiva, a prática avaliativa deve estar vinculada ao objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem.

Com relação à retenção no ciclo de alfabetização, as professoras da cadeia demonstraram os aspectos positivos da progressão continuada, porém na prática ainda parece ser um tema difícil para as docentes. A Formadora indicou que algumas práticas docentes ainda profetizam a reprovação no início do ano letivo. Na fala de uma das alfabetizadoras foi possível confirmar esta postura na avaliação de alunos.

Foi evidenciado o uso da avaliação diagnóstica para o acompanhamento das hipóteses de escrita apresentados a partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1984). Parece que há um domínio dos níveis de escrita em relação a outras habilidades. No entanto, nos documentos do PNAIC são apresentadas sugestões de estratégias avaliativas através dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização que contemplam habilidades a partir de quatro eixos: oralidade, leitura, produção textual e análise linguística.

5.2 Práticas das alfabetizadoras

A presente seção trata dos instrumentos avaliativos apresentados pelas alfabetizadoras e pela Orientadora de estudo. Essas entrevistas acontecerem durante um segundo encontro com as docentes. Na primeira entrevista havia sido solicitados os instrumentos utilizados para avaliar ou registrar a aprendizagem dos alunos. Com isso, a segunda sessão de entrevistas foi realizada em 05 de abril de 2016 nas escolas das professoras participantes da pesquisa.

Devido à distância do município L, a Orientadora fez a mediação para organização do segundo encontro com as alfabetizadoras. A professora recebeu a pesquisadora na Secretaria de Educação para mostrar alguns instrumentos de avaliação que utiliza na formação com as alfabetizadoras.

A entrevista com a Orientadora possibilitou uma apreciação dos instrumentos propostos na formação continuada. De acordo com a Orientadora, foi possível realizar um acompanhamento mais detalhado com as alfabetizadoras no ano em que ela não estava em sala de aula.

Em 2014 eu vim aqui para SMECD e eu consegui fazer o acompanhamento em todas as turmas. Tá, então eu fazia uma fichinha também de cada escola das turmas que eram atendidas, quem era o professor do 1º ano, do 2º, do 3º ano, quantos alunos tinham, alunos com encaminhamento. Era mais pro meu trabalho. [...] É importante pra gente também saber onde tem que falar. Essa aqui acho que já te deixei uma, para elas acompanharem os níveis né, as atividades do que desenvolver. (ORIENTADORA).

A ficha que a Orientadora faz referência no excerto anterior é a da Figura 14, apresentada a seguir. Neste documento eram registravam: nome da professora de cada turma, quantos alunos haviam e quantos frequentavam a sala de recursos.

SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO DO PNAIC

Escola: _____ Diretor(a): _____

Endereço: _____ Bairro: _____

Telefone: _____ E-mail: _____

Responsável pelo PNAIC na Escola: _____

E-mail: _____ Telefone: _____

Turmas que fazem parte do PNAIC: 1º, 2º e 3º anos

Professora 1º ano: _____ e-mail: _____

Nº de alunos 1º ano: 14 frequentam sala de recursos: 1

Tem acompanhamento psicológico: 1 tem acompanhamento fonoaudiólogo: -

Professora 2º ano: _____ e-mail: _____

Nº de alunos 2º ano: 26 frequentam sala de recursos: _____

Tem acompanhamento psicológico: 1 tem acompanhamento fonoaudiólogo: 1

Professora 3º ano: _____ e-mail: _____

Nº de alunos 3º ano: 22 frequentam sala de recursos: 5 alunos

Tem acompanhamento psicológico: 1 tem acompanhamento fonoaudiólogo: 1

MATERIAL DO PNAIC 2013

Livros do PNLD: _____

Livros do PNBE: _____

Caixas de livros literários de acordo com o ano: _____

Caixas de obras complementares: _____

Caixa com jogos didáticos: _____

SUGESTÕES

Figura 14 - Ficha de orientação do PNAIC organizada pela Orientadora.

A orientadora também apresentou um jogo referente aos níveis de escrita indicados pela teoria da psicogênese. O material foi elaborado pela própria docente para trabalhar nos encontros de formação com as alfabetizadoras. A seguir é apresentada a imagem do jogo, Figura 15:

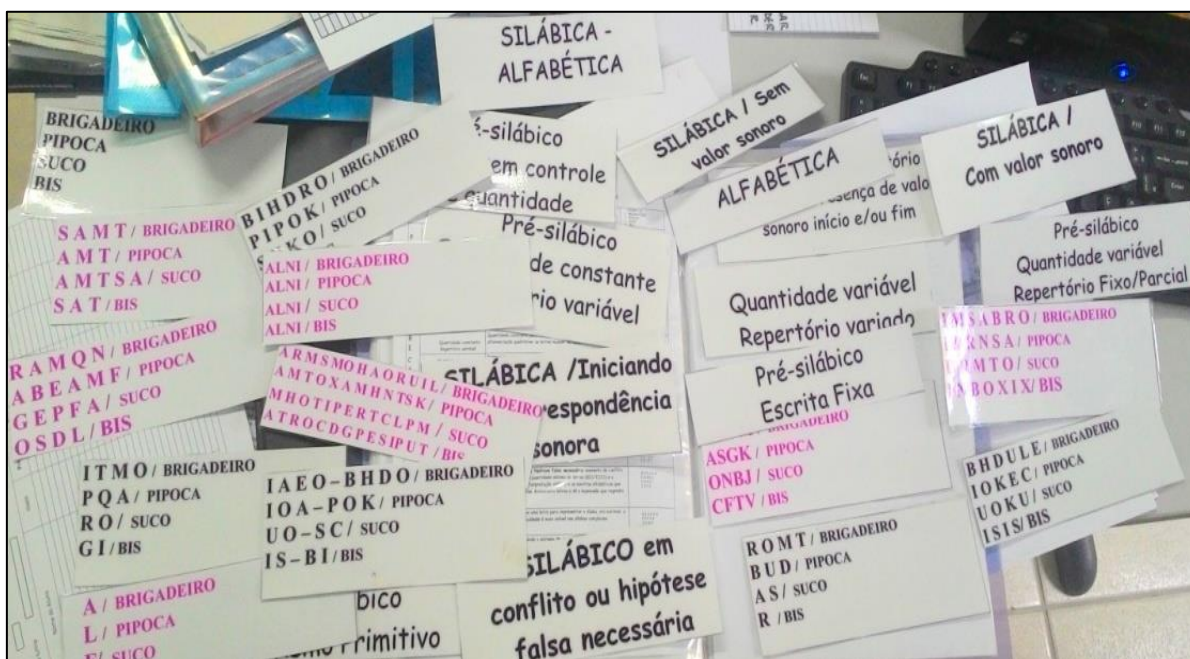


Figura 15 - Jogo organizado pela Orientadora sobre os níveis de escrita.

A Orientadora explica que o jogo sobre os níveis de escrita foi pensado para possibilitar a reflexão nos encontros de formação continuada.

Na verdade, dentro do pré-silábico que existe uma grande quantidade de subníveis, no silábico com valor sonoro a gente sabe, é fácil de identificar, o sem valor sonoro também é fácil de identificar, e o alfabético. Então existe ainda uma confusão entre o aluno alfabético e o silábico, silábico com valor sonoro e alfabético, alguns professores consideram alguns alunos que para mim são alfabéticos, muitos consideram como silábico. (ORIENTADORA).

Isso pra elas terem também, porque eu posso ter dúvida, não consegui identificar exatamente qual é o nível que o aluno, porque é a partir do nível do aluno que meu planejamento tem que acontecer. (ORIENTADORA).

A partir do jogo proposto pela Orientadora, o grupo da formação continuada do município L criou um quadro para o acompanhamento da evolução dos níveis de escrita. Conforme pode ser observado na Figura 16.

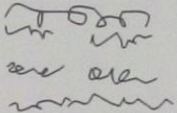
Tabela elaborada para acompanhar a evolução da escrita dos alunos.		
NÍVEL DE ESCRITA	CARACTERIZAÇÃO	EXEMPLOS: • BRIGADEIRO • PIPOCA • SUÇO • BIS
Grafismo Primitivo	Predomínio de rabiscos e pseudo-letas. A utilização de grafias convencionais é um intento para a criança. Desenvolvem procedimentos para diferenciar escritas.	
Escrita sem controle de quantidade	A criança escreve ocupando toda a largura da folha ou do espaço destinado a escrita.	ARMSMOHAORUILNM AMTOXAMHNTSKHUI MHOTIPERTCLPMNBO ATROCDGPESIPUTDFF
Escrita Unigráfica	A criança utiliza somente uma letra para representar a palavra.	A L F C
Escrita Fixa	A mesma série de letras numa mesma ordem serve para diferenciar nomes. Predomínio de grafias convencionais.	ALNI ALNI ALNI ALNI
Quantidade variável Repertório Fixo/Parcial	Algumas letras aparecem na mesma ordem e lugar, outras letras de forma diferente. Varia a quantidade de letras para cada palavra.	SAMT AMT AMTSA SAT
Quantidade constante Repertório variável	Quantidade constante para todas as escritas. Porém, usa-se o recurso da diferenciação qualitativa: as letras mudam ou muda a ordem das letras.	HRUM ASGK ONBJ CFTV
Quantidade variável Repertório variado	Expressam máxima diferenciação controlada para diferenciar uma escrita de outra.	RAMQN ABEAMF GEPFA OSDL
Quantidade e repertório variáveis Presença de valor sonoro início e/ou fim	Variedade na quantidade e no repertório de letras. A criança preocupa-se em utilizar letras que correspondem ao som inicial e/ou final.	IMSABRO IBRNSA URMTO INBOXIX
SILÁBICA	Sem valor sonoro: a criança escreve uma letra para representar a sílaba sem se preocupar com o valor sonoro correspondente	ROMT BUD AS R
	Iniciando uma correspondência sonora: a criança escreve uma letra para cada sílaba e começa a utilizar letras que correspondem ao som da sílaba.	ITMO PQA RO GI
	Com valor sonoro: a criança escreve uma letra para cada sílaba, utilizando letras que correspondem ao som da sílaba; às vezes usa só vogais e outras vezes consoantes e vogais.	IAEO-BHDO IOA-POK UO-SC IS-BI
	Silábico em conflito ou hipótese falsa necessária: momento de conflito cognitivo relacionado à quantidade mínima de letras (BIS/ISIS) e a contradição entre a interpretação silábica e as escritas alfabéticas que têm <u>sempre</u> mais letras. Acrescenta letras e dá a impressão que regrediu para o pré-silábico.	BHDULE IOKEC UOKU ISIS
SILÁBICA - ALFABÉTICA	A criança, ora escreve uma letra para representar a sílaba, ora escreve a sílaba completa. Dificuldade é mais visível nas sílabas complexas.	BIHDRO PIPOK SUKO BIZ
ALFABÉTICA	A criança já compreende o sistema de escrita faltando apenas apropriar-se das convenções ortográficas; principalmente nas sílabas complexas..	BRIGADEIRO PIPOCA SUÇO BIS
Essas informações são parâmetros que ajudam a compreender as hipóteses das crianças sobre o sistema de escrita e assim poder planejar e intervir intencionalmente para que avancem. As crianças são complexas e muitas vezes não se encaixam nas "gavetinhas", é preciso investigar, usando diferentes estratégias para conhecê-las.		

