



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO

ÂNGELA MARIA ALEXANDRE RAMALHO

**AVALIAÇÃO DOS SABERES DOS ALUNOS SOBRE ESCRITA ALFABÉTICA E A
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ÁGUAS BELAS-PE**

Recife
2019

ÂNGELA MARIA ALEXANDRE RAMALHO

**AVALIAÇÃO DOS SABERES DOS ALUNOS SOBRE ESCRITA ALFABÉTICA E A
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ÁGUAS BELAS-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação e Linguagem

Orientadora: Prof^a. Dr.^a Eliana Borges Correia de Albuquerque

Recife

2019

Catálogo na fonte
Bibliotecário Danilo Leão, CRB-4/2213

S237p Ramalho, Ângela Maria Alexandre.
Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE / Ângela Maria Alexandre Ramalho. – Recife, 2019.
147 f. : il.

Orientadora: Eliana Borges Correia de Albuquerque.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.
Inclui Referências e Apêndices

1. Alfabetização. 2. Avaliação. 3. Práticas docentes. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Albuquerque, Eliana Borges Correia de (Orientadora). II. Título.

372.41 (23. ed.) UFPE (CE2019-051)

ÂNGELA MARIA ALEXANDRE RAMALHO

**AVALIAÇÃO DOS SABERES DOS ALUNOS SOBRE ESCRITA ALFABÉTICA E A
CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE ÁGUAS BELAS-PE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22/04/2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a. Eliana Borges Correia de Albuquerque (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a.Dr^a. Leila Nascimento da Silva (Examinadora Externa)

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof^a. Dr^a .Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)

Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

À Força criadora da qual emana todo Bem e toda a graça, e que sempre me inspirou o amor à *Palavra*: “E a palavra se fez carne e habitou entre nós”. É pelo amor à *Palavra* e pelo direito de toda criança dominar e *dizer sua palavra* que seguem as linhas aqui escritas.

À minha família: Maria dos Anjos Alexandre, mãe e exemplo de coragem; irmãos, sobrinhos, cunhado e cunhadas que sempre me apoiaram, afetiva e materialmente em todas as minhas decisões, principalmente a decisão de fazer esse trabalho. À minha orientadora Eliana Albuquerque, pela imensa confiança em mim depositada e por me dar o privilégio de conhecer de perto sua competência profissional e paixão pelo campo da alfabetização e letramento. Aos meus professores da Pós Graduação, em especial Artur Gomes Morais, Andrea Brito e Magna Silva, por toda acolhida e paciência em suas aulas, bem como por cada desafio lançado a mim. Também às docentes da graduação Marlene Maria Ogliari e Leila Nascimento, que me mostraram as possibilidades das práticas e pesquisa no campo da alfabetização

Aos amigos da Escola Fé e Política irmãos Juvenal Bomfim e Gabriel Hofstede, especialmente Francielly Falcão, Lianna Veras e Cida Sousa. A amiga Simone Ameliana da Silva. Gratidão por partilharem e lutarem comigo por uma sociedade justa e solidária.

Aos meus amigos- irmãos da UFRPE-UAG, que comigo enfrentaram o desafio de vir para a capital: Arlam Dielcio, Vanessa Brandão, Águida Nayara da Silva e demais amigos que ousaram sair do interior: Petrus Rosendo e Quércia Carvalho Éloi. A vocês minha admiração pela coragem de enfrentar preconceitos e, serem, como eu, os primeiros de suas famílias a seguir a vida acadêmica.

Por fim, não poderia deixar de agradecer ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva pela iniciativa de interiorização das universidades federais e ampliação da assistência estudantil da qual fui beneficiada. Em sua fala histórica Lula diz: “Eu sonhei que era possível pegar os estudantes da periferia e colocá-los nas melhores universidades desse país”. Estou aqui, meu presidente, para lhe mostrar que seu sonho não foi em vão. Hoje, a menina negra e órfã de pai semianalfabeto da periferia de um interior qualquer desse país, filha e neta de agricultores, tem a honra de estudar na UFPE, uma das melhores universidades do país com os melhores professores, almejando ser mestre em educação, para seguir lutando para que todo filho de trabalhador tenha o *direito à palavra*.

RESUMO

O presente trabalho se propôs a compreender as formas de avaliação dos saberes dos alunos sobre a escrita alfabética e as implicações dessas avaliações na construção de práticas de uma professora de Águas Belas-PE. Nessa perspectiva, buscamos investigar as formas de avaliação da escrita dos alunos adotadas pela professora; verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas, e verificar como a professora lida com as iniciativas de avaliação e monitoramento exigidas pela Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (SEDUC). O trabalho se desenvolveu durante um ano letivo na rede municipal de Águas Belas em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que teve como procedimentos metodológicos: observação, entrevista e entrevista de explicitação. Analisados com base na análise do conteúdo segundo Bardin (1977). Serviu como referencial teórico desse trabalho os estudos da área de alfabetização e letramento, no que se refere mais especificamente à *faceta linguística* desse processo e o modelo de avaliação da escrita inspirado pela teoria da psicogênese da língua escrita inaugurado por Emília Ferreiro. Ainda serviu como aporte teórico as reflexões sobre a prática docente, considerando as confluências dos saberes e suas ressignificações, bem com os estudos do cotidiano a fim de compreender as *táticas* adotadas diante das estratégias impostas, seguindo uma lógica conjuntural e pragmática. Os resultados permitiram observar que as prescrições avaliativas da SEDUC eram atendidas apenas como um procedimento formal, mas seus modelos de registro não ofereciam as informações acerca da situação real dos alunos. A professora *fabricava* seus próprios instrumentos de registro que se mostraram coerentes às suas formas de alfabetizar e avaliar. Sua prática, embora se aproxime mais ao que se chama tradicional, revela também incorporações de elementos inovadores que favoreciam a reflexão dos princípios do SEA, mostrando assim uma coerência pragmática em suas intervenções. A professora demonstrou não ter se apropriado teoricamente de nenhuma das duas abordagens formativas vivenciadas (ALFA E BETO e PNAIC). Porém, incorporou disposições próprias dos princípios teórico metodológicos da formação PNAIC, enquanto em nenhum momento foi observado o uso de dispositivos ou ações que remetesse ao método fônico.

Palavras-chave: Alfabetização-Avaliação-psicogênese da escrita- práticas docente

ABSTRACT

The present work is proper as a way of evaluation of the knowledge about the alphabetic writing and as the evaluations of the formation practices of a teacher of Águas Belas-PE. From this perspective, we seek to investigate the ways of writing evaluation of the students adopted by the teacher; to verify if there are rules of intervention in the process of appropriation of the SEA from the access index, and to verify how a high school institution performs the evaluation and monitoring function required by the Municipal Secretariat of Education of Águas Belas (SEDUC). The work was developed during a year in the municipal network of Águas Belas in a class of the first year of elementary school. We sought a qualitative approach research that provided the means: observation, interview and interview interview. Analyzed based on an analysis of the Bardin (1977) content index. writing inspired by the theory of the psychogenesis of the written language inaugurated by Emília Ferreiro. Still as a theoretical practice as reflections on teaching practice, considering the practices of knowledge and their resignifications, everyday studies behave as techniques adopted in the face of imposed strategies, following a conjunctural and pragmatic logic. The results were compared because SEDUC assessment sessions were attended only as a formal procedure, but registration models not offered as information about the students' real situation. The teacher makes her own recording instruments that are consistent in her forms of literacy and assessment. Its practice, while at the same time being traditional, presents itself as a pragmatic coherence in its interventions. The teacher demonstrated not having qualified theoretically in the two formative situations experienced (ALFA E BETO and PNAIC). However, it incorporates the hypothesis of the theoretical-methodological principles of PNAIC formation, while at no time was the use of devices and actions that refer to the phonic method.

Keyword: Literacy-Evaluation-Psychogenesis of writing-Teaching practices

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1	ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO.....	15
2.1.1	Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e Alfabetização.....	16
2.1.2	Alfabetização e a questão dos métodos.....	20
2.1.3	Psicogênese da escrita e alfabetização	21
2.2	LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO.....	26
2.2.1	Letramento: modelos e versões	28
2.2.2	Letramento e alfabetização: as facetas do processo de aprendizagem da Língua Escrita	33
2.3	FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	35
2.4	AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	41
2.4.1	Avaliação e alfabetização	47
2.4.2	Alfabetização e avaliações externas	53
2.4.3	Pesquisas relacionadas à avaliação e alfabetização	57
2.4.4	Construção de práticas pedagógicas e avaliativas e programas de formação do professor alfabetizador	61
3	METODOLOGIA.....	65
3.1	CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ÁGUAS BELAS.....	66
3.2	PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	72
3.3	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	75
4	ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	76
4.1	O PRESCRITO: ORIENTAÇÕES OFICIAIS DA SEDUC PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	76
4.2	O REAL DIANTE DO PRESCRITO: COMO A PROFESSORA AVALIOU SEUS ALUNOS E CONTRUIU SUAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO?	81
4.2.1	Formas de avaliação desenvolvidas pela professora Alice.....	81

4.2.2	Práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora Alice.....	88
4.2.3	Entrevista de explicitação: o que a professora Alice diz dos conhecimentos dos alunos sobre a escrita.....	117
4.3	COMO A PROFESSORA ALICE VÊ A SUA TURMA AO FINAL DO ANO LETIVO.....	125
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
	REFERÊNCIAS.....	137
	APÊNDICE A-QUESTIONÁRIO.....	142
	APÊNDICE B-ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	143
	APÊNDICE C -ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO.....	145
	ANEXO A-TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	146
	ANEXO B-ATIVIDADE DIAGNÓSTICA.....	147

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com a formação e práticas do professor alfabetizador tem ganhando destaque nos últimos anos. Pode-se atribuir tal atenção a dois fatores: o primeiro refere-se ao processo de mudanças paradigmáticas no campo do ensino e aprendizagem inicial da língua escrita, processo esse desencadeado pela divulgação da teoria da psicogênese da língua escrita de base construtivista, desenvolvida por Emília Ferreiro e pela divulgação dos estudos sobre letramento.

O segundo fator que tem gerado preocupação com a formação e práticas do professor alfabetizador se refere aos índices insuficientes de alfabetização apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os resultados da última Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ¹, um dos instrumentos do SAEB que avaliava, dentre outras competências, os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, mostram que 54,73% dos alunos tinham nível de leitura insuficiente em 2016 e 45,27% tinham nível suficiente. No caso da escrita, 33,95% dos estudantes apresentaram proficiência insuficiente e 66,15% tiveram níveis adequados. Esse fato tem gerado vários problemas, entre eles a retenção de alunos que, fora de faixa, acabam por serem enquadrados em ações de “correção de fluxo”, ou avançam para os anos finais do Ensino Fundamental sem os devidos conhecimentos sobre a escrita alfabética e o domínio das habilidades de ler e escrever.

Entre as hipóteses que se tem criado acerca do problema da insuficiência dos índices em leitura e escrita está a de que os professores alfabetizadores não se apropriaram devidamente das mudanças teórico-metodológicas ocorridas nos últimos anos, no Brasil, na área do ensino inicial da língua escrita. Além disso, a elucidação de que o estudante empreende espontaneamente um trabalho conceitual, elaborando hipóteses sobre o Sistema de Escrita Alfabética (doravante SEA), causou um processo de “desmetodização” (SOARES, 2016), uma aversão aos métodos, que passaram a ser identificados com o ensino transmissivo e tradicional. Essa problemática e outros fatores, entre eles o contexto atual de mudanças

¹ Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mais-de-50-dos-alunos-do-3o-ano-tem-nivel-insuficiente-em-leitura-e>. Durante a realização dessa pesquisa, devido às mudanças políticas, todas as siglas que identificavam as avaliações (ANA, ANEB, ANRESC e Prova Brasil) foram abolidas e passou-se a utilizar apenas a sigla Saeb que passou a identificar as avaliações pela etapa da educação básica e deixou de existir as avaliações para os estudantes do terceiro ano, como era o caso da ANA. O ano de referência para avaliação da alfabetização passou a ser o 2º ano e não mais o 3º (Fonte: www.educacao.ba.gov.br)

políticas no país, têm “ressuscitado” a discussão sobre o fracasso escolar e a *questão dos métodos*² de alfabetização. Ou seja, põem-se em questão novamente quais os métodos mais apropriados para se alfabetizar, o que faz com que se volte o foco para o “como o professor ensina a língua escrita” e não em “como o aluno aprende, se apropria do SEA”. Junto a essa questão dos métodos, vêm à tona questões referentes às formas de avaliar e monitorar o processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Em decorrência das mudanças e dos baixos resultados, nos últimos anos diversas iniciativas governamentais foram adotadas; tanto na esfera federal, como municipais, visando a melhoria dos processos de alfabetização e letramento. Essas iniciativas se concretizam em políticas públicas voltadas tanto para a formação do professor alfabetizador, como para o acompanhamento e controle dos processos de ensino aprendizagem das turmas do ciclo de alfabetização.

No que se refere à formação do professor alfabetizador, a política pública mais recente em âmbito federal foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que assegura, entre as ações previstas, a integração e estruturação, “[...] a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento.” (BRASIL, 2012, p. 23).

O PNAIC foi promovido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades públicas federais e estaduais, além das redes de ensino municipais e estaduais até maio de 2018. A proposta desse programa é pautada no paradigma interacionista do ensino da língua. No que se refere à alfabetização, tem por base teórica a psicogênese da língua escrita, considerando-a um processo de apropriação de um sistema notacional mediante elaboração de hipóteses e conflitos cognitivos. Em relação ao letramento, o PNAIC incentiva práticas de leitura pautadas em livros literários infantis e em diferentes textos que circulem socialmente. No que se refere à formação e prática docente, apresenta uma postura de respeito à autonomia dos professores, desafiando-os a pensar suas práticas e a buscar alternativas (BRASIL, 2012).

² O atual Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez, desmontou a SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão) e criou uma nova subpasta específica de Alfabetização dentro do MEC. O ministro sinalizou em 2019, adotar como referência de método de alfabetização o método fônico, método esse adotado e defendido pelo secretário responsável pela pasta: Carlos Francisco de Paula Nadalim.

No ano de 2018, o Ministério da Educação (MEC) lançou outra proposta na tentativa de se “resolver” o problema dos índices insuficientes de alfabetização: o programa Mais Alfabetização, que, a partir da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), volta-se para os dois primeiros anos do ensino fundamental com o objetivo de fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização; disponibilizando “voluntários” para auxiliar os professores alfabetizadores. No entanto, o programa não especifica as exigências formativas para tais voluntários, ficando a critério das redes municipais acompanhar o processo de seleção dos monitores e o acompanhamento do trabalho.

Além das iniciativas do governo federal, de intervenção na melhoria dos processos de ensino aprendizagem, muitas redes municipais de ensino adotam programas estruturados para mediar a formação e acompanhamento do professor alfabetizador, como foi o caso do município no qual se desenvolveu esse trabalho.

O município de Águas Belas contratou, dentro do período de 2013 a 2015, o programa de alfabetização Alfa e Beto, do Instituto Alfa e Beto, para formação dos professores e para a aquisição de materiais didáticos. Paralelo a esse processo vinculado ao referido programa, o município também aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2015.

Cabe aqui uma breve menção aos fundamentos teórico-metodológicos desses dois programas: o Instituto Alfa e Beto adota uma metodologia que diverge da perspectiva sócio-construtivista de alfabetização e, pautado no método fônico, defende a memorização e treino de fonemas e das correspondências grafofonêmicas. O PNAIC pauta-se no atual paradigma do ensino da língua escrita, que considera, para o ciclo de alfabetização, a necessidade de trabalhar tanto no eixo da apropriação da escrita alfabética e da consolidação das correspondências grafofônicas, como nos eixos que envolvem a leitura e produção de textos orais e escritos. O referido programa tem uma visão do aluno como sujeito ativo no processo de alfabetização dentro da perspectiva do “alfabetizar letrando”.

Além dessas iniciativas de formação e acompanhamento do professor alfabetizador, a Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (doravante SEDUC-AB), passou a monitorar o desempenho dos alunos em leitura e escrita, mediante avaliações diagnósticas. No período em que estava em vigor a formação do programa Alfa e Beto, essas avaliações eram consoantes às concepções inerentes ao programa: verificava-se a cada lição, se o aluno havia memorizado e era capaz de reproduzir as relações grafemas fonemas estudadas. Com a

introdução do programa PNAIC, essa forma de avaliação mudou, também em decorrência da abordagem teórica do programa. Assim, a SEDUC-AB, até o ano de 2017, solicitava uma avaliação diagnóstica dos alunos que identificasse as hipóteses de apropriação do SEA. Esses resultados eram encaminhados à SEDUC-AB. No ano de 2018, ano em que desenvolvemos essa pesquisa na referida Secretaria de Educação, houve mudanças na dinâmica do monitoramento, nas turmas de alfabetização. No início do ano letivo, a SEDUC-AB exigiu os resultados das avaliações dentro de uma perspectiva psicogenética, mas logo em seguida, introduziu outro modelo de avaliação chamado de “fichas de acompanhamento da leitura e escrita”. Tal ficha definia previamente categorias nas quais os alunos deveriam ser encaixados. Situamos essas ações da SEDUC-AB na discussão das *estratégias* prescritas que chegam às escolas e nela são reorganizadas e ressignificadas, procurando compreender a relação com as *táticas* desenvolvidas na sala de aula pela docente ao desenvolver uma avaliação que respondesse aos seus interesses enquanto professora alfabetizadora. Para isso, nos apoiamos nos estudos do cotidiano (CERTEAU, 1998). Concordamos com Ferreira (2001) e Soares (2014) de que a ação avaliativa no processo de alfabetização não é uma tarefa fácil, pois exige do professor domínio teórico sobre os processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita em um constante movimento de ação-reflexão-ação, pois a profissão de professor precisa ser vista como “uma profissão que pressupõe uma prática de reflexão e atualização constante” (WEISZ, 2001 apud LEAL, 2007 p.118).

Diante dessa exigente tarefa do professor alfabetizador, e da dinâmica da SEDUC-AB no que se refere às orientações sobre o processo de avaliação das aprendizagens dos alunos, este estudo se propõe a responder às seguintes questões: dentro do contexto de monitoramento da SEDUC-AB e de suas prescrições, como a professora avalia os conhecimentos dos alunos acerca do SEA e quais práticas de alfabetização são desencadeadas a partir dessas avaliações?

A fim de responder a esses questionamentos, propomos, como objetivo geral, compreender as práticas de avaliação e alfabetização da professora investigada e suas relações com as demandas avaliativas da SEDUC-AB. Buscamos nos guiar por esse objetivo à luz das discussões acerca dos saberes da ação (CHARTIER, 2000) e dos estudos do cotidiano (CERTEAU, 1998).

Esse estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida em uma escola da rede municipal de Águas Belas- PE, com uma professora do primeiro ano do ciclo de

alfabetização³. Por meio de observações e entrevistas, buscamos atingir aos objetivos específicos traçados:

- Investigar como a professora avalia e analisa a escrita dos alunos.
- Verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas.
- Verificar como a professora lida com as prescrições da SEDUC-AB, no que se refere à avaliação e monitoramento do desempenho em leitura e escrita de seus alunos.
- Identificar possíveis aproximações e distanciamentos da prática da professora com os fundamentos teórico-metodológicos dos programas de formação oferecidos pela rede.

Pelo fato de os professores dessa rede terem passado por diferentes abordagens formativas, pode-se inferir que isso tenha se refletido em suas práticas de alfabetização e que essas abordagens possam subsidiar a realização das avaliações exigidas pela SEDUC-AB. Vale ainda esclarecer que, em decorrência de concurso público realizado em 2015, muitos professores que trabalham, hoje, na referida Secretaria de Educação são de outros municípios e não passaram pelas experiências de formação anteriormente mencionadas. Dessa maneira, um dos critérios de escolha dos professores para esse trabalho foi que tivessem vivenciado a experiência das diferentes abordagens de alfabetização.

Pretendemos, com esse trabalho, contribuir com a discussão acerca da importância do papel da avaliação dos conhecimentos do SEA no processo de alfabetização e na construção da prática pedagógica do professor alfabetizador, enquanto processo formativo. Chamamos a atenção para a exigência da articulação teoria e prática nessa relação Avaliação-Alfabetização, pois, se essa articulação é imprescindível para toda ação docente, ela se mostra muito mais necessária no ensino da língua escrita, uma vez que, nesse processo, há um constante desafio de diagnosticar, interpretar, teorizar e intervir, ou seja, exige um constante movimento de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1992 apud LEAL, 2007).

Esse trabalho está organizado em três blocos incluindo essa introdução, seguida da fundamentação teórica que se pauta em três eixos: Alfabetização e Letramento; Formação/

³ Na realização dessa pesquisa, o ciclo de alfabetização era definido como o período que compreendia do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental. Porém as mudanças políticas já citadas alteram em 2019 a dinâmica do ciclo de alfabetização, definindo o segundo ano como final desse ciclo. Queremos deixar claro que quando mencionamos o termo “ciclo de alfabetização”, nesse trabalho, estamos nos referindo à dinâmica anterior do ciclo (primeiro ao terceiro ano), pois foi nesse contexto que toda o estudo foi realizado.

Prática docente e Avaliação da aprendizagem no ciclo de alfabetização. No segundo capítulo detalhamos os procedimentos metodológicos adotados nesse estudo e o contexto em que se desenvolveu a pesquisa. Em seguida apresentamos os resultados organizando-os em duas seções: na primeira analisamos e discutimos as prescrições da SEDUC-AB no que se refere à avaliação da aprendizagem inicial da língua escrita, e na segunda discutimos as ações da professora diante dessas prescrições e as práticas desencadeadas por ela articulando avaliação e alfabetização.

Por fim, nas considerações apresentamos as principais evidências apreendidas através desse estudo discutindo-as à luz da literatura revisada. Os resultados permitiram observar que as prescrições avaliativas da Secretaria Municipal de Educação, eram atendidas pela professora apenas como um procedimento formal, mas os modelos de registro prescritos, não ofereciam as informações acerca da situação real dos alunos. Para isso, a professora investigada *fabricava* seus próprios instrumentos de registro que se mostraram coerentes às suas formas de alfabetizar e avaliar. Sua prática, embora se aproxime mais ao que se chama de uma prática tradicional, revela também incorporações de elementos inovadores que favoreciam a reflexão dos princípios do SEA, mostrando assim uma coerência pragmática em suas intervenções. A professora demonstrou não ter se apropriado teoricamente de nenhuma das duas abordagens formativas vivenciadas (ALFA E BETO e PNAIC). Porém, incorporou disposições próprias dos princípios teórico-metodológicos da formação PNAIC, enquanto em nenhum momento foi observado o uso de dispositivos ou ações que remetesse ao método fônico. Assim, a sala de aula da professora Alice se mostrou um espaço de autoria, onde a docente reinterpretava as diferentes formas de saber em função de uma ordem prática.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esse capítulo apresenta os marcos teóricos que nortearam esse estudo. Tendo em vista o objetivo dessa pesquisa: compreender as formas de avaliação e alfabetização da professora investigada e suas relações com as demandas avaliativas da SEDUC-AB, fez-se necessário organizar os fundamentos teóricos em três grandes eixos: alfabetização-letramento, avaliação da aprendizagem e formação e prática docente.

Inicialmente abordaremos o conceito de alfabetização e as formas como esse processo de aprendizagem foi se configurando no Brasil mediante conflitos teóricos e metodológicos, sobretudo a partir da década de 80 com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro, inaugurando o que no Brasil se chamou de psicogênese da língua escrita. Em seguida, abordaremos o conceito de letramento, que, associado ao processo de alfabetização, veio endossar as propostas de mudanças no ensino da língua escrita, trazendo para a escola a importância dos seus usos sociais.

Na sequência, traçamos um panorama sobre os paradigmas da avaliação, não necessariamente em uma sucessão cronológica e precisa dos seus modelos teóricos, mas buscando apresentar as características mais marcantes de cada modelo em seu contexto sócio histórico, reconhecendo que esses modelos coexistem através do tempo e espaço. Por fim, ainda tratamos da construção dos saberes do professor na dinâmica formação-prática docente, tendo como pano de fundo os estudos do cotidiano e os saberes da ação que nos permitiram compreender a relação entre as *estratégias* e *táticas* que permeiam o universo escolar.

2.1 ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO

Os termos alfabetização e letramento têm ganhado relevância no ensino da língua portuguesa brasileira nos últimos anos. Ele é fruto de mudanças conceituais e metodológicas a respeito do processo de apropriação da língua escrita, ocorridas, sobretudo, a partir da década de 80 do século XX.

Em épocas que antecederam essas mudanças, predominou, no ensino da língua materna, a ênfase na aprendizagem do sistema convencional da escrita, com o pressuposto de que para o aluno ter contato com textos reais ele, necessariamente, precisaria antes desenvolver as habilidades da leitura e escrita (SOARES, 1998). Havia, assim, uma dissociação do processo de alfabetização e letramento. Atualmente compreende-se que os dois

processos são indissociáveis, o que cunhou o termo, proposto por Soares (1998) do *alfabetizar-letrando*.

No entanto, apesar de indissociáveis, vale considerar que se trata de processos distintos, como bem expressa Soares (2016), uma vez que a aprendizagem da língua escrita envolve várias *facetas*, entre elas a faceta linguística, que a autora denomina propriamente de alfabetização; e a faceta sócio interativa que abrange o letramento. A referida autora afirma que, se no âmbito teórico é possível e necessário tratar de forma separada essas facetas, na prática pedagógica não. Dessa forma, nesse trabalho discutiremos em seções distintas os dois conceitos devido às especificidades de cada campo de estudo.

2.1.1 Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e Alfabetização

A alfabetização é definida por Rojo (2009) como a “ação de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever, que leva o aprendiz a conhecer o alfabeto, a mecânica da escrita/leitura e se tornar alfabetizado” (p.30). Soares (2016) amplia esse conceito afirmando que alfabetização refere-se à “aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, que conduz à habilidade de leitura e produção de palavras escritas” (p.38), aprendizagem essa que a autora afirma se dar em interação com as práticas discursivas. Reconhecendo tais interações e práticas sociais como uma das *facetas* envolvidas no processo de ensino aprendizagem inicial da língua escrita, a autora distingue nesse processo a *faceta linguística* como “a conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (p.38) e a essa faceta a autora reserva o termo *Alfabetização*.

Autores como Tfouni (2010) apresentam como uma das características da alfabetização a incompletude do processo: “Fica aparente, portanto, que, de um ponto de vista sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança” (TFOUNI, 2010 p.17). Entendemos que tal incompletude é característica do letramento. São as práticas sociais da leitura e escrita que podem sofrer mudanças, mas não a natureza do Sistema de Escrita Alfabética que é o objeto de ensino na alfabetização em nosso país. Portanto, concordamos com Moraes (2012) que:

O processo de letramento não se inicia na escola nem no primeiro ano do Ensino Fundamental [...] durará toda a vida [...] continuaremos, ano após ano, aprendendo sobre a linguagem própria dos gêneros escritos, sobre como lê-los e escrevê-los. Já o aprendizado da escrita alfabética, não. Este precisa ser concluído, com qualidade, no final do ciclo

inicial de alfabetização, isto é, no máximo ao final do terceiro ano do ensino fundamental (p.120).

Assim, compreendemos com o referido autor, que o aprendizado do SEA, por se tratar de um aprendizado de um sistema de natureza complexa, deve apresentar objetivos e tempos específicos para sua conclusão. Tal complexidade se faz mais compreensível quando nos aproximamos do processo sócio histórico, no qual essa forma de escrita - a alfabética -, foi construída.

As primeiras formas escritas, que pode ser datada da época das cavernas, representavam as propriedades concretas do objeto (animais, ações, perigo), ou seja, uma escrita relacionada ao significado das coisas, chamadas *pictogramas*. Posteriormente, o desenvolvimento do comércio e a necessidade de se registrar trocas comerciais exigiram uma simplificação dos pictogramas que passam, assim, a usar representações mais estilizadas chamadas *ideogramas*. Os ideogramas mais antigos surgem na mesopotâmia. O povo sumério, o primeiro a habitar essa região, registrava em peças de argila uma escrita *cuneiforme* utilizando um instrumento triangular de bambu: a *cunha* ou *cálamo*. (ROJO, 2009; TFOUNI, 2010).

Assim, de uma escrita voltada para o registro do significado das coisas, foi-se construindo gradativamente uma representação mais convencional. Por volta de 3000 a.C, a escrita passa da representação signo-imagem para signo-som e os ideogramas e pictogramas passam a ser utilizados para representar partes sonoras da fala. De início, essas partes tratavam-se de uma sílaba inteira e não letras individuais, o que deu origem ao silabário (ROJO, 2009). São os fenícios, por volta do ano 1000 a. C, que introduzem a representação de apenas consoantes em seu sistema de representação. Esse sistema fenício foi adaptado pelos gregos que agregou a ele as vogais criando, assim, a Escrita Alfabética (Alfabeto é uma palavra derivada das duas primeiras letras do alfabeto grego Aleph + Beth).

A história da escrita alfabética revela assim que “a humanidade levou milênios para inventar a relação entre um grafismo e um som e deslocou-se da representação do significado das palavras para o isolamento de um som do significante das mesmas” (ROJO, 2009 p.63). A escrita de tipo alfabético pode, nas palavras de Emília Ferreira (2001), ser caracterizada como sistemas de representação das diferenças entre os significantes, ao contrário das escritas do tipo ideográfico cuja intenção é representar as diferenças entre os significados.

A partir do exposto podemos verificar que o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) foi, ao mesmo tempo, uma invenção e uma descoberta. Em um dado momento, a humanidade

passa a perceber e refletir sobre regularidades na fala e notar que as partes das palavras se repetem e que, portanto, poderiam ser representadas por um mesmo signo. Assim, com representações para cada parte sonora, poder-se-ia, ao juntar essas partes, representar todas as coisas. A partir dessa “descoberta”, inventa-se um sistema de representação. Na aprendizagem inicial da língua escrita, o aprendiz revive esse processo de descoberta e invenção do SEA:

[...]as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às das construções do sistema e por isso pode-se dizer[...]que a criança reinventa esse sistema [...] não se trata de que as crianças reinventem as letras [...]mas que, para poderem se servir desses elementos como elementos de um sistema, devem compreender seu processo de construção e suas regras de produção, o que coloca o problema epistemológico fundamental: qual é a natureza da relação entre o real e a sua representação? (FERREIRO 2011 p.13).