Figura 16 - Tabela elaborada durante os encontros de formação do PNAIC sobre os níveis de escrita.

A Orientadora esclareceu que, durante o acompanhamento que realiza nas escolas das alfabetizadoras, fazia testagens com os alunos. Essa seria a avaliação diagnóstica recomendada pela própria docente para que as alfabetizadoras acompanhassem o nível de escrita dos alunos. Em 2014, quando a Orientadora trabalhou com dedicação exclusiva para o PNAIC, realizava as visitas nas escolas das alfabetizadoras e fazia a testagem com os alunos, conforme a professora narrou:

Sempre uma conversa anterior para conhecer né, eu chegava, uma pessoa estranha que eles nunca viram e iniciar uma conversa assim pra fazer um diagnóstico, uma avaliação eu acho meio complicado, então primeiro eu conversava, tentava conhecer a criança e depois fazia a testagem. (ORIENTADORA).

Um exemplo da testagem, avaliação diagnóstica²², mencionada pela Orientadora, pode ser observada na Figura 17:

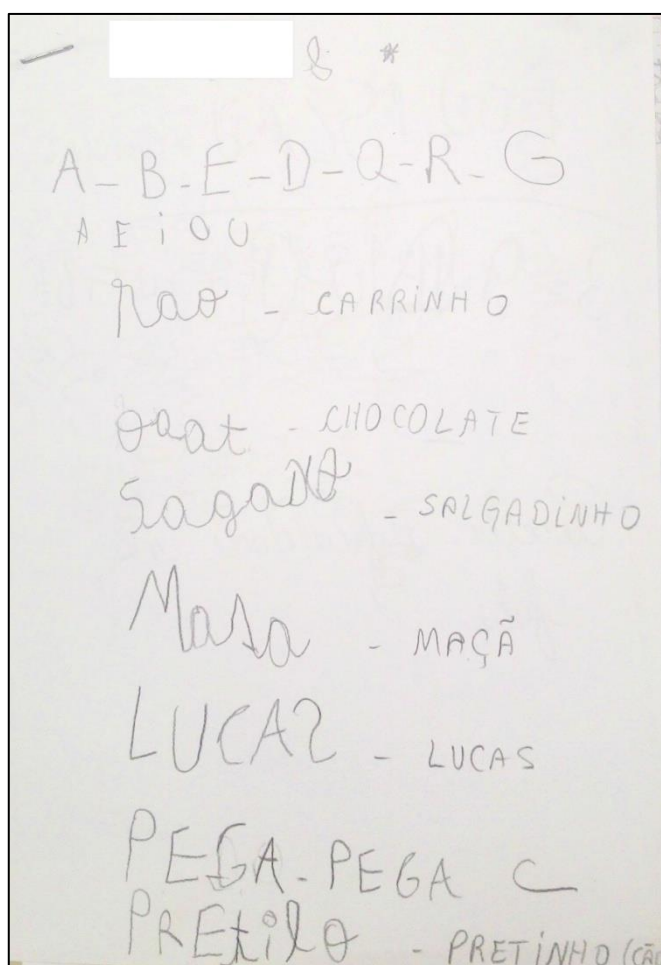


Figura 17 - Exemplo de testagem realizada com aluno do 3º ano, apresentado pela Orientadora.

²² A Orientadora primeiramente solicitou que o aluno escrevesse as vogais e depois ditou as seguintes palavras: carrinho, chocolate, salgadinho, maçã, Lucas, pega-pega, pretinho (cão).

A Orientadora também solicita que as alfabetizadoras realizem o diagnóstico dos seus alunos. Assim, elas devem preencher uma ficha de acompanhamento do SEA com as opções dos níveis de escrita. É possível observar um investimento no foco do SEA, conforme consta um exemplo apresentado pela docente, Figura 18:

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO SEA

Acompanhamento por turma

Escola:

Turma: Turno:

Nº Total de alunos da turma: Período:

Nº	Nome do Aluno	Idade	Pré-silábica	Silábica SVS	Silábica CVS	Silábica - alfabética	Alfabética	Ortográfica
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
TOTAL								

Figura 18 - Exemplo de ficha de acompanhamento do SEA organizada pela Orientadora.

A socialização dos instrumentos de avaliação é uma estratégia defendida pelo Programa.

Assim, tendo clareza sobre a importância de avaliar para ensinar, os docentes precisam, ainda, saber o quê avaliar. Precisam, também, construir instrumentos de avaliação que deem condições para, de fato, compreender como a criança está entendendo os conhecimentos ensinados, suas hipóteses, suas dificuldades. Variados instrumentos podem ser apontados. A coordenação pedagógica tem o papel de promover situações de socialização entre os docentes sobre seus instrumentos de avaliação e resultados obtidos pelos estudantes. (BRASIL, 2012c, p. 23).

Também foram apresentados pela Orientadora fichas de acompanhamento dos eixos dos direitos de aprendizagem: leitura, oralidade, análise linguística e produção de textos. A seguir constam dois exemplos de fichas de acompanhamento, sendo referentes aos eixos de leitura e de escrita.

<u>FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE CAPACIDADE DE LEITURA</u>			
Capacidade	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Reconhecer a finalidade do texto			
Localizar informações			
Identificar o tema / o sentido do texto			
Elaborar inferência			
Estabelecer relação entre partes do texto, por meio e pistas que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)			
Compreender o sentido de expressões / palavra do texto			
Estabelecer relação e intertextualidade			

Figura 19- Ficha de acompanhamento da leitura proposta pelo PNAIC e apresentada pela Orientadora.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DE CAPACIDADE DE ESCRITA

Capacidade	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Escrever com legibilidade			
Adequar o texto aos propósitos da situação de escrita			
Utilizar conhecimentos sobre as características do gênero solicitado			
Escrever texto com segmentação			
Utilizar mecanismos coesivos (pronominalização, substituição lexical, uso de articuladores...)			
Estruturar parágrafos e períodos do texto (morfo sintaxe)			
Pontuar o texto			
Usar letra maiúscula			
Escrever com correção ortográfica			
Selecionar vocabulário adequado e variado para compor o texto			

Figura 20- Ficha de acompanhamento da escrita proposta pelo PNAIC e apresentada pela Orientadora.

É possível observar que as fichas de acompanhamento apresentadas pela Orientadora são sugestões dos cadernos de formação para contribuir nas discussões sobre monitoramento da progressão das aprendizagens dos alunos. A Orientadora menciona que os quadros do acompanhamento de atividades de cada ano foram construídos nos encontros de formação como exercício em grupo.

Nós fizemos como se fosse um treino, entende? No momento de formação vamos construir uma rotina de 1º ano, então todas as professoras de 1º ano construíram e depois me repassaram, então é um exercício mesmo pra formação. (ORIENTADORA).

A proposta do PNAIC é de que os instrumentos de avaliação sejam discutidos nos encontros de formação.

Alfabetizadora A

O segundo encontro com a Alfabetizadora A aconteceu na sala da secretaria da escola da docente. Havia sido combinado com a professora que essa entrevista

seria o momento para ela apresentar com quais instrumentos avalia seus alunos. A professora explicou que não conseguiu reunir todos os materiais que utiliza, mas apresentou para pesquisadora os que estavam com ela naquele dia.

O primeiro instrumento acessado foi a Ficha de acompanhamento do SEA. Esta ficha estava com a Orientadora, pois as alfabetizadoras devem entregar a ela a cada três meses.

Acompanhamento por turma

Escola: [redacted]

Turma: 3^oB Turno: Tarde

Nº Total de alunos da turma: 16 alunos Período:

Nº	Nome do Aluno	Idade	Pré-silábica	Silábica SVS	Silábica CVS	Silábica - alfabética	Alfabética
1	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
2	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
3	[redacted]	9a	-	-	-	-	X
4	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
5	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
6	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
7	[redacted]	9a	-	-	-	-	X
8	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
9	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
10	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
11	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
12	[redacted]	9a	-	-	-	-	X
13	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
14	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
15	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
16	[redacted]	8a	-	-	-	-	X
17	[redacted]						
18	Obs: [redacted] (transferido)						
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27	TOTAL		-	-	-	-	16

Figura 21- Ficha de acompanhamento da turma de 3º ano da Alfabetizadora A no final do ano letivo de 2015.

Na ficha da turma de 3º ano da Alfabetizadora A, Figura 21, é possível observar que todos os alunos estão classificados no nível alfabético. Apesar de não estar registrado o período da avaliação, refere-se ao mês de novembro. Também não há apontamento sobre a diferença entre o nível de escrita alfabético para o conceito de aluno alfabetizado.

Para preencher a ficha de acompanhamento do SEA, a Alfabetizadora A descreveu que realiza uma sondagem a partir de um autoditado ou de um ditado de imagens. Entende-se que ela não realiza o diagnóstico composto por quatro

palavras e uma frase como foi proposto pela Orientadora.

No início do ano eu faço a sondagem, daí eu pego, por exemplo, um autoditado ou um ditado de imagens pra eu saber que nível eles são. Esse aqui é o material que veio do MEC, aí esse aqui são os jogos. São lindos! É bem bom, daí esse eu uso em sala também. E também é uma forma de avaliar, não é avaliação escrita, mas aí é avaliação oral que eu faço com eles, eu vejo em que nível eles são, se eles já conhecem o alfabeto, se eles já sabem juntar sílaba. (ALFABETIZADORA A).

Aí na verdade assim porque quase todos eles são bons, eles copiam, eles conseguem copiar só que eles não conseguem transpor. Eu tenho essas sondagens, eu tenho lá na outra folha pra te mostrar sabe como é que eles escreviam, como é que eles registravam, eu tenho nessa outra pasta, mas é assim pré-silábico, é dessa forma, só que a gente ainda considera, por exemplo, bola coloca o BLA esquece do O, então eles são nesse nível assim a escrita deles. (ALFABETIZADORA A).

Quando a Alfabetizadora A diz que “quase todos são bons, eles copiam”, não parece que o conceito de alfabetização está claro na prática da professora. Na primeira entrevista ela elucida que o aluno precisa demonstrar autonomia na leitura e na escrita para ser considerado alfabetizado. No entanto, esta mesma concepção não é demonstrada na fala da professora sobre sua prática avaliativa.

Conforme explicitado pela alfabetizadora no excerto anterior, não foi possível ter acesso aos exemplos de sondagem, pois a professora não estava com esse material no dia da entrevista.

Em relação às estratégias de avaliação, a Alfabetizadora A explica que realiza atividades de oralidade, leitura na sala, produção de texto. Ela também explica que a avaliação não é só o papel, pois faz parte do cotidiano, conforme os excertos a seguir:

[...] oralidade, leitura na sala, produção de texto, essas produçõeszinhas, claro não vai produzir um texto de uma folha inteira, mas produção de frase. Isso tudo é avaliado, porque a avaliação não é lá só no papel, é no dia-a-dia, é anotando assim quando eu peço pra ler, leu com fluência, não leu. Então todo dia você acaba fazendo uma avaliação, quando você faz um jogo assim você tá avaliando, você tá vendo até que ponto. (ALFABETIZADORA A.)

A professora destaca que utiliza os jogos de alfabetização recebidos pelo MEC. Ela explica que são usados principalmente com os alunos que ainda não estão alfabetizados. Este é mais um indicativo de que a formação continuada repercutiu nas práticas pedagógicas.

Veio para todas as turmas, uma pra cada turma. Oh tem bingo de letras, isso aqui eu uso bastante com os ainda não estão alfabetizados. Bingo de sons, palavra dentro de palavra, por exemplo, luva e uva. Então isso daqui a gente usa pra esses que são em processo ainda de alfabetização, sabe? (ALFABETIZADORA A).

Com relação à avaliação dos alunos que já estão alfabetizados, ela

demonstra exemplos de provas.

[...] eu tenho as provinhas com os que já estão, por exemplo, alfabetizados daí eu tenho aqui as avaliações. (ALFABETIZADORA A).

O exemplo de prova, mencionado no excerto, consta na Figura 22:

NOME: _____ DATA: _____

1) Leia o poema:

BORBOLETAS

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas
Borboletas brancas
São alegres e francas
Borboletas azuis
Gostam muito de luz.
As amarelinhas
São tão bonitinhas!
E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

Vinicius de Moraes

2) Qual é o título do poema?

3) Quem escreveu o poema?

3) Qual parte você mais gostou? Por quê?

4) Sobre o que fala o poema?

5) Separe as sílabas e circule a sílaba tônica (mais forte):

Borboletas: _____	Escuridão: _____
Luz: _____	Título: _____
Belas: _____	Primavera: _____
Gostam: _____	Calor: _____
Bonitinhas: _____	Francas: _____

Figura 22 - Modelo de prova da Alfabetizadora A.

A professora descreve como realizava a avaliação dos alunos que considerava com dificuldade de aprendizagem. No excerto apresentado a seguir, ela fala sobre uma avaliação de interpretação textual. No caso dos alunos que ainda não estavam alfabetizados, ela fazia a leitura, e os alunos respondiam oralmente. Ela também exemplifica atividades diferenciadas para esses alunos.

Eles faziam também, mas eu lendo pra eles, sabe, eu leio, e eles me davam a resposta e daí a gente encontrava junto ali, mas daí assim às vezes dava tempo de fazer, às vezes não, daí eu ia chamando individualmente na minha classe. Então eles vão fazendo outra atividade, sempre os que não estão alfabetizados vão fazendo outra atividade, por exemplo, se eu dou pra eles lá no quadro, se eu dou um texto pros que estão alfabetizados, pros outros eu peço pra montar uma palavra com o alfabeto móvel, sabe, nesse sentido assim, sempre tem uma atividade mais direcionada, tem que separar né, porque, se não, os que não tão alfabetizados não acompanham.(ALFABETIZADORA A).

Seria como se fosse um ditado de imagens, sabe, era assim que eles registravam, tinha figurinha ali, por exemplo, um carro e daí eles já sabiam que ali tinha que escrever carro. Era nesse sentido que eu fazia o registro, sabe, desses alunos que tavam ainda se alfabetizando, porque isso daí eles vão responder, mas só se eu ajudar, independentemente eles não vão responder. Sozinhos assim. Responde, mas responde com muito erro, faltando letra, daí eles têm que decodificar pra gente né, pra gente saber o que ele tá querendo dizer. Então eu fazia mais simples pra ele poder realmente me passar. Ou então de assinalar, por exemplo, tinha um desenho de um cachorro aí ele tinha que assinalar onde que tava escrito cachorro sabe, assim, era assim que era feito. (ALFABETIZADORA A).

A alfabetizadora A utiliza a prova para os alunos que ainda não atingiram o nível de aprendizagem esperado. Ela explica como realiza essa avaliação:

Todos tinham que ter esse registro até porque, assim, os que iam reprovar, como é que eu não vou dar a mesma oportunidade de fazer a prova, então eu dava a oportunidade de eles fazerem só que eu tinha que dar alguma também no nível deles né, até pra saber até que ponto eles tavam indo, então por isso que eles faziam duas atividades, faziam uma provinha junto com os colegas e uma provinha mais de acordo com o que eles podiam me passar. (ALFABETIZADORA A).

Quando a professora indica que precisava ter o registro, parece ser com o objetivo de este tipo de avaliação é uma comprovação do conhecimento que ficará arquivado. Apesar de que a professora relatou, na primeira entrevista, que realiza a avaliação no cotidiano, a prova demonstra ser o registro mais importante. Além disso, ela menciona que realiza duas provas com os alunos considerados com dificuldades. A seguir são apresentadas duas prova de recuperação, a primeira delas indicada pela professora como opção de prova para alunos não alfabetizados.





Escola _____

Aluno (a): _____




Professora: _____ Turno: _____

Atividade Avaliativa de Português




1 - Circule no nome do desenho:

			
BALA BATA <u>BOLA</u> ✓	PIPA PATO <u>POTE</u> ✗	SAPO SAIA <u>SACO</u> ✗	DEDO DIA <u>DOMINO</u> ✓

2 - Faça um X no quadrinho da primeira sílaba dos desenhos abaixo:

<input type="checkbox"/> BI		<input type="checkbox"/> XO		<input checked="" type="checkbox"/> RA	
<input type="checkbox"/> FI		<input checked="" type="checkbox"/> JO		<input type="checkbox"/> VA	
<input checked="" type="checkbox"/> LI		<input type="checkbox"/> ZO		<input type="checkbox"/> ZA	

3 - Pinte o círculo que mostra quantas vezes você abre a boca para falar o nome dos desenhos abaixo:

	<input type="checkbox"/> 2		<input type="checkbox"/> 4		<input type="checkbox"/> 3
	<input checked="" type="checkbox"/> 3		<input checked="" type="checkbox"/> 2		<input checked="" type="checkbox"/> 4

4 - Observe o desenho abaixo pinte as consoantes de uma cor e as vogais de outra diferente:

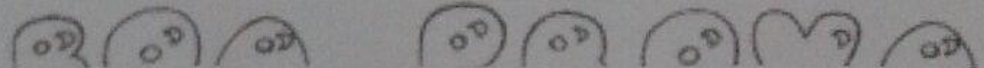


Figura 23- Prova de recuperação apresentada pela Alfabetizadora A.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL []
RECUPERAÇÃO PARALELA

NOME: [] 3,5

Bom de ser menino
 Valeria Belém-
 O foguete me leva ao céu
 Eu quase toco em Marte
 Depois vejo o mundo passar
 Girando girando, bem forte.
 Cavalgo meu veloz alazão
 Sua crina ao sabor do vento
 Sou princesa num castelo de areia
 Sou índio "pequeno- rio- que- desce- lento"
 Já é hora de subir no trem
 Viajar ouvindo "piui"
 Balançando no traque-traque dos trilhos
 Quero ficar mais aqui...
 Nas ondas escorrego
 Uma duas, três, sem parar
 Foguete, gira-gira, carrossel
 Trenzinho, tobogã, castelinho
 Nesta mágica vida de menino
 Para que ir embora do parquinho?

1- Qual é o título do texto?
bom de ser menino e

3- Coloque as palavras do texto em ordem alfabética?
 FOGUETE-CÉU-MARTE-VENTO-AREIA-RIO-ONDAS-FRIO
A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V X Y Z

4- Separe as sílabas:
 Foguete: F O G - u e - t e
 Vento: u e n - t o
 Ondas: o n - d a s
 Girando: g i r a - n d o
 Pequeno: p e q u e n o
 Escorrego: E s c o r - r e g o
 Trilhos: T r i l - h o s
 Castelinho: c a s t e - l i n h o
 Trenzinho: T r e n z - i n h o
 Viajar: V i a - j a r
 Menino: M e n - i n h o
 Escorrego: E s c o r - r e g o

5- Forme frases com 6 palavras do texto:
Foguetefo SIAOA
viatarKEIA
unaVAOA
NestaAVIA
princesaEOIA
giraahdoAJEIA

Figura 24- Prova de recuperação paralela apresentada pela Alfabetizadora A.

As figuras 23 e 24 são exemplos de provas para recuperação utilizadas pela Alfabetizadora A. Na primeira prova é possível identificar atividades para alunos no início do processo de alfabetização, pois estão focadas no domínio do SEA. Segundo a professora, este instrumento avaliativo foi elaborado justamente para os alunos que chegam no 3º ano ainda com aprendizagens muito iniciais sobre o sistema de escrita.

Na Figura 24, a prova estabelece que o aluno utilize o texto para colocar palavras em ordem alfabética, separar sílabas e escrever frases. É importante analisar este instrumento de avaliação em relação à concepção de leitura do PNAIC na qual o aluno alfabetizado deve se apropriar das práticas de leitura e escrita com autonomia e em diferentes contextos de uso social. Sendo assim, o Programa propõe investimento em habilidades e conhecimentos, como fluência da leitura, capacidade de compreensão do texto, inferência, entre outras.

Com relação aos instrumentos que a alfabetizadora utiliza para avaliar o processo de aprendizagem dos alunos, não são apresentadas funções para os resultados da avaliação que ela realiza com os alunos. De acordo com o PNAIC, a prática avaliativa deve ser uma possibilidade de qualificação do processo de aprendizagem dos alunos.