Assim, o aprendiz reconstrói a trajetória de estabelecimento da relação entre fala e escrita e, nesse processo, também passa a compreender que as partes das palavras se repetem em diferentes palavras e que são essas partes que são representadas pela escrita alfabética. Essa compreensão do chamado “Princípio Alfabético” (MORAIS, 2012; SOARES, 2016 LEAL, 2004), não significa, porém, o fim do processo da aprendizagem da língua escrita, pois embora o SEA se relacione com a fala, ele não a transcreve. Alcançado a dimensão fonológica do SEA, o aluno haverá de se apropriar também das convenções que estabelecem a relação letra-som, ou seja, a dimensão ortográfica da escrita.

Ferreiro (2001) chama a atenção para percebermos, nessa construção histórica, que a Escrita Alfabética trata-se de um sistema de representação da linguagem e não de um código de transcrição gráfica das unidades sonoras. Isso porque embora a Escrita Alfabética relacione partes sonoras da fala a símbolos gráficos, essa relação não se dá de forma linear e não dá conta de todos os elementos da linguagem: “a construção de qualquer sistema de representação envolve um processo de diferenciação dos elementos e relações reconhecidas no objeto a ser apresentado e uma seleção daqueles elementos e relações que serão retidos na representação” (FERREIRO, 2001 p. 10). Assim, o aprendente do SEA terá que compreender, por exemplo, que alguns elementos da língua oral, como a entonação, não são representados pela escrita.

A diferença entre sistema de representação e código não é simplesmente terminológica. Em um sistema de codificação os elementos já estão pré-determinados por um sistema anterior, como é o caso do código telegráfico e o código Morse. Esses códigos alternativos apenas criam outros signos para as relações construídas do sistema da escrita, eles

não criam outro sistema; portanto os aprendentes já dominando a língua escrita só precisam memorizar os elementos alternativos dos novos códigos relacionados ao sistema da escrita. (MORAIS, 2012; FERREIRO, 2001).

Na criação de um sistema de representação, diferente de um sistema de codificação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinados, eles são construídos historicamente. Pode-se pensar, e de fato por muito tempo se pensou, que, uma vez construído o sistema de representação, ele deveria ser passado para os aprendentes como código. Partindo dessa ideia, a aprendizagem da língua seria a aquisição de um código de transcrição da fala, mediante a simples conversão dos sons em unidades gráficas. Para isso, bastaria a memorização dessas unidades e o treino motor para “desenhar” tais unidades no papel. Um ensino da língua escrita que a concebe enquanto código prioriza as discriminações perceptivas, como se o fato de ouvir e ver fosse suficiente para, a partir da memorização e treino, o aluno pudesse ler e escrever. Se assim o fosse, era de se esperar que as crianças que não tivessem problemas auditivos e visuais, não tivessem dificuldades no processo de alfabetização. Porém, o insistente fracasso escolar da alfabetização no Brasil indica outra direção (MORAIS, 2012). As práticas de alfabetização pautadas nessa concepção são comumente denominadas de *práticas tradicionais* ou *ensino tradicional* da língua escrita.

O que Emília Ferreiro evidenciou em suas pesquisas é que essas dificuldades enfrentadas pelos alunos são conceituais e o que o aluno faz no processo de alfabetização é um trabalho cognitivo pelo qual vai construindo internamente esse Sistema de Escrita, que não se trata de um código, mas de um Sistema de Representação.

A visão da escrita enquanto código estava na base dos antigos métodos de alfabetização e dos testes de prontidão que determinavam quais crianças estavam aptas à aprendizagem da leitura e da escrita (Morais, 2012). Tais testes arrogavam para si o poder de definir quem tinha o direito de ser introduzido em um ensino sistemático da língua escrita. Tal ensino, na época, era pautado na memorização e treino, como se a aprendizagem da língua escrita tratasse de uma codificação e decodificação a partir de aspectos perceptivos, desconsiderando-se, assim, o trabalho conceitual e cognitivo do estudante nos atos de ler e escrever

Se consideramos que o cérebro é o órgão humano do processamento de informação, que o cérebro não é prisioneiro dos sentidos mas que controla os órgãos sensoriais e utiliza seletivamente o input que deles recebe, então não pode nos surpreender que o que a boca diz na leitura em voz alta não é o que o olho enxergou mas o que o cérebro produziu

para que a boca dissesse (K.GOODMAN;Y.GOODMAN, 1977 *apud* FERREIRO, 2001 p.41)

Assim, as duas formas de se conceber a escrita - como código ou como sistema de representação - trazem consequências para a ação alfabetizadora. Vale destacar que, embora no Brasil possa ser encontrado no ensino da língua escrita essas duas formas de ver o processo de alfabetização, somente a partir da década de 1980, com a divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, é que há uma mudança de paradigma no ensino da língua escrita. O que não necessariamente significou uma total mudança nas práticas até os dias atuais. Vale também traçar um panorama histórico sobre como, no Brasil, ocorreu essa mudança paradigmática.

2.1.2 Alfabetização e a questão dos métodos

A questão de qual a melhor forma de alfabetizar ganha relevância, sobretudo com a demanda da resolução do problema do fracasso escolar que atinge, principalmente, as crianças das classes populares, inseridas no sistema público de ensino apenas no final do século XIX e tendo esse direito garantido legalmente somente nas primeiras décadas do século XX.

Essa questão é tratada por Soares (2016) como uma *questão histórica*, que se materializou em uma espécie de *guerra de métodos* que se estendeu ao longo do século XX até os anos 1980. Nesse processo histórico houve duas rupturas. A primeira ruptura foi de natureza metodológica. O ensino que até as últimas décadas do século XIX era centrado na grafia é confrontado com o surgimento de métodos que podem ser vistos a partir de duas direções: uma direção destacava o valor sonoro das letras e sílabas desenvolvendo, assim, os métodos fônicos e silábicos, chamados de métodos *sintéticos*. Partiam das partes menores da construção da palavra, para posteriormente chegar à palavra em si. A outra direção destacava a realidade psicológica do aprendiz, afirmando a necessidade de se ensinar a língua escrita a partir de unidades significativas: palavras, frases e textos, desenvolvendo assim os métodos chamados de *analíticos*, dos quais os mais conhecidos são os de palavração, sentencição e método global,

Ainda a respeito dessa primeira ruptura, vale saber que, a aprendizagem centrada na grafia desconsiderava a relação oralidade-escrita. O método era de *soletração* ($B+A=BA$) presente nas “cartas de ABC”, abecedários e silabários. Esse método baseava-se na crença de que o aluno já compreendia que as letras substituem sons, e, cumulativamente, aprendendo o

nome da letra e as casando, formariam as sílabas e depois as palavras até chegar ao texto (MORAIS, 2012).

A partir dessa primeira ruptura, inicia-se o que Soares chama de *movimento pendular*, uma alternância entre esses dois métodos: sintéticos e analíticos. Apesar das diferenças, os métodos acima compartilhavam o mesmo paradigma: o associacionismo, ou seja, a concepção de que se aprende por associações. No caso da alfabetização, essas associações envolviam a memorização da relação som-grafia. Outra característica dessa abordagem é a ideia de que primeiro a criança aprende a ler, por meio da memorização das relações fonográficas, para só depois poderem ler textos de circulação social. O domínio da leitura e escrita era visto assim como pré-requisito para o contato com textos reais. Vale ainda destacar que tanto os métodos sintéticos como os analíticos pressupõem a aprendizagem por estratégias perceptivas: sintético-percepção auditiva- correspondência entre oral e escrito; e analítico -percepção visual-correspondência entre o escrito e oral (SOARES, 2016).

A atenção da questão dos métodos, nesse período, volta-se para a grande pergunta: “qual a melhor maneira de se ensinar a leitura e a escrita?”. A preocupação aqui é com a atuação do professor. Não diferente do ensino de várias áreas do conhecimento da época, o ensino da língua escrita via, assim, o professor e o ensino como elementos central do processo ensino- aprendizagem. Era o professor, munido do “método certo”, que depositaria em seus alunos os conhecimentos necessários para a aprendizagem da leitura e da escrita. Em ambos os métodos- (Sintéticos e analíticos) havia a prevalência do ensino sobre a aprendizagem e o aluno era visto como aprendiz passivo.

2.1.3 Psicogênese da escrita e alfabetização

Esse movimento pendular de alternância entre método sintético e analítico foi interrompido com a segunda ruptura que se deu na década de 80, com o surgimento do paradigma cognitivista. No âmbito da alfabetização, tendo como referência a teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget, difundiu-se no Brasil a perspectiva psicogenética da escrita a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Magda Soares afirma que essa perspectiva

Esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades

para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita (SOARES, 2016 p. 21).

Essa mudança paradigmática não propôs um novo método, mas uma fundamentação teórica e conceitual sobre o processo de alfabetização. Ao apresentar a perspectiva psicogenética, Soares (2016) explica que se trata não propriamente de uma teoria de aprendizagem, mas de apropriação do conhecimento: “um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que não pode se apropriar verdadeiramente de conhecimento senão quando compreendeu seu modo de produção [...] quando o reconstruiu internamente” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986 apud SOARES 2016, p.66).

Se antes os métodos tradicionais centravam as atenções no ensino, na figura do professor e na forma de passar o conhecimento para o aluno, considerado passivo; ao apresentar a aprendizagem da língua escrita como um processo de apropriação de um objeto de conhecimento, Emília Ferreiro (2001) destaca a presença de um terceiro elemento: a natureza do objeto a ser conhecido. Assim, a autora apresenta uma tríade no processo de aprendizagem: *aluno, professor, natureza do objeto*. Esse processo de aprendizagem se dá em um percurso evolutivo que envolve dois aspectos: conceitual, procurando responder a duas questões fundamentais **o quê** as letras representam e **como** criam essas representações; e o aspecto convencional.

Morais (2012) afirma que esses aspectos conceituais e convencionais criam um conjunto de propriedades a serem aprendidas. Tais propriedades constituem os conhecimentos necessários para que o aluno se aproprie do SEA. Podemos dizer que esses conhecimentos são o objeto de ensino da alfabetização. São eles:

Quadro 1. Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado (MORAIS, 2012, p. 51).

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p,q,b,d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. A ordem das letras no interior das palavras não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior das palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;

5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...) mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

A psicogênese da escrita evidenciou, por meio das pesquisas realizadas com crianças aprendentes da língua escrita, uma regularidade evolutiva na apropriação do SEA. Esse processo evolutivo, com base em uma visão construtivista do processo de aprendizagem, se dá por elaboração de hipóteses e conflitos cognitivos, acerca do objeto a ser conhecido. No caso do SEA, tais hipóteses podem ser distinguidas em três grandes períodos: “distinção-entre o modo de representação icônico e o não icônico; a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações qualitativo e quantitativo); a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)” (FERREIRO, 2001 p.19).

Esses períodos permitem diversas subdivisões. No Brasil é comum a subdivisão em estágios assim classificados: *pré-silábico*- usa letras sem correspondências com seus valores sonoros, porém respeitando hipótese de quantidade mínima e de variedade; *Silábico* - passa a reconhecer a unidade sonora “sílabas” e a representar com letras, inicialmente sem correspondência com as propriedades sonoras (silábico quantitativo) e, posteriormente, já atribuindo valor sonoro representando, ao menos, um fonema da sílaba (silábico qualitativo); *silábico-alfabético* - já é capaz de reconhecer unidades menores dentro das sílabas: os fonemas, podendo assim representar letras para sílabas e letras para fonemas e, por fim, o nível *alfabético*- compreende as unidades menores das palavras, os fonemas e os representa sistematicamente.

O material que ofereceu a análise desses estágios nas pesquisas de Emília Ferreriro e Ana Teberosky (1986) foi a produção escrita dos alunos, que se tornou um dos elementos fundamentais no processo ensino-aprendizagem. Ao contrário das perspectivas anteriores, em que a escrita na aprendizagem inicial da língua reduzia-se a cópias, na perspectiva psicogenética, a produção escrita, sobretudo a *escrita espontânea*, revela o processo individual de apropriação do SEA, e o que antes era considerado erro se torna evidência de hipóteses que o aprendiz elabora ao construir seu conhecimento.

Morais (2012) lista algumas das significativas contribuições da teoria da *psicogênese da escrita*: a ideia de que a escrita não é um código; a superação da visão adultocêntrica que pré-definia o que é fácil e o que é difícil na alfabetização; que todos estão aptos a aprender a língua escrita sem critérios de prontidão e um novo olhar para o que antes era considerado erro, buscando-se interpretar a escrita dos alunos e compreender seu processo individual de apropriação do SEA. Outra grande contribuição da *psicogênese da escrita* foi o reconhecimento de que a criança já inicia a construção de conhecimentos acerca do SEA antes de entrar na escola, pois elas já estão inseridas em uma cultura onde a escrita tem uma função real. Assim, o contato com a escrita em diferentes contextos de seus usos sociais (rótulos, cartazes, livros etc) permite que as crianças já elaborem hipóteses do que ela representa, e é a partir desses conhecimentos prévios que se deve iniciar o ensino da língua escrita. Esse aspecto social de contato com os textos de usos reais vai coadunar com a divulgação do conceito de letramento a ser tratado no tópico seguinte.

Antes de adentrarmos no conceito de letramento, cabe apresentar também alguns limites no processo de didatização da teoria da psicogênese da escrita. Moraes (2012) discute esses limites e afirma que no processo de divulgação dessa teoria e da sua incorporação no discurso hegemônico oficial, houve uma má interpretação. A evidência de que a criança elabora hipóteses acerca do SEA espontaneamente a partir do contato com usos sociais da escrita, levou muitos educadores a acreditar e defender que apenas o contato com textos favoreceria às crianças o avanço nas hipóteses de apropriação do SEA. Houve assim uma rejeição a um ensino sistemático da língua e uma aversão ao termo “Método”, que foi confundido com o ensino transmissivo. Em seu texto *Alfabetização: em busca de um método*, datado de 1990, Magda Soares apresenta o declínio gradativo do tema *método* em pesquisas e estudos na área da alfabetização a partir de 1970 e, sobretudo nos anos 1980 (SOARES, 2016).

Assim, se antes da década de 80 o movimento pendular alternava entre métodos sintéticos e analíticos, a partir da divulgação da teoria da psicogênese, o *pêndulo se* desloca para outro movimento, não mais agora entre um método e outro, mas entre: de um lado os métodos, taxados de tradicionais, e do outro lado uma “desmetodização”. Reconhecemos com Soares (1998) que, dentro da perspectiva socionteracionista que assumimos, o aluno “constrói habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com o objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive” (SOARES, 1998, p. 59). No entanto, reconhecemos que, no contexto escolar, essa interação com a língua escrita, apesar de partir de situações de uso real, em muitos momentos deverá assumir, sim, uma dimensão sistemática, pois é papel da escola sistematizar esse conhecimento. Consideramos, nesse estudo, com base em Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), ensino sistemático da língua escrita como aquele que, de uma forma explícita e contínua promove os conhecimentos necessários para que o aluno se apropriar do SEA. Conhecimentos esses já apresentados no quadro 1 desse trabalho.

Embora seja imperativo trazer para a sala de aula textos de diferentes gêneros que circulam em diversos espaços fora da escola, isso não significa que tais textos não devam ser didatizados. O contato do aluno com a escrita em diferentes contextos sociais, nem sempre poderá favorecer os elementos da compreensão do funcionamento desse sistema tão complexo que é o SEA. Nesse sentido, concordamos com Rockwel (1985)

Aprender na escola é, sobretudo, aprender a fazer coisas, aprender ‘usos’ dos objetos escolares, entre eles da língua escrita [...] em alguns dos usos escolares, a língua escrita tende a se converter em um objeto sem qualquer referência que não seja ela própria [...] a atenção se dirige explicitamente para a forma do escrito e não para seu significado (p. 94).

Retomando a discussão do processo de *desmetodização* e abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, bem como das demais propriedades do SEA, vale lembrar que tal processo não se deu somente devido à divulgação da teoria da psicogênese da escrita (que conforme Magda Soares é uma teoria que dá bases conceituais sobre o processo de apropriação do SEA e não faz indicações metodológicas), mas também outro elemento foi mal interpretado: o conceito de letramento, que trataremos a seguir.

2.2 LETRAMENTO E ALFABETIZAÇÃO

Além da divulgação da teoria da psicogênese da escrita no país, o conceito de letramento veio corroborar com uma visão do aluno enquanto sujeito ativo no processo de seu aprendizado, situando-o em um contexto sociocultural e sociodiscursivo. Passa a ser imperativo no ensino da língua escrita o uso da escrita em seus contextos reais de uso:

Surge o termo letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita entendida não apenas como aprendizagem da tecnologia da escrita- do sistema alfabético e suas convenções-, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2016 p.27).

O conceito de letramento surge da “tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização” (TFOUNI, 2010 p.12), e da constatação de que apenas adquirir a tecnologia da leitura e escrita não é suficiente para o seu uso competente em diversas situações que a sociedade, cada vez mais centrada na grafia, apresenta.

Essa centralidade na grafia e as alterações dos usos sociais da escrita resultam do processo de industrialização e urbanização, exigindo a superação do analfabetismo e alterando as demandas de competências de uso da escrita. No Brasil, esse fenômeno se torna visível a partir de 1964, quando o projeto de desenvolvimento capitalista empreendido pelo governo militar passa a exigir da escola o papel de “fornecedora” de recursos humanos para a realização da expansão industrial (ROJO, 2009); o que implicou na inserção das classes populares nas escolas públicas, mudando o perfil do alunado e diversificando as formas de comunicar. A partir de então, fica evidente as diferenças linguísticas e o fenômeno das variedades dialetais.

Nesse contexto, o ensino da Língua Portuguesa sofre alterações importantes: passa de uma visão de ensino de norma culta e cultivo do *beletrismo*, para uma visão da língua como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” como pode ser verificado na Lei de Diretrizes e Bases 5692/71. Passa-se assim a dar ênfase no texto como unidade de trabalho, sobretudo textos jornalísticos e publicitários, relacionados às práticas presentes no cotidiano (ROJO, 2009). Essa mudança, chamada de “virada pragmática”, embora seja seguida de uma tendência ao uso do texto como suporte de análises gramaticais e textuais,

precedeu à difusão do conceito de letramento, inserindo no ensino da língua portuguesa o texto enquanto produtor de sentidos e incentivou práticas de leitura e produção textuais.

É somente na década de 80 que o conceito de letramento passa a ser difundido no Brasil. Soares (2009), afirma que uma das primeiras ocorrências do uso do termo letramento no país se deu no livro de Mary Kato intitulado *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. Porém é a partir de 1990 que se consolida no Brasil o tratamento do ensino da leitura e da escrita como práticas *de letramento*: “Com a difusão em nosso país das teorias construtivistas e sociointeracionistas de ensino/aprendizagem de língua nos âmbitos acadêmico e oficial, tornaram-se hegemônicas as propostas que concebem a língua como enunciação, como discurso – e não só como comunicação” (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008 p.3).

A partir de então, o termo passa a fazer parte do léxico dos estudos em educação:

[...]trata-se, sem dúvida, da versão para o português da palavra *literacy* termo inglês que, etimologicamente se trata do “estado ou condição que assume aquele que aprende ler a escrever [...] o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, 17).

A palavra letramento, no entanto, assume atualmente sentidos não só restritos à aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Tfouni (2010, p.32), “em função das várias posições teóricas adotadas, pode-se dizer que, no estado atual, já existe uma polissemia relacionada à mesma que torna a sua conceituação complicada”. Nesse sentido, neste trabalho, não pretendemos esgotar todos os sentidos atribuídos a esse termo e, após apresentar de forma breve as dimensões desse conceito, exploraremos uma forma específica de letramento: o letramento escolar.

Em um primeiro momento do surgimento do conceito de letramento, era dado destaque ao caráter *funcional* do uso da língua, atribuindo à escola a competência de preparar os indivíduos para as demandas sociais. Nessa perspectiva, exigia-se um processo de alfabetização que preparasse o sujeito não só para o domínio de uma técnica, mas a sua inserção em práticas sociais da escrita. Práticas essas que envolvem ações como ler jornais, revistas, livros, interpretar informações, ser capaz de produzir textos de diversos gêneros, preencher formulários, localizar informações etc.

Essa dimensão pragmática do letramento, enquanto elemento favorecedor de habilidades individuais para o sujeito *funcionar* na sociedade é vista hoje como uma das dimensões do letramento que envolve outros processos mais amplos.

Nesse sentido, o letramento envolve não só uma dimensão *individual*, mas também uma dimensão *social*. A *dimensão individual* refere-se ao aspecto mais pragmático, às habilidades pessoais de ler e escrever e está mais associado ao processo de escolarização, responsável por tornar as pessoas aptas a responder às demandas sociais cotidianas. Trata-se assim de um *letramento funcional*, capaz de adaptar o indivíduo para sua sobrevivência em uma sociedade complexa e grafocêntrica (SCRIBNER, 1984 apud SOARES, 2010). Já a *Dimensão social* do letramento refere-se a uma prática social, ao “que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais” (SOARES, 2010 p.72). Essas duas dimensões também são apresentadas em modelos e versões, que apresentaremos a seguir.

2.2.1 Letramento: modelos e versões

Os estudiosos do letramento, especialmente Brian Street (2014) que inaugurou os Novos Estudos do Letramento (NEL/ NLS), propõe que, para além da visão do letramento enquanto uso de textos em seus contextos sociais reais, é imprescindível ampliar a visão crítica desses contextos dentro de um quadro teórico mais amplo. O autor propõe assim dois modelos de referência: *letramento autônomo* e *letramento ideológico*. O letramento autônomo se relaciona com a dimensão individual. Nesta concepção, a aprendizagem da escrita, por si só, autonomamente, trará efeitos para o aluno sobre outras práticas sociais, intensificando as habilidades cognitivas, levando os indivíduos a estágios universais de desenvolvimento (ROJO, 2009), e melhorando suas perspectivas econômicas. Trata, assim, as práticas de ensino da língua escrita como neutras e universais, independente das condições sociais econômicas e culturais. O enfoque autônomo vê o letramento “em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social, uma variável autônoma cujas consequências para a sociedade e a cognição são derivadas de sua natureza intrínseca” (STREET, 1993 apud ROJO, 2009 p.99). Essa abordagem está presente nos discursos de programas estruturados de alfabetização que prometem a eficácia da aprendizagem da língua a partir da obediência a uma sequência de procedimentos pré-fabricados, como se o aluno, o professor, a escola e o processo de ensino-aprendizagem fossem universais.

Para Street, esse modelo autônomo de letramento é uma versão moderna da visão da suposta supremacia ocidental, e induz à falsa ideia de que sociedades que usam escritas alfabéticas tenham desenvolvido capacidades mentais superiores, como abstração e

objetividade (TFOUNI, 2010). Ideia essa que se transpõe para o nível de indivíduos, separando-os entre mais inteligentes-alfabetizados/letrados e ignorantes-analfabetos. Essa mesma falsa ideia disseminou o pré-conceito incrustado nas noções de privação linguística e cultural que julgavam que crianças de classes populares não teriam pré-requisitos cognitivos para aprender (GUMPERZ, 1991).

O outro modelo apresentado por Street é o *Letramento ideológico*. Esse enfoque “vê as práticas de letramento como indissolivelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (STREET, 1993 apud ROJO, 2009 p. 99). Assim, a natureza do letramento está intrinsecamente ligada às práticas que a leitura e escrita assumem em determinados contextos sociais, dependendo das instituições sociais que as propõem e exigem (SOARES, 2010). Essa abordagem evidencia as construções sociais e as relações de poder que circundam os modelos de letramento e que instituem os “letramentos dominantes em oposição a letramentos ‘marginalizados’” (STREET, 2014 p.148) e implica um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural.

Outra proposta de distinção do letramento com duas interpretações conflitantes é feita por Soares (2010). A autora distingue *letramento* em uma versão *fraca* e uma versão *forte*. A versão *fraca* se relaciona com os conceitos já apresentados de dimensão individual do letramento e com o modelo autônomo apresentado por Street e está ligada a uma perspectiva progressista, liberal. Já a *versão forte* se relaciona com o modelo ideológico apresentado por Street, considerando que o letramento não pode ser visto como um elemento neutro, mas que este se trata de “conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais” (SOARES, 2010 p. 75). Essa versão apresenta um potencial revolucionário do letramento em virtude de uma transformação das relações sociais injustas.

Podemos ilustrar a versão forte do letramento com a ação do educador brasileiro Paulo Freire que se empenhou pela articulação entre alfabetização e conscientização. Suas práticas contextualizadas e problematizadoras inauguraram no país um modelo de educação, no qual o aluno era visto como sujeito ativo e crítico, produtor de cultura, como disse Street (2014 p.150): “permitindo aos pobres e oprimidos investigar e analisar as fontes de sua opressão”. Freire defendia que o analfabetismo em si não era o maior problema do país, mas sim a

injustiça social e as condições de miséria e pobreza em que viviam os não alfabetizados, bem como as condições que determinaram quais grupos sociais teriam o *direito à palavra*.

Usando palavras do universo vocabular dos alunos, sobretudo palavras carregadas de conteúdo político, Freire discutia as questões pertinentes ao grupo social. Só a partir do debate é que se explorava a palavra enquanto significante, ou seja, passava-se aos aspectos fonéticos e gráficos da palavra (FREIRE, 1979), trabalhando os padrões silábicos. Freire combinava assim, em sua prática, socialização política geral com técnicas linguísticas específicas (STREET, 2014). Pode-se assim considerar a prática de Paulo Freire como precursora do letramento no Brasil.

Autores como Paulo Freire, Brian Street e Shirley Heath contribuíram para uma perspectiva mais crítica do letramento e evidenciaram as gritantes discontinuidades entre escola e contexto social no que se refere às práticas e padrões comunicativos. Shirley Heath, em seu rico estudo etnográfico entre os anos de 1969 a 1978, descreveu os processos de socialização e atitudes reais de comunicação de crianças de duas comunidades americanas: Rodville e Trackton, bem como a inserção dessas crianças no processo de escolarização. A autora buscou verificar os efeitos dos ambientes domésticos e comunitários na aprendizagem das estruturas de linguagem necessárias em sala de aula. Heath não se restringiu a investigar o fracasso escolar, mas buscou explicação nos padrões comunicativos e de comportamento dessas crianças “fadadas ao fracasso” e concluiu que os ambientes domésticos e comunitários influenciam na aprendizagem no ambiente escolar, ambiente esse que apresenta outros padrões de uso da língua (HEATH, 1983).

Constatação semelhante à de Heath (1983) foi feita por Soares na década de 80 e descrito em seu texto, intitulado: *Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita*. A autora revela a dificuldade das crianças das classes populares em assimilar a objetivação/abstração da língua na escola. Ao solicitar que as crianças produzissem textos sobre determinados temas a partir de frases como “Se eu fosse professor...”, crianças das classes populares produziram textos comunicando de fato o que sentiam ou demonstravam experiências concretas. Já outras crianças produziam textos com distanciamento pessoal, sinalizando compreender que a proposta do texto escolar não era saber de fato sua opinião, ou suas impressões pessoais acerca do tema. Demonstravam saber que, quando a escola solicita um texto sobre determinado tema, o que ela realmente quer saber é sobre suas habilidades em lidar com o texto escrito, portanto, fizeram textos impessoais, revelando seus domínios sobre a língua escrita. Soares (2017) conclui que, dessa maneira, a escola deseduca os alunos quanto

a real função da linguagem: comunicar. A abstração retira a imagem do interlocutor e empobrece o discurso.

O problema não estaria, assim, nas crianças das classes populares, mas na ineficiência da escola em perceber que a criança que ainda não passou por práticas semelhantes às práticas escolares, não interpretam atividades dessa natureza, diferentemente de crianças que já tiveram práticas semelhantes às práticas escolares em outros ambientes. Essa “nova” forma de contato com a linguagem lhes é, portanto, estranha.

Acerca desse estranhamento com a forma escolar de uso da linguagem, Rojo (2009) apresenta, com base em Bernard Lahire (1995), que uma possível explicação do fracasso escolar pode ser essa nova forma de contato com a linguagem que a criança passa a ter no processo escolar: “um contato que passa de inconsciente, prático, incorporado (na família) a consciente, analítico, objetivado na escola, o autor insiste na importância da diversidade de sociabilidades em torno do texto escrito” (ROJO, 2009 p. 60).

Podemos perceber que os estudos do letramento ocorrem em um campo amplo de discussão e abrange práticas sociais diversas:

Assim, as abordagens mais recentes dos letramentos, em especial aquelas ligadas aos Novos Estudos do Letramento (NEL/NLS), têm apontado para a *heterogeneidade* das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento. (ROJO, 2009 p. 102).

Dessa maneira, o letramento que acontece na escola é apenas uma das formas de letramento, que, embora possa trazer para a sala de aula textos extraescolares, tem um objetivo didático ao fazê-lo. Consideramos importante destacar que, embora o letramento escolar possa ser categorizado como uma forma de letramento dominante, tendo em vista que é um processo institucionalizado, ou seja, é regulado, controlado e sistematizado por uma instituição oficial, não deve ser confundido com *letramento autônomo*. O letramento escolar no processo de ensino da língua escrita tem uma tarefa específica, que na sociedade atual cabe principalmente à escola: a tarefa de favorecer o conhecimento do Sistema da escrita Alfabética e dos usos da leitura e da escrita.

Ainda sobre o cuidado com o risco da diferenciação de letramento autônomo e ideológico, vale lembrar que quando Street critica o letramento autônomo, ele não critica a escola e suas práticas de ensino da língua escrita, mas uma perspectiva que bloqueia o desenvolvimento do sujeito. Critica, por exemplo, práticas pré-fabricadas que consideram os

alunos da mesma forma, abstratos e universais. Ele critica as formas de ensinar a ler e escrever de maneira única para todos. Vale ressaltar que ensinar a tecnologia da escrita não é em si letramento autônomo, mas sim as formas como se conduz esse processo é que pode se tornar autônomo. Daí a importância do paradigma atual do ensino da língua escrita: o *alfabetizar letrando*, uma articulação dos dois processos, reconhecidos como indissociáveis, porém distintos (SOARES, 1998). É preciso reconhecer que não é necessário e pode ser um erro separar o processo psicogenético (apropriação do sistema de escrita) do processo sociogenético (apropriação de usos e significados sociais diversos) como se fossem etapas e objetos diferentes (ROCKWELL, 1985).