O ato de avaliar deveria ser um momento capaz de revelar os conhecimentos construídos pelas crianças e o que elas ainda precisariam elaborar, bem como as suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a situação “transitória” de “não ter construído ainda” possa ser superada, sem prejuízo para com o seu processo de escolaridade. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p.16).

Ainda na fala da alfabetizadora, não foi possível identificar as estratégias de continuidade das aprendizagens ou de acompanhamento das necessidades dos alunos. Por exemplo, no excerto a seguir, a professora menciona alunos que já haviam reprovado no ano anterior, mas que não poderiam reprovar novamente. Apesar disso, a professora não indica qual seria a articulação com o ano seguinte para garantir a aprendizagem dos alunos.

[...] esses que reprovaram, no caso, foram esses que, por exemplo, chegaram o ano passado sabendo só o alfabeto, então eles tiveram a evolução, mas não a ponto de ler, de sair pro 4º ano, estar preparado pro 4º ano. Então porque eu tive alunos que repetiram, que eram repetentes já o ano passado, que não dava pra repetir de novo né, e eles saíram assim tendo uma noção, claro que eles não vão sair como se eles tivessem sido alfabetizados desde o 1º ano né, eles já vão ter um atraso, porque vai se alfabetizar lá no 3º não vai sair lendo fluentemente né, é uma alfabetização mais lenta, mas desses três que ficaram, são esses que mal conheciam as letras do alfabeto, mas eu tenho em casa, eu guardei esses registros. (ALFABETIZADORA A).

A partir do relato da professora, é importante lembrar que o PNAIC propõe uma articulação entre o trabalho docente no ciclo de alfabetização. Dessa forma, a organização do ciclo deve garantir os objetivos de cada ano para que o aluno não comece o 3º ano com aprendizagens iniciais. A proposta do Programa sugere que a discussão dos instrumentos de avaliação deve acontecer durante todo ciclo de alfabetização com articulação entre as docentes.

Essas ações devem acontecer continuamente em todo o processo formativo, pois o pressuposto básico é o de que a avaliação deve subsidiar o planejamento da ação docente. A discussão coletiva sobre os instrumentos de avaliação e sobre os resultados obtidos enriquece o olhar do professor para o que os estudantes são capazes de fazer, suas dificuldades e suas potencialidades. (BRASIL, 2012d, p.30).

Ainda é possível perceber que falta articulação entre a Alfabetizadora A e a professora do 4º ano, pois a própria concepção de aluno alfabetizado não está em consonância entre as docentes, conforme foi narrado pela entrevistada:

[...] os outros não, daí dos outros eu tinha quatro repetentes, só que eles trocam muito de escola, daí a gente às vezes não tem todo esse acompanhamento até o final. Teve um deles que foi aprovado. Eu tenho um entendimento de aprovação, de repente a outra profe do outro ano não tem a mesma, sabe. Então pra mim ele tava lendo, pra profe agora não. A que tá com ele agora, ela acha que ele lê 'E-U' não é ler, pra mim é. Só que né isso vai de cada um, como que cada um pensa. (ALFABETIZADORA A).

Sobre os registros de acompanhamento, a Alfabetizadora A esclareceu que registra em seu caderno um parecer do aluno para o acompanhamento da família.

Eu faço um parecer no meu caderno pra eu ter pra daí eu falar pra mãe, eu lia falava pra ela, e aí ela assinava. Eu fazia pra todos porque assim uns era problema de comportamento, outro era conversa, então eu sempre fiz, sabe. Depois que a gente começou lá no Pacto que elas comentaram que era bom a gente registrar foto, quando eu faço essas atividades, eu tiro foto e também é um registro do que eu tô fazendo, porque eu posso te dizer ah eu faço milhões de coisas e posso não fazer nada né então a gente registra, a gente tira foto... (ALFABETIZADORA A)

No excerto anterior, o parecer é indicado como instrumento para registrar questões comportamentais e ter como suporte para mostrar para família a conduta do aluno em sala de aula. A professora disponibilizou as imagens de dois exemplos de parecer. Nas imagens, é possível verificar o espaço para assinatura dos pais, ficando registrada a conscientização da família sobre os registros da professora.

A seguir são apresentadas as imagens de dois pareceres da Alfabetizadora A:

[Redacted]

[Redacted] Bom aluno, desinibido e educado. O aluno está desenvolvendo-se gradualmente no processo de aprendizagem da leitura e escrita, apresentou significativa melhora, sendo assim precisa continuar treinando bastante em casa, mesmo assim em determinados momentos perde o interesse nas atividades e demora bastante para terminá-las devido ao excesso de conversa. Reconhece a maioria dos numerais trabalhados, as letras do alfabeto, reconhece o nome dos colegas e o seu, em uma relação dada, identifica a quase totalidade das famílias silábicas. No decorrer do bimestre foi possível observar que o aluno desacredita no seu potencial, sendo esse um dos grandes motivos que contribuem para a insegurança em ler. O mesmo é bastante educado com a professora. Por estar em processo de alfabetização precisa de bastante ajuda em casa. É capaz....Acredito em você!

[Redacted] *Assinatura do responsável*

No decorrer do bimestre o aluno demonstrou grande melhora no que diz respeito a aprendizagem da leitura e escrita. Está se desenvolvendo gradativamente e precisa de bastante incentivo e ajuda em casa.

[Redacted] *Assinatura do responsável*

O aluno continua realizando as atividades em sala de aula, pede ajuda quando precisa, para os colegas. Porém sente-se inseguro quando é necessário que faça o trabalho. Deve treinar em casa.

[Redacted]

PanAmericano

Figura 25 – Parecer do aluno apresentado pela Alfabetizadora A.

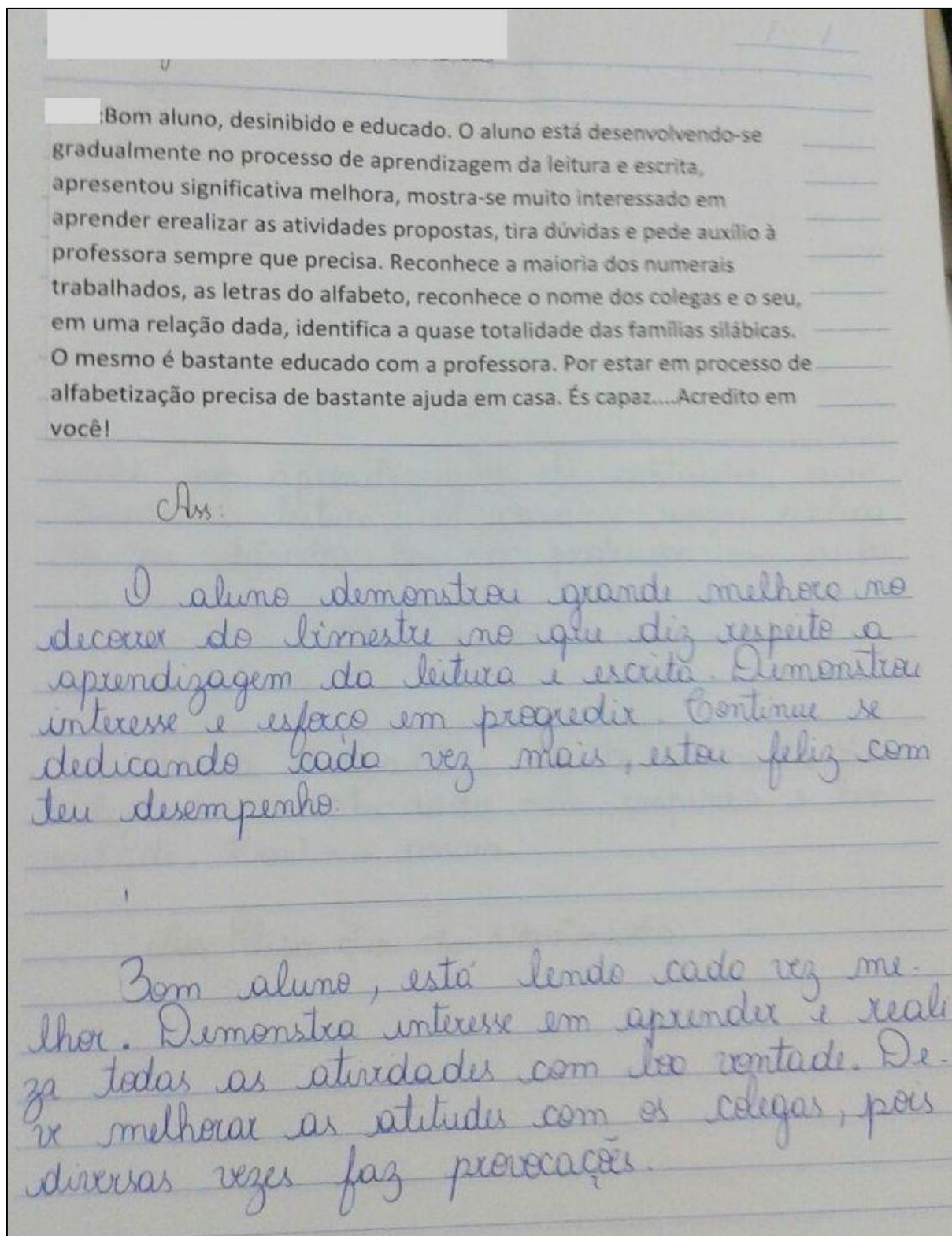


Figura 26 – Parecer do aluno apresentado pela Alfabetizadora A.

Os registros que a Alfabetizadora A apresenta são referentes a dois alunos considerados com dificuldade na aprendizagem. É possível perceber uma

preocupação com o comportamento dos alunos. Além disso, o parecer apresenta o processo de aprendizagem dos alunos de forma genérica. Conforme exposto pela professora, o objetivo deste parecer é ser um apoio para mostrar para família a conduta do aluno em sala de aula.

Apesar de cada parecer ter três registros de momentos distintos, não aparecem propostas da professora para superar dificuldades indicadas em cada período. A única indicação é o acompanhamento da família como estratégia para o avanço do aluno. Porém é possível afirmar que esse acompanhamento deve partir da escola. Nesse sentido, é importante destacar a responsabilidade do professor e da equipe pedagógica no processo de aprendizagem do aluno.

Nos cadernos de formação do PNAIC, defende-se que as práticas avaliativas não fiquem restritas à dimensão informal ou julgamento dos alunos.

Salientamos, contudo, os riscos da avaliação quando esta assume apenas contornos de julgamento sobre o sujeito, suas capacidades e os processos de ensino e de aprendizagem, ao invés de centrar-se em parâmetros claramente delineados cujo objetivo seria possibilitar a reflexão sobre todos os processos e sujeitos envolvidos na ação de ensinar e de aprender. Nesse sentido, entendemos que, se no ciclo de alfabetização não estiverem claramente dispostos os direitos de aprendizagem dos estudantes, a avaliação pode assumir uma dimensão informal, sem indicação clara dos avanços das crianças. Tal prática pode provocar a exclusão interna do estudante que progride na etapa de escolaridade sem de fato efetuar aprendizagens. (CRUZ; ALBUQUERQUE, 2012, p. 10).

É necessário estar atento aos direitos de aprendizagens e aos objetivos de cada ano para que a avaliação possa qualificar o processo de aprendizagem. No parecer apresentado às famílias, os registros da professora não estão vinculados ao planejamento e a ação pedagógica. Este instrumento poderia ser um suporte para contribuir na ação pedagógica.

Nas figuras 25 e 26, foi possível identificar o uso de adjetivos como “bom aluno”, “desinibido”, “educado”, essas expressões são significativas do ponto de vista de como se espera um aluno enquadrado no comportamento socialmente aceito na escola.

Bourdieu e Saint-Martin (2007) abordam em seus estudos as formas e critérios escolares de classificação. As avaliações transformam classificações sociais em classificações escolares. Os autores explicam os mecanismos sociais de construção das categorias do juízo docente em relação aos alunos. Nas palavras dos autores:

O sistema de classificação oficial, propriamente escolar, que se objetiva sob a forma de um sistema de adjetivos, preenche uma função dupla e contraditória: permite realizar uma operação de classificação social mascarando-a; ele serve simultaneamente de intermediário e de barreira entre a classificação de entrada, que é abertamente social, e a classificação de saída, que se quer exclusivamente escolar. Enfim, ele funciona segundo a lógica da denegação: ele faz o que faz sob modalidades que tendem a mostrar que ele não o faz. (BOURDIEU e SAINT- MARTIN, 2007, p.195)

Na educação escolar as práticas docentes ainda estão incorporadas por uma avaliação no sentido de classificação dos alunos. Este tipo de prática avaliativa não contribuiu na qualificação do processo de aprendizagem. É preciso considerar que a educação tradicionalmente trabalha com os conhecimentos socialmente valorizados. Sendo assim é responsabilidade da escola considerar que o desempenho escolar está vinculado a questões sociais e culturais.

Alfabetizadora B

O segundo encontro com a Alfabetizadora B aconteceu na sala da diretora de uma escola do município L na qual a docente estava cobrindo o quadro de professores ausentes naquele dia. Mesmo assim, a Alfabetizadora B estava com o material que havia planejado mostrar para pesquisadora conforme o agendamento desta segunda entrevista. O combinado com a professora foi de que esse encontro seria o momento para ela apresentar com quais instrumentos avalia seus alunos.

Durante a entrevista, a Alfabetizadora B apresentou alguns exemplos de sondagem inicial que utiliza como estratégia de avaliação diagnóstica no início do ano letivo. Além disso, ela apresentou o plano de ensino do currículo unificado organizado pelo município L a partir da implementação do PNAIC.

O primeiro documento analisado é a Ficha de Acompanhamento do SEA referente ao mês de maio, Figura 26. A ficha estava com a Orientadora de estudo, conforme o combinado de entrega desse material na formação do PNAIC.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO SEA

Acompanhamento por turma

Escola: _____

Turma: 3º Turno: Tarde

Nº Total de alunos da turma: 5 alunos Período: Maio

Nº	Nome do Aluno	Idade	Pré-silábica	Silábica SVS	Silábica CVS	Silábica - alfabética	Alfabética
1	_____	9 anos					X
2	_____	8 anos					X
3	_____	8 anos					X
4	_____	14 anos			X		X
5	_____	8 anos					X
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27	TOTAL					01	04

Figura 27- Ficha de acompanhamento do SEA da Alfabetizadora B referente a maio.

É possível observar são poucos alunos do 3º ano na turma da Alfabetizadora B, pois se trata de uma turma multisseriada e os alunos do 2º ano são registrados em uma ficha separada. Quatro alunos estão apontados no nível “Alfabético”. Apenas um aluno está registrado no nível Silábico Com Valor Sonoro, o menino de 14 anos. A alfabetizadora não comentou sobre esse aluno na sua fala.

Na Figura 27, os alunos do 2º e 3º ano foram registrados na mesma ficha de acompanhamento do SEA.

FICHA DE ACOMPANHAMENTO DO SEA

Acompanhamento por turma

Escola:

Turma: 20 e 30 Turno: Tarde

Nº Total de alunos da turma: Período: NOVEMBRO

Nº	Nome do Aluno	Idade	Pré-silábica	Silábica SVS	Silábica CVS	Silábica - alfabética	Alfabética
1	<input type="text"/>	8 anos					X
2	<input type="text"/>	7 anos				X	X
3	<input type="text"/>	8 anos					X
4	<input type="text"/>	7 anos					X
5	<input type="text"/>	7 anos				X	
6	<input type="text"/>	8 anos					X
7	<input type="text"/>	7 anos					X
8	<input type="text"/>	7 anos					X
9	<input type="text"/>	9 anos					X
10	<input type="text"/>	9 anos					X
11	<input type="text"/>	9 anos					X
12	<input type="text"/>	14 anos				X	
13	<input type="text"/>	8 anos					X
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
TOTAL						03	09

Figura 28- Ficha de acompanhamento do SEA da Alfabetizadora B referente a novembro.

A docente explicou a avaliação diagnóstica que realiza no início do ano:

[...] essa proposta de avaliação que a gente faz no início do ano consiste em três palavras do mesmo campo semântico, eu escolhi o futebol então bola, futebol, jogador, aqui tá gol e aqui tá a frase: Jogador é bom de bola, que aqui oh ele já escreveu. A gente pega dissílaba, trissílaba e uma monossílaba, polissílaba e a frase. (ALFABETIZADORA B).

A Figura 28 apresenta um exemplo de avaliação diagnóstica que a Alfabetizadora B realiza com seus alunos.

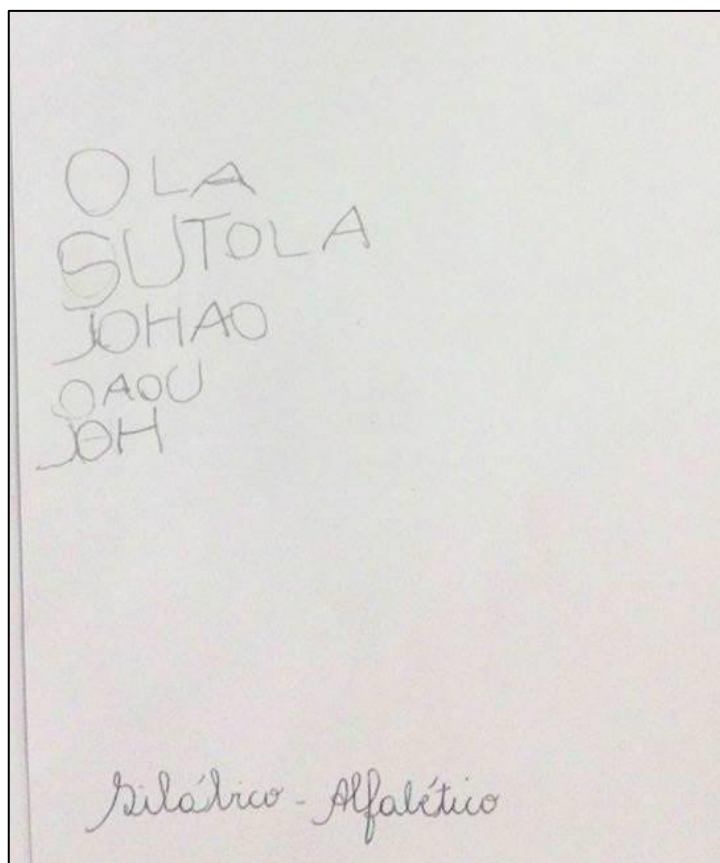


Figura 29- Exemplo de avaliação diagnóstica da Alfabetizadora B²³.

Na Figura 29 é possível perceber uma hegemonia dos níveis propostas a partir da teoria da psicogênese de Ferreiro e Teberosky (1984) na avaliação diagnóstica dos alunos. Nesse sentido, destaca-se uma ênfase na avaliação do nível de escrita e não dos outros eixos, como: oralidade, leitura e análise linguística, conforme a proposta do PNAIC.

A alfabetizadora não realizou a sondagem inicial no começo do ano letivo de 2016 com todos os alunos, pois, como a professora trabalha em uma turma multisseriada, alguns alunos que estão no 3º ano foram seus alunos do 2º ano em 2015. Conforme a docente narrou:

[...] eu só não fiz porque a N. do 3º ano já era minha aluna, então eu sei o nível que ela tá. O J.L. está no 3º ano, está alfabetizado, não preciso. (ALFABETIZADORA B).

O caso da Alfabetizadora B é diferencial por se tratar de uma turma

²³ Segundo a professora, as palavras da avaliação diagnóstica foram: bola, futebol, jogador, gol e a frase: O jogador é bom de bola.

multisseriada. Ela acompanha os alunos ao longo do ciclo de alfabetização. Essa característica da turma demonstra uma maior articulação da professora para acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos.

Os materiais do PNAIC sugerem estratégias de acompanhamento do aluno durante todo ciclo de alfabetização. Uma opção seria a mesma professora trabalhar com os alunos durante os três anos. Outra sugestão seria o registro do acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos, por exemplo, por meio de pareceres descritivos para que a professora do ano seguinte possa conhecer as necessidades de cada aluno. Moraes e Leite (2012, p. 36) explicam:

O acompanhamento dos alunos, por uma mesma professora, ao longo dos três anos do primeiro ciclo, tem sido outra iniciativa adotada por algumas redes de ensino. Além de reforçar os compromissos de quem ensina para com os alunos que têm direito de aprender, essa medida considera que o fato de o docente já conhecer bem cada estudante facilita o diagnóstico de suas necessidades e o ajuste do ensino que a eles se adéqua. Quando tal solução não existe, parece-nos essencial que haja uma continuidade, no sentido de a nova professora (em nosso foco, a do terceiro ano), poder receber os perfis de desempenho dos alunos, nos anos anteriores. Um problema que frequentemente reaparece nas análises de encaminhamentos para atender aos alunos com mais dificuldades em se alfabetizar, quando se conta com a ajuda de outros educadores (coordenadores pedagógicos, estagiários, docentes de projetos, como o Mais Educação), é a necessidade de diálogo e de um trabalho conjunto entre tais apoios e a professora regente da classe daqueles alunos.