No entanto, a busca de uma prática integradora, ou seja, que contemple alfabetização e letramento, não tem sido fácil. Pode-se dizer que a hegemonia do discurso do letramento ofuscou o ensino sistemático do SEA. No sentido de que muitos profissionais passaram a acreditar que o simples contato com textos seria suficiente para a aprendizagem da língua escrita. A materialização dessa sobreposição do letramento em relação ao ensino sistemático foi verificada por Moraes e Albuquerque (2004). Os autores examinaram livros de alfabetização e verificaram mudanças observáveis. Esse estudo demonstrou que vários livros recomendados pelo Ministério da Educação no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) não propunham um ensino sistemático da escrita alfabética. Apresentavam, sim, uma diversidade de textos, de gêneros distintos, primando pelo letramento. Tendiam a não promover a produção de escritas espontâneas nem o diagnóstico, pelos professores, do nível alcançado pelos alunos em direção à apropriação do SEA. Podemos dizer que a referida pesquisa evidencia o conflito travado no país em se substituir uma forma “tradicional” de ensino por uma forma “inovadora”, que acabou por ser mal interpretada, apenas invertendo os papéis: se antes acreditava-se que primeiro era necessário aprender a codificar e decodificar para depois se ter contato com textos reais, nesta nova versão se entendia que bastava o contato com os textos para depois a criança construir espontaneamente seu conhecimento acerca do SEA.

Nesse sentido, o modelo “inovador” apenas inverteu a ordem das etapas. Considerando que o livro didático é um suporte de grande importância para o professor, pode-se inferir que essa inversão da ordem dos processos, ou seja, essa dificuldade em de fato articular alfabetização e letramento como processos simultâneos se refletiu na prática pedagógica.

Soares (2003) falando a respeito desse fenômeno, afirma que, no Brasil, paralela à *invenção* do conceito de letramento houve uma *desinvenção* da alfabetização. A autora retoma a metáfora do pêndulo, ou *curvatura da vara*, ou seja, a tendência ao modelo alternativo e excludente “ou isto ou aquilo”. Nesse processo, a alfabetização sofreu no país uma grave perda de suas especificidades. Em decorrência desse processo de *invenção do letramento* e *desinvenção da alfabetização*, faz-se necessária a *reinvenção da alfabetização*, partindo do pressuposto de que

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita- a alfabetização-e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas que envolvem a língua escrita- o letramento (SOARES, 2017 p.44).

2.2.2 Letramento e alfabetização: as facetas do processo de aprendizagem da língua escrita.

Soares (2016) destaca na aprendizagem inicial da escrita três principais *facetas*: a *faceta linguística* que diz respeito à representação visual da cadeia sonora da fala e tem como objeto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita; a *faceta interativa*- que diz respeito à língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens, tendo como objeto as habilidades de compreensão e produção de textos e, por fim a *faceta sociocultural*- essa por sua vez, diz respeito aos usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais e tem como objeto os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita.

Segundo a autora, dessas três facetas decorrem três objetos de conhecimentos diferentes que demandam competências específicas a serem desenvolvidas. Se o foco da aprendizagem recai na faceta linguística, o objeto de conhecimento será a apropriação do SEA, se o foco for a faceta interativa, o objeto são as habilidades de compreensão e produção de textos; se o foco se volta para a faceta sociocultural, o objeto são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita. A autora sugere que a controvérsia em torno dos métodos de alfabetização emerge do fato de que, cada método focaliza um desses objetos da aprendizagem da língua.

Ainda em relação às facetas, Soares (2016) relaciona a primeira faceta (*linguística*) ao processo de apropriação do SEA e a chama de *alfabetização*. Já as duas seguintes (*interativa e*

sociocultural) a autora relaciona ao *letramento*. Reconhecendo o processo de ensino-aprendizagem inicial da leitura e escrita como um todo complexo e multifacetado, Soares (2016) reitera que no ensino inicial da língua escrita é necessário a soma das facetas para compor o todo que é o produto desse processo: alfabetização e letramento. O grande problema e controvérsias entre os métodos no ensino da leitura e escrita ou as tendências, segundo Magda Soares, é a fragmentação do processo. Os métodos ou tendências ou focalizam uma só *faceta* do processo ou sequenciam as facetas, como se devessem ser desenvolvidos separadamente, uma após a outra.

Uma possível resposta a essa questão seria a compreensão de que a aprendizagem inicial da língua escrita em sua dimensão pedagógica, embora entendida e tratada como fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza. Tal inteireza não pode perder de vista a clareza do método adotado. Por isso, a autora conceitua método de alfabetização: “se entende por método de alfabetização: um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, no que se refere à faceta linguística dessa aprendizagem” (SOARES, 2016 p.331). Ao partir desse conceito, a resposta à disputa dos métodos está na compreensão de que o mais importante é a consciência de que é necessário se *alfabetizar com método*, ou seja, que no ensino inicial da língua escrita, tenha-se em mente que é preciso orientar os alunos “por meio de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, estimulem e orientem as operações cognitivas e linguísticas que progressivamente a conduzam a uma aprendizagem bem sucedida da leitura e da escrita em uma ortografia alfabética” (op.cit.).

A partir da proposta de distinção das facetas do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita, situamos esse trabalho dentro da faceta linguística, uma vez que também investiga os saberes e práticas da professora do ciclo de alfabetização no que se refere à interpretação da escrita de seus alunos a partir de um processo avaliativo de apropriação do SEA e as intervenções desencadeadas em sua prática.

É nesse processo avaliativo que os professores deverão interpretar a escrita de seus alunos. Isso exige do professor domínio teórico sobre os processos linguísticos e cognitivos da aprendizagem inicial da língua escrita e “são esses processos linguísticos e cognitivos que os professores precisariam conhecer para traduzi-los em procedimentos, métodos, atividades que promovam e acompanhem o desenvolvimento das crianças” (SOARES, 2014). Esses conhecimentos e procedimentos situam-se no âmbito das práticas de ensino e seu processo formativo, tema que trataremos na seção seguinte.

2.3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE

O trabalho docente lida diretamente com saberes teóricos e práticos, construídos tanto em sua formação profissional e continuada como pela sua experiência concreta no cotidiano de sala de aula e adquiridos de diversas fontes (TARDIF 2002). Dentre os saberes docentes e suas fontes, Tardif e Raymond (2000 apud MORAES, 2015) propõe um modelo de identificação e classificação: saberes pessoais do professor, da formação escolar anterior, da formação profissional para o magistério, dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes adquiridos na própria experiência da sala de aula na escola.

Gama (2014) ao apresentar um panorama histórico das abordagens sobre formação dos professores destaca que no Brasil, historicamente na formação continuada dos professores, predominou uma visão instrumental do trabalho docente, uma espécie de “atualização científica”, concentrada em conteúdos elaborados por especialistas a serem usados nas salas de aula. Tal visão desconsidera que os professores não são meros consumidores de informações, mas eles as reinterpretem em suas práticas em um processo de apropriação

Um professor apropria-se de uma informação, de uma ideia ou de um conceito quando pode “utilizá-lo”, imediatamente, por sua própria conta. Ora, as lógicas da ação conjuntural (“como fazer nesta classe, com essas crianças, agora que se chegou a tal ponto..”) são diferentes das lógicas que constituem os conhecimentos (CHARTIER; CLESSE; HÉBRARD, 1996. p.14).

Essa lógica mais pragmática de abordagem da relação teoria-prática, que considera a construção e reconstrução dos conhecimentos docentes a partir de sua utilização, tem ganhado relevância nos últimos tempos. Albuquerque e Ferreira (2017) afirmam que as pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão do papel do professor na sociedade e da sua prática pedagógica. Grande parte dessas pesquisas que investigam a dinâmica de construção-produção de saberes escolares utiliza como modelo de análise o “saber em ação” discutido por Donald Schön. O modelo dos *saberes em ação* considera que

A atividade profissional docente não se constitui na resolução de problemas práticos a partir da aplicação de teorias e técnicas científicas. Ela se constitui na resolução de um “saber-fazer” que corresponde a um conjunto de regras ou planos cultivados em nosso espírito e que precedem a ação. O pensamento ao mesmo em que antecede a ação, a acompanha (FERREIRA, 2014).

Os estudos na perspectiva dos *saberes em ação* buscam explicar as práticas profissionais e os mecanismos que as caracterizam a partir do acesso direto a dados tirados da observação da ação. Chartier (2011, p.187) afirma que “as pesquisas realmente resultantes do ‘pensamento e da ação dos professores’ permitiriam compreender como se aprende e se pratica um ofício [...] e como se melhora a eficácia do ensino.” A referida autora ainda afirma que um questionamento aos docentes sobre as teorias às quais recorrem em suas práticas, resultaria em apenas discursos que não passam de artefatos, ou não obteríamos respostas. Assim, um trabalho reflexivo sobre os *saberes na ação* pode auxiliar os professores a explicitar seu saber fazer, teorizando sua prática.

Em pesquisa realizada com uma professora, na França, durante um ano letivo de 1995-1996 em uma turma da educação infantil de alunos desfavorecidos e não familiarizados com a escrita em suas famílias; Chartier (2011) apoiou-se sobre esse modelo de análise das práticas e buscou saber como a professora poderia teorizar reflexivamente sua prática em relação à aprendizagem da escrita. A autora confirmou, com a explicitação da docente a suas observações, a pertinência do modelo dos *saberes da ação*, pois a professora, em sua prática, utilizou-se de atividades que no âmbito teórico eram incompatíveis, um ecletismo de ações dotadas de forte coerência pragmática, legitimadas por um *valor de uso* e *valor de troca* estabelecido entre seus pares, balizados na experiência do que *dá certo* em sala de aula.

Essa experiência do que dá certo em sala de aula oferece certa segurança e influencia os docentes diante das inovações propostas. A discussão acerca da postura docente diante do “novo”, comumente tende a taxá-los, como resistentes ou preguiçosos. Em relação a isso, Albuquerque (2002) investigou o processo de apropriação pelos professores da rede municipal do Recife-PE, das concepções oficiais de ensino de Língua Portuguesa, mais especificamente da leitura, em um contexto de mudanças. A referida autora afirma com base em Chartier(2000) que as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar com mudanças ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza *didática*; ou com mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico (material pedagógico, avaliação, etc.). Albuquerque (2002) verificou que as professoras investigadas por ela, ao contrário dos adjetivos dados comumente como resistentes, estavam, sim, realizando mudanças didáticas e pedagógicas em relação ao ensino de leitura e que essas mudanças se vinculavam “principalmente, às possibilidades de viabilização da prática pedagógica e ao conjunto de dispositivos que as professoras

construíram ao longo de suas experiências escolares e que constituem seu ‘saber-fazer’ profissional” (ALBUQUERQUE 2002 p13).

Os resultados do estudo desenvolvido por Albuquerque (2002) vem ao encontro do que Chartier (2000) diz sobre os fazeres ordinários da classe e as inovações. Chartier (2000) afirma que diante da inovação desejada ou autorizada pela instituição há os *tateamentos* vivenciados na classe, as modificações e adaptações sem as quais não se faz a classe. Nesse sentido a referida autora afirma que:

A oposição entre prática tradicional e prática inovadora, qualquer que seja o pólo valorizado, mascara de fato a existência de toda uma série de ações profissionais ordinárias que constituem o tronco sobre o qual vêm se enxertar os estilos pedagógicos ou didáticos específicos, tradicionais ou renovados (CHARTIER, 2000 p.164)

Assim, para um estudo que pretenda analisar as práticas docentes, verificando suas relações com as propostas de inovação, se faz apropriado o modelo acima apresentado: os *saberes da ação*. Além desse modelo outro elemento que pode nos auxiliar em uma análise das práticas docentes é o conceito de *dispositivo*. Chartier (2002), discutindo o termo *dispositivo* afirma que banalmente ele foi utilizado para definir um “quadro de ações reiteráveis, conduzidas para responder a um problema recorrente” (p.10). No entanto, essa definição mais técnica do termo, omite a dimensão subjetiva atrelada ao conceito. Para melhor esclarecer, a autora apresenta as proposições de Micheal Foucault, ao falar da noção de “dispositivo de controle”. Foucault sublinha que o uso tecnicista do termo esquece ou recusa que os dispositivos são estratégias de relações de forças que sustentam tipos de saber. Chartier (2002) segue afirmando que, nessa perspectiva de relações de força, o que é difícil de pensar não é o poder dos poderosos, mas “o poder dos dispositivos que orientam as condutas e as representações, simplesmente porque eles são o quadro de experiências comuns, tão comuns que acabam por ter a naturalidade das evidências e permanecem, portanto, impensadas” (CHARTIER, 2002 p.13).

Assim o dispositivo, traz em si uma dimensão de discurso, teoria, mas não se perpetua por essa dimensão, mas sim pela ordem prática. Pelas práticas sociais dos sujeitos que assimilaram e incorporaram essa dimensão do discurso em uma perspectiva da ação, não necessariamente pensando a realidade teórica subjacente a ela.

A noção de *dispositivo* acima apresentada se mostra pertinente ao estudo das práticas escolares porque elas estão permeadas de realidades objetivas, como disposição das salas e

mobiliário, escolha de métodos e vários outros elementos que remetem a enunciados científicos e filosóficos não ditos mas materializados.

Assim, vale considerar uma análise da prática docente pelo ângulo do *dispositivo* para além do método. Uma vez que o método pressupõe uma escolha teórica, conforme já definido nesse trabalho com base em Soares (2016) e o *dispositivo* não necessariamente. Esse conceito pode assim referir-se a disposições *incorporadas* pelos sujeitos, no caso em questão, pelas práticas docentes, em um lento processo de cooptação:

Os dispositivos constituem o quadro estável e objetivado dessas disposições e são eles que se descreveriam frequentemente, sem dar conta disso, sempre que se designasse uma prática em sua generalidade [...] para que um dispositivo funcione é preciso, portanto, que ele tenha sido assimilado pela instituição, ou seja, por indivíduos, e que ele seja permanentemente ‘praticado’[...] A noção de dispositivo permite, em contrapartida, pôr em evidência as ‘invenções’ praticadas, mas não decretadas explicitamente, instituídas sem que a hierarquia se misture com elas, aquelas de que se pode dizer que forma produzidas de maneira anônima pelas ‘práticas’” (CHARTIER 2002 p.14-16).

Adotamos nesse trabalho os conceitos de *dispositivo* e *saberes em ação*, para uma melhor compreensão das práticas docentes no seu contexto. Tal opção teórica se fundamenta também no pensamento de Michel de Certeau que, ao discutir as práticas ordinárias dos sujeitos, compreende-as como *artes do fazer*. O autor trata como práticas ordinárias a maneira como cada um interpreta e lida com a cultura. Para ele, o sujeito não recebe a cultura de forma passiva, mas faz uma síntese, a *bricolagem*. Ou seja, trabalha com as informações que recebe e faz algo novo. Dessa maneira, os sujeitos não são meros consumidores, mas, pelo processo de *bricolagem*, é produtor do conhecimento. Nesse questionamento sobre o que os sujeitos fazem com as informações que lhe são entregues, emerge, a partir da discussão sobre práticas culturais, a valorização da *trajetória* individual do sujeito e seu *cotidiano* com suas *fabricações* (CERTEAU, 1994).

A reflexão de Certeau acerca do *cotidiano* contribuiu para uma visão positiva dos sujeitos dentro das instituições escolares. Isso porque no contexto histórico das décadas de 1970-1980, a discussão predominante sobre a escola e profissão docente era a ideia reprodutivista, disseminada principalmente pela obra de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron: "A Reprodução". Na ótica reprodutivista, as instituições escolares são elementos de reprodução das ideologias do Estado e das classes dominantes e os professores agentes dessa reprodução, que pela *autoridade pedagógica inculca o arbitrário cultural* das classes dominantes, perpetuando assim a sociedade de classes (BOURDIEU; PASSERON, 2013). O

pensamento de Certeau rompe com essa ótica, apresentando o professor não como mero reprodutor da ordem vigente, mas traz a visão do sujeito *insubmisso*, como ator que intervém nas práticas cotidianas da escola de forma inventiva e produtiva. De fato, a pluralidade cultural presente na escola favorece contínuos acordos e *fabricações*

A escola [...] talvez seja um dos locais onde se põe em ação uma articulação entre o saber técnico e a relação social e onde se efetua, graças a uma prática coletiva, o reajuste necessário entre modelos culturais contraditórios (CERTEAU, 1974 apud ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008 p.255).

Ao analisar as práticas culturais, Certeau (1994) utiliza um modelo pautado em dois conceitos básicos: *estratégias* e *táticas*.

Uma distinção entre *estratégias* e *táticas* parece apresentar um esquema inicial mais adequado. Chamo de *estratégia* o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder [...] pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos e ameaças [...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia [...] Em suma, a tática é a arte do fraco (p.99-101. grifos do autor).

Identificamos no contexto escolar, *estratégias* como um conjunto de elementos prescritivos, avaliações, normas e demais regulamentações explícitas que partem de um lugar de poder, e *táticas* as maneiras de lidar com as relações de poder. Assim, ao mesmo tempo em que os professores se submetem a determinadas estratégias, eles articulam com *astúcia*, maneiras de “subverter” o que lhe foi imposto.

Dentro do conjunto de elementos que interferem na prática do professor, também cabe ainda ressaltar o processo de formação continuada, que muitas vezes se apresenta como elemento para preencher lacunas deixadas na formação inicial do professor ou formas de atualização pedagógica. Conforme apresentado na introdução desse trabalho, a docente que participou desse estudo participaram de dois modelos de formação continuada para professor alfabetizador oferecidos pela rede municipal de Águas Belas-PE: o Programa Alfa e Beto e o PNAIC.

Albuquerque e Ferreira (2017) realizaram um estudo que analisou encontros de formação em dois municípios da região metropolitana do Recife, uma vinculada ao Programa

Alfa e Beto e a outra relacionada a uma formação promovida pelo CEEL⁴/UFPE que se apoiava na construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento, como o PNAIC. As autoras observaram as concepções de língua e formação que fundamentavam as práticas dos referidos programas, bem como as “fabricações” realizadas pelos formadores e professores no cotidiano escolar. Os dados obtidos, por meio de observações dos encontros de formação em cada município e a análise do material utilizado nas formações, permitiram que as autoras considerassem que o município que desenvolvia a formação do CEEL priorizava o trabalho com atividades de apropriação do SEA, em uma perspectiva do alfabetizar letrando, tendo como subsídios de estudo materiais de uso do professor: o livro didático e a proposta curricular do município; promovendo o planejamento e análise de situações práticas.

Já no outro município, no qual o programa adotado era o Alfa e Beto, a formação priorizou o trabalho com atividades de alfabetização com base na codificação e memorização. Os professores recebiam orientações para serem aplicadas, seguidas em sala de aula, não valorizando os seus conhecimentos e saberes da experiência, evidenciando um modelo transmissivo e receptivo.

Esse estudo de Albuquerque e Ferreira (2017) contribui para a reflexão da pertinência dos questionamentos sobre os modelos de formação continuada adotados pelas redes municipais, e, para além dos julgamentos estereotipados entre programas “maus” e “bons”, considerar quais modelos formativos promovem a prática reflexiva do professor, no sentido de que o permita analisar sua própria prática. Consideramos que a formação que reconhece as *artes do fazer* dos docentes e que tem como objeto de reflexão, sobretudo, o que esses fazem com as informações e materiais que lhe são dados, tendo em vista o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, é mais apropriada.

Outro exemplo de formação continuada está sendo ensaiado por Magda Soares no município de Lagoa Santa-MG há mais de dez anos. Ao apresentar essa experiência, Soares (2014) prefere denominar como *desenvolvimento profissional dos professores*, pois reconhece que os professores envolvidos, já formados em cursos superiores, buscam não continuar essa formação, mas, uma vez já em exercício da profissão, desenvolvê-la, em uma real articulação teoria e prática. Articulação essa que a autora reconhece não ser tão simples como se pensa no universo acadêmico.

⁴ O CEEL é o Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da UFPE, criado em 2004 no âmbito da Rede Nacional de Formação de Professores do MEC. Ele realiza trabalhos de formação continuada de professores, como o Pró-Letramento e o PNAIC.

Um dos problemas acerca da relação teoria e prática, segundo a referida autora, é que em educação ela não é a mesma em contextos diferentes até mesmo em um mesmo município. Assim, um dos problemas das propostas de formação continuada é considerar o público docente como algo homogêneo. A autora ainda tece uma crítica à visão de formação continuada enquanto espaço de se preencher lacunas deixadas pela formação inicial. Essa visão ignora que os professores “constroem permanentemente saberes sobre o ensino e a aprendizagem, sobre as possibilidades e os limites do contexto escolar, o que obriga a reconstruir o conceito de prática e suas relações com a teoria” (SOARES, 2014 p. 8).

Esse estudo não se propõe a fazer uma análise das práticas, buscando a explicitação dos seus saberes na ação conforme as pesquisas que se pautam nesse modelo analítico; porém nos valemos dessa discussão, bem como nos baseamos na perspectiva teórica de Michel de Certeau, no que se refere aos estudos do cotidiano, buscando compreender as fabricações e táticas das professoras diante das estratégias propostas pela SEDUC-AB de avaliação e controle do desempenho dos alunos na leitura e escrita.

2.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Alfabetização e avaliação são dois processos que sofreram grandes alterações ao longo do tempo, o que revela que os processos educativos estão intrinsicamente ligados a seus contextos históricos e sociais (CRUZ, 2010). Como veremos no decorrer desse texto, as mudanças de paradigmas no campo da avaliação se relacionam com as mudanças nas concepções e práticas de alfabetização.

Cabe de início dizer que, na área da educação, muitas são as concepções sobre avaliação e, além dessas concepções, os professores também constroem representações sobre ela, desenvolvendo uma experiência concreta de saberes da prática dos processos avaliativos (CRUZ, 2010). Várias teorizações se traçaram em torno da avaliação escolar. As várias versões dessas teorizações circulam nas práticas, ou seja, as mudanças de paradigmas no decorrer do tempo não necessariamente significam a extinção de um modelo a partir do surgimento de outro. Como afirma Fátima Cruz (2010 p.136): “existem distintos modelos avaliativos, apoiando-se em parâmetros diversos: quantitativos, procedimentais, outros fixados em valores qualificativos, outros mais ancorados em concepções diversas”.

Segundo a referida autora, podemos identificar os seguintes paradigmas avaliativos: *Behaviorista*, pautado na objetividade, influenciado pela psicologia associacionista. A avaliação nessa perspectiva é classificatória, baseada em objetivos pré-definidos, se

concentrando, sobretudo, na memorização dos conteúdos. A aprendizagem nessa perspectiva é interpretada como independentes das situações de ensino, o estudante é visto como ser passivo, a *dúvida cognitiva* não é provocada e os resultados são comparados numa lógica excludente.

Tecnicista, pauta-se nos aspectos quantitativos. Assim como o paradigma behaviorista a ênfase é pragmática e individualista. Pressupõe a ideia de progresso como resultado de um conjunto de procedimentos geridos com eficiência.

Além desses paradigmas, a corrente cognitivista inaugurou outras formas de se pensar a avaliação, dentre elas a perspectiva construtivista que veremos mais adiante.

Outra forma de apresentação dos paradigmas da avaliação é proposta por Suassuna (2007). A referida autora organiza as tendências no campo teórico da avaliação em dois grandes paradigmas: (1) tradicional, caracterizado pela classificação, controle, competição e pela meritocracia; (2) o outro paradigma, caracterizado pelos aspectos formativos, processual, democrático, que a autora chama de reguladora ou formativa.

Suassuna (2007) ainda subdivide o paradigma tradicional, em diferentes fases: em uma primeira fase avaliação era sinônimo de medida. Com base na psicologia/psicometria e inspirada nas ciências exatas, tinha como instrumento predominante os testes e exames padronizados e classificatórios. Na segunda fase, em um contexto de necessidade de recuperação econômica e pela expansão da indústria norte-americana entre o final dos anos 30 e o começo dos anos 60, muda-se o enfoque dado à avaliação, e a educação passa a ser vista como condição do desenvolvimento do país. Há assim, uma grande preocupação com os objetivos educacionais e a forma ideal de controle adequado dos resultados. Conservam-se, nessa segunda fase, as mesmas bases da fase anterior, mas os testes passam a primar pelo rendimento tendo em vistas uma gestão eficaz do ensino.

Na terceira fase, sob a influência dos movimentos em defesa dos direitos e das minorias, nas décadas de 60 e 70, a avaliação assume um papel sociopolítico: identificar os problemas sociais para que estes fossem resolvidos por meio de políticas adequadas e racionalização da distribuição de recursos. Esse modelo se beneficia da multidisciplinaridade e pesquisas qualitativas que começavam a ganhar destaque naquela época. No entanto, mesmo estando voltada para a ampliação dos direitos individuais e sociais, a avaliação nessa fase ainda estava a serviço do aumento da produtividade e otimização das relações custo-benefício, obedecendo indicadores objetivos.

A quarta fase do paradigma tradicional se inicia no final dos anos 70 e se estende pelas décadas de 80 e 90. Em um contexto de crise econômica mundial e sob o argumento do combate ao desperdício e à ineficiência das políticas e instituições públicas; se consolida a racionalidade neoliberal, em que o universo da educação é equiparado ao mercado. Surge assim a figura do Estado avaliador, que passa a controlar e fiscalizar as políticas públicas. Também os órgãos financeiros internacionais passam a cobrar dos países que instituíam sistemas de avaliação, impondo a definição das competências. Utilizam-se testes padronizados e os resultados, em vez de servirem a um trabalho de interpretação, passam a ser encarados como indicadores úteis para o mercado.

Suassuna (2007) segue afirmando que as críticas ao modelo tradicional se davam aos limites que os instrumentos de medida apresentavam. Ao centrarem a atenção na mensuração dos resultados, reforçava-se o modelo pedagógico transmissivo, desconsiderando o processo de construção do conhecimento que é dinâmico. Outra crítica era o tratamento dado ao erro. Na perspectiva tradicional, o erro era visto como falha a corrigir e não como elemento de informação do processo de aprendizagem.

Ainda dentro dessas perspectivas avaliativas que podemos chamar tradicionais, surge a proposta de Tyler de *pedagogia por objetivos* e a de Scriven que inauguram uma visão de avaliação enquanto “retorno” *feedback*, cunhando-se assim a expressão *avaliação formativa*. Trata-se da avaliação que deveria acontecer ao longo do desenvolvimento de programas para aprimorá-los. O erro passa a ser identificado e tratado como objeto de superação (BARLOW, 2006).

Além das críticas aos modelos avaliativos acima apresentados, outro fator que favoreceu o surgimento de novas formas de avaliação foi o surgimento do cognitivismo a partir de 1980, inaugurando outras formas de se conceber o processo educativo, incluindo os processos avaliativos. A avaliação no paradigma cognitivista considera aspectos mais amplos:

O foco da análise da sociedade e da escola passou a ser inclusivo porque pautado na psicologia de abordagem construtivista, cuja ênfase é no processo de desenvolvimento humano e na educação escolar. Esta concepção significa a necessidade de que se articule o currículo, metodologias, estratégias didáticas e a relação professor-aluno [...] o sujeito é concebido como sujeito ativo, respeitando os seus ritmos singulares (CRUZ, 2010 p.142).

Por fim, Cruz (2010) ainda apresenta o paradigma *histórico-social*. Este considera que as aprendizagens ocorrem segundo o princípio da interatividade envolvendo diversos contextos por meio de uma ação reflexiva e participativa dos sujeitos no mundo.

Essas duas últimas abordagens (cognitivista e histórico-social) deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, e dos resultados para os processos: “neste caso, a avaliação pode ser considerada como um mecanismo regulativo [...], a aprendizagem passou a ser concebida como uma produção em que há autoria de pares” (CRUZ, 2010, p.144). A referida autora segue afirmando, quanto ao caráter regulativo da avaliação:

A avaliação é, assim reguladora das aprendizagens e auxiliar nas tomadas de decisão quando assume o caráter formativo e atua com os processos mentais, faz adaptações às diferenças individuais, levanta informações, diagnostica dificuldades, permite replanejamentos, formaliza interpretações (p.146).

Zabala (1998) afirma que, tendo como referencial a concepção construtivista de ensino-aprendizagem, o objeto da avaliação deixa de centrar-se exclusivamente nos resultados e situa-se prioritariamente no processo de ensino-aprendizagem, assumindo o seu caráter regulador. O referido autor define *avaliação reguladora* como “o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem para se adaptar às novas necessidades que se colocam” (ZABALA, 1998 p.200). Ele ainda esclarece que, embora seja comum usar os termos *avaliação reguladora* e *avaliação formativa* como sinônimos, prefere usar o termo *avaliação reguladora*, pois melhor expressa o caráter de adequação e adaptação, ao lado que reserva o termo *avaliação formativa* para a avaliação entendida como “aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia” (op.cit).

Barlow (2006) classifica, com base em Jean Cardinet, as características da avaliação escolar de acordo com os diferentes momentos em que são realizadas. Reconhece assim a *avaliação prévia* ou *avaliação inicial*, como aquela que se dá antes de uma atividade escolar a fim de se assegurar a pertinência de seus objetivos e as condições para que ela tenha êxito; *avaliação permanente* - aquela que se dá durante o processo e acompanha a ação, suprimindo suas carências; *avaliação pontual ou formativa* - aquela que se dá ao fim de uma etapa, permitindo diagnosticar e suprir pontos não resolvidos e verificar se é possível avançar de etapa. E, por fim, a *avaliação somativa* - aquela que se dá no final de um determinado tempo fixado (bimestre ou ano letivo) a fim de se determinar se os objetivos fixados foram atingidos ou não. Quando essa avaliação tem caráter oficial é também chamada *avaliação certificadora*.

Assim Barlow (2006) afirma que as diferentes posições teóricas relacionadas à avaliação se relacionam com o momento que é privilegiado:

Se a avaliação se realiza prioritariamente ou exclusivamente após a ação (*avaliação somativa, certificadora...*), ela é, antes de tudo, uma *constatação* das aquisições ou carências dos alunos, em referência a uma *norma* externa [...] fala-se, neste caso, de *avaliação normativa*.

Quando a avaliação é exercida principalmente antes e durante o trabalho do aluno *avaliação permanente*, seu papel é preparar, orientar, aperfeiçoar a ação do aluno e, eventualmente a do professor. Ela tem uma função de orientação pedagógica: é chamada de *formativa* (BARLOW, 2006 p. 97).