Nas práticas das alfabetizadoras ainda não são indicados registros de acompanhamento da aprendizagem de cada aluno para que a professora do ano seguinte possa dar continuidade ao processo de ensino. Como foi demonstrado na fala da Orientadora, na seção anterior, ela indicou a necessidade de um parecer descritivo ao final do ciclo de alfabetização para que a professora do 4º ano possa dar continuidade ao processo de aprendizagem dos alunos. Porém nos excertos das alfabetizadoras essa necessidade, por parte das docentes, não é confirmada.

A Alfabetizadora B narrou sobre sua prática avaliativa:

O 3º ano eu vou buscar fazer uma avaliação escrita com ele porque eu sei que ele tem condições de mostrar esse resultado. Com a N. já vai ter que ser diferenciado [...] na questão do português, eu sei que ela tem um nível de compreensão do texto, mas sozinha ela não consegue. Então vai ser de forma oral. Interpretação textual, daí regras e construção ortográfica que são mais precisas do 3º ano, eu sei que ela não vai me conseguir demonstrar nessa primeira etapa. Ontem eu fiquei muito feliz que ela respondeu “sabia” sozinha, respondendo uma questão de interpretação textual, ela não leu, fui eu que li pra ela. Então também tem isso, a oralidade dela vai me demonstrar mais como ela está, e a partir disso eu posso modificar a minha prática. Eu percebi, por exemplo, no cotidiano da produção de texto, eu gosto muito de fazer, uma forma de avaliar a escrita deles, eu percebo que o J. L., que está no 3º ano, está juntando palavras assim que deveriam estar separadas, por exemplo “ter dito” tá escrevendo junto, então eu percebi que ele deu um retrocesso na escrita dele, então vamos produzir mais textos, vamos demonstrar, fazer que ele perceba onde é que estão os equívocos dele, lendo mesmo. Então fazer que a criança se autoavalie na produção textual dela desde que ela tenha essa compreensão já. (ALFABETIZADORA B).

É, a oralidade muito, por causa desses que não conseguem produzir em língua portuguesa a produção textual, e vou dificultando cada dia mais. (ALFABETIZADORA B).

É possível afirmar que a alfabetizadora busca considerar suas ações pedagógicas a partir da avaliação que realiza com cada aluno. O excerto anterior demonstra algumas estratégias avaliativas utilizadas pela alfabetizadora. Ela menciona que realiza atividades diferenciadas conforme as necessidades de cada aluno. Por exemplo, para interpretação textual dos alunos que ainda não realizam sozinhos a leitura, ela possibilita uma avaliação diferenciada na qual faz perguntas orais sobre o texto. Ela também evidencia a produção de textos como estratégia para o aluno perceber seus equívocos.

Ontem o W. perguntou, “profe, eu não escrevo daí né?” ele tava se autoavaliando o texto dele. Não, você não escreve o daí... daí ele disse “meu deus parece tão difícil sem o daí”. Eu disse: olha daí é uma coisa que a gente fala, a gente não escreve. (ALFABETIZADORA B).

A alfabetizadora destaca a necessidade de autonomia dos alunos em uma turma multisseriada. Ela indica que considera que um aluno sabe escrever quando ele consegue realizar esta ação sem necessidade da cópia. Nesse sentido, o conceito de aluno alfabetizado parece estar em consonância com a concepção apresentada pela docente no primeiro encontro de entrevista.

[...] eu tenho multisseriada, eles têm que ter essa autonomia de se avaliar e de conseguir fazer essa produção. Daí o J. L., do 3º ano, que ele não tá conseguindo, às vezes, separar as palavras quando ele escreve. Eu gosto muito que eles escrevam sozinhos, pra mim, a criança aprender a escrever quando escreve sozinha, não pode só copiar do quadro, copiar do quadro todo mundo sabe. (ALFABETIZADORA B).

A professora relata que o registro do 3º ano no final do ano é a nota. E, quando foi questionada sobre como realiza a construção desse conceito, ela narrou:

Aí eu preciso observar toda a construção que ele teve, olho o caderno, que é o registro que ele teve, e vou montar o conceito. A nota é um pouco assim, por exemplo, a N. tem o mesmo nível de compreensão textual que o J. L., vamos colocar assim. Mas ele consegue escrever, e ela não, então a nota de português, da Língua Portuguesa já não vai poder ser a mesma. Então eu tenho que levar todos esses critérios em conta quando eu vou atribuir à nota. (ALFABETIZADORA B).

É daí tem produção de textos, então no caso oralidades, e aqui análise linguística, e apropriação da escrita alfabética, esse então são os principais que eu poderia te dizer. Além tem a questão ortográfica que a gente pesa mais no 3º ano. (ALFABETIZADORA B).

Como foi exposto nos excertos anteriores da fala da alfabetizadora B, sua avaliação é baseada no acompanhamento dos cadernos dos alunos. Ela menciona que, para compor o conceito, ou seja, a nota que é exigida para o 3º ano como avaliação, ela precisa considerar critérios como nível de compreensão textual e de escrita para assim formar a nota de Língua Portuguesa.

De acordo com a Alfabetizadora B, ela baseia sua avaliação de acordo com o plano de estudo do currículo unificado proposto pelo município. Ela apresentou a pasta na qual os documentos do plano de ensino estão organizados entre os eixos da Língua Portuguesa: leitura, escrita, análise textual e oralidade. Ela indica que, a partir deles, guia seus planejamentos docentes.

O plano de ensino [...] É que como eu entrei já no processo da formação, eu só recebi ele pronto. É através dele que eu faço meu planejamento diário. Então eu tenho os meus direitos de aprendizagem né que tem que garantir pra eles, e daí eu consigo fazer todo meu planejamento em cima disso diariamente, por que eu faço das três turmas junto? Porque tem níveis diferentes de aprofundamento, só isso que vai ser a diferença. Tu pode perceber que os objetivos eles não vão modificar (apontou para Figura 30) [...] mas sempre no 1º ano é iniciar, e no 3º é pra aprofundar, consolidar esse direito. É assim a sequência, vou iniciar, vou aprofundar no 2º, e no 3º quero que ele saia com isso consolidado. É algumas coisas como escrever o próprio nome tem que consolidar no 1º ano né. Algumas coisas a gente reconhece pelo cotidiano e pela prática docente a gente consegue perceber algumas coisas. (ALFABETIZADORA B).

De acordo com a proposta do PNAIC, a organização de instrumentos de monitoramento das aprendizagens deve estar baseado nos direitos de aprendizagem. Conforme Barros-Mendes, Cunha e Teles (2012, p.24): “[...] avaliação poderá ser mais bem feita e segura com o apoio da ficha de acompanhamento da aprendizagem, baseada nos direitos de aprendizagem”.

A seguir constam as imagens de dois exemplos de direitos de aprendizagem que compõem o Plano de Ensino do município L e foi apresentado pela Alfabetizadora B como guia do seu planejamento e como referência para avaliação. Os direitos expostos a seguir são referentes aos eixos oralidade e leitura, figuras 29

e 30.

PLANO DE ESTUDO				
COMPONENTE: Língua Portuguesa	ANO: Ciclo de Alfabetização			
EIXO ESTRUTURANTE	DIREITOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Oralidade	Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.			
	Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.			
	Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.			
	Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).			
	Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.			
	Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.			
	Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.			
	Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.			

Figura 30 – Plano de Estudo do eixo Oralidade.

PLANO DE ESTUDO			
COMPONENTE	ANO: Ciclo de Alfabetização		
Língua Portuguesa			
EIXO ESTRUTURANTE	DIREITOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	1º Ano	2º Ano
			3º Ano
Leitura	Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.		
	Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.		
	Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.		
	Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.		
	Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.		
	Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.		
	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.		
	Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.		
	Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.		
	Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.		
	Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente		
	Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.		
	Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.		
	Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.		
	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.		
	Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.		
	Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.		
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.			
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.			

Figura 31 – Plano de Estudo do eixo Leitura.

A docente explica que avalia também as dúvidas e os questionamentos que os alunos realizam durante a aula, porque assim ela consegue saber quais questões precisa trabalhar com cada aluno:

[...] ontem ele me perguntou se o 'N' era vogal. Eu digo opa então vamos ter que voltar lá e insistir. Eu gosto de avaliar isso, um questionamento "quais são as vogais?" Pensei muito, não sei ainda, o outro já me disse. E se ele me perguntou se o 'N' era vogal, ele não tá ainda, porque é importante as vogais, porque daí ele vai perceber que todas as sílabas têm vogais vai ser mais fácil, e depois vou passar pras consoantes. Trabalho um pouco tradicional com a construção que o PNAIC nos deu a base pra ele, fazer a criança escrever. (ALFABETIZADORA B).

[...] usa parágrafo, se usa ou não, colocar letra maiúscula, pontuação, já tô cobrando isso do 2º ano, ontem já cobrei parágrafo, como é que eu mostrei, de onde é parágrafo, eu disse "não fui eu que inventei parágrafo", olhamos um livro de histórias, "tá vendo esse espaço aqui? Isso é parágrafo" é meio difícil explicar essa regra, mas a gente tem isso também, "deixa eu ver" e em produção textual, porque o próprio direito se torna uma coisa pra avaliar. Aqui olha, maiúscula e minúscula, pontuar o texto. (Apontou para o plano de ensino). Então língua portuguesa, a produção textual deles, interpretação textual eu faço bastante. (ALFABETIZADORA B).

[...] o 3º ano já está preparado, então eu já não vou precisar cobrar isso, pontuação, se conseguiu fazer isso, a gente usa termos da oralidade que vão pro escrito, "que eles fizeram, daí eles, aí eles" tirar essa palavras. (ALFABETIZADORA B).

Nos instrumentos da Alfabetizadora B, é possível observar que ela busca

acompanhar as aprendizagens dos alunos com referência nos direitos de aprendizagem. O único instrumento de avaliação que ela apresentou foram as sondagens iniciais, que seriam a avaliação diagnóstica composta por quatro palavras e uma frase.

As práticas avaliativas da Alfabetizadora B parecem estar em consonância com as perspectivas de avaliação e de ciclo apresentadas pela docente na primeira entrevista.