A respeito dessa última (avaliação permanente ou formativa), Perrenoud (1999) afirma que “ela foi por muito tempo associada à imagem de um teste de critérios, que se aplica após um período de aprendizagem, acompanhado de uma sequência de *remediação* para os alunos que não dominam todos os conhecimentos” (p. 104). O referido autor afirma que atualmente têm se buscado ampliar essa concepção pouco compatível com as teorias construtivistas da aprendizagem.

Dentro de uma visão mais ampla de intervenção e regulação que caracterizam a avaliação formativa, Perrenoud (1999) identifica três tipos de regulação:

Regulações retroativas - sequência de aprendizagem mais ou menos longa a partir de uma avaliação pontual; *interativas* - que se dá ao longo de todo o processo de aprendizagem e, por fim, *proativas* - que se trata de engajar o aluno em uma atividade ou situação didática novas.

Perrenoud (1999) reconhece que essas três modalidades de regulação podem ser combinadas, porém destaca que a *regulação interativa* é prioritária, pois ela “se nutre das regulações inseridas na própria situação, que obriga o aluno, conforme as interações, a ajustar sua ação ou suas representações [...] a aprender por ensaio e erro, conflitos cognitivos, cooperação intelectual ou qualquer outro mecanismo” (p.111).

A ideia de avaliação formativa reguladora interativa apresentada acima por Perrenoud (1999) dialoga com o conceito *avaliação mediadora* apresentada por Houfmam (2008). Essa autora afirma que a *avaliação mediadora* se fundamenta em dois princípios: acompanhamento reflexivo e diálogo. Trata-se de uma ação contínua de ação-reflexão-ação, na tentativa de promover a compreensão e reorganização do saber. Segundo a referida autora, *avaliação mediadora* é uma

[...] perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando idéias, reorganizando-as (HOFFMANN, 1991, p. 67).

O paradigma da *avaliação mediadora* opõe-se, assim, ao modelo clássico: “transmitir-verificar-registrar”, o qual pressupõe que, para o aluno aprender, basta simplesmente fazer ou repetir tarefas. A teoria da aprendizagem que fundamenta tal paradigma avaliativo é a

psicogenética, inaugurada por Jean Piaget. De acordo com essa teoria, o objeto do conhecimento não é simplesmente um dado de cópia ou repetição, mas resultado de uma construção que pressupõe a reorganização da experiência de modo a tornar o dado compreensível ao sujeito. Compreender nesse caso significa descobrir as razões das coisas e não repetir ou memorizar (HOFFMAN, 2008).

Assim, a avaliação em uma perspectiva mediadora desafia o educador a contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, passando da ideia de saber transmitido a uma produção de saber construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. A relação estabelecida nessa ação avaliativa não é mais a de alguém que sabe o conteúdo e alguém que não sabe, mas entre pessoas e o conteúdo na busca de sua apropriação. O que exige do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMAN, 2008).

Nessa perspectiva avaliativa, considera-se as respostas ou “erros” dos alunos como elemento que favorece imensas possibilidades de análises: “uma ação avaliativa mediadora envolveria um complexo de processos educativos (que se desenvolveriam a partir das análises das hipóteses formuladas pelos educandos [...] visando essencialmente o entendimento” (p. 61). Não se trata de desconsiderar os possíveis erros ou mascará-los. Hoffmann (2008) reitera que “corrigir” em uma perspectiva mediadora, trata-se de “contribuir para a possibilidade do estudante tomar consciência das contradições” (p.64), transformando suas alternativas de solução em outras perguntas, considerando seus argumentos dignos de discussão. Essa perspectiva rompe com as relações de poder autoritário instituído pelas perspectivas tradicionais.

Sintetizando, Houffman (2008) traça algumas linhas norteadoras de avaliação em uma perspectiva mediadora: conversão de métodos de correção tradicionais, em métodos investigativos, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos a diferentes situações de aprendizagem; privilégio de tarefas intermediárias e sucessivas independente das funções de registro periódico por questões burocráticas; e, por fim, compromisso com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura epistemológica que privilegie o entendimento e não a memorização. Segundo Suassuna (2007, p. 42):

Essa avaliação – que está mais próxima da busca de conhecimentos, da interpretação e da análise crítica – é conhecida atualmente como avaliação formativa. Com ela, pretende-se desenvolver posturas e não

só promover competências estritamente acadêmicas; é uma avaliação fundamentada no diálogo e que prevê a reorganização constante da prática pedagógica.

Pelo exposto, podemos perceber a diversidade de termos e conceitos que permeiam o campo de estudo “Avaliação”. Aprofundar tais conceitos não é objetivo desse trabalho. No entanto, esse apanhado geral se fez necessário a fim de compreendermos as escolhas avaliativas dentro do processo de alfabetização. Entendemos o processo de aprendizagem inicial da língua escrita como um processo de apropriação de um objeto do conhecimento: o SEA. Portanto, compreender o funcionamento desse objeto vem ao encontro da perspectiva avaliativa mediadora, conforme Hoffman (2008), para a qual compreender significa descobrir as razões das coisas e não simplesmente repetir ou memorizar.

Consideramos, com base na exposição de Suassuna (2007), a avaliação formativa como aquela mais comprometida com uma educação democrática. Portanto, no nosso entendimento, mais apropriada para o processo ensino-aprendizagem na concepção interacionista que adotamos, pois ela privilegia e exige a “participação ampla das instituições e sujeitos [...] considera resultados e também os processos de produção desses resultados [...] remete não para a correção do rumo e a homogeneidade, mas para o movimento próprio das relações pedagógicas e da linguagem” (op.cit.).

2.4.1 Avaliação e alfabetização

Albuquerque e Morais (2007), partindo das diferentes concepções de alfabetização, já apresentadas nesse trabalho, relacionam as diferentes formas de avaliar que elas implicam. Os autores partem do pressuposto de que qualquer processo avaliativo envolve três questões: *O que avaliar? Como avaliar? Para que avaliar?*

Desse modo, afirmam que, quando se trata de uma perspectiva tradicional de ensino da língua escrita, aquela que a concebe enquanto código, o que se pretendia avaliar inicialmente eram as habilidades psiconeurológicas dos alunos, habilidades como coordenação motora, discriminação visual e auditiva. Essa avaliação inicial refere-se aos *testes de prontidão*, que determinavam os sujeitos “aptos” à introdução no processo formal de alfabetização. Após o início de tal processo, o que se passava a avaliar era a aprendizagem do “código alfabético”, a capacidade de memorização e reprodução das unidades sonoras e seus correspondentes gráficos. O erro indicava que o aluno não havia aprendido/memorizado, era portanto uma falha, uma lacuna a ser abolida e os conhecimentos acerca da escrita vivenciados antes do

processo de escolarização não eram considerados. Esse tipo de avaliação era classificatória, condizentes com as perspectivas behavioristas e tecnicistas da avaliação apresentadas acima com base em Cruz (2010).

A partir de 1980, com o surgimento das críticas aos métodos tradicionais, o fracasso escolar, antes atribuído a um “déficit cultural” das crianças das classes populares, passa a ser relacionado às práticas de ensino. As teorias construtivistas e interacionistas, bem como a divulgação do que no Brasil se chamou de *psicogênese da escrita* implicou em novas formas de se pensar a alfabetização e as formas de avaliar tal processo.

Segundo Albuquerque e Morais (2007), dentro dessa perspectiva construtivista da avaliação, passa-se a acompanhar e registrar os avanços da criança ao longo do ano letivo e não apenas no final. O erro passa a ser indicador de como o aluno pensa o objeto do conhecimento: o SEA. E as escritas “não convencionais” ou “erros” permitem identificar o nível ou hipóteses de apropriação desse sistema.

Nesse sentido, a avaliação busca atender a diferentes objetivos, “buscando articular o diagnóstico contínuo dos conhecimentos dos alunos ao planejamento e realização do ensino” (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p.139), de forma que a prática pedagógica se afine ao percurso de aprendizagem de cada educando, identificando os conhecimentos já construídos e decidindo sobre a necessidade ou não de retomar o ensino de certos itens já ensinados ou de usar estratégias de ensino alternativas, a partir da verificação do que os alunos aprenderam e suas condições de progressão (LEAL, 2003 apud ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007).

Assim, uma perspectiva psicogenética da escrita requer uma avaliação que seja processual, formativa e na qual o professor seja o mediador do trabalho conceitual empreendido pelo aluno em direção ao SEA, o que vem ao encontro com o modelo avaliativo apresentado na seção anterior como *avaliação mediadora* (HOFFMAN, 2008; CRUZ, 2010), pois nesse modelo se reconhece que o sujeito aprende na dinâmica ação-reflexão sobre um objeto mediado pela cultura, e o papel do professor é de complementariedade, mediando esse processo. É nesse sentido que essa perspectiva de avaliação mediadora enquanto processo formativo se mostra o modelo mais condizente à avaliação no processo de alfabetização tal qual o concebemos: dentro da perspectiva psicogenética.

Além das mudanças nos processos de alfabetização e, conseqüentemente nas formas de avaliação desse processo, outra mudança deve ser considerada nessa reflexão: a mudança do sistema seriado para o sistema em ciclos, Magna Cruz (2012) apresenta que o sistema seriado, presente no Brasil desde 1893 com o objetivo de ensinar a ler e escrever,

posteriormente foi reorganizado em um modelo homogeneizante de conteúdos, métodos, tempos e espaços, consolidando-se em 1931, com a Reforma de Francisco Campos pelo decreto nº 19890. O sistema seriado incorporou ao longo do tempo as formas tradicionais de alfabetização e consequentemente de avaliação.

A partir da década de 1970, um novo cenário se traça no âmbito educacional brasileiro: a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) nº 5.692/1971, estabeleceu o Ensino Fundamental para oito anos e instituiu a obrigatoriedade, da organização do currículo em séries anuais. Posteriormente, com o acesso às escolas públicas pelas camadas populares “a dinâmica interna da escola seriada passou a ser estudada como uma das promotoras de fracasso escolar, principalmente na 1ª série do 1º grau, tendo como causa a reprovação e a evasão escolar, bem como as altas taxas de analfabetismo” (CRUZ, 2012 p.30). Albuquerque e Moraes (2007) afirmam que no século XX, durante décadas, a média nacional de fracasso na alfabetização esteve próxima a 50%. A retenção concentrava-se na primeira série do Ensino Fundamental, período em que se inicia o ensino formal da língua escrita.

Na tentativa de se buscar soluções para o fracasso escolar e com a divulgação das novas concepções de ensino-aprendizagem pautadas nas teorias construtivistas, surge como possibilidade de eliminação da reprovação o ciclo básico de alfabetização, ampliando o período destinado a esse processo. A organização em ciclos, implementada inicialmente em alguns estados, “traziam implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas e eram justificadas por motivos políticos e educacionais, eliminando a reprovação ou retenção no final do 1º ano e procurando assegurar a flexibilidade curricular” (CRUZ, 2012 p. 40).

A partir da década de 1990 os ciclos passaram a abranger todo o Ensino Fundamental e é previsto na LDB nº 9394/96 como umas das possíveis formas de organização dessa etapa. Dados de pesquisas do MEC em 2012 apontavam o Ciclo de Alfabetização, com abrangência nos três anos iniciais, como uma realidade nacional. Nessa época, a organização dos três primeiros anos em ciclo estava presente em 65% do território nacional (BRASIL, 2012).

A organização em séries e ciclos possuem lógicas diferentes. Na organização em séries, pressupõe-se grupos homogêneos, nivelados. A distribuição dos conteúdos se dá por séries e a avaliação se dá pelo nível da turma, constituída por alunos rigidamente promovidos. A lógica do ciclo, ao contrário, se baseia no princípio do direito à democratização do ensino. O maior tempo é dado em atendimento às diferenças individuais (CRUZ, 2012).

No entanto, cabe destacar que o sistema em ciclos não garante por si só a eliminação de práticas avaliativas excludentes, Freitas (2011) afirma que, como os processos avaliativos

englobam planos formais (notas, classificações) e informais (gestos, atitudes), é possível que, mesmo em sistemas ciclados, embora não haja a reprovação por série, possa haver, o que o autor chama de “retenção pedagógica”. Não obstante esse risco, o autor segue afirmando que

[...]conhecer tal realidade não deve conduzir à inoperância [...] os ciclos e a progressão continuada, longe de fecharem portas, abrem possibilidades importantes de luta e de resistência, desde que revelemos essas lógicas e nos preparemos para enfrentá-las em articulação com os pais e os alunos. (FREITAS, 2011, p.49).

A organização em ciclos representou a esperança de superação de uma estrutura puramente seletiva do Ensino Fundamental que escolhia alguns a prosseguir em níveis maiores de escolarização (TEIXEIRA, 1978 apud CARRAHER, 1986). De fato, a reprovação significou por muito tempo, sobretudo para as classes populares, um mecanismo de estratificação, no qual a culpa do não aprendizado recaía, sobretudo sobre o aluno.

A prática de reter o aluno no primeiro ano de seu início de aprendizagem da língua escrita desconsidera que o processo de apropriação do SEA não dura o mesmo tempo para todos os alunos. Carraher (1986, p.84) afirma que “a reprovação após um ano de alfabetização leva as crianças pobres a repetirem, exatamente o mesmo caminho que as levou ao fracasso, sem que seja possível encontrarmos em qualquer sistema pedagógico uma explicação aceitável para essa forma de ‘tratar’ o problema”. Nesse sentido, a organização em ciclo, ao menos nos primeiros anos de escolarização, representa uma maior atenção ao processo de aprendizagem e não aos seus resultados finais.

O aspecto positivo da organização em ciclos, no entanto, não deixa de revelar algumas limitações. É necessário que esteja claro quais são as metas a serem atingidas em cada etapa. Para isso, muito contribuiu a definição dos *Direitos de Aprendizagem* (BRASIL, 2012), divulgado pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, que orientaram para cada ano do ciclo de alfabetização os conhecimentos dentro de cada eixo do ensino da língua (Leitura, oralidade, Escrita e Análise e Reflexão sobre a Língua) a serem iniciados, aprofundados e consolidados.

No ano de 2018, ano em que foi realizado esse estudo, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, na sua definição de aluno alfabetizado, reforça a ideia do SEA enquanto código:

[...]é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga ‘codificar e decodificar’ os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras) (BRASIL, 2018 p.89).

Tal documento, no entanto, conservou os mesmos eixos de ensino da língua:

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses) (BRASIL, 2018 p.89)

O documento segue definindo o que se espera para que o aluno se torne alfabetizado:

[...]podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem: • Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação); • Dominar as convenções gráficas (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e script); • Conhecer o alfabeto; • Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita; • Dominar as relações entre grafemas e fonemas; • Saber decodificar palavras e textos escritos; • Saber ler, reconhecendo globalmente as palavras; • Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim fluência e rapidez de leitura (fatiamento) (op. Cit.).

Dentro das práticas de linguagens, pode-se verificar basicamente a permanência dos direitos de aprendizagem propostos no ano de 2012. Além da BNCC, no ano de 2018 estabeleceu-se também a redução do ciclo de alfabetização de três para dois anos. Assim, o ciclo de alfabetização, a partir do ano de 2019 passa a compreender o primeiro e segundo ano do ensino fundamental. Conforme já esclarecido anteriormente na introdução, essa pesquisa trata o ciclo de alfabetização no modelo anterior que compreendia do primeiro ao terceiro ano do ensino Fundamental.

Ter claramente definido os Direitos de Aprendizagem ou competências/habilidades esperados para o ciclo de alfabetização é fundamental para que se possa elaborar instrumentos de avaliação adequados para cada fase, considerando os ritmos singulares dos alunos e promovendo sua progressão, rompendo com a ideia de aprovação automática. Ideia essa que, atrelada à má interpretação da proposta dos ciclos, pode trazer grandes danos para o processo de escolarização das crianças, conforme pontua Soares (2003, p.6):

[...] uma diluição ou uma preterização de metas e objetivos a serem atingidos [...] o princípio da progressão continuada que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos.

Defendemos com Moraes (2012) que a avaliação no ciclo de alfabetização deve englobar os diferentes eixos acima apresentados e compreender os conhecimentos elencados no quadro 1 da seção “Psicogênese da escrita e alfabetização”, que são os objetos de ensino inicial da língua escrita: “A avaliação numa perspectiva formativa, tal como muitos a defendem hoje, só faz sentido se lutarmos o tempo todo por buscar coerência entre o que ensinamos e o que tratamos como objeto da avaliação” (MORAIS, 2012 p.172).

A coerência na avaliação, defendida pelo referido autor, diz respeito também à coerência teórico-metodológica. Uma vez adotada a perspectiva interacionista do ensino da língua escrita, reconhecendo o caminho conceitual que o aluno faz em direção ao SEA, faz-se necessário um diagnóstico e acompanhamento mais sistemático dos progressos dos alunos. Para isso o autor propõe uma avaliação cuidadosa dos conhecimentos sobre o SEA contemplando dois aspectos: conhecimentos construídos no âmbito conceitual e conhecimento que dizem respeito às convenções do mesmo. Esses conhecimentos já foram explicitados nesse trabalho, no quadro 1 da seção “Psicogênese da escrita e alfabetização”.

Moraes (2012) ainda adverte que ao interpretar a escrita dos alunos, deve-se considerar o que predomina nas palavras para assim se decidir em qual etapa o aluno se encontra, atentando também para o período de transição e registrando o seu progresso. Também adverte que de nada adianta rotular as crianças em hipóteses de apropriação do SEA (pré-silábico, silábico, alfabético) e não ajustar o ensino aos conhecimentos que a criança precisa aprender em cada etapa. A avaliação na alfabetização deve servir assim, para balizar o ensino que se vai oferecer.

Para viabilizar que os alunos progridam em seus conhecimentos, a cada ano do ciclo de alfabetização, precisamos, ao longo dos anos letivos, realizar atividades avaliativas para identificar o que as crianças já sabem e o que ainda precisam saber, para terem o direito de aprender garantido (BRASIL, 2012 p.44)

Nesse sentido reiteramos a importância da avaliação no processo de alfabetização, de acordo com Moraes (2012) e como pode ser observado no caderno de avaliação de avaliação do PNAIC (BRASIL, 2012), tendo em vista a garantia dos direitos do aluno aos conhecimentos definidos para cada etapa. Portanto, o professor alfabetizador precisa ter clareza de tais conhecimentos que é o objeto da avaliação e do ensino.

Vale destacar que em turmas do ciclo de alfabetização é comum encontrar crianças nas diferentes etapas apresentadas. O respeito ao ritmo de cada aluno no ciclo, ao mesmo tempo em que é algo positivo, constitui também um desafio aos professores em atender a essa

heterogeneidade. Tal atendimento demanda estratégias específicas, não somente dos professores, mas de toda a escola para contemplar a todos.

2.4.2 Alfabetização e avaliações externas

Destacando a importância da avaliação e monitoramento das aprendizagens sobre o SEA, apresentada no tópico anterior; as iniciativas de tais avaliações e monitoramento extrapolam o âmbito escolar e a sala de aula. Muitas secretarias municipais de educação adotam um instrumento único de avaliação e monitoramento das aprendizagens das turmas de alfabetização. Quanto a isso, Moraes (2012, p.165) afirma que

Numa perspectiva de trabalho coletivo, precisamos institucionalizar certos procedimentos, de modo que, quando um aluno for transferido de escola ou na passagem de um ano a outro, os novos professores recebam perfis dos conhecimentos de cada aluno. Isso implica, é claro, não só a negociação de metas ou expectativas de aprendizagem, mas também instrumentos de avaliação que, usados por todas as turmas de cada rede de ensino, deem conta de mensurar e anotar um conjunto de habilidades que consideramos essenciais.

Veremos no decorrer desse trabalho que a rede municipal na qual se desenvolveu essa pesquisa tem adotado nos últimos anos instrumentos comuns de registro para as turmas de alfabetização. Tal iniciativa pode ser, de certa forma, interpretada como uma avaliação externa, no sentido de que o instrumento foi pensado e elaborado por uma instância externa à sala de aula. No entanto, o termo *Avaliação externa* também chamada de *Avaliação em larga escala* é usado para designar um dos principais instrumentos para a elaboração de políticas públicas dos sistemas de ensino e redirecionamento das metas das unidades escolares.

No que se refere a avaliações externas, o Brasil tem nos últimos 25 anos buscado elaborar e implementar avaliações que analisem, o desempenho escolar dos estudantes. Na década de 90 se iniciou o processo de consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As avaliações educacionais desse sistema são desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

No ano de 2007, o governo federal emitiu o decreto Nº 6.094/2007 que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas- Compromisso Todos pela Educação*. Trata-se de uma medida pela qual o Estado se comprometia em colaborar com os estados e municípios, em conjunto com a sociedade, em prol de programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Uma das

diretrizes do plano era: *alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico*. A respeito da mencionada medida de aferição dos resultados periodicamente, foi publicada a portaria normativa Nº- 10/ 2007, que instituiu a *Avaliação de Alfabetização Provinha Brasil*. Tal avaliação tinha por objetivo: avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2007).

A Provinha Brasil, se tratava assim, de uma avaliação diagnóstica que pretendia investigar as habilidades desenvolvidas pelas crianças matriculadas no segundo ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Era composta por testes de Língua Portuguesa e de Matemática. Pretendia também oferecer aos professores e gestores, informações que auxiliassem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e letramento oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. A aplicação era feita em períodos distintos (início e fim do ano), a fim de possibilitar a realização de um diagnóstico mais preciso que permitisse conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática⁵.

Dessa maneira, a *Provinha Brasil* se apresentava como instrumento para medir, no início e no final do segundo ano do ensino fundamental, os conhecimentos dos alunos acerca do SEA e sua capacidade de compreensão leitora a fim de se fazer uma comparação do desempenho dos alunos, nesses dois momentos (MORAIS, 2012). A *Provinha Brasil* avaliava os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para o aluno do segundo ano do ensino fundamental, subdividindo esses conteúdos em partes menores. Estas unidades eram denominadas "descritores". Os descritores traduziam uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Especificavam, portanto, o que cada habilidade implicava, e eram utilizados como base para a construção dos itens da prova.

A aplicação da provinha Brasil não era obrigatória, ficando a critério da adesão das secretarias de educação a sua realização. Durante os anos de 2008 a 2016 o INEP elaborou a

⁵ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>

provinha Brasil e distribuiu para os estados e municípios e, no ano de 2017, pelo Ofício N° 127/2017 anunciou a sua extinção.

Em 2013, houve a inserção da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) entre as avaliações do SAEB. A ANA objetivava aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e matemática. A ANA oferecia três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Também avaliava a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de questionários socioeconômicos que forneciam informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho⁶.

Na trajetória de consolidação do SAEB observa-se que o sistema passou por duas fases distintas: da proposta original, que previa mecanismos de colaboração e possibilidade de incorporação das avaliações desenvolvidas pelos estados e governos locais (o que não foi totalmente implementado), a uma centralização e federalização das ações avaliativas voltadas para a educação básica (BRASIL, 2017).

Também foi instituído em 2016 o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Sinaeb), disposto no Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de assegurar o processo nacional de avaliação da educação básica em todas as etapas e modalidades, considerando suas múltiplas dimensões. Na dimensão “Aprendizagens”, o sistema previa centrar-se no “diagnóstico do desempenho escolar dos estudantes, com base em medidas que incluem, testes padronizados” (BRASIL, 2017 p.29), seguindo metodologias, e práticas reconhecidas nacional e internacionalmente e considerando a diversidade e complexidade dos fatores que pudessem influenciar nos resultados.

Conforme sinalizado na introdução desse trabalho, mudanças no quadro político-econômico-administrativo do Brasil, desencadeadas desde o ano de 2016, com a retirada da presidenta eleita Dilma Rousseff (que havia dado continuidade às políticas educacionais iniciadas no governo de seu antecessor Luiz Inácio Lula da Silva), as avaliações do SAEB também sofreram alterações. Assim, ainda em 2016, no mesmo ano em que foi criado, o Sinaeb foi revogado pela portaria N° 981, de 25 de Agosto de 2016, pelo então ministro da educação Mendonça Filho. No entanto, a portaria manteve as avaliações da educação básica já realizadas pelo Inep.

⁶ Informações disponíveis em: [www.http://portal.mec.gov.br/prova-brasil](http://portal.mec.gov.br/prova-brasil)

Outra mudança referente às avaliações externas, mudanças essas já mencionadas na introdução desse trabalho, é que em 2018, ano de realização dessa pesquisa, todas as siglas que identificavam as avaliações (ANA, ANEB, ANRESC e Prova Brasil) foram abolidas e passou-se a utilizar apenas a sigla Saeb para identificar as avaliações pela etapa da educação básica. Também deixou de existir a ANA, avaliação destinada a alunos do final do ciclo de alfabetização, anteriormente no terceiro ano do ensino fundamental. Com a mudança, o ano de referência para avaliação da alfabetização passou a ser o segundo ano. Ano também que foi determinado para se encerrar o ciclo de alfabetização.

Em 25 de Março de 2019, foi anunciada a suspensão da avaliação da alfabetização pelo Saeb por dois anos. No entanto, no dia seguinte essa medida foi revogada. A portaria que revogou a suspensão da avaliação da alfabetização também não detalha se a avaliação seria aplicada em 2019, como previsto inicialmente. Assim, até o momento de redação dessa dissertação, ainda não havia definição de quando as novas diretrizes do Saeb seriam divulgadas. No âmbito internacional, temos como avaliação externa o PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, da OCDE (Organização para a cooperação e Desenvolvimento Econômico), cujo objetivo é auxiliar os governos- membros no desenvolvimento de melhores políticas, econômicas e sociais. Trata-se de uma avaliação realizada com os alunos de faixa etária de 15 anos, na qual se pressupõe o fim da escolarização básica obrigatória. O programa enfatiza três áreas: leitura, matemática e ciências e a avaliação é realizada a cada três anos, sendo que a cada versão, uma dessas áreas é contemplada (ROJO, 2009).

Para além da discussão de que as avaliações externas obedecem a pressões de organismos internacionais, os quais definem os indicadores universais de qualidade, consideramos válida a iniciativa de se mapear também em termos quantitativos os resultados das práticas de alfabetização no sistema público de ensino.

Tais avaliações externas têm denunciado os alarmantes índices de crianças que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental sem as capacidades de ler e produzir textos com autonomia. Assim, se antes da década de 80 o fracasso escolar estava atribuído aos índices de retenção nas séries de alfabetização mediante processos avaliativos internos; hoje o fracasso escolar se revela na insuficiência da escola em oferecer às crianças, sobretudo das classes populares, as condições de domínio da leitura e escrita na idade apropriada (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007. SOARES, 2016).

Diante dessa problemática evidenciada pelos processos avaliativos em alfabetização, reconhecemos com Soares (2003) a necessária *reinvenção da alfabetização*. No entanto, tal reinvenção não deve se pautar em adoção sem critérios de programas que ressuscitem métodos ultrapassados de ensino da língua escrita, como tem feito várias secretarias municipais de educação, envolvidas pela promessa tecnicista de que, obedecendo a um conjunto de procedimentos e técnicas específicas e pré-determinadas, o problema do analfabetismo se resolverá. Reiteramos nossa opção pela concepção do aluno ativo e construtor de seu conhecimento também no processo de alfabetização e que tal construção obedece a ritmos próprios, devendo assim o aluno ser avaliado continuamente e ter como referencial dessa avaliação a sua própria trajetória, ou seja, o aluno no ciclo de alfabetização, a partir de uma avaliação diagnóstica periódica, deverá ser o próprio referente de comparação de seus progressos.

A *reinvenção da alfabetização* pauta-se no fortalecimento da luta pelo cumprimento da promessa fundadora da lógica dos ciclos, que tem como princípio o respeito à diversidade dos ritmos de aprendizagem dos educandos, o que, segundo Moraes (2012), constituem não só questão de coerência pedagógica, mas também de responsabilidade política, a responsabilidade de garantir a democratização do processo de escolarização a fim de que se possa acabar com o que o autor chama de *apartheid* educacional “que tem mantido sistemas de ensino tão distintos, do ponto de vista qualitativo, para os alunos das camadas populares e de outros segmentos (camadas médias e burguesia)” (p.17).

2.4.3 Pesquisas relacionadas à alfabetização e avaliação

A relação avaliação-alfabetização tem sua maior expressão na mudança de organização do sistema seriado para o sistema em ciclos. Dentro do sistema seriado, avaliações pontuais eram realizadas a fim de se mensurar o que o aluno aprendeu em cada etapa e se estava apto para avançar para a outra. O parâmetro para a notação eram exteriores à trajetória do aluno. No sistema em ciclos, na tentativa de se considerar a trajetória individual, presume-se que o aluno é seu próprio referente de comparação, ou seja, seus avanços pessoais é que serão considerados. Trazemos aqui algumas pesquisas consideradas por nós relevantes dentro da temática avaliação-prática docente. Todas elas, ao abordar tal temática, relaciona de forma mais específica a avaliação à dinâmica do sistema em ciclo.

Solange Oliveira (2014)- analisou se, frente à proposta dos ciclos de aprendizagem em turmas de alfabetização da rede municipal de Recife-PE, houve mudanças nas práticas de avaliação e alfabetização. Para isso, investigou as formas de ensino e avaliação do aprendizado do SEA em uma escola organizada em ciclos, verificando as formas de avaliação e registro, o tratamento dado ao erro e à heterogeneidade. Para isso, realizou entrevista focal com professores e análise dos diários de classe. A pesquisadora constatou que as professoras tinham dificuldade com a ideia da aprovação sem a consolidação dos devidos conhecimentos necessários de cada etapa. Embora não soubessem explicitar quais eram esses conhecimentos. As docentes revelaram também dificuldade em lidar com a heterogeneidade. Diante do problema de lidar com crianças consideradas fora do padrão da etapa, algumas atitudes eram tomadas, como a matrícula da criança em uma etapa, mas a frequência em uma anterior, o que constitui uma retenção camuflada no interior da escola ciclada.

O estudo assim evidenciou os conflitos presentes no processo de apropriação que os professores faziam dessa nova forma de organização e, conseqüentemente, de avaliação. Ao analisar os registros feitos em diários pelas professoras (nos quais apareciam as competências desenvolvidas pelos alunos, parecer final com a avaliação da construção do conhecimento e orientações para o ano seguinte) Oliveira (2004) notou, na prática avaliativa dessas docentes materializadas nesses registros, a tensão entre avaliar processualmente o estudante e emitir juízos classificatórios como nos antigos exames.

A falta de domínio em relação às formas de registrar era acrescida da falta de clareza na proposta curricular das competências a serem trabalhadas em cada ano do ciclo. Diante do erro, algumas posturas como “indicar a forma correta” eram adotadas, o que não favorece o conflito cognitivo. No entanto, Oliveira (2004) destaca que as professoras não estavam resistentes às novas formas de avaliar nem à forma de organização em ciclos. O que as docentes vivenciavam era um processo de desconstrução de um modelo seriado e ressignificavam práticas a fim de se apropriarem do modelo ciclado.

A questão dos dilemas e possibilidades da organização em ciclo é problematizada também pela mesma autora (OLIVEIRA, 2010). Nesse estudo, a autora investigou nove turmas do ciclo de alfabetização e verificou, nessas turmas, uma ausência de clareza das metas a serem alcançadas em cada etapa, além das tensões na implementação do sistema de ciclo. Através de observações de aula e realização de entrevistas com nove professoras, de três instituições, dos três anos do ciclo de alfabetização, constatou, no tratamento da heterogeneidade, que alguns grupos foram priorizados em relação aos demais e poucas

intervenções individuais de forma a contemplar o ritmo dos educandos, foram realizadas ao longo das observações.

A pesquisa denuncia práticas de exclusão no interior da sala de aula e alerta para a necessidade de se assegurar o avanço de cada aluno no interior do ciclo. Além disso, ressaltou a importância de não se responsabilizar o professor pelos problemas de aprendizagem dos alunos, mas de se construir políticas voltadas para o apoio a esses profissionais. A pesquisadora verificou também que as professoras e a escola adotavam alternativas de articulação entre o modelo seriado e ciclado, revelando limitações quanto ao planejamento e sistematização dos conhecimentos relativos a cada ano de escolaridade. Quanto ao tratamento do erro, não foi observado promoção de reflexão sobre os mesmos.

Apesar das tensões evidenciadas nos estudos de Oliveira (2004; 2010), consideramos como Cruz (2008; 2012), a organização em ciclos a mais apropriada para a aprendizagem inicial da língua escrita. A referida autora Analisou práticas de alfabetização e letramento em turmas do ciclo de alfabetização. A primeira pesquisa foi desenvolvida em três turmas do ciclo compreendendo os três anos em uma escola da Secretaria de Educação da Cidade do Recife, com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Nessa pesquisa a autora realizou atividades diagnósticas com os alunos das três turmas, no início e no final do ano letivo; entrevistas com as professoras e observações de aulas das professoras. Os resultados indicaram, que os alunos evoluíram ao longo do ano. A autora fez uma análise comparativa entre as turmas, revelando uma diferença significativa nos perfis inicial e final dos alunos do 1º e 2º anos em todos os aspectos investigados. Entre o 1º e 3º anos, encontrou uma diferença significativa nos perfis inicial e final na escrita de palavras e, apenas, no perfil inicial na escrita de textos. Por fim, não encontrou diferença significativa entre os perfis finais do 2º e 3º anos em nenhum aspecto investigado. A autora concluiu que a prática diferenciada das professoras em relação ao ensino da escrita e da leitura, o respeito à heterogeneidade nas turmas e o estabelecimento de metas para cada ano do ciclo, evidenciou que a proposta de ciclos é viável.

Diferente dos dados da pesquisa de Oliveira (2004), Cruz (2008) verificou que as professoras alfabetizadoras de uma escola ciclada realizavam um real trabalho de autoria, reinventando práticas de forma a garantir as aprendizagens necessárias para cada ano do ciclo, garantindo assim a progressão dos alunos. Embora as diferenças significativas em tais progressões tenham se concentrado entre o 1º e 3º ano, verificando poucas diferenças relativas a avanços nas aprendizagens dos alunos do 2º e 3º anos no que se refere à produção de

textos, o estudo revelou a pertinência da organização em ciclo, pois ao final do 3º ano os alunos estavam de fato alfabetizados.

Se, por um lado, a organização curricular e o estabelecimento de metas para cada ano não eram claras, as professoras investigadas por Cruz (2008) demonstraram conhecer quais conteúdos e habilidades deveriam desenvolver em cada ano do ciclo e a escola procurava atender àqueles que tinham maiores dificuldades. Nesse caso, podemos perceber que, apesar da crítica à organização em ciclos e dos riscos de preterização de metas (SOARES, 2003) ou situações de “exclusão oculta”, ou seja, a promoção de alunos para anos seguintes sem o devido atendimento às suas especificidades e à garantia de sua progressão (MAINERDES, 2006 apud CRUZ, 2008), os educadores da instituição investigada ensaiavam formas alternativas de enfrentamento desses problemas reais.

A pesquisadora destacou o comprometimento das professoras que, apesar das angústias diante da heterogeneidade, tornavam possível a alfabetização já no primeiro ano, deixando os outros para a consolidação e aprofundamento da leitura e da escrita. Observou-se que mesmo diante do dilema de compreender a lógica do ciclo e ao mesmo tempo atender à heterogeneidade, as necessidades dos alunos por meio de práticas sistemáticas de apropriação do SEA e de leitura e produção textual foram atendidas.

Em estudo posterior, Cruz (2012), ainda dentro da discussão série-ciclo, investigou duas escolas de redes municipais distintas, sendo uma seriada e outra ciclada. Observou que, apesar das orientações oficiais serem diferentes, as práticas das professoras eram semelhantes, com perfil alfabetizador comprometido com a progressão das crianças. No que se refere à progressão, a pesquisadora verificou que, crianças retidas no segundo ano da escola seriada apresentavam o mesmo perfil final das crianças não retidas na escola ciclada. Sendo assim, a forma de avaliar da escola seriada, que retém alunos na aprendizagem inicial da língua escrita, apenas atrasou sua escolaridade, não significando avanços maiores aos que não são retidos.

As pesquisas acima apresentadas contribuem para uma visão de funcionamento do processo de ensino-aprendizagem e avaliação da alfabetização em contextos da organização em ciclos. Para além das tensões de implantação de um “novo” sistema, há um esforço em se construir práticas avaliativas e pedagógicas que favoreçam a progressão das aprendizagens dos alunos. Infere-se que atualmente a falta de clareza das competências a serem desenvolvidas a cada ano do ciclo, verificada nas pesquisas de Oliveira (2004; 2010), tenha sido minimizada com a publicação dos *Direitos de Aprendizagens do PNAIC*, amplamente

divulgados no trabalho de formação continuada do referido programa, e que foram considerados em livros didáticos de alfabetização aprovados no PNLD 2016-2018.

Nossa pesquisa também será desenvolvida em um contexto de organização em ciclos e se propõe a investigar a avaliação e as práticas de uma professora do 1º ano do ciclo de alfabetização. Porém, nossa investigação se difere dos estudos de Cruz (2008; 2012), pois o foco não será na progressão das crianças e sim na construção de práticas de alfabetização e nas formas de intervenção adotadas pela docente a partir da forma como avaliava as aprendizagens. Nesse trabalho, cientes de que a avaliação diagnóstica periódica é uma exigência da SEDUC-AB, investigaremos as formas como a professora elaborava e analisava as diagnoses propostas para as crianças, bem como as ações que desencadeava para intervir de forma a favorecer os avanços dos alunos em relação aos conhecimentos necessários para a apropriação do SEA.

Diferente do trabalho de Oliveira (2004), que utilizou como material de análise os registros nos diários das professoras que continham pareceres acerca do processo de aprendizagem dos alunos, em nosso caso, nosso material de análise será outro. Interessa-nos os registros referentes à avaliação diagnóstica e a outras atividades que a professora fez para acompanhar o desenvolvimento dos alunos. Não nos interessa nesse estudo os registros feitos no diário de classe ou “cadernetas” como é chamado no município de Águas Belas, pois, embora o município adote o sistema de ciclo, a caderneta disponibilizada pelo município ainda é estruturada aos moldes da organização em série. Com isso, obrigatoriamente, os professores devem atribuir uma nota a cada aluno, a cada unidade didática (bimestres) e, mesmo ao fim do ano, não é elaborado parecer qualitativo das crianças. Esse dado por si já seria objeto de investigação, no sentido de saber como os docentes “transformam” suas avaliações qualitativas em números. No entanto, esse é um dado que extrapola o limite da proposta de nossa investigação. Pode-se perceber que a rede municipal de Águas Belas é um campo de contradições, porém percebe-se também um empenho em buscar alternativas e em resolver os problemas educacionais, principalmente no que se refere à alfabetização.

2.4.4 Construção de práticas pedagógicas e avaliativas e programas de formação do professor alfabetizador.

Outro aspecto que esse trabalho irá abordar, além da avaliação no processo de apropriação do SEA, são as práticas desencadeadas pelos docentes a partir das diagnoses realizadas. Sabendo que os professores dessa rede passaram por diferentes programas de formação do professor alfabetizador, inferimos que essas formações tenham trazido elementos para a construção dessas práticas.

Coutinho (2004) investigou a construção de práticas de professoras do primeiro ano do ciclo de alfabetização no que se refere à leitura na perspectiva do letramento relacionadas ao discurso oficial presente no livro didático utilizado, bem como na formação continuada vivenciada pelos docentes. A autora observou que as professoras construíam suas práticas recriando atividades sugeridas nos livros e destacaram os cursos de formação continuada como espaço de troca e construção de saberes. Assim, os cursos de formação, o livro didático e as práticas de outras colegas constituíram elementos de construção das práticas de alfabetização e letramento das professoras investigadas.

Dessa maneira, podemos inferir que vários são os elementos que compõem a prática do professor alfabetizador. No nosso estudo, interessa-nos, dentre esses elementos, a avaliação diagnóstica, as práticas desencadeadas a partir dessas avaliações e as formações oferecidas aos professores alfabetizadores.

Como vimos anteriormente, no processo de alfabetização, as aprendizagens têm seus próprios ritmos. Acontece que essa diversidade de ritmos pode ser um elemento que dificulta a prática do professor que, na maioria das vezes, sozinho, precisa dar conta dos conhecimentos a serem apropriados por todos. Os altos índices de crianças que saem do ciclo de alfabetização sem o domínio da leitura escrita podem indicar que os professores estão com dificuldades em atender àqueles alunos que “não acompanham” o ritmo da turma e acabam retidos ao final do ciclo de alfabetização.

Para solução desse problema, muitas secretarias adotam programas alternativos. O próprio Ministério da Educação (MEC) prevê programas de correção de fluxo a fim de acelerar o processo de escolarização. Dourado (2010) investigou um programa de correção de fluxo oferecido pelo governo do estado de Pernambuco: o programa “Se liga”. A pesquisadora procurou identificar as concepções de ensino-aprendizagem do referido programa e os efeitos de suas práticas na aprendizagem dos alunos, assim como investigou o material didático

oferecido e as práticas de ensino e avaliação de professoras do programa. Ela constatou que o programa “Se liga” tinha uma concepção associacionista da aprendizagem da língua escrita e seu material didático apresentava atividades que desconsideravam a heterogeneidade, uma vez que os exercícios propostos não davam orientações ao professor em como trabalhar as dificuldades dos alunos, mas apenas a classificá-los entre os que precisavam ou não do programa. O professor era visto como um reproduzidor de práticas pré-fabricadas.

A pesquisadora verificou, no entanto, que embora as professoras seguissem o que era prescrito pelo programa, elas não se limitavam a ele e buscavam em seus saberes outras práticas e atividades extras que atendessem melhor às especificidades dos alunos. Em casos em que não houve uso de atividades extras, Dourado (2010) observou que o que garantiu a aprendizagem de alguns alunos foi a sistematicidade das atividades e não necessariamente a qualidade destas.

Além de programas de iniciativa do poder público, há programas oferecidos por grupos privados, como o programa do Instituto Alfa e Beto (IAB). O IAB é uma organização não governamental criada em novembro de 2006 e tem como diretor-presidente, o professor João Batista Araújo e Oliveira⁷. Esse programa pauta-se no paradigma associacionista e concebe a aprendizagem da língua escrita como a aquisição de um código. O método de alfabetização utilizado é o fônico. A aprendizagem da escrita e o contato com textos se dá basicamente em “[...] textos didáticos criados com o propósito específico de apresentar muitas palavras com os grafemas a serem aprendidos.” (OLIVEIRA, 2006, apud SOUSA, 2014 p. 69). No que se refere à formação e práticas docentes, considera que a autonomia do professor deve ser limitada, uma vez que “[...] a maioria dos professores existentes não possui formação adequada” (OLIVEIRA, 2010 apud SOUSA, 2014 p.25). Nesse sentido, para o diretor do programa seria necessário “[...] explicitar os limites da autonomia do professor e proporcionar instrumentos pedagógicos adequados e de efetividade comprovada” (op.cit). A avaliação dentro desse programa é basicamente a verificação da capacidade do aluno de reproduzir as atividades, ou seja, a memorização dos grafemas e fonemas e das palavras estudadas.

Outro programa oferecido pelo poder público é o PNAIC, instituído pelo Governo Federal por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que assegura, entre as ações previstas, a integração e estruturação, “[...] a partir do eixo Formação Continuada de

⁷ <<http://www.alfaebeto.org.br>>

Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referenciais curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento.” (BRASIL, 2012, p. 23).

O PNAIC incentiva práticas de leitura pautadas em livros literários infantis e em diferentes textos que circulam socialmente. No que se refere à formação e prática docente, apresenta uma postura de respeito à autonomia dos professores, desafiando-os a pensar suas práticas e a buscar alternativas (BRASIL, 2012).

Como já mencionamos, diferentes formas de se conceber o processo de alfabetização implica em diferentes formas de avaliação e de práticas. Os dois programas acima apresentados: Alfa e Beto e PNAIC, portanto, sendo de bases teóricas diferentes (associacionista e sociointeracionista respectivamente), apresentam perspectivas avaliativas e pedagógicas divergentes. No município de Águas Belas, muitos professores vivenciaram essas duas abordagens formativas.

Sousa (2014) investigou contexto semelhante ao qual será desenvolvido nossa pesquisa. No Mato Grosso do Sul, onde desenvolveu seu estudo, o estado em 2008 adotou um modelo de formação e manuais didáticos fornecidos pelo Instituto Alfa e Beto. Posteriormente, em 2012, o estado também aderiu ao PNAIC. Os alfabetizadores participaram assim de dois modelos de formação conflitantes em suas matrizes teórico-metodológicas. Os resultados desse trabalho revelaram que as divergências das matrizes teóricas dos programas não eram percebidas pela maioria dos professores. Com o grupo focal, percebeu-se, na análise das narrativas, que os professores pensam ativamente sobre sua prática e reivindicavam maior autonomia e participação nas decisões institucionais, bem como aprofundamento no campo teórico da alfabetização.

Os estudos de Sousa (2014), embora tenha cenário semelhante ao dessa pesquisa, se difere no sentido de que o objetivo da pesquisa de Sousa (2014) foi compreender e analisar tanto a matriz teórica dos Programas, quanto o contexto de suas implantações e os impactos dessas ações da Secretaria na prática dos professores alfabetizadores. No entanto, a verificação desses impactos nas práticas dos professores foi feita mediante questionários fechados e em grupo focal com alguns professores. No questionário, a pesquisadora coletou dados mais gerais e no grupo focal coletou narrativas dos professores acerca dos impactos das ações formativas em suas práticas alfabetizadoras. Nosso trabalho terá como campo de estudo, diferente de Sousa (2014), sobretudo a sala de aula, verificando a materialização desses possíveis impactos relacionados à avaliação e à alfabetização no cotidiano onde se constroem as práticas.

3 METODOLOGIA

Nessa seção apresentamos o percurso metodológico desse trabalho. Inicialmente, apresentamos o contexto de realização dessa pesquisa, considerando o município, escola e sala de aula investigada, a fim de que tais informações possam facilitar a compreensão do público ao qual tivemos acesso. Também traçaremos, no início, o perfil da professora colaborada e sua trajetória profissional, destacando, nessa trajetória, as experiências relacionadas à alfabetização. Tendo em vista o foco dessa pesquisa, consideramos relevante ao apresentar as experiências da professora, não só informações quanto às suas práticas de alfabetização, mas também as vivências formativas que possam ter subsidiado ou não a construção profissional enquanto professora alfabetizadora, mais especificamente os elementos dessas experiências (formação e prática) que orientam suas formas de avaliar a escrita de seus alunos em fase inicial de apropriação do SEA.

Traçados o contexto e o perfil da colaboradora, segue a descrição dos instrumentos de produção e análise dos dados utilizados nesse trabalho. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois os dados que foram recolhidos são de natureza qualitativa, “ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas [...] com o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1991). Pode-se também considerar que se trata de um estudo de caso, pois segundo Yin (2001), esse tipo de estudo

é a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se pode manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta com muitas das técnicas usadas pelas pesquisas históricas [...] o poder diferenciador do estudo é a sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências-documento, artefatos, entrevistas e observações (p.27).

O estudo foi relativamente prolongado, pois aconteceu no decorrer de um ano letivo acompanhando os processos educativos no que se refere à avaliação e alfabetização da turma, em diferentes períodos, contemplando as quatro unidades didáticas (bimestre) do ano letivo. A pesquisa se desenvolveu em uma turma do 1º ano do ciclo de alfabetização, da rede municipal de Águas Belas-PE.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO E DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE ÁGUAS BELAS

O município de Águas Belas está localizado em uma área de transição entre o agreste e o sertão pernambucano, aproximadamente a 303 km da capital Recife, com uma população de 48.000 habitantes⁸, sendo que grande parte de seus habitantes reside no espaço rural e têm como atividades principais a agricultura e comércio. O clima semiárido da região com poucos índices de chuva dificulta a principal atividade produtiva dos moradores: a agricultura.

Grande parte do território do município pertence ao povo indígena Fulni-ô e o convívio entre índios e não índios, apesar de alguns conflitos, se dá naturalmente. Embora haja três escolas indígenas, inclusive uma bilíngue, muitas famílias colocam seus filhos nas escolas da rede municipal, pois essa é uma escolha facultativa. Na turma participante da nossa pesquisa não havia presença de alunos dessa etnia.

Nossa pesquisa foi desenvolvida em uma turma do 1º ano de uma escola localizada no espaço urbano, com aproximadamente 1120 alunos matriculados nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que funcionava em dois turnos: o matutino e o vespertino.

A seguir, apresentaremos os critérios usados na seleção da professora participante da pesquisa – a professora Alice – e o caminho que percorremos nesse processo de escolha. Em uma aproximação inicial com a secretaria municipal de Educação, tivemos a informação de que a rede tinha aproximadamente 90 professores atuando no ciclo de alfabetização. Nos últimos anos, a Secretaria de Educação ofereceu dois programas de formação voltados para o professor alfabetizador: os programas Alfa e Beto (2013-2015) e o PNAIC (2015 até o momento da pesquisa).

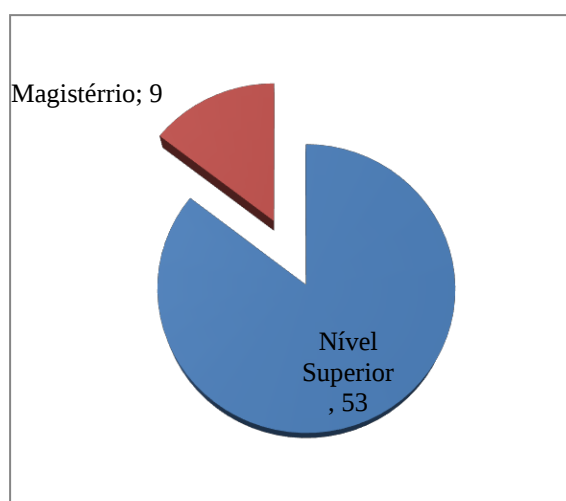
A partir dessas informações, optamos por selecionar a participante dessa pesquisa a partir dos seguintes critérios: ser do quadro de servidores efetivos, ter no mínimo cinco anos de atuação no ciclo de alfabetização e se identificar com essa etapa do ensino; ou seja, que estivessem atuando no ciclo de alfabetização por opção, e tivessem participado das formações oferecidas pela SEDUC-AB de 2013 até os dias atuais (ALFA e BETO e PNAIC), a fim de atender o objetivo 4 desse estudo: Identificar possíveis aproximações e distanciamentos da

⁸ Dados IBGE 2014

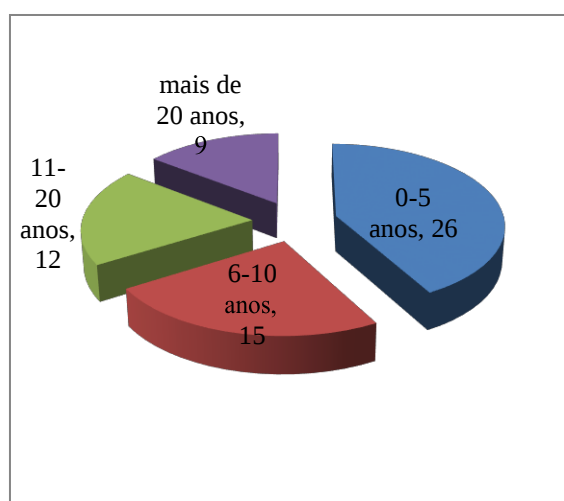
prática da professora com os fundamentos teórico-metodológicos dos programas oferecidos pela rede.⁹

Devido à dificuldade de acesso a todos os 90 professores alfabetizadores, consideramos apropriado, por ocasião do primeiro encontro de formação para professores alfabetizadores na rede¹⁰, no dia 21 de fevereiro de 2017, aplicar um questionário com questões envolvendo aspectos relativos à formação profissional, experiência no ciclo de alfabetização e participação nas últimas abordagens formativas oferecidas pela Secretaria de Educação. Objetivamos, com esse procedimento, conhecer o perfil dos professores alfabetizadores do ano letivo de 2018 e, assim, identificarmos possíveis colaboradores dessa pesquisa. Participaram nesse dia da formação e responderam ao nosso questionário 62 professores (68,8% dos professores alfabetizadores do ano de 2018). Obtivemos os seguintes dados desse grupo:

Quanto à formação profissional:



Quanto ao tempo de experiência em docência:

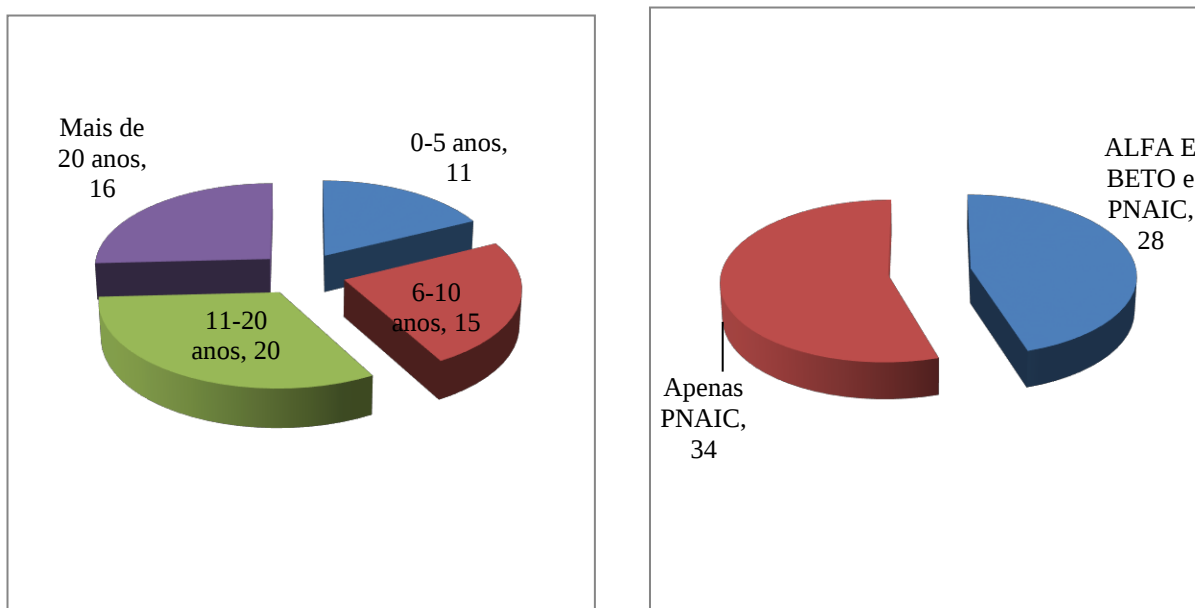


Quanto à experiência no ciclo de alfabetização

Participação nos programas de formação para professor alfabetizador vivenciados na rede nos últimos anos

⁹ Devido ao concurso público realizado na Secretaria de Educação de Águas Belas em 2015, muitos professores que moram em outros municípios ingressaram como docente na referida rede de ensino. Optamos por professores mais antigos na rede, que já atuavam no município antes do concurso público, por considerar importante a participação de docentes que tinham participado das formações continuadas para professor alfabetizador oferecidas pela rede de 2013 até o momento da realização da pesquisa.

¹⁰ Tratou-se do primeiro encontro de formação do programa PNAIC 2018



Como podemos observar pelos gráficos, a maioria dos professores que atuaram no ciclo de alfabetização no ano de 2018 tinha curso superior, em geral o curso de pedagogia, mais de 10 anos de experiência em docência, e mais de 5 anos de experiência em turmas de alfabetização. Quanto à participação em formações continuadas, apenas 28 desses professores vivenciaram as últimas formações do programa Alfa e Beto e do PNAIC, e isso se justifica pelo fato já mencionado de que em decorrência do concurso público realizado em 2015, muitos professores que hoje atuam na rede são de outros municípios, portanto participaram da formação nesse município apenas relacionada ao PNAIC.

Como pode ser observado, tínhamos vários professores que correspondiam aos critérios estabelecidos nessa pesquisa. Após uma pré-seleção, entramos em contato com alguns dos professores e dentre os que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa, selecionamos a professora Alice, que lecionava no 1º ano do ciclo de alfabetização, ano em que o trabalho de apropriação do sistema de escrita alfabética deve ser priorizado no sentido de que os alunos possam evoluir em suas hipóteses de escrita.

A professora Alice fez o curso de Magistério de nível médio e é graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) com especialização em psicopedagogia cursada na mesma instituição. Tem dez anos de experiência profissional. Desses dez anos, todos na rede pública de ensino de Águas Belas, dois anos foi como contratada e oito como professora concursada. Todos os dez anos de experiência da professora foi em turmas do ciclo de alfabetização.

Ela relatou ter tido uma boa experiência em seus primeiros anos de trabalho, ainda como contratada. A turma multisseriada, na qual iniciou sua carreira docente, para ela não constituiu em um problema. Gostava da escola e da comunidade, ambas pequenas e “pacatas”, como ela mesma falou na entrevista. A professora afirmou que só saiu dessa primeira escola devido às turmas terem sido reduzidas por falta de alunos.

Ao ingressar em uma escola do espaço urbano, a professora relatou sua dificuldade em lidar com um público diferente. Destacou sua experiência inicial em uma escola urbana, com uma “turma problema” que nenhum professor conseguia ficar muito tempo. Eram alunos da periferia da cidade, em situação de grande vulnerabilidade e, de forma geral, indisciplinados. No entanto, a professora relatou sua alegria em conseguir concluir um ano letivo com a turma e ter criado laços com os alunos. Apesar desse grande desafio, ela faz um balanço positivo do início de sua carreira.

A turma da professora Alice (1º ano) contava, na primeira semana de observação, com 28 alunos. Na segunda semana de observação, uma aluna foi acrescentada à turma a pedido da direção, pois era considerada “aluna problema”. A aluna apresentava sinais de hiperatividade e a direção da escola considerou que a professora Alice saberia melhor lidar com ela. Como a professora já tinha em sua turma um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que demandava também mais cuidado e atenção, a direção da escola achou por bem retirar dois alunos mais “indisciplinados” da turma. A turma ficou, assim, com 27 alunos.

A maioria dos alunos residia no bairro periférico onde a escola se localizava. Suas famílias eram de baixa renda, como a maioria das famílias dessa localidade, e tinham como renda fixa apenas o programa do Governo Federal de Transferência de Renda “Bolsa Família”. Esse programa beneficiava famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, e uma das condições do acesso ao benefício, e da permanência nele, era a frequência dos alunos na escola. Sobre essa questão, a professora nos falou:

Os pais vivem de bolsa família...são pedreiros, a maioria dos pais ali são pedreiros... trabalham no alugado, na roça do povo tipo limpando mato, fazendo cerca. Tiram uma pequena renda. Eles são agricultores, né, mas não em suas terras, porque aqui... também não tem chuva, né, pra produzir. Eles trabalham, assim, pros outros. De empleitada (sic) é... fazendo trabalho assim nas casas, limpando no muro. Tem outros três que eu conheço que são moto taxi aqui na cidade. A renda deles é pouca né? (Professora Alice)

Segundo a professora, seus alunos também conviviam diariamente com a realidade da banalização do uso de drogas e da violência familiar:

Tem um grande índice de violência. Na questão de droga, tem pessoas que consomem como tem pessoas que vendem. E é uma coisa bem comum... (Professora Alice)

A professora se mostrou muito atenciosa com relação à situação familiar de seus alunos, conhecia bem seus pais e responsáveis e aproveitava os momentos que esses vinham buscar as crianças para conversar, informar sobre a situação do aluno e solicitar ajuda. Segundo ela, embora alguns pais não tivessem domínio da leitura e da escrita, achava importante envolvê-los no processo de escolarização, ainda que de forma limitada.

A mãe dele (aluno), apesar de não ter estudo, ter pouca leitura, mas sempre vinha na sala: como é que E. está professora? ...também tinha a irmã dele que ajudava... é tudo assim, o incentivo da família. (Professora Alice)

Quanto à frequência dos alunos, em sua maioria ela era boa e a turma se mostrava participativa nas atividades propostas. Traçamos um perfil inicial da turma, em relação à apropriação do SEA que pode ser verificado no quadro a seguir:

Quadro 2: Perfil inicial da turma

ALUNO	HIPÓTESE DE APROPRIAÇÃO DO SEA
At ¹¹	Alfabético
A. C.	Silábico com valor sonoro
A. L.	Silábico com algumas correspondências sonoras
C. D.	Pré-silábico
E. R.	Silábico alfabético
Em.	Início de fonetização
Ev.	Pré-silábico
Gv.	Silábico Alfabético
G.	-
J	Pré-silábico
J. A.	Pré-Silábico
J. M.	Silábico Alfabético
L	Pré-Silábico

¹¹ Para preservar a identidade dos alunos, utilizamos as iniciais de seus nomes.