Na classe multisseriada, a iniciativa para diferenciar a avaliação pareceu mais evidente e demonstrou ser mais pertinente com a proposta do PNAIC. As práticas da Alfabetizadora B demonstram uma avaliação com objetivo de qualificar o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesta seção foi possível perceber nos excertos e nos instrumentos das professoras um destaque dado às fichas de acompanhamento do SEA. Estas avaliações são baseadas nos níveis de escrita propostos a partir da teoria da psicogênese. No entanto, conforme exposto nos documentos do PNAIC, o aluno apresentar hipótese alfabética não significa que está alfabetizado. Nesse sentido, parece que os materiais do Programa ainda podem contribuir para reflexão das estratégias de acompanhamento do processo de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

Conforme foi exposto no terceiro capítulo desta dissertação, o PNAIC propõe articulação na passagem entre o final do ciclo e o 4º ano para. Nas entrevistas com as professoras da cadeia de formação também indicaram consonância com a necessidade de articulação entre as docentes. No entanto, ainda não foram destacadas práticas avaliativas que possibilitem esse acompanhamento avaliativo conjunto.

Também foram evidenciadas articulações da formação continuada do PNAIC entre as práticas avaliativas das alfabetizadoras, da orientadora e dos documentos do Programa. As docentes demonstraram buscar diversificar as estratégias de avaliação. Porém ainda podem ser mais exploradas as sugestões do Programa em relação à avaliação dos eixos dos direitos de aprendizagem. Sendo assim, a prática avaliativa deve ter como objetivo a reelaboração das ações docentes para qualificar e garantir a aprendizagem dos alunos.

6 CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo são retomados os objetivos da pesquisa que pretendiam, de forma específica: Indagar as práticas dos sujeitos envolvidos no processo de formação continuada do PNAIC sobre avaliação no ciclo de alfabetização; Identificar práticas avaliativas de professores alfabetizadores do final do ciclo; Refletir/contrastar sobre a avaliação proposta pela universidade com as práticas avaliativas das alfabetizadoras.

Esta pesquisa, através da abordagem qualitativa, teve como objetivo principal identificar e analisar como práticas de avaliação da aprendizagem de professoras do final do ciclo de alfabetização estão dialogando com a proposta de avaliação da cadeia multiplicadora de formação continuada do PNAIC.

O estudo, exploratório/descritivo, realizou análise documental dos materiais de formação do PNAIC para compreender como estava sendo constituída a proposta de avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização. A partir disso, foram realizadas as entrevistas com as professoras que formavam uma cadeia multiplicadora de formação para identificar como estão sendo estruturadas as práticas de avaliação no ciclo a partir da formação proposta pelo PNAIC.

Cabe destacar que o PNAIC, como qualquer outro programa, vai se aplicar sobre uma base muito heterogênea de experiências de ensino e condições de escolarização, não é uma realidade representativa, assim como as considerações deste estudo também não são.

Esta dissertação buscou articular uma reflexão sobre o diálogo entre escola e universidade envolvidas no processo de formação continuada do PNAIC. Teve como intenção problematizar as práticas de avaliação dos professores alfabetizadores em relação à cadeia de formação (formadora, orientadora e alfabetizadoras) para entender os primeiros anos da implementação do PNAIC e de que forma isso está influenciando a avaliação no ciclo de alfabetização.

Tendo em vista os objetivos do presente estudo, as considerações finais dizem respeito: às práticas avaliativas das professoras de uma cadeia de formação

continuada do PNAIC; às práticas avaliativas no final do ciclo de alfabetização; e às contribuições da formação continuada na relação universidade e escola.

Com respeito às práticas avaliativas das professoras de uma cadeia de formação continuada do PNAIC, destacou-se o protagonismo docente como espaço para articulação de estratégias e experiências. Também foi evidenciado o enfretamento à solidão pedagógica. As professoras demonstraram construir a prática avaliativa através do compartilhamento de experiências docentes para qualificar a ação educativa.

Na fala das professoras, foi possível perceber que a cadeia formativa está renovando práticas avaliativas ainda de forma inicial. As mudanças propostas pelo PNAIC apareceram nos discursos das professoras, porém nas práticas são reveladas ações vinculadas à avaliação classificatória.

Em relação às práticas avaliativas no final do ciclo de alfabetização, o programa propõe construir estratégias para contribuir na aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades para garantir os direitos de aprendizagem de todas as crianças. No entanto, ainda parece não estar claro na prática pedagógica o que fazer com os resultados da avaliação. Também foi evidenciado que o entendimento de como utilizar os instrumentos de avaliação vinculados à perspectiva dos direitos de aprendizagem é um caminho a ser percorrido pelo trabalho nas práticas pedagógicas.

A partir das práticas avaliativas observadas, parece que ainda não são apresentadas quais as intervenções docentes são propostas tendo o processo do aluno como referência para o planejamento de novas intervenções pedagógicas subsidiadas pelo registro de acompanhamento do aluno. Álvarez-Méndez (2002, p.82) afirma:

A avaliação deve constituir uma oportunidade real de demonstrar o que os sujeitos sabem e como o sabem. [...] Quando este se manifesta o professor poderá intervir inteligentemente, seja para reorientá-lo, seja para estimulá-lo ou assegurá-lo, seja para corrigi-lo e valorizá-lo.

Cada professora apresentou uma diferente continuidade de processo de avaliação. A alfabetizadora que trabalha com turma multisseriada demonstrou maior

entendimento da ideia de avaliação formativa. Esta docente evidenciou uma diversidade de estratégias para o acompanhamento do processo de aprendizagem de cada aluno. Em contrapartida, a Alfabetizadora A ainda destacou o registro da prova como principal indicador de comprovação dos conhecimentos do aluno.

Nos instrumentos avaliativos das alfabetizadoras e na própria organização da Orientadora, a avaliação diagnóstica, composta pelos níveis de escrita apresentados pela psicogênese da escrita, foi marcada como forma de acompanhamento das turmas para registro da formação do PNAIC. Além disso, a estratégia de avaliação diagnóstica constituída por quatro palavras e uma frase, foi o instrumento mais evidenciado. Sendo assim, houve um domínio dos níveis de escrita em relação a outras habilidades sugeridas pelo Programa para acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos.

Cabe destacar uma das mudanças nas práticas está vinculada ao discurso que indica a avaliação formativa como parte integrante do planejamento e organização do ciclo. Nas ações, as docentes estão tentando diversificar as formas de monitorar a aprendizagem dos alunos. Uma das alfabetizadoras apresentou estratégias para o acompanhamento das necessidades de cada aluno. Além disso, ela demonstrou a tentativa de ruptura com a prova como registro mais importante na avaliação dos alunos.

Nesse sentido, Álvarez-Mendez (2003, p.23) propõe:

[...] o exame é um meio, um artifício, nunca um fim. É válido na medida em que informa e não obstrui, observa e não restringe, libera e não submete. O exame será importante se o conteúdo das perguntas for importante. Será didaticamente formativo se os usos que se façam dele estiverem a serviço dos que aprendem.

Como foi constatado nos dados recolhidos na presente investigação, a ideia da retenção do aluno ainda é evidente na fala das alfabetizadoras na perspectiva de oportunizar a aprendizagem daqueles que ainda não demonstram os conhecimentos esperados. No entanto, nos materiais do Programa são apresentadas estratégias para garantia das aprendizagens através de equipes pedagógicas e acompanhamento dos alunos com intervenções fora do horário regular de aula.

Com isso, é possível observar que existe um tensionamento entre o discurso e a prática avaliativa. A avaliação formativa, como proposta pelo PNAIC e

apresentada nas entrevistas das professoras, deve oferecer subsídios para o planejamento das intervenções pedagógicas com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem. Apesar de que a função social da escola começa a ser repensada a partir do ciclo de alfabetização, ainda se mantém algumas práticas avaliativas vinculadas à classificação.

Durante a primeira sessão de entrevistas, as professoras indicaram a articulação entre os anos do ciclo, por exemplo, na passagem entre o final do ciclo e o 4º ano. Porém os instrumentos utilizados pelas alfabetizadoras ainda não demonstram como a avaliação formativa se aplica na prática. Parece que a ideia do exercício de um sistema integrado de co-avaliação proposto no programa pode ser questionada.

Ainda não são registrados, por exemplo, quais seriam as melhores intervenções direcionadas à turma, e quais as necessidades que os alunos apresentaram ao longo do processo de aprendizagem no ciclo para que a professora do ano seguinte pudesse dar continuidade ao trabalho pedagógico. No caderno de avaliação é proposto:

Nesse contexto, a avaliação formativa e o registro das aprendizagens das crianças na passagem de um ano letivo ao outro por meio dos pareceres pedagógicos, para registro da vida escolar das crianças, devem subsidiar a progressão escolar, indicando quais são as aprendizagens construídas pelas crianças e as ações que precisam ser desenvolvidas pelos professores para auxiliá-las no próximo ano. (BRASIL, 2012a, p. 10).

Na primeira sessão de entrevistas, as professoras indicaram a necessidade do parecer descritivo para o final do ciclo, assim possibilitando uma articulação com o 4º ano. No entanto, na entrevista destinada aos instrumentos de avaliação, não foi possível perceber o parecer como uma prática das alfabetizadoras.

As contribuições da formação continuada na relação universidade e escola na formação continuada do PNAIC estão vinculadas à articulação e ao empenho de todos os envolvidos. Na experiência da cadeia multiplicadora de formação, a estrutura garantida pelo município para que os profissionais tenham a formação continuada como um direito de atuação na educação foi um fator fundamental para a efetivação do Programa.

O município, no qual a Orientadora e as alfabetizadoras trabalham, demonstrou empenho na consolidação de estratégias criadas para o apoio aos docentes. A organização do município L e da Orientadora da rede em estabelecer o currículo unificado e a hora-atividade demonstram alternativas para efetivação da implementação do ciclo de alfabetização. O município se apropriou das sugestões do Programa para criar um currículo único. A contrapartida que a universidade recebe do município parece imprescindível para concretização dessa política pública.

A estrutura para garantir o espaço de diálogo da formação continuada, atinge diretamente a implementação do ciclo de alfabetização e a possibilidade de mudança na avaliação da aprendizagem. O trabalho de formação continuada do PNAIC está potencializando a reflexão docente sobre a cultura avaliativa tradicional. Nesse sentido, a universidade parece estar articulada com os desafios da escola e valorizando os saberes da experiência. A formação demonstrou instigar o diálogo para uma avaliação formativa para que o aluno possa progredir em seu desenvolvimento de forma contínua.

O PNAIC propõe uma concepção de avaliação formativa que parece estar contribuindo para a construção de mudanças na qualidade da educação. Contudo, as concepções de avaliação presentes na cadeia de formação, quando revistas na prática cotidiana da avaliação na escola, nem sempre coincidem. Algumas destas práticas estão nitidamente na contramão das práticas avaliativas que historicamente serviram à classificação dos alunos, outras, parecem aproximar-se delas.