Lh.	Silábico Com valor sonoro
L. B.	Silábico alfabético
M. C.	Silábico Com Valor Sonoro
M. Há	Alfabético
M. Ht	Alfabético
M. Hl	Pré Silábico
N	-
P.	silábico Alfabético
P. G.	-
P. H.	-
Rn.	Pré-silábico
Ry.	Alfabético
T.	-(aluno com TEA)
V.	Alfabético
W.	Pré-silábico

*O sinal “-” indica que não foi possível realizar a diagnose com o/a estudante.

Nas paredes da sala havia o alfabeto escrito com diferentes tipos de letra, o calendário junto com um identificador se o dia estava chuvoso ou ensolarado. Havia também os números de 0 a 9 fixados na parede e um “Cantinho de atividades”, uma espécie de varal, onde as crianças penduravam algumas atividades (em geral de Artes) com prendedores que traziam os seus nomes e um quadro de “combinados” da turma.

Figura 1: Sala da turma do 1º ano, professora Alice



32 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Abaixo elencaremos os procedimentos de produção dos dados dessa pesquisa:

Questionário

Como já abordado anteriormente, realizamos um questionário (Anexo 1) com os professores que atuaram no ciclo de alfabetização no ano de 2018, a fim de identificarmos possíveis colaboradores de acordo com os critérios que estabelecemos.

Entrevistas

Realizamos entrevistas em diferentes momentos da pesquisa, que envolveram objetivos também diferentes:

- ✓ Entrevista inicial – depois de escolhida a professora que iria participar da pesquisa, realizamos, antes de iniciarmos as observações, uma entrevista com a docente com o objetivo de obter informações sobre sua trajetória enquanto professora e, mais

especificamente, como professora alfabetizadora. Verificamos também o que a professora dizia sobre a organização, elaboração e realização de avaliações diagnósticas iniciais de leitura e escrita das crianças, no início do ano letivo. Ainda nesse momento, foi possível questionar sobre as impressões da professora acerca da avaliação exigida pela SEDUC. Outro aspecto dessa entrevista inicial foi o que a docente dizia sobre suas práticas de intervenção a partir das avaliações realizadas. Optamos por esse procedimento - entrevista semiestruturada (MARCONI; LAKATOS, 2010) - pois esta permite uma melhor interação com o entrevistado, partindo de um roteiro prévio, porém com flexibilidade para alterações ou exclusões de acordo com o desenrolar da entrevista. Dessa maneira, também procuramos criar um ambiente não invasivo, de forma a que a professora pudesse se sentir à vontade em suas falas, uma vez que ela mesma também nos identificavam como colega de profissão. Essa postura empática entre pesquisador e colaborador minimiza os distanciamentos e possíveis constrangimentos, possibilitando assim que as informações possam fluir de forma “não violenta”, conforme sinalizou Bourdieu (1999).

- ✓ Minientrevistas - durante as observações, realizamos pequenas entrevistas, o que chamamos de minientrevistas, a fim de elucidar algumas questões que surgiam sobre fatos observados. Esse procedimento foi feito em intervalos ou após as aulas.
- ✓ Entrevista de explicitação- Essa entrevista foi dividida em dois momentos: um primeiro tendo em mãos a “Ficha de acompanhamento de leitura e escrita” da SEDUC, e em outro momento, tendo em mãos protocolos de escrita das crianças realizados por nós, em três momentos distintos do ano letivo (segunda, terceira e quarta unidade didática). Nesse procedimento, buscamos verificar as interpretações da professora acerca do desempenho dos alunos. Nesse tipo de entrevista, busca-se compreender “com bastante detalhe, o que é que os professores [...] pensam e como é que desenvolvem seus quadros de referência [...]” (BOGDAN; BIKLEN, 1991, p.17).
- ✓ Entrevista no final do ano letivo: ao final do ano letivo, realizamos mais uma entrevista semiestruturada com a professora com o objetivo de verificar como ela

traçava o perfil final da turma e como avaliava as práticas desenvolvidas por ela no decorrer do ano da pesquisa.

- ✓ Análise documental: Esse procedimento foi realizado no decorrer de toda a pesquisa tendo como objeto de investigação os documentos oferecidos pela SEDUC-AB, bem como os registros e produções da própria professora (fichas de registro, orientações, boletins escolares, atividades de alfabetização selecionadas e organizadas pela docente). Utilizamos esse recurso conforme indica Badin (1977, p.45): “[...]visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”

Observação

Realizamos observações na turma em quatro períodos distintos do ano letivo. O Quadro 2 apresenta a dinâmica das observações:

Quadro 3- Distribuição dias/horas de observação

MÊS	DIAS DE OBSERVAÇÃO	HORAS DE OBSERVAÇÃO
Abril/Maio	5	20
Julho	4	16
Setembro/outubro	5	20
Dezembro	3	12
TOTAL	17	68 horas

O Quadro 3 mostra, de forma geral, a organização de dias e horas de observação. Nossa intenção inicial era observar quatro semanas completas (os cinco dias letivos da semana); no entanto, como podemos verificar somente em duas unidades didáticas isso foi possível: na primeira e terceira semanas. Na segunda e quarta semanas, imprevistos como atividades da escola e falta da professora, impediram que observássemos uma semana inteira. Sendo assim, foram 68 horas de observação na turma, distribuídas em 17 dias ao longo do ano.

Como abordado por Jaccoud e Mayer (2010, p. 25), a observação implica na atividade de observar “pessoalmente e de maneira prolongada situações e comportamentos [...] trata-se de uma técnica direta [...] uma observação não-dirigida [...] e, habitualmente o pesquisador não intervém na situação observada”.

As observações realizadas permitiram que tivéssemos uma visão geral da forma de organização da rotina da docente e da forma de avaliação e intervenção no processo de ensino do sistema de escrita alfabética (SEA).

Atividades de diagnose

Utilizamos atividades de diagnose em três momentos da pesquisa: no início (abril), em setembro e ao final do ano em dezembro. Em cada etapa realizamos, individualmente, atividade de escrita de palavras com apoio de imagens. Com esse procedimento, buscamos não só avaliar a apropriação do SEA dos alunos nessas diferentes etapas, como também, na entrevista de explicitação, apresentar essas atividades para a professora a fim de verificar a forma como ela tratava os conhecimentos de seus alunos.

33 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS: ANÁLISE DO CONTEÚDO

O procedimento metodológico de organização e análise dos dados que utilizamos foi a análise do conteúdo segundo Bardin (1977). A interpretação dos dados se deu de forma qualitativa. Em alguns momentos (organização do questionário) nós nos valem de uma abordagem mais quantitativa, mas o que prevaleceu nesse estudo foram os aspectos qualitativos. Embora tivéssemos núcleos de interesse pré-estabelecidos ao entrar no campo da pesquisa, as categorias apresentadas nos resultados da pesquisa emergiram da leitura dos dados. Na tentativa de encontrar significações por meio de indicadores interligados, seguimos as três etapas sugeridas por Bardin (1977): pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme já discutimos no referencial teórico, adotamos nesse estudo a perspectiva dos saberes da ação com base em Chartier (2011), tendo como pano de fundo a abordagem dos fazeres ordinários dos estudos do cotidiano como *artes do fazer*, conforme Certeau (1998). Nesse sentido, apresentamos, nessa seção, as interpretações acerca dos fazeres docentes da professora Alice. Fazeres esses que expressam uma forma de saber construído em uma lógica conjuntural que envolve diversos elementos. Dentre eles, elementos que travam uma relação de força entre o que se prescreve e o que se realiza.

Organizamos, assim, os resultados em dois blocos: o prescrito e o real, relacionando o prescrito com o que Certeau (1998) denominou *estratégia*, proveniente de um campo de poder externo à sua sala de aula; e o real às *táticas* por ela fabricadas no tempo e espaço a ela confiados com seus alunos. Daremos maior ênfase nesse segundo bloco- ao real- nas práticas de avaliação e alfabetização da professora

4.1 O PRESCRITO: ORIENTAÇÕES OFICIAIS DA SEDUC PARA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS TURMAS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO:

Na ocasião em que o projeto dessa pesquisa foi elaborado (2017), em decorrência da abordagem formativa do PNAIC, a secretaria municipal de educação de Águas Belas solicitava, no início do ano, que os professores do ciclo de alfabetização realizassem uma diagnose de apropriação do SEA com seus alunos, identificando as hipóteses sugeridas por Emília Ferreira. A secretaria municipal oferecia às escolas orientações em material específico para essa avaliação. Após identificados estágios de apropriação do SEA, os resultados deveriam ser registrados e enviados à SEDUC na ficha abaixo:

Figura 2 ficha de registro de diagnose utilizada no ano de 2017

FICHA DE ACOMPANHAMENTO

Professor: _____ Série: _____ Data: ____/____/____

NL: Não lê PS: Pré-silábico
 LS: Lê silabando SCVS: Silábico com valor sonoro
 LP: Lê palavra por palavra SSVS: Silábico sem valor sonoro
 LF: Lê fluente SA: Silábico-alfabético
 A: alfabético

Nº	Nome do estudante	Leitura				Escrita				
		NL	LS	LP	LF	PS	SCVC	SSVS	SA	A
01										
02										
03										
04										
05										
06										
07										
08										
09										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										

Como pode ser observado na figura 2, a ficha trazia dois blocos a serem registrados e as respectivas siglas das habilidades. À esquerda na parte referente à leitura, as habilidades a serem registradas eram: não lê, lê silabando, lê palavra por palavra, lê fluente. Na parte referente à escrita, o professor deveria identificar o estágio de apropriação do SEA de acordo com a psicogênese da língua escrita: pré-silábico, silábico com valor sonoro, silábico sem valor sonoro, silábico alfabético e alfabético.

Quando iniciamos a coleta de dados desse estudo (ano letivo 2018), algumas alterações aconteceram: por questões políticas e administrativas, a secretária municipal de educação deixou o cargo e, por consequência, parte da equipe que trabalhava na SEDUC-AB também saiu. Porém, permaneceu a exigência de entrega de dados sobre o desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita periodicamente. Quando iniciamos nossa pesquisa, em abril de 2018, já havia sido entregue à secretaria os resultados das avaliações diagnósticas.

Essa primeira avaliação foi feita sem documento orientador, ao contrário dos anos anteriores, e ficou a critério do coordenador pedagógico, junto aos seus professores, elaborar o instrumento de avaliação que favorecesse a análise e identificação das hipóteses de apropriação do SEA sugeridas por Emília Ferreiro.

No entanto, no decorrer do ano letivo de 2018, outra mudança no que se refere à avaliação da apropriação do SEA, aconteceu. A partir da segunda unidade didática, a SEDUC-AB elaborou um instrumento avaliativo denominado “Ficha de acompanhamento de leitura e escrita”, que diverge do modelo psicogenético. Essas fichas também chegaram às escolas sem orientação específica em como os alunos deveriam ser avaliados. A ordem era basicamente para se preencher os campos, indicando os alunos que se encontravam nas “categorias” pré-definidas pela SEDUC-AB. Havia uma ficha para preenchimento pelo professor e outra a ser preenchida pelo coordenador pedagógico. As duas seguiam o mesmo modelo e categorias, apenas com a diferença de que na ficha do professor eram registrados os nomes dos alunos, enquanto a do coordenador exigia apenas o quantitativo de alunos por categoria.

Assim, os professores deveriam marcar um “x”, ou “Sim/Não” nas habilidades que os alunos já atingiram, mas não deveriam enviar essas fichas à SEDUC-AB, porque ela servia para alimentar a ficha do coordenador, que indicava o quantitativo de alunos em cada habilidade. Apenas a ficha do coordenador era encaminhada à SEDUC.

As Figuras 3 e 4 apresentam as fichas do professor e do coordenador, respectivamente. Pode-se observar que cada ficha é dividida em duas partes: em uma registra-se as categorias referentes à leitura e em outra as categorias referentes à escrita. Na ficha do professor, na primeira coluna à esquerda, há a lista de nomes dos alunos, e nas colunas seguintes seguem os dois blocos: leitura e escrita, subdivididos nas habilidades que devem ser registradas. Já na ficha do coordenador não se solicita o nome dos alunos e sim do professor e quantitativo de alunos que atingiram as habilidades apresentadas.

Figura 4: Ficha de acompanhamento de leitura e escrita (ficha do coordenador) entregue pela SEDUC.

Figura 4: Ficha de acompanhamento de leitura e escrita (ficha do coordenador) entregue pela SEDUC.

Em relação à leitura, considera-se, como habilidades, se o aluno lê palavras, frases e textos “silabando ou com fluência”, e no caso da escrita, se o aluno escreve palavras ortograficamente ou não, e se produz texto “com frases soltas dentro do tema” e “coesos”.

Bloco “Leitura”	Bloco “Escrita”
1-Ainda não lê 2-Lê somente palavras { -silabando -com fluência 3-Lê frases { -silabando -com fluência 4-Lê textos { -Com pausas -com fluência	1-Ainda não escreve 2-Escreve somente palavras { -não ortograficamente -ortograficamente 3-Produz textos { -com frases soltas dentro do tema. -coesos

Como podemos observar, o modelo de avaliação proposto pela secretaria, no que se refere à escrita das crianças, foco de nossa pesquisa, não ajuda o professor a perceber o trabalho conceitual que cada criança faz em direção à apropriação do SEA. As primeiras categorias, que dizem respeito a um estágio mais inicial de aprendizagem da língua escrita, oferecem apenas três opções de “classificação”: “não escreve, escreve somente palavras não ortograficamente ou ortograficamente”.

Comparando os dois modelos de fichas (2017 e 2018) podemos verificar que, entre as categorias “não escreve e escreve ortograficamente” da ficha usada no ano de 2018 (figuras 3 e 4); caberiam outros conhecimentos que a criança adquire até chegar a uma escrita “ortográfica”. A ficha usada no ano de 2017 (figura 2) dá mais possibilidades do professor reconhecer e registrar esses conhecimentos. Como apontado nos direitos de aprendizagens relacionados ao eixo da apropriação da escrita alfabética, esses conhecimentos têm relação com a compreensão dos princípios que caracterizam nosso sistema de escrita. Nesse sentido, o aluno no estágio inicial de aprendizagem da língua escrita, conforme a ficha utilizada para diagnóstico no ano de 2018 é visto pela SEDUC-AB apenas por duas perspectivas: ou escreve ou não escreve. Por traz dessa forma de classificação podemos perceber uma concepção de alfabetização enquanto aquisição de um código e, portanto, a sua avaliação considera apenas o

acúmulo de informações memorizadas em certo “tudo ou nada”, remetendo aos modelos de avaliação que não consideram o aspecto formativo do processo. No caso da ficha de registro aqui em questão, o trabalho conceitual do aluno entre um estágio e outro não é considerado.

42 O REAL: DIANTE DO PRESCRITO, COMO A PROFESSORA AVALIOU SEUS ALUNOS E CONDUZIU SUAS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO?

Nos tópicos que seguem, iremos apresentar e discutir as formas de avaliação e práticas de alfabetização da professora Alice durante o ano letivo, bem como as formas como ela lidou com as demandas de monitoramento do desempenho dos alunos na leitura e na escrita por meio da ficha de acompanhamento proposta pela SEDUC-AB, apresentada anteriormente.

4.2.1 Formas de avaliação desenvolvidas pela professora Alice

Chegamos à sala da professora Alice pela primeira vez no final de Abril de 2018, portanto a turma já estava relativamente familiarizada com a rotina de uma nova escola, uma vez que no ano anterior todos os alunos estudaram no Centro Municipal de Educação Infantil. No espaço urbano de Águas Belas há apenas esse espaço de oferta da Educação Infantil na rede pública.

A professora Alice nos relatou que a SEDUC-AB já havia pedido os resultados da avaliação diagnóstica e que esses resultados já haviam sido enviados. Ao ser questionada como foi essa avaliação, a professora nos respondeu que a Coordenadora Pedagógica deu o modelo de avaliação que correspondia a um ditado de quatro palavras e uma frase:

Ela (coordenadora pedagógica) deu umas fichinhas dizendo que a sondagem seria feita com 4 palavras uma mono, tri e poli-(sílabas) e... dessas palavras que eles copiassem, a gente iria formar frase usando aquelas palavras (...)
Uma parte C. (coordenadora pedagógica) fez, e outra parte eu fiz.
(fala da professora Alice.)

A proposta da coordenadora era, a partir do ditado, identificar as hipóteses de apropriação do SEA para encaminhar o quantitativo de alunos em cada hipótese para a SEDUC-AB. O trabalho da professora Alice nesse processo foi apenas o de escolher as palavras para o ditado, enquanto a identificação das hipóteses de escrita das crianças ficou exclusivamente sob a responsabilidade da coordenadora.

A professora, inicialmente, afirmou que pediu ajuda à coordenadora para realizar a avaliação com os alunos em um ambiente fora da sala para não atrapalhar o andamento da aula e nem a avaliação. Mas, em um segundo momento, reconheceu sua dificuldade em compreender e interpretar a escrita das crianças dentro do modelo psicogenético, principal motivo da coordenadora pedagógica assumir todo o processo de avaliação diagnóstica da SEDUC-AB.

Essa ficha de sondagem acho que é até diferente, nunca fiz não nesse estilo. Formar quatro frases... dar as palavras e formar as frases. Eu nunca fiz, (...) foi C. ela já colocou logo os níveis, foi ela quem colocou (...) **Na faculdade eu já vi essas coisas aí, sabe Ângela, mas pra dizer pra olhar, não vou mentir, pra dizer que identifico já de vez.** Mas ela deu uma fichinha com tudo. O que significa que o aluno... a habilidade que por exemplo: pra ele estar no valor sonoro, silábico sonoro, ele tem que fazer o quê, ela deu... ela já fez...me explicou. Tem também a ficha do passo a passo. Silábico com valor sonoro, silábico alfabético (...) Olha Ângela, essa forma aí... essa forma da secretaria (se referindo à avaliação diagnóstica a partir os níveis propostos pela psicogênese da língua escrita) eu acho muito formal. Muito longe, sabe, da realidade... **pro professor interpretar isso daí, eu acho complexo...** Acho muito mecânico isso.
(fala da professora Alice.)

A fala da professora Alice revela a insuficiência dos processos formativos que ela recebeu. O fato de a professora ter tido contato com a teoria da psicogênese da escrita - já participou da formação do PNAIC, menciona que já viu o conteúdo na faculdade - não fez com que ela se apropriasse desse conhecimento. A professora tem dificuldade até mesmo de formular sua resposta a respeito da identificação dos níveis de apropriação do SEA, ao mesmo tempo em que os classifica como “complexos” também os classifica como “mecânicos”, evidenciando assim um conflito de opinião acerca desse modelo.

A professora não ficou com nenhuma lista ou documento de registro desse perfil inicial da turma traçado pela coordenadora e enviado para a secretaria, provavelmente porque não iria fazer uso desses dados. Tivemos acesso a onze das fichas com a hipótese anotada ao lado pela coordenadora. Também nós realizamos uma diagnose¹² para conhecer o perfil da

¹² Utilizamos como instrumento avaliativo, um protocolo contendo imagens de objetos e animais cujos nomes tinham diferentes estruturas silábicas comuns às palavras de uso frequente da língua portuguesa brasileira. Solicitamos às crianças que escrevessem abaixo das imagens seus respectivos nomes e lessem para nós. O protocolo pode ser verificado no anexo 5 desse trabalho

turma. Ainda que a avaliação da coordenadora e a nossa tenham sido realizadas em tempos distintos, achamos pertinente apresentá-las lado a lado em um quadro comparativo. Assim o Quadro 4 apresenta os dados da avaliação realizada por nós e pela coordenadora.

Quadro 4: Avaliação diagnóstica realizada pela coordenadora pedagógica e pela pesquisadora

ALUNO	HIPÓTESE DE APROPRIAÇÃO DO SEA- (coordenadora)	HIPÓTESE DE APROPRIAÇÃO DO SEA- (pesquisadora)
At ¹³	Alfabético	Alfabético
A. C.	-	Silábico com valor sonoro
A. L.	Silábico com valor sonoro	Silábico com algumas correspondências sonoras
C. D.	-	Pré-silábico
E. R.	-	Silábico alfabético
Em.	-	Início de fonetização
Ev.	-	Pré-silábico
Gv.	Alfabético	Silábico Alfabético
G.	-	-
J	-	Pré-silábico
J. A.	-	Pré-Silábico
J. M.		Silábico Alfabético
L	-	Pré-Silábico
Lh.	-	Silábico Com valor sonoro
L. B.	Silábico alfabético	Silábico alfabético
M. C.	Silábico com valor sonoro	Silábico Com Valor Sonoro
M. Há	Alfabético	Alfabético
M. Ht	Alfabético	Alfabético
M. Hl	-	Pré Silábico
N	-	-
P.	-	silábico Alfabético
P. G.	-	-
P. H.	-	-
Rn.	Pré silábico	Pré-silábico

¹³ Para preservar a identidade dos alunos, utilizamos as iniciais de seus nomes.

Ry.	Alfabético	Alfabético
T.	- (aluno com TEA)	-(aluno com TEA)
V.	Alfabético	Alfabético
W.	Pré- silábico	Pré-silábico

Como pode ser observado, poucas foram as divergências de identificação entre nossa avaliação e a da coordenadora: A aluna A.L, identificada por ela como silábico com valor sonoro, foi identificada em nossa avaliação como silábico com algumas correspondências sonoras. Já a aluna Gv identificada pela coordenadora dentro da hipótese Alfabética, foi por nós avaliada como estando na fase silábico- alfabética, pois ainda omitia fonemas em sua escrita

Apesar de a professora assumir não saber realizar essa forma de avaliação, isso não significa que ela desconsiderasse a importância de uma diagnose inicial e periódica. Ela mesma elaborou e realizou sua forma particular de avaliar e identificar os níveis de seus alunos:

As sondagens normalmente que eu faço é assim: as letras que eles conhecem, os numerais, se eles sabem diferenciar letra de símbolo...essas coisas...essa daqui bem formal eu nunca tinha visto não.

(fala da professora Alice)

Quando questionada sobre onde e como aprendeu essa forma de avaliar, ela nos respondeu:

Foi a experiência de anos anteriores... porque assim, pra mim saber o nível, o nível de cada um, **as atividades que eu vou trabalhar a partir da dificuldade de cada, eu teria que saber se já conhece letras, se já tá silabando.** Esse daqui (avaliação com base na psicogênese) eu acho que serve mais para a secretaria de educação. agora pra mim eu acho que o que serve é eu saber se ele já conhece as letras do alfabeto, se já diferencia letra de símbolos, conhece os numerais, as famílias que eles sabem.

(fala da professora Alice)

Também perguntamos se ela faria uma avaliação diagnóstica mesmo se não fosse exigência da secretaria, e ela nos respondeu:

Desse mesmo (avaliação com base na psicogênese)? Não. Não porque eu acho que... pra mim é relevante a outra. Porque, **assim, eu sei como começo, que atividade realizar a partir dela.**

(fala da professora Alice)

Quadro 5: Registro de avaliação da professora Alice

CONHECE ALGUMAS LETRAS	NÃO CONHECE LETRAS	CONHECE LETRAS	CONHECE LETRAS E LÊ PALAVRAS SIMPLES SILABANDO ¹⁴
V. G	A. L	At.	Gv
P.G	G	A. C	L. B
P. H	L	E. R	M. Ht
J	M. H	Ee	Ry
	W	Lh	M .Ha
	C. D	M. C	
		R	
		V	
		P	

Com esse instrumento de registro de avaliação, a professora demonstra considerar como critério fundamental o conhecimento das letras. Percebe-se que ela não faz um diagnóstico da escrita dos alunos, mas da leitura de letras, sílabas e palavras. Provavelmente a professora fez essa forma de avaliação por considerar que os dois processos - leitura e escrita se desenvolvem da mesma forma, pois foi a partir desse diagnóstico que selecionou também atividades de escrita.

A forma de a professora relacionar a leitura com a escrita remonta à perspectiva histórica do privilégio dado à leitura em relação à escrita na alfabetização, conforme apresentado por Soares (2016). De fato, basta lembrar das antigas cartilhas que traziam títulos como “Cartilha de leitura”, “Cartilha ensino rápido de leitura”, dentre outros. No entanto, Soares (2016) afirma que, embora por muito tempo tenha se tratado leitura e escrita como processos paralelos, “alguns pesquisadores propõem diferenciar consciência *grafonêmica*, necessária para a leitura, de consciência *fonografêmica*, necessária para a escrita” (p.226). A referida autora apresenta pesquisas que demonstram uma relação de discrepância entre domínio de leitura e escrita, pondo em evidencia que não se trata de

¹⁴ A professora usa a expressão “silabando” para designar alunos que fazem leitura de palavras simples com pausa entre as sílabas.

processos iguais. Tais pesquisas sinalizam que na fase fonológica, fase em que a criança está se apropriando da compreensão de que a escrita nota a pauta sonora, a escrita se mostra mais fácil que a leitura, pois exige menos da memória de curto prazo, enquanto para a leitura, na fase fonológica, é exigido mais da memória, pois é necessário guardar por mais tempo cada grafema e o fonema correspondente, “de modo a conectar progressivamente cada segmento com o anterior, até reunir todos os segmentos em uma palavra - assim se explica a leitura silabada” (SOARES, 2016, p.226).

Pela categorização da professora, a maioria de seus alunos, no início do ano letivo, conhecia letras, mas ainda não formava sílabas. Em uma possível comparação com o Quadro 4, o qual apresenta os resultados da avaliação diagnóstica de acordo com a psicogênese da escrita realizada por nós, os alunos que foram colocados, pela professora, na categoria “não conhece letras” corresponde aos alunos identificados por nós como pré-silábicos; os alunos avaliados como os que “conhecem letras e leem palavras simples silabando”, corresponde a um grupo de alunos identificados por nós entre as hipóteses de escrita silábico-alfabética e alfabética, com exceção do aluno At., que era alfabético na escrita, conforme diagnóstico realizado por nós e, que não foi identificado pela professora na categoria “lê palavra simples silabando”, grupo de alunos mais “avançados” da turma. O aluno At., na escrita, mostra desempenho semelhante aos seus colegas categorizados como “mais avançados”, porém no diagnóstico da professora, com base na leitura, ele é categorizado como aluno que “conhece letras”, grupo que, de acordo com nosso diagnóstico, engloba alunos desde o início de fonetização ao silábico com valor sonoro. Esse dado confirma a não simultaneidade do desenvolvimento da leitura e da escrita conforme as pesquisas apresentadas por Soares (2016) e sinaliza para a importância de, em uma avaliação diagnóstica em alfabetização, se contemplar tanto a leitura como a escrita, conforme defendido por Moraes (2012).

Nas falas da professora Alice, apresentadas anteriormente, ficou explícito que ela não domina a teoria da psicogênese da língua escrita e que não consegue avaliar os processos linguísticos e cognitivos de seus alunos nessa perspectiva teórica. No entanto, ela nos mostrou uma forma de avaliar que apresenta mais opções de “classificação” de seus alunos do que o modelo exigido pela SEDUC. Pudemos também verificar, pelas falas da professora Alice, que ela divide seus alunos em pelo menos quatro níveis: diferencia letras de símbolos, conhece letras, conhece sílabas e os que conseguem ler/escrever palavras simples.

A partir dessa organização, de acordo com sua avaliação, a professora selecionava as atividades para serem trabalhadas por toda a turma e também as atividades diferenciadas de acordo com os grupos identificados por ela. Veremos melhor essa relação entre a avaliação realizada pela professora e as formas de conduzir o processo de alfabetização na seção a seguir que apresenta o trabalho pedagógico desenvolvido ao longo das observações.

4.2.2. Práticas de alfabetização desenvolvidas pela professora Alice

A professora Alice organizava a rotina de sua turma de forma que pudemos identificar atividades fixas, que aconteciam diariamente, e outras mais flexíveis. Entre as atividades fixas e as flexíveis, permeava toda sua prática o atendimento individualizado, sobretudo com os alunos que se encontravam com maiores dificuldades. Várias vezes observamos a professora levar para a sala atividades impressas diferenciadas para atender às especificidades dos grupos por ela identificados. Essas atividades, porém, eram propostas somente após a realização das atividades comuns, de forma que a divisão dos grupos não sinalizava segregação. No quadro abaixo apresentamos uma visão geral da rotina das aulas observadas, no que se refere às atividades comuns à toda a turma, na primeira semana de observação.

Quadro 6: Estrutura básica da rotina na primeira semana de observação.

AÇÃO		COMO CONDUZIA
1	Acolhida	Geralmente conversa informal
2	Oração	Geralmente, umas das seguintes orações: pai nosso, ou santo anjo. Em voz alta, cada um em seu lugar.
3	Calendário/clima	No respectivo cartaz fixado, a professora altera a data e o clima, após perguntar a respeito aos alunos.
4	Os alunos vem buscar na mesa as fichas com seus nomes.	
5	Escrita do cabeçalho	A professora escreve no quadro e os alunos copiam, nesse momento usam as fichas dos seus nomes.
6	Escrita do alfabeto na lousa, seguida de escrita dos padrões silábicos já trabalhados.	Após escrever o alfabeto e os padrões silábicos (cada semana trabalha um padrão), a professora os lê com os alunos.
7	Atividades dirigidas	Geralmente de língua Portuguesa ou Matemática.

		Porém em alguns momentos trabalhou-se também outras áreas do conhecimento.
Obs. As aulas iniciavam às 13hs e encerravam as 17hs20min. Com um intervalo de 20 minutos.		

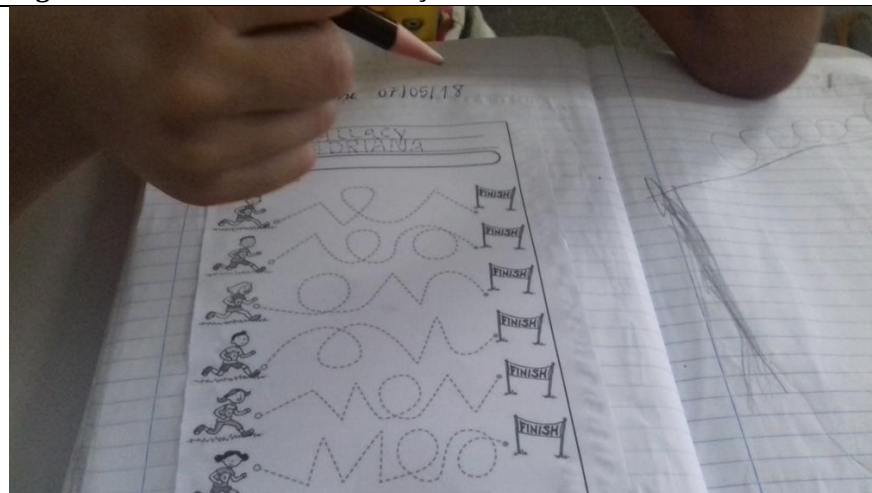
A professora todos os dias acolhia seus alunos dando espaço para eles falarem assuntos corriqueiros, como fatos ocorridos com eles no dia anterior. Nesse espaço também, por vezes, alguns pais traziam alunos atrasados e a professora aproveitava para falar algo sobre o aluno ou pedir alguma ajuda em relação ao reforço das atividades em casa. Nesse tempo também os alunos organizavam seus materiais na carteira. Em seguida, quando todos já estavam acomodados, ela convidava para a oração que os alunos já haviam decorado. Após a oração, a professora, algumas vezes, explorava o quadro do clima, no qual havia uma nuvem para indicar tempo chuvoso e um sol para indicar o tempo ensolarado, confeccionados com feltro e velcro. Em seguida, ela iniciava as atividades com a escrita do cabeçalho. A professora aproveitava esse momento também para explorar a data, familiarizando os alunos com o uso dos dias da semana, do mês e do ano, registrando com eles essas informações na escrita do cabeçalho na lousa.

Os alunos copiavam o cabeçalho e, na primeira semana, observamos que a maioria precisava do apoio de fichas para escrever seus nomes. Por isso havia também nesse momento certa movimentação na sala, pois os alunos iam pegar as fichas com seus nomes em cima da mesa da professora onde ficavam misturadas. Após a cópia do cabeçalho, todos os dias, a professora escrevia na lousa as letras do alfabeto e padrões silábicos já estudados. Depois que todos copiavam, lia com os alunos acompanhando com uma régua as letras e as sílabas. Na primeira semana, alguns alunos ainda tinham dificuldade em fazer a cópia, então a professora entregava atividades de treino motor a esses alunos.

Após esse momento, dava-se início às atividades dirigidas, predominando as atividades de língua portuguesa e matemática. Em alguns dias também se observou atividades de artes. A professora geralmente iniciava explicando a atividade comum a todos, e dava bastante tempo para eles realizarem. Enquanto isso, auxiliava os alunos com mais dificuldades, chamando-os um a um à sua mesa; às vezes para orientar na realização da atividade comum ou para dar-lhes outra atividade de acordo com o nível em que eles se encontravam no que se refere à leitura. Na primeira semana verificamos mais atividades

diversificadas, para atender, sobretudo, aos alunos que ainda tinham dificuldade com a coordenação motora fina.

Figura 6- Atividade de coordenação motora fina



Para atender à coerência do objeto de estudo dessa pesquisa - as formas de avaliação da escrita das crianças no processo de apropriação do SEA e as práticas desencadeadas a partir dessas avaliações -, organizamos, no Quadro 7, apenas as atividades de alfabetização observadas na primeira semana de observação (fim de abril a início de maio), indicando a ordem em que cada uma dessas atividades foi realizada no dia observado:

Quadro 7: Atividades de alfabetização na turma da professora Alice na primeira semana de observação (fim de abril a início de maio/2018) .

ATIVIDADE	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Escrita/cópia de cabeçalho.	1º	1º	2º	1º	1º
Escrita/cópia de alfabeto e padrões silábicos.	2º	2º	3º	2º	2º
Leitura de cabeçalho, alfabeto e padrões silábicos.	3º	4º	4º	5º	
Leitura de texto pela professora.	4º	6º	1º	3º	
Atividade de consciência fonológica-exploração de rimas.	5º				
Atividade impressa referente ao texto-completar frases do texto com palavra que falta.	6º				
Escrita/cópia de palavras na lousa.		3º			
Leitura de palavras escritas na lousa.		5º			
Análise e síntese de palavras (sílabas).		7º			

Produção coletiva de texto.			5º		
Cópia de texto na lousa				4º	
Reconhecimento e contagem de letras.				6º	
Cópia/treino de letras em diferentes formas (bastão/imprensa/cursiva)					3º
Escrita/Cópia de nomes					4º

O Quadro 7 revela que as atividades mais frequentes na turma da professora Alice eram a cópia e a leitura do alfabeto e de padrões silábicos. Sua prática pode ser identificada, se considerarmos a frequência e natureza dessas atividades, como mais próxima de uma perspectiva comumente chamada de tradicional, predominando características associacionistas. A própria professora, em sua fala, reitera os passos importantes para ela em um ensino inicial da língua escrita: primeiro as crianças diferenciam letras de símbolos, treinam os sinais gráficos tanto na escrita como na leitura, depois passa a treinar os padrões silábicos simples até a formação das palavras simples.

Eu já trabalhei até a letra “C”, a família silábica do C, aí na outra semana eu trabalho, quando eu vejo que eles já têm conquistado...

É uma por semana?

É! Uma família silábica por semana... Pronto até aqui foi a letra C. Sabe o que eu faço Ângela? As famílias silábicas e as famílias numéricas... até eles aprenderem.

(Fala da professora Alice)

No entanto, verificamos atividades que a professora realizou com toda a turma que favoreciam a reflexão dos princípios do SEA, como reconhecimento de palavras estáveis e reflexão fonológica. A professora usava os nomes das crianças como palavras estáveis em fichas e em prendedores usados para fixar as atividades de cada um no “Varal de atividades”, conforme pode ser visto na figura abaixo:

Figura 7 Ficha com nome dos alunos



Figura 8- Prendedores com nome dos alunos



No momento da cópia do cabeçalho, as crianças precisavam escrever seus nomes e eram orientadas a pegar sua própria ficha em cima da mesa, onde todas ficavam misturadas. Da mesma maneira, quando concluíam uma atividade, geralmente de pintura, deveriam pegar seus prendedores em uma caixa e fixar sua atividade no varal. A professora em nenhum momento entregou as fichas ou prendedores ou interviu para ajudar os alunos a encontrarem seus nomes. Assim, observamos que as crianças comparavam seus nomes, buscando pistas que sinalizassem a ficha certa.

Depois de concluído o cabeçalho, a professora iniciava as atividades dirigidas. Vale lembrar que o Quadro 7 contém apenas as atividades de Língua Portuguesa, no que se refere ao favorecimento de apropriação do SEA. No entanto, esse momento também era usado para atividades de outras disciplinas.

Em quatro dos cinco dias observados também houve leitura de textos pela professora. Os textos utilizados são apresentados no Quadro 8:

Quadro 8- Textos utilizados na primeira semana de observação

DIA	TEXTO
1º Dia	“A casa e seu dono”
2º Dia	“A casa e seu dono”
3º Dia	Texto Bíblico “A história de José” (em uma bíblia ilustrada trazida por uma aluna que

	pediu à professora que lesse o texto para a turma)
4º Dia	“O dia das mães”

Dos textos utilizados, observamos que dois: “A casa e seu dono” e “O dia das mães”, foram previamente selecionados pela professora em função de uma atividade específica.

A partir do texto “O dia das mães”, a professora explorou o nome das mães dos alunos. Perguntou o nome das mães e, à medida que iam respondendo, ela escrevia esses nomes na lousa. Em seguida, fez uma atividade de reconhecimento da letra inicial dos nomes das mães escritos na lousa e contagem de letras.

O outro texto: “A casa e seu dono” serviu como base para uma sequência de atividades que envolveram desde a reflexão fonológica com exploração das rimas à atividade de partição e síntese de palavras:

Prof. Alice.- Hoje vamos fazer uma atividade com o texto, o poema “A casa e seu dono” (A professora lê o texto):
 “Essa casa é de caco quem mora nela é o macaco
 Essa casa é tão bonita quem mora nela é a cabrita
 Essa casa é de cimento quem mora nela é o jumento
 Essa casa é de telha quem mora nela é a abelha
 Essa casa é de lata quem mora nela é a barata
 Essa casa é elegante quem mora nela é o elefante
 E descobri que de repente não falei em casa de gente.”
 (As crianças escutam atentamente, demonstrando terem gostado do texto. Ao terminar, a professora tira de sua bolsa imagens dos animais que fazem as rimas do texto fixadas em um palito de churrasco).
Prof. Alice: agora eu vou ler o texto de novo mas vocês vão falar o nome do animal de cada casa (Alguns alunos sorriem das imagens)
Prof. Alice: Essa casa é de caco...
Coro- (interrompe) Macaco!
Prof. Alice. Essa casa é tão bonita
Coro- (interrompe novamente) cabrita!

Os alunos não esperam a professora completar a frase e se antecipam em responder o nome do animal que corresponde à rima. Ao terminar o texto, os alunos querem pegar as imagens e a professora deixa um tempo para que mexam nas mesmas.

Aluno W.- (brinca, sinalizando querer criar outras rimas) Essa casa é da formiga...quem mora nela... (olha sorrindo para At. esperando uma resposta)

Prof Alice- Vou entregar essa atividade e aí vocês vão escrever o nome do animal, viu? Vocês vão fazer, ó, o nome. Olha aqui em cima “Jumento”. Em cada quadradinho você coloca uma letra. Qual é a primeira letra da palavra jumento? (apontando para as letras na atividade impressa)

Coro- Jooota

Prof Alice- Depois repete o ...

Coro- Uu

Agora vamos separar a palavra jumento em partes? Em sílabas? Quantas sílabas tem a palavra Jumento? Bora lá... Ju.. (começa a bater uma palma para cada sílaba, ao que os alunos acompanham)

Aluno- sete

Prof. Alice Não. Sílabas! Tem, um , dois, três, quatro (conta as letras apontando para a palavra) sete letras, mas tem três sílabas. Vamos separar aqui ó, tem um espaço abaixo: Ju...Men..(enquanto fala, vai escrevendo na lousa as sílabas formando a palavra)

Aluna- Tooo

As atividades selecionadas pela professora mostram que em sua prática ela tem uma preocupação em não usar apenas atividades de cunho “tradicional”. As atividades acima têm grande potencial para o favorecimento da reflexão de princípios do SEA. Reconhecemos que tal potencial não foi tão bem explorado pela docente, pois as palavras, muitas vezes, já se encontravam “dadas”, escritas, podendo levar o aluno a identificar as rimas pela grafia e não necessariamente pelo som. As atividades de segmentação de palavras também já facilitava a identificação do número de sílabas pela quantidade de palmas. Dessa maneira, o potencial reflexivo das atividades selecionadas era visível, porém a mediação não necessariamente explorou tal potencial.

No entanto, na atividade “A casa e seu dono”, apesar de não explicitar à turma, a mediação da professora favorece a reflexão de que a escrita tem relação com a pauta sonora, incentivando o reconhecimento de semelhanças sonoras entre as palavras. A ação de colocar as palavras que rimam em destaque no cartaz e em seguida lê-las acompanhando com o dedo, de forma que os alunos as visualizassem como apoio para a cópia, também inclui outro princípio do SEA- a direção da escrita da esquerda para direita.

Já a segunda atividade impressa ajuda o aluno a entender que as palavras são compostas por segmentos sonoros que correspondem a um grafema ou conjunto de grafemas, por meio de análise e síntese. Quando questionada por que fez essa atividade, a professora respondeu:

Eu fiz essa atividade porque trabalha a letra “C”, eu vi no livro do Alfa e Beto esse texto “A casa e seu dono” (Fala da professora Alice)

Embora a atividade realizada pela professora tenha sido rica em oportunidades de reflexão sobre o SEA, a mesma parece não conseguir verbalizar tais riquezas. Na semana de realização dessa atividade, de fato a professora estava trabalhando na memorização da letra “C” e seus padrões silábicos. Porém, caso a professora realmente quisesse apenas trabalhar a letra “C”, como ela afirma, teria focado sua aula na palavra “Casa” e nas palavras que comesçassem com os padrões silábicos da letra C. Porém o que a professora faz vai muito além. Talvez a professora tenha dado tal resposta devido à influência da formação do programa “Alfa e Beto”, pois o texto foi extraído de um “minilivro” do programa e o objetivo dessa atividade no minilivro era de fato a memorização do fonema /c/. A professora refaz a proposta do minilivro, não focando no fonema, mas na exploração das rimas e de palavras do texto. Ela nem mesmo focou no trabalho com a família silábica relacionada à palavra Casa. Provavelmente nas experiências vivenciadas na formação do PNAIC ela tenha visto relatos de atividades envolvendo a leitura e exploração de textos que exploram o estrato sonoro da linguagem. Essa atividade realizada por Alice evidencia o processo criativo e artesanal do saber-fazer docente, conforme sinalizou Certeau (1994).

Quanto à prática de deixar as fichas e os prendedores com os nomes em cima da mesa para que os alunos viessem buscá-los, a professora diz:

Eu mando eles colocarem (referindo-se aos prendedores usados para prender as atividades no varal) para eles procurarem o nome. Que é uma forma deles identificarem a letra do nome ... Pra eles mesmos terem a autonomia de pegar e botar lá. E quando tem uma atividade interessante, eu já boto no cantinho (espaço onde tem o varal), daí cada um pega seu nome aqui.
(Fala da prof. Alice)

Observamos, assim, que na organização da rotina da professora Alice são imbricadas atividades que envolvem duas perspectivas teóricas distintas. A professora, no entanto, não reconhece conflito teórico entre as atividades, mas sinaliza usá-las em função de seu planejamento fixo: a aprendizagem das letras, sílabas e formação de palavras. Usamos o termo “aprendizagem” e não memorização, pois consideramos que a professora ultrapassa a prática de memorização das letras e dos padrões silábicos, favorecendo em alguns momentos

a reflexão sobre o que esses sinais gráficos representam na escrita e a reconhecê-los com autonomia.

Esse “ecletismo” de atividades da professora Alice evoca o que Chartier (2011) chama de *coerência pragmática*. A referida autora, em pesquisa já mencionada anteriormente, verificou que a professora por ela investigada, usava, em suas oficinas desenvolvidas com crianças do último ano da Educação Infantil, *dispositivos* em coexistência pacífica, ainda que de campos teóricos antagônicos. Assim, uma coerência pragmática se difere da coerência teórica, pois “os professores privilegiam as informações diretamente utilizáveis, o “como fazer” mais do que o “porquê” fazer. Os protocolos de ação mais do que as explicações ou os modelos” (CHARTIER, 2011 p.185).

A segunda semana de observação aconteceu no início de Julho. Não conseguimos realizar cinco dias de observação porque a professora precisou se ausentar em um dos dias da semana. A rotina das aulas seguiu basicamente a mesma organização, apenas com a exceção de que a turma estava realizando atividades avaliativas em virtude do encerramento da segunda unidade didática do ano letivo. Comentaremos essas avaliações mais adiante. Antes, segue o quadro organizador das atividades de alfabetização desenvolvidas na segunda semana:

Quadro 9: Atividades de alfabetização na turma da professora Alice na segunda semana de observação (início de julho/2018) .

ATIVIDADE	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia
Escrita/cópia de cabeçalho.	2ª	1ª	1ª	1ª
Escrita/cópia de alfabeto e padrões silábicos.	3ª	2ª	2ª	2ª
Leitura de cabeçalho, alfabeto e padrões silábicos.	5ª	3ª	3ª	4ª
Leitura de texto pela professora.	1ª			3ª
Escrita/cópia de palavras na lousa.	4ª			
Reconhecimento de palavras	6ª			
Formação de palavras		4ª		
Cópia de bilhete				5ª

Podemos perceber que na segunda semana de observação, a professora diversificou menos as atividades de alfabetização comuns a toda a turma, provavelmente porque as

crianças demoravam muito tempo respondendo as “provas” de encerramento da unidade didática e a professora usava esse momento para atender individualmente os alunos com mais dificuldade.

Em dois dias da semana houve leitura de texto pela professora. Ao contrário da semana de observação anterior, nenhuns dos dois textos foram usados para se trabalhar uma atividade específica, mas sim para fruição. Percebemos que a professora teve a intenção de favorecer um momento de descontração e, após ler os textos, conversava com os alunos sobre os mesmos, fazendo perguntas, algumas delas para que eles identificassem informações explícitas. Os textos utilizados nessa segunda semana foram, no primeiro dia, “O homem gato” e no 4º dia “O anjo da guarda”.

Conforme já mencionamos, nessa segunda semana de observação os alunos estavam fazendo as provas bimestrais. A professora Alice já havia aplicado a prova de língua portuguesa uma aula antes da nossa visita. Perguntamos como foi essa avaliação e ela nos informou que se tratou de uma atividade impressa solicitando a escrita dos padrões silábicos até a letra trabalhada na semana anterior, a leitura de palavras com estrutura silábica simples e o reconhecimento de palavras em um texto. Perguntamos à professora como ela tinha aplicado essa prova de português, se os alunos tinham respondido sozinhos. A professora nos deu a seguinte resposta:

Não. Uns que já tem habilidade, eles fazem a prova sozinhos, os que não têm, eu dito. Eu leio o texto individualmente, porque não tem condições não deles fazerem sozinhos... porque se deixar eles sozinhos, às vezes eles se perdem, aí você precisa ficar mostrando o som (...) Eu marquei, onde é que tá “Leleco”? Leleco começa com qual letra? - “com L”...localiza aí onde é que está Leleco. Muitos localizaram.

(Fala da prof. Alice)

No primeiro dia da segunda semana de observação, a professora chamou a atenção das crianças pelo mal desempenho de alguns na prova de Língua Portuguesa:

Prof. Alice- Minha gente, aqui tem umas pessoas... que precisam estudar mais as famílias silábicas porque na prova eu vi com quanta dificuldade vocês ainda estão. E as famílias silábicas é uma atividade que **só aprende a ler quem...** (interrompe a fala pois se dispersa com os gritos de T., aluno com TEA), **quem souber as famílias silábicas, porque elas são a menor parte das palavras... a menor parte sonora... só aprende a ler quando vocês aprendem o som de cada sílaba...** eu fiquei triste quando observei...aquela prova de português não estava difícil. O que era pra fazer? Ler palavras, palavras de

sílabas simples com duas ou três sílabas. Fazer as famílias silábicas até o J... **só aprende a ler quem souber as famílias silábicas.** Vou fazer o cabeçalho e fazer a leitura pra depois dar a prova de Ciências. (Fala da prof. Alice)

A professora comete um equívoco ao afirmar que a menor unidade sonora das palavras é a sílaba, enquanto na verdade a menor parte sonora é o fonema e a criança só pode se considerar alfabetizada quando conseguir registrar cada fonema das palavras atendendo às convenções de representação da língua portuguesa brasileira. Isso implica que, após a criança aprender “os sons de cada sílaba” e passar a registrá-los por grafemas, ela percorrerá ainda o caminho da aprendizagem das regras ortográficas que determinam as formas corretas de grafar cada som. Isso revela a complexidade do processo de alfabetização, pois se trata da apropriação, podemos assim dizer, de dois sistemas: o Sistema de Escrita Alfabética e o Sistema Ortográfico (SOARES, 2016).

Embora a professora chame a atenção das crianças para a unidade sonora “sílaba”, que é de fato mais perceptível em nossa língua do que os fonemas, ela parece desconhecer a necessidade de os alunos perceberem os fonemas e entenderem propriedades do SEA como o fato de que as sílabas são formadas por um ou mais fonemas, e que todas as sílabas têm vogal.

Pudemos observar que, à medida que as crianças avançam no conhecimento das letras, a professora focava no conhecimento das sílabas e no seu uso em palavras. Para ela, que trabalha com base, principalmente, no método silábico, as crianças precisariam apenas memorizar as sílabas e suas correspondências gráficas. Assim, a professora Alice revela ter um método para ensinar a ler e escrever, mas parece não compreender o funcionamento da escrita alfabética.

As “provas” que estavam sendo aplicadas nessa segunda semana de observação na turma serviam para atribuir uma “nota” aos alunos ao final da unidade didática que também encerrava o semestre letivo. Nesse sentido, esse outro elemento (notas) precisa ser discutido.

A rede municipal de Águas Belas usa a forma de registro de desempenho nas cadernetas oficiais, o modelo de notação de 0 a 10; até mesmo para crianças do ciclo de alfabetização no qual não há retenção, independente da nota atribuída. Assim, em vez de conceitos, as crianças precisam alcançar uma nota mínima de 6,0 como média aritmética das quatro unidades didáticas, para serem consideradas “aprovadas” ao final do ano letivo.

Perguntamos à professora Alice como ela atribui as notas a seus alunos, a partir de quais critérios. A professora nos informou que realizava avaliações (provas) bimestrais de

todas as disciplinas e, após essas provas, atribuí a nota ao aluno segundo seu desempenho. Essas provas eram entregues depois aos pais, e uma ficha de notas da turma ia para a secretaria da escola.

Os que tem “6” em todas as disciplinas são os mais fracos. Eu botei ali Ângela porque aquele ali eu mandei pra secretaria, entendesse? Aí eu não sou louca de botar um “4” pra mim (sic) fazer revisão. Por aquela nota eu já sei, todas. Na prova eu ponho a nota. A nota real. Porque eu não vou fazer revisão com esses meninos. Trabalho pra nada.
(Fala da prof. Alice)

Apresentamos a seguir a ficha com as notas dos alunos que a professora Alice preencheu, relativa ao 1º semestre.:

Figura 11: Ficha da avaliação dos alunos do 1º semestre

1º BIMESTRE										
1º ANO D										
PROFESSORA: ADRIANA TURNO: VEPERTINO										
Nº	NOME	PORT.	ED. FÍSICA	CIÊN.	MAT.	HIST.	GEO.	RELI.	ARTES	FALTAS
01		7,0	8,0	7,0	7,0	7,0	7,0	8,0	7,0	3
02		6,5	7,0	6,5	6,0	6,5	7,0	7,0	7,0	3
03		6,0	7,0	6,0	6,5	6,5	6,5	7,0	7,0	3
04		6,0	7,0	6,0	6,0	6,5	6,5	7,0	7,0	3
05		6,5	7,5	7,0	6,5	6,5	6,5	7,0	8,0	6
06		6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	28
07		6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	2
08		6,5	7,0	6,5	6,5	6,5	6,5	7,0	7,5	1
09		6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	36
10		6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5	7
11		6,0	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5	7,0	7,0	10
12		6,0	6,5	6,5	6,5	7,0	7,0	7,0	8,0	7
13		6,0	6,5	6,0	6,0	6,0	6,0	6,5	6,5	14
14		6,0	6,5	6,0	6,0	6,0	6,5	7,0	7,0	5
15		6,5	7,0	6,5	6,5	6,5	6,5	7,0	7,0	4
16		6,5	7,0	6,5	6,5	6,5	7,0	7,0	7,0	3
		6,5	6,5	6,5	6,5	7,0	6,5	7,0	7,0	1
		6,5	7,0	6,5	6,5	7,0	7,0	7,0	8,0	1
		6,5	7,0	6,5	6,5	7,0	7,0	7,0	6,0	1

Como podemos observar no registro da ficha de notas enviadas à secretaria da escola, a nenhum aluno foi atribuída nota inferior a 6,0. A professora novamente cria *táticas* para lidar com uma forma incoerente de registro de desempenho, uma vez que independente da nota, as crianças serão aprovadas no final do 1º ano no sistema de ciclo. A professora estabelece que a nota mínima (6,0) é a nota que identifica os alunos com mais dificuldades. Porém, nas correções das provas, atribui outra nota, segundo ela “real”, condizente com o desempenho do aluno, às vezes abaixo de 6,0 para chamar a atenção dos pais.

Chegamos à turma da professora Alice para a terceira semana de observação ao final de setembro e início de outubro de 2018. Os alunos já estavam bem familiarizados com nossa presença e, por vezes, traziam suas atividades de forma espontânea para nos mostrar. Alguns orgulhosos dos próprios avanços, como a aluna M.C. que veio nos mostrar o cabeçalho, escrito em letra cursiva:

Aluna M.C.- Olha tia, meu nome com letra cursiva (sic)...só muda a forma de escrever. (Fala da aluna M.C)

Observamos que a professora refez as fichas dos alunos e os prendedores, colocando os nomes em letra cursiva. Percebemos também a presença, nessa semana, de um grande “silabário” de sílabas de estruturas simples que a professora fixou na parede, abaixo da lousa, a uma altura que as crianças pudessem alcançar:

Figura 12: "Silabário" com sílabas de estruturas CV

SILABARIO SIMPLES						
	A	E	I	O	U	AU
B	BA	BE	BI	BO	BU	BAO
C	CA	CE	CI	CO	CU	CAO
D	DA	DE	DI	DO	DU	DAO
F	FA	FE	FI	FO	FU	FAO
G	GA	GE	GI	GO	GU	GAO
H	HA	HE	HI	HO	HU	
J	JA	JE	JI	JO	JU	JAO
K	KA	KE	KI	KO	KU	
L	LA	LE	LI	LO	LU	LAO
M	MA	ME	MI	MO	MU	MAO
N	NA	NE	NI	NO	NU	NAO
P	PA	PE	PI	PO	PU	PAO
Q	QUA	QUE	QUI	QO	QU	QAO
R	RA	RE	RI	RO	RU	RAO
S	SA	SE	SI	SO	SU	SAO
T	TA	TE	TI	TO	TU	TAO
V	VA	VE	VI	VO	VU	VAO
W	WA	WE	WI	WO	WU	WAO
X	XA	XE	XI	XO	XU	XAO
Y	YA	YE	YI	YO	YU	YAO
Z	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZAO

A professora também colou no caderno de cada criança a cópia do silabário. Para os alunos que tinham mais dificuldade, ela colou o silabário de estrutura simples, já nos cadernos dos alunos mais “avançados”, colou o silabário de sílabas complexas

Figura 13: Silabário colado no caderno de um aluno



As crianças que terminavam suas atividades mais rápido, por vezes vinham brincar no silabário fixado na parede, imitando a professora ao “tomar a leitura” de um colega, ou às vezes tentando juntar “pedaços” (sílabas) para formar palavras de estrutura silábica simples.

A respeito do silabário, a professora afirma:

Prof. Alice- O silabário, eu acho um ponto, assim, muito relevante, forte na sala de aula...

Pesquisadora- Por quê?

Eu acho relevante porque ajuda muito a criança quando ela tá nesse processo de leitura, né? No processo inicial. Na questão de juntar as sílabas, né? Para formar novas palavrinhas. E é importante que o professor tenha em sala de aula e deixe sempre exposto porque, após uma atividade, o aluno **quando sentir dificuldade já vai lá e faz a consulta no silabário** que fica exposto na sala. Também eu fiz da seguinte forma: para os alunos que tinham dificuldade no silabário das sílabas simples, eu coleí no caderno deles, que também eles podem fazer esse estudo em casa, do silabário, formar novas palavras, juntar

sílaba com sílaba. Eu acho que é um recurso que ajuda muito, né, pra quem tá no início de formação de palavras, no início de leitura.
(Fala da prof. Alice.)

Verificamos que de fato, assim como a professora afirmou, alguns alunos quando sentiam dificuldade em escrever uma palavra, consultavam o silabário. Não só o fixado na parede, mas o colado em seus cadernos. Durante realização da avaliação diagnóstica que fizemos, o aluno J.A., enquanto escrevia a palavra “Bicicleta”, fez uma pausa na sílaba “cle” pensativo. Depois se levantou para pegar seu caderno. Eu perguntei aonde ele ia e ele respondeu: “posso olhar no meu silabário, tia?”. Assim, o silabário era para os alunos um apoio para a escrita de palavras. Eles entendiam que podiam consultar ali as partes das palavras que eles ainda não memorizaram.

Como apresentamos no tópico anterior, no fim do primeiro semestre, a professora fez a avaliação bimestral para atribuir as notas às crianças. A partir dessa avaliação, a professora também identificou os alunos que estavam com mais dificuldades (atribuindo nota mínima 6,0) e, no segundo semestre, observamos se a professora alteraria sua prática em função de uma intervenção para favorecer mais avanços na turma.

As práticas de alfabetização da terceira semana podem ser vistas no quadro a seguir.

Quadro 10: Atividades de alfabetização na turma da professora Alice na terceira semana de observação (final de setembro e início de outubro de /2018).

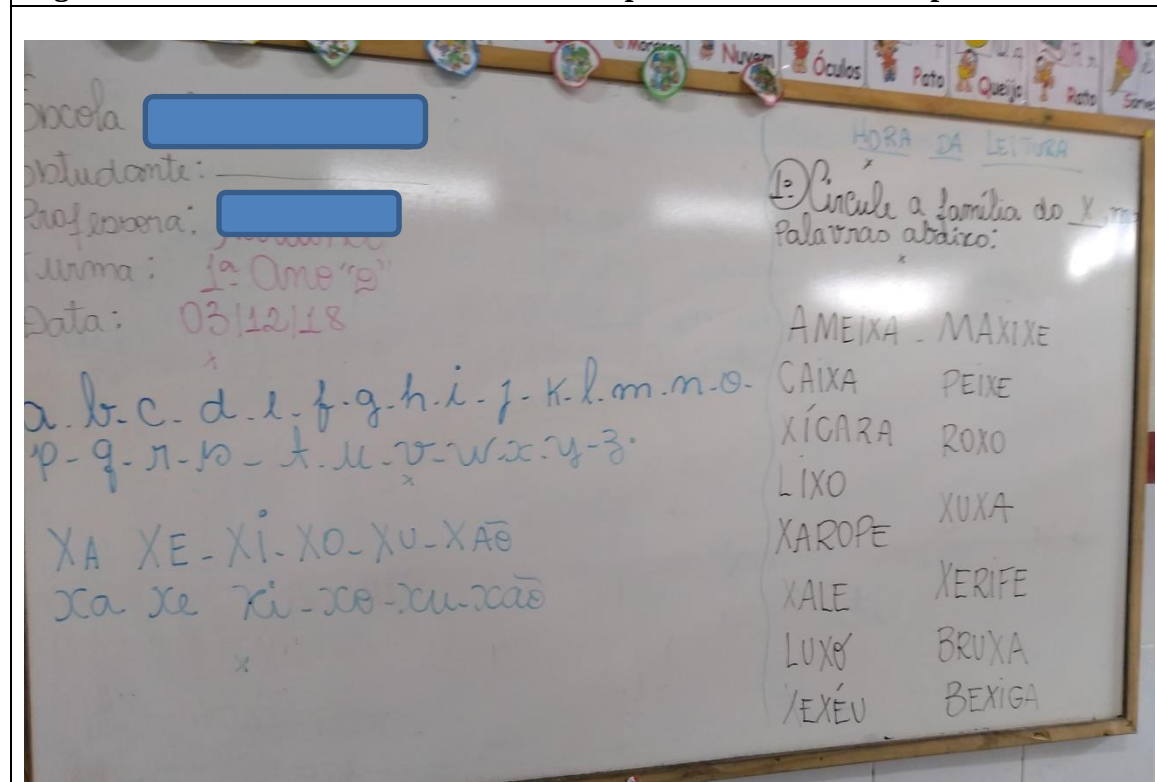
ATIVIDADE	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
Escrita/cópia de cabeçalho.	1ª	1ª	1ª	1ª	1ª
Escrita/cópia de alfabeto e padrões silábicos.	2ª	2ª	2ª	2ª	2ª
Leitura de cabeçalho, alfabeto e padrões silábicos.	3ª	3ª	3ª	3ª	3ª
Leitura de texto pela professora.	7ª			7ª	
Atividade impressa referente ao texto-“o pato”- exploração da letra “P”				8ª	
Canto coletivo da canção “Lá vem o pato”				4ª	
Escrita/cópia de palavras na lousa.	4ª	4ª	4ª		
Leitura de palavras escritas na lousa pela professora.	5ª	5ª	5ª		
Atividade impressa com análise e síntese de palavras (sílabas).		6ª			

Escrita/cópia de palavras	6ª				
Reconhecimento de palavras				5ª	
Escrita/cópia de frases em diferentes tipos de letra.	8ª				
Segmentação de palavras em sílabas.				6ª	

Quanto às atividades de alfabetização vivenciadas na terceira semana, observamos que as crianças, na escrita do cabeçalho, já haviam desenvolvido mais autonomia. Muitas já escreviam sem olhar para a lousa ou esperar a professora. Alguns, inclusive se adiantavam e escreviam o cabeçalho antes da professora. Verificamos essa iniciativa dos alunos em momentos em que a professora estava ocupada, atendendo algum responsável por alguma criança ou com alguém da secretaria.