Conforme foi intitulada a presente dissertação, a pergunta “me ensina o que você vê” foi registrada durante a abertura de um seminário de formação continuada do PNAIC no município L. Esta parece ser uma relevante questão para os profissionais envolvidos com educação refletirem sobre o processo de aprendizagem dos educandos: Ver o que o aluno vê e entender, aprender dele e com ele através da avaliação. Refletir sobre como ele pode ser ensinado, como pode construir seus conhecimentos para inserir-se no mundo letrado, no horizonte da cidadania e dos seus direitos como pessoa em uma sociedade livre e democrática.

O PNAIC, como política pública, é fundamental para o futuro do país. Outros estudos serão necessários para compreender seu potencial. Nesta dissertação apenas um tênue véu foi levantado sobre a prática que efetivamente se processa

nas salas de aula. No entanto, este olhar sobre a relação entre a proposta e a prática na rede de formação, indo do caderno ao espaço da universidade, da secretaria municipal de educação, da escola urbana e da rural, da escola anual e da multisseriada mostrou a fecundidade da temática avaliação para promover a qualidade das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

ÁLVEREZ-MENDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir.** Porto Alegre, Artmed, Editora, 2002.

_____. **A avaliação em uma prática crítica.** Pátio Revista Pedagógica, ano VII, nº27, ago/out. 2003, p. 21-24.

ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da Progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar:** tensões, dilemas e tendências. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora A.; TELES, Rosinalda. Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas. In: BRASIL. Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização em foco:** projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3: unidade 6. Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 20-27.

BIANI, Rosana Prado. **A Progressão Continuada rompeu com mecanismos de exclusão?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2007. 339p.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela.** Rio de Janeiro: Editora Casa Lygia Bojunga, 1976.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: desigualdades frente à escola e à cultura. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs) **Escritos de Educação.** 16 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2015. p. 43-72.

_____; SAINT-MARTIN, Monique. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 2007. p.185-216.

BRASIL/INEP. **Avaliação Nacional da Alfabetização:** documento base. Brasília, 2013.

BRASIL. **Lei n. 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 09 (nove)

anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 06 (seis) anos de idade. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº: 4/2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010** – Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões.** Brasília, DF, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ano 3, unidade 1. Brasília : MEC, SEB, 2012b. 48 p.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC, SEB, 2012d. 39 p.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, julho. 2012e.

_____. **Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013.** Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. Brasília, 2013.

_____. Secretária da Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares. Para Educação Básica Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implementação.** 2 ed. Brasília, DF Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. Brasília, 2009.

BUORO, Edna. **Avaliação da aprendizagem nos ciclos e na Progressão Continuada a partir das concepções de atores do processo educacional.** Dissertação de Mestrado. Campinas: PUC-Campinas, 2013.

CABRAL, Ana Catarina S. P.; PESSOA, Ana Cláudia R. G. A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. In: BRASIL, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O Último Ano do Ciclo de Alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ano 3: unidade 3. Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 6-19

CRUZ, Magna C. S.; ALBUQUERQUE, Eliana B. C. Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Progressão Escolar e Avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.** Ano 3: unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-18.

ENRICONE, Délcia. Pressupostos Teóricos sobre a Prática Avaliativa. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Avaliação: uma discussão em aberto.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ROSA, Ester C. de Sousa; TELES, Rosinalda. Atividades Lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar? In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Vamos Brincar de Reinventar Histórias.** Ano 3: unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 28-31.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. Introdução. In: PIMENTA, Selma; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos.** São Paulo: Loyola, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; LEAL, Telma. Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-12.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar. **Repercussão dos sentimentos e das cognições no fazer pedagógico de professores de 3º e 4º graus:** Produção de conhecimento e qualidade de ensino. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1992.

_____; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** Educação, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 121-133, 2004.

LARROSA BONDIA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.

LEAL, Telma Ferraz; GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 13-21.

_____; LIMA, Juliana de Melo. Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Planejamento e Organização da Rotina na Alfabetização.** Ano 3, unidade 2. Brasília : MEC, SEB, 2012. p. 15-23.

LEITE, Tânia Maria S.B.R.; MORAIS, Artur Gomes. Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ano 3, unidade 7. Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 18-30.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ed. São Paulo: EPU, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. *Ciência Saúde Coletiva*, vol.17, nº.3, Rio de Janeiro, Março, 2012.

MORAIS, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria S.B.R. Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ano 3, unidade 7. Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 6-18.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação.** 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

_____. **Os Ciclos de Aprendizagem.** Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre (Brasil), Artmed Editora, 2004.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Edelbra, 2012.

POLICHE, Alessandra Hauk. **A Progressão Continuada e suas implicações na avaliação da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006. 105p.

RODRIGUES, Suzaní dos Santos. **Formação em Rede do PNAIC:** concepções e práticas dos formadores e orientadores de estudos. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. 2015, 179p.

ROMANINI, Maristela Gallo. **A avaliação, sistema de ciclos e regime de progressão continuada:** progressão das aprendizagens do aluno ou progressão de fluxo. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, 2007. 188p.

SILVA, Leila Nascimento. Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos. In: BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **O Trabalho com os Diferentes Gêneros Textuais na Sala de Aula:** diversidade e progressão escolar andando juntas, ano 3: unidade 5. Brasília : MEC, SEB, 2012, p. 6-11.

SILVEIRA, Priscila Bier. **“Para que serve esta avaliação?” Tecendo ideias sobre práticas avaliativas no final do Ciclo de Alfabetização.** 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Elaine Peres. **A Formação Continuada do Professor Alfabetizador nos Cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis/SC, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Editora vozes, 2014.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título da Pesquisa: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: implicações da relação escola e universidade no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC.

Pesquisadora responsável: Priscila Bier da Silveira

Orientadora da pesquisa: Prof^a. Denise Leite

Instituição Promotora: Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

A pesquisa “AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: implicações da relação escola e universidade no contexto da formação continuada promovida pelo PNAIC” visa identificar as concepções de avaliação no contexto do Ciclo de Alfabetização e da Progressão Continuada a partir da formação continuada do PNAIC. A pesquisa necessitará de observações, entrevistas e análise documental.

Salientamos que o comprometimento tanto da instituição como da aluna que ora se apresenta é de respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho. Desta forma, quaisquer dados obtidos junto a esta instituição estarão sob sigilo ético.

Desde já agradecemos sua atenção e cooperação.

Priscila Bier da Silveira
Mestranda PPGEdu UFRGS
priscilbiers@gmail.com

Prof^a. Dr^a. Denise Leite
Docente PPGEdu UFRGS
denise.leite@hotmail.com.br

Declaração de consentimento

Concordo em participar desta pesquisa e estou ciente dos objetivos desse estudo, assim como da confidencialidade acerca da minha identidade. Estou ciente que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados a esta pesquisa. Entendo também que serei livre para retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do trabalho sem que isso acarrete prejuízo de qualquer ordem. Concordo em participar do presente estudo, bem como autorizo, para fins de pesquisa e de divulgação científica, a utilização de informações por mim respondidas em entrevista à pesquisa.

Nome do participante: _____

Contato: _____

_____, ____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante

APÊNDICE II

Entrevistas

Entrevista com professora coordenadora (Universitária)

Identificação, formação, quanto tempo de atuação na universidade, qual área de pesquisa.

1. Há quanto tempo atua com a formação do PNAIC? Neste momento em que fase está a formação do PNAIC que você coordena?
2. Qual método/metodologia na formação continuada?
3. Como planeja a avaliação da formação continuada?
4. Existe um acompanhamento da formação continuada? Como você acompanha as professoras que receberam a formação? (Como se faz e refaz o ciclo da formação?)
5. Dada sua experiência como professora coordenadora, como você compreende a avaliação?
6. O que você pensa sobre a implantação do Ciclo de Alfabetização?
7. O que você entende por avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?
8. Qual sua observação sobre a progressão continuada dos alunos e a possibilidade de retenção no final do ciclo?

Entrevista com professora formadora (Universitária)

Identificação (o nome da professora será fictício). Dados gerais: idade, formação, quanto tempo atua na escola, já atuou em outros programas de formação continuadas, e qual o local da formação.

1. Há quanto tempo atua com a formação do PNAIC? Neste momento em que fase está a formação do PNAIC que você coordena?
2. Qual método/metodologia na formação continuada?
3. Como planeja a avaliação da formação continuada?

4. Existe um acompanhamento da formação continuada? Como você acompanha as professoras que receberam a formação? (Como se faz e refaz o ciclo da formação?)
5. Dada sua experiência como professora formadora, como você compreende a avaliação?
6. O que você pensa sobre a implantação do Ciclo de Alfabetização?
7. O que você entende por avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?
8. Qual sua observação sobre a progressão continuada dos alunos e a possibilidade de retenção no final do ciclo?

Entrevista com professora orientadora do município

Identificação (o nome da professora será fictício). Dados gerais: idade, formação, há quanto tempo atua na escola, se já atuou em outros programas de formação continuadas, e qual o local da formação.

1. Qual método/metodologia na formação continuada?
2. Como planeja a avaliação da formação continuada?
3. O que você pensa sobre a implantação do Ciclo de Alfabetização?
4. O que o aluno precisa demonstrar pra ser considerado alfabetizado no Ciclo?
5. O que você pensa sobre a implantação do Ciclo de Alfabetização?
6. Dada sua experiência como professora orientadora, como você compreende a avaliação?
7. Como você entende por avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização?
8. Qual sua observação sobre a progressão continuada dos alunos e a possibilidade de retenção no final do ciclo?

Entrevista com alfabetizadora

Identificação (o nome da professora será fictício). Dados gerais: formação, tempo de trabalho como alfabetizadora na escola, tempo com a formação do PNAIC.

1. De forma geral, qual o contexto social dos alunos que compõem a turma?
Quantos alunos há na turma?
2. Como a turma se encontra em relação à escrita alfabética?
3. O que um aluno precisa demonstrar para ser considerado alfabetizado?
4. Quantos alunos na sua turma estão nessa situação?
5. O que você pensa sobre a implantação do Ciclo de alfabetização?
6. Como você entende a avaliação da aprendizagem no Ciclo de alfabetização?
7. Teria considerações sobre a implementação da progressão continuada?
8. Poderia fazer uma avaliação da experiência da formação continuada?
9. Em sua prática avaliativa, como/com quais instrumentos avalia? (poderia apresentar os instrumentos em um segundo encontro?)