Em três, dos dias observados, a professora acrescentou, logo após a leitura do silabário, a escrita e leitura de palavras formadas com o padrão silábico trabalhado na semana, como podemos observar na figura a seguir:

Figura 14: lousa com atividade de escrita/cópia de letras, sílabas e palavras.



Esse acréscimo de palavras logo após a leitura do silabário sinaliza a coerência da professora ao seu pensamento de progressão dos conhecimentos. Uma vez memorizados o alfabeto e os padrões silábicos, a criança, na visão da professora, deve avançar para a escrita de palavras, tentando formá-las com as sílabas conhecidas.

Como já se havia trabalhado vários padrões silábicos, a professora passou a não mais escrever todos na lousa como antes, mas a ler as famílias anteriores no silabário e só escrever a família trabalhada na semana. A professora passou também a fazer a leitura de letras e padrões silábicos de trás pra frente, certificando-se se os alunos de fato haviam memorizado as letras e sílabas.

Nessa terceira semana de observação houve leitura de textos em dois dias. Foram eles: “O testamento de uma árvore”, no primeiro dia e “O pato”, no quarto dia. O primeiro texto fazia parte de um conjunto de atividades em celebração ao dia da árvore. Em uma das paredes estava exposta uma árvore feita pela turma com tronco de papel pardo e copa feita por fundos de garrafas pets. Já o segundo texto foi primeiramente cantado com a turma e depois lido pela professora. Tratava-se de parte de uma atividade explorando o padrão silábico da letra “P”, formando palavras na lousa. Em seguida, a professora fez uma atividade de partição das palavras formadas, atentando para os aspectos sonoros das mesmas, conforme podemos observar no extrato de um dos momentos da aula:

(Alguns alunos continuavam cantarolando a canção “o pato”. A professora chama a atenção para a atividade).

Pro. Alice: Vamos fazer a atividade. M.Hl., está fazendo o quê aí?

Aluna Hl: Procurando minha ficha.

Prof. Alice: Olha pelo caderno, se sente.

Aluno: Tia, é pra fazer como?

Prof. Alice: se sente aí que eu vou explicar agora.

(A professora havia entregado uma atividade impressa com imagens que começavam com a letra “P”, e ao lado o espaço para a escrita das palavras correspondentes às imagens. A professora, primeiro, escreveu as palavras com os alunos na lousa para que eles pudessem depois escrever na atividade impressa)

Prof. Alice: Pessoal, ó, nessa primeira questão, vocês podem observar aqui, nessa primeira questão, os pedacinhos (sílabas) com a letra P (inaudível)... a família silábica do p, ó. (aponta para os padrões na atividade) Vamos ler.

Coro: PA- PE- PI- PO- PU -PÃO

Aluno: Pão! Pão! PA- PE- PI- PO- PU- Pão! (ênfase na sílaba “PÃO”, demonstrando ter descoberto a palavra “pão” e risos)

Prof. Alice: Vamos lá, pessoal, vamos formar as palavras? Sabe como é que faz? Primeiro vamos ver as sílabas. Que sílaba é essa?

Alunos: PI

Prof. Alice: P com I, PI (escreve a sílaba na lousa). Que sílaba é essa?

Coro: PA

Prof. Alice: E essa ?

Coro: PI

Prof. Alice: E essa ?

Coro: PA

Prof. Alice: Quem lê pra mim?

(Os alunos leem a palavra “pipa” escrita na lousa, a professora prossegue) Que sílaba é essa?

Coro: PÃO

Prof. Alice: PÃO... ÃO, ÃO (com ênfase no som), dá um som nasal por causa do acento no A, ó, não é AO, é ÃO por causa desse acento aqui. Vamos formar aqui, já tem uma palavra formada, né? Vamos formar outra. Que sílaba é essa?

Coro: PI

Alguns alunos: Pipa

Prof. Alice: Pipa não! PI- ÃO. Pião (repete três vezes). Coloque aí: PI...ÃO

(A professora olha para mim e diz: sabe por que eu não passo uma atividade dessa pra casa, Ângela? Porque perde os detalhes. Você vê que eles precisam de um adulto pra ajudar e muitas vezes não tem. Vamos lá... (faz o procedimento pra formar outras palavras)

Prof. Alice: E se fosse pra formar mais palavras, dava pra formar mais palavras. Na atividade vocês estão vendo os desenhos? Qual é o primeiro desenho?

Aluno: Uma panela.

Prof. Alice: Panela. Como se escreve panela?

Coro: PA (mais vozes)

Alguns alunos: NE (menos vozes)

Prof. Alice: Isso. PA –NE-LA. Panela. Agora vamos separar as sílabas? Como separa panela? (Faz a separação da palavra panela de forma oral, com palmas) Quantas sílabas?

Coro: Três.

Prof. Alice: Isso. Coloca, assim, separadazinha: PA –NE- LA

(alguns alunos escrevem a palavra panela sem olhar para a lousa, murmurando as partes da palavra “Panela”. A professora dá continuidade até encerrar as palavras da atividade impressa).

Prof. Alice: Olha esse outro (se refere ao segundo item da atividade). Tá mandando passar para o plural, mas não está no tempo ainda. Vamos contar as letras e as sílabas.

Após fazer de forma coletiva essa atividade na lousa como apoio para que os alunos respondessem na atividade impressa, a professora entrega outra atividade impressa. Dessa vez foi uma atividade que iniciava com a cópia de palavras que já estavam destacadas no texto, seguida de uma atividade de localização de informações e, por fim, um item que solicitava a identificação de palavras com a letra “P” no texto e outro de partição de palavras. A professora deu as orientações para que os alunos fizessem o primeiro item e começou o atendimento individualizado, uma vez que os demais alunos estariam ocupados por um tempo com a escrita das palavras.

Figura 15- atividade impressa - texto “O pato”

ESCOLA _____
DATA _____

LÍNGUA PORTUGUESA

O PATO O PATO PATETA PINTOU O CANECO SURROU A GALINHA BATEU NO MARRECO PULOU O POLEIRO NO PÉ DO CAVALO LEVOU UM COICE CRIOU UM GALO COMEU UM PEDAÇO DE JENIPAPO FICOU ENGASGADO COM DOR NO PAPO CAIU NO POÇO QUEBROU A TIGELA TANTAS FEZ O MOÇO QUE FOI PRA PANELA VINÍCIUS DE MORAIS	COMPLETE 	O PATO O PATO _____ PINTOU O _____ SURROU A GALINHA BATEU NO _____ PULOU O POLEIRO NO PÉ DO _____ LEVOU UM COICE CRIOU UM _____ COMEU UM PEDAÇO DE _____ FICOU ENGASGADO COM DOR NO _____ CAIU NO _____ QUEBROU A _____ TANTAS FEZ O MOÇO QUE FOI PRA _____ VINÍCIUS DE MORAIS
---	---	--

TRABALHANDO COM O TEXTO

- 1 - QUAL O TÍTULO DA MÚSICA _____
- 2 - PINTA DE AZUL TODA LETRA "P" QUE ENCONTRAR
- 3 - CIRCULE O NOME DO AUTOR DO TEXTO
- 4 - COPIE DO TEXTO 3 PALAVRAS QUE COMEÇEM COM P:
- 5 - SEPRE AS PALAVRAS EM SÍLABAS:

PATO

POÇO

PAPO

PATETA

PANELA

A atividade acima revela a preocupação da professora em selecionar um texto da tradição oral, com um bom potencial de exploração das habilidades fonológicas, uma vez que é rico em aliterações, e que é conhecido pelos alunos. O que de fato os motivou a participarem

da atividade. No entanto, a professora Alice não explora a sonoridade do texto na atividade proposta que priorizou a grafia: cópia de palavras, localização de informações explícitas. Também a atividade de segmentação silábica, os quadrados já indicavam a quantidade de sílabas das palavras.

Observamos também que a professora Alice não utilizou em nenhum momento observado atividades de consciência fonêmica, prática incentivada pelo programa Alfa e Beto, programa do qual ela participou durante dois anos. Quando a professora Alice se direciona a nós para justificar porque não manda essa atividade “para casa”, dizendo que não pode perder os “detalhes”. Ela nos mostra que sabe que é seu papel sistematizar a aprendizagem da língua escrita de forma explícita.

Observamos nessa semana que houve uma intensificação individual do trabalho com as sílabas. Desde o primeiro semestre a professora costumava trazer atividades impressas diferentes para alunos com mais dificuldades, mas também era atenta com os que terminavam as atividades comuns com mais rapidez, De forma que todos pudessem progredir. Essa atitude da professora distancia sua postura da postura dita como tradicional, que tende a não considerar a heterogeneidade e as especificidades dos processos individuais de cada criança. A respeito disso, a professora comenta se referindo ao aluno At.:

eu trabalhei com as fichas, eu coleí no caderno dele, no início, o silabário de sílabas simples e quando foi de junho pra cá eu coleí o de sílabas complexas, porque eu tinha dois modelos: os simples e o com bra, bre bri, bro, bru...porque eu digo: Não! não vou regredir. Se ele já conhece as sílabas simples, vamos pras complexas, né? Eu colava no caderno deles e fazia sempre a leitura. Eu tinha aquele cartaz grande que eu chamava pra fazer e tinha as sílabas complexas pequenas que eu lia com eles. **Porque se eles já sabiam daquilo, não tinha porque insistir, tinha que avançar né?**
(Fala da professora Alice)

Essas atividades eram feitas também paralelas às atividades comuns. A professora chamava à sua mesa os alunos um a um e fazia um atendimento individualizado, enquanto o resto da turma realizava outras atividades, como cópia de cabeçalho, de padrões silábicos ou atividades impressas. A professora relatou também que não tinha apoio da escola para impressão de todo esse material “extra”:

O reforço era pessoal... eu levava umas sobras de atividade pra os que terminavam, eu dava uma tarefinha quando terminavam. E você sabe amiga, eu não tinha nenhum livro pra trabalhar, né? Foi muito difícil,

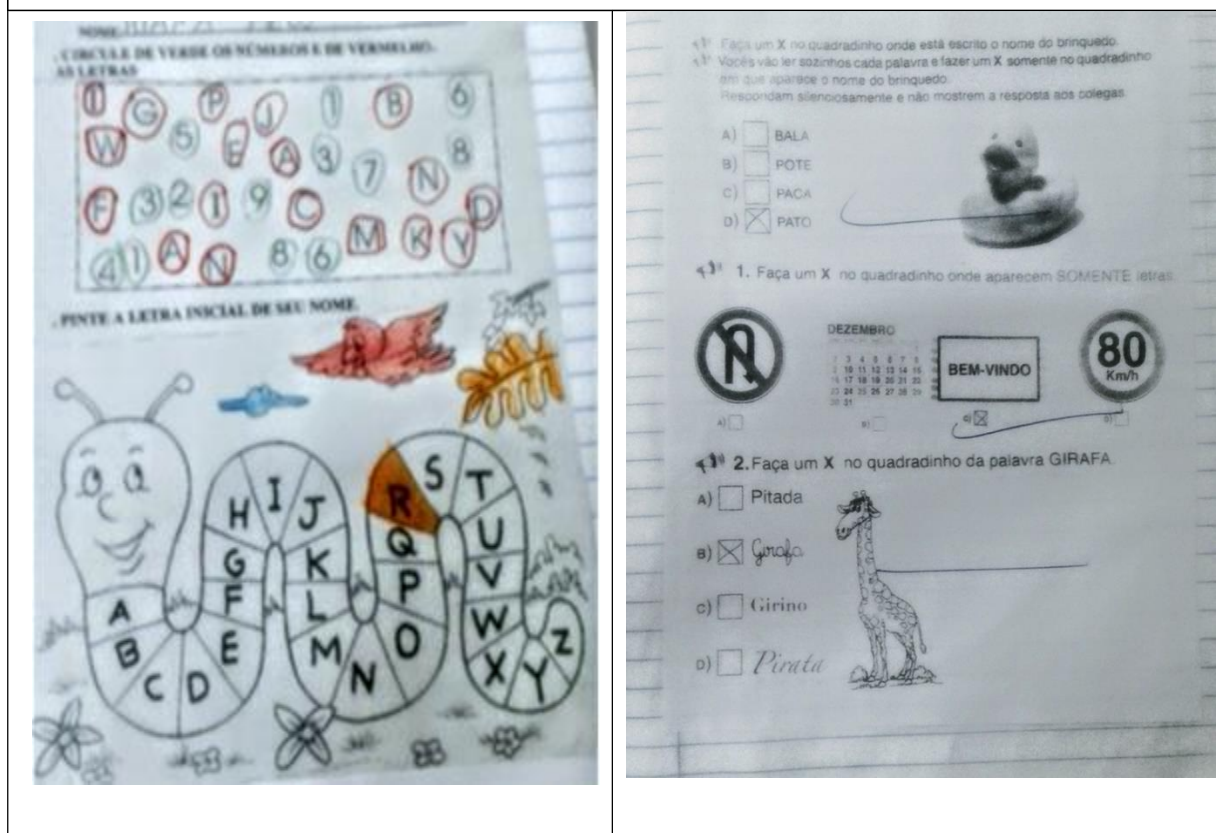
logo no início o material foi todo do meu bolso, imprimir, impressão, folha... a secretaria pouco me deu, o resto eu pedi aos pais uma resma ou cem folhas e imprimia.(Fala da prof. Alice)

A professora já havia criado certa organização na turma de acordo com os níveis identificados no início do ano em sua avaliação. A partir dessa organização, ela trazia essas atividades.

Aqui Ângela, eu descrevo os que conhecem o alfabeto, os que não conhecem, os que estão em processo silabando... Eu todo ano eu faço, porque aqui eu faço o diagnóstico e separo, por exemplo, três, quatro, cinco tão silabando, aí eu já pego esses (...) cinco ou seis não conhecem nada de vogais, aí você faz atividade de vogais... duas três semanas. Aí eu peço, eu chamo eles. Eu chamo e faço na lousa uma atividade geral de alfabeto de vogais, peço pra eles escreverem as vogais. Aí a partir dali, **eu faço meu diagnóstico, eu faço atividade separada por etapa**. No início, a atividade é separada, quem conhece o alfabeto pra completar a sequencia do alfabeto. Eu pesquiso e imprimo: complete o alfabeto, as letras faltosas... complete só as vogais, aí depois com as sílabas. Aí os que não conhecem vogais nem as letras: atividade de colagem pra colar letrinhas... que chame a atenção: dentro do “A” papel picado, essas coisas. Quem não conhece as vogais, porque tem aluno que vem zero, infelizmente.
(Fala da prof. Alice)

Segue abaixo imagens de algumas atividades que verificamos no caderno dos estudantes, selecionadas pela professora para atendimento individualizado. Cabe esclarecer que essas atividades não necessariamente foram utilizadas na semana de observação em questão. Tivemos acesso a tais atividades através dos cadernos dos alunos, não seguindo a uma ordem cronológica de utilização das mesmas.

Figura16: Atividade usada com alunos com mais dificuldade



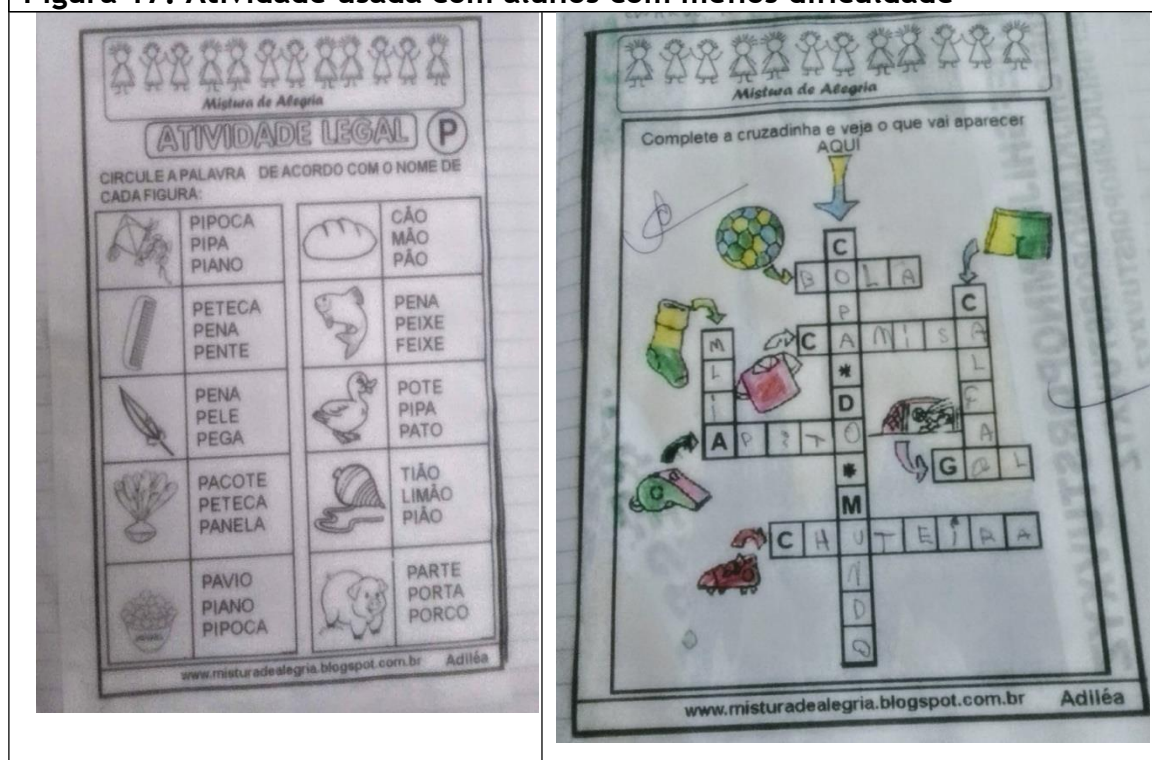
A figura 16 mostra uma atividade selecionada pela professora Alice para trabalho individual com alunos com mais dificuldade. Alunos identificados por ela na categoria “Não conhece letras” e por nós como pré-silábicos. A atividade à esquerda é uma atividade que trabalha a diferenciação entre números e letras, na qual a aluno teria que circular de verde os números e de vermelho as letras. No item abaixo, solicita-se que o aluno reconheça a letra inicial de seu nome. Na atividade à direita há também a proposta de diferenciação; dessa vez não somente entre números e letras, mas também entre letras e símbolos. Ainda na atividade à direita há a identificação de palavra, considerando outro tipo de letra: a cursiva e uma atividade de reconhecimento de palavra com apoio de imagem.

Embora para crianças nesse nível de aprendizagem do SEA- pré-silábico- seja mais apropriado atividades de consciência fonológica e que ajudem no estabelecimento de relações grafofonêmicas, as duas atividades podem ser consideradas pertinentes, pois nesse estágio inicial de aprendizagem da língua escrita, o aluno precisa conhecer e diferenciar as letras do alfabeto de demais símbolos que circulam na sociedade e que possuem também seus valores convencionais. Ainda como atividades pertinentes para esse grupo de alunos, já vimos

anteriormente que a professora, com as “Fichas de nomes” e “prendedores com nomes”, usava o nome dos alunos como palavras estáveis, recurso que, segundo Moraes (2012), auxilia na compreensão do SEA, ao levar as crianças a perceberem, por comparação e identificação de letras, que há letras que são de usos mais comuns em nossa língua, dentre outras habilidades.

As atividades apresentadas a seguir foram usadas com os alunos mais adiantados, conforme a percepção da professora.

Figura 17: Atividade usada com alunos com menos dificuldade



Nessas atividades, a professora englobou no grupo “mais avançados” alunos identificados por nós como crianças em hipóteses silábico alfabética, alfabética e silábica com valor sonoro. A primeira atividade, à esquerda, trata do reconhecimento de várias palavras com estrutura silábica CV, CVV e CVC, com apoio de imagens. A atividade à direita se refere a uma atividade de cruzadinhas com palavras referentes à copa do mundo, evento vivenciado no ano de 2018. Essa atividade pode auxiliar os alunos em estágio silábico ou silábico alfabético a compreender que nas palavras há unidades menores que as sílabas.

A amostra de atividades, individuais e coletivas, apresentadas acima; revela que a professora Alice contava com uma variedade de atividades, selecionadas de acordo com os níveis das crianças. Para o grupo que “não conhece letras”, a professora traz atividades de

diferenciação entre letras e símbolos e reconhecimento de palavras. Para os “mais avançados”, atividades com foco na escrita e leitura de palavras. Em sua fala, a professora afirmou fazer também para esse grupo, ditado de palavras, mas não foi realizado em nenhum dia de nossas observações.

Vale ainda destacar a sensibilidade da professora em atender à heterogeneidade de sua turma, tanto nas atividades de intervenção acima apresentadas, como na sua forma de avaliação. Há na professora Alice uma preocupação em garantir a progressão de acordo com sua perspectiva de alfabetização: passando da ênfase em letras e sílabas para, no segundo semestre, o uso de palavras e textos. Cabe destacar aqui que é importante para o professor alfabetizador- mais do que conhecer as hipóteses sugeridas pela psicogênese da escrita e “rotular” os alunos dentro dessas hipóteses - saber quais conhecimentos os alunos precisam ter para se apropriarem do SEA, pois é esse o objeto da avaliação (MORAIS 2012; BRASIL,2012). Tais conhecimentos, já elencados nesse trabalho, não são explicitados nas falas e práticas da professora Alice, mas ela demonstra considerar um conjunto de conhecimentos necessários para que o aluno seja alfabetizado. E percebemos que a partir disso ela faz suas escolhas *didáticas e pedagógicas*.

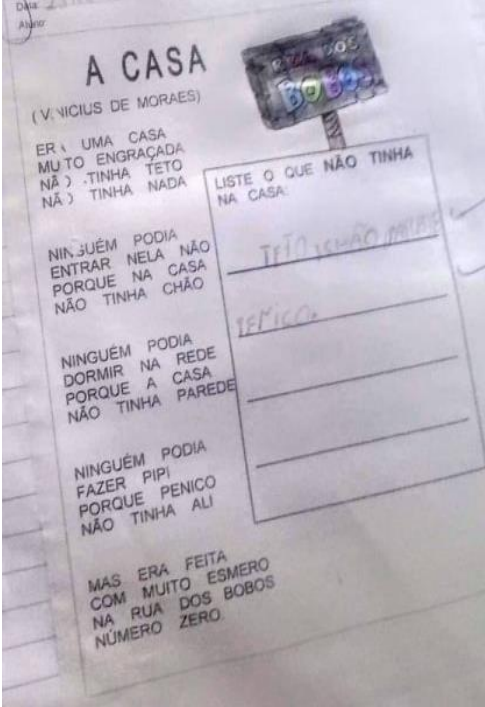
A respeito das práticas observadas da professora Alice, ainda cabe destacar outro elemento: os *dispositivos* utilizados por ela. Discutimos na fundamentação teórica desse trabalho o conceito de *dispositivo* apresentado por Chartier (2002) de acordo com esse conceito, identificamos na prática da professora Alice os seguintes dispositivos: o uso frequente de cópia de cabeçalho, alfabeto, padrões silábico, silabário fixado na parede e nos cadernos dos alunos; ficha de avaliação diferenciando seus conhecimentos, fichas de nomes e prendedores como palavras estáveis e as atividades impressas para atendimento individualizado. São *dispositivos*, não simplesmente no sentido de intervenções duráveis e direcionadas, mas por se tratar de expressões de práticas incorporadas em um longo processo de *cooptação*.

Podemos inferir que a professora Alice ao usar esses *dispositivos*, manifesta seus hábitos profissionais forjados na sua trajetória docente ou até mesmo por sua experiência pessoal com as práticas escolares de ensino da escrita. Ela perpetua um modelo de ensino considerado tradicional, porém não se restringe a ele. Ela percebe que precisa inovar e reelabora essa forma de ensinar agregando a ela elementos novos, como é o caso das práticas de memorização dos padrões silábicos paralela à seleção de textos que chamam atenção para

o extrato sonoro da fala e o caso da memorização de letras e o uso de fichas e prendedores tendo os nomes como palavras estáveis, dando espaço para que seus alunos explorem esse material por comparação e identificação de letras.

Vale ainda chamar a atenção para a seleção de textos pela professora. Encontramos, nos cadernos dos alunos, atividades que foram realizadas por todos os alunos em dias que não corresponderam aos das nossas observações, que traziam textos reais e atividades relacionadas a esses textos, que não necessariamente eram específicas de alfabetização:

Figura 18: Atividade usada com toda a turma

 A CASA (V. VICIUS DE MORAES) ER: UMA CASA MUITO ENGRAÇADA NÃO TINHA TETO NÃO TINHA NADA NINGUÉM PODIA ENTRAR NELA NÃO PORQUE NA CASA NÃO TINHA CHÃO NINGUÉM PODIA DORMIR NA REDE PORQUE A CASA NÃO TINHA PAREDE NINGUÉM PODIA FAZER PIPI PORQUE PENICO NÃO TINHA ALI MAS ERA FEITA COM MUITO ESMERO NA RUA DOS BOBOS NÚMERO ZERO.	PROFESSORA: _____ DATA: ____/____/____ LEIA A NOTÍCIA ABAIXO. Golfinho leva turistas à praia em caraguá Um golfinho nariz-de-garrafa é uma das atrações do verão em Caraguatatuba. O golfinho, que recebeu o apelido de "Tião", mede 2,60m e tem 200KG. Ele tem levado dezenas de turistas às praias Martin de Sá e Prainha diariamente. Ele é macho, cinza e tem cerca de 15 anos. O assédio dos turistas fez o IBAMA criar um plantão nas duas praias para evitar que os banhistas perturbem o animal. (Folha de São Paulo, Caderno Folhinha, 13/11/94) Para saber mais: IBAMA - Instituto Brasileiro do Meio Ambiente. É um órgão federal responsável pelo meio ambiente. Cuida da preservação, controle, fiscalização e conservação da fauna (animais) e flora (plantas). RESPONDA NO CADERNO! 1- Sobre o que nos fala esse texto? 2- Dê as informações sobre o golfinho. <table border="0"> <tr> <td>a- Apelido</td> <td>b- Peso</td> <td>c- Comprimento</td> </tr> <tr> <td>d- Cor</td> <td>e- Idade</td> <td></td> </tr> </table> 3- Que tipo de texto é esse: () Recado () Notícia (jornal) () Cartaz Você sabe o que é golfinho?  Lya Ricard Os golfinhos são mamíferos encontrados em todos os oceanos do mundo e em alguns rios.	a- Apelido	b- Peso	c- Comprimento	d- Cor	e- Idade	
a- Apelido	b- Peso	c- Comprimento					
d- Cor	e- Idade						

Sabemos que a atividade à esquerda foi trabalhada com todos porque a encontramos colada em cadernos de crianças de diferentes níveis e a atividade à direita porque no primeiro dia de observação na terceira semana, a professora corrigiu a mesma, na hora da “correção o para casa”. Essas atividades demonstram a iniciativa da professora de propiciar atividades que não sejam apenas específicas de reflexão sobre o SEA. É possível perceber que essas atividades exploravam o texto escrito envolvendo questões de compreensão do texto. Essa prática da professora nos remete ao paradigma do letramento, discutido no referencial teórico. Embora a prática da professora carregue características marcantes das práticas tradicionais,

como a memorização dos padrões silábicos, não observamos o uso de textos de antigas cartilhas para puros fins de memorização. A professora sinaliza, assim, que conhece a importância do uso de textos reais, textos de fato para ler, além de textos para “aprender a ler”. O que nos lembra uma das reivindicações de Moraes (2012, p.122):

pensamos que a cada dia [...]nas salas de aula de aula dos anos de alfabetização, é necessário que os alunos tenham atividades de reflexão sobre palavras voltadas ao aprendizado do SEA [...] e, que, também a cada dia, de segunda a sexta-feira, participem de atividades de leitura e/ou de produção de texto que não foram escritos para ensinar o SEA

Enfim, os *dispositivos* usados pela professora Alice não são, muitas vezes, mencionados por ela como uma ação intencional de ensino, o que vem ao encontro do que Chartier (2002, p.114) afirma:

descrever um dispositivo[...] é descrever um quadro ao mesmo tempo abstrato e normatizado, mais potencial que real, cujos conteúdos (quais atividades, qual programa?) e modalidade de pôr em prática (quantas horas, com quem, onde?) existem apenas se esse quadro é investido ‘praticamente’ por aqueles que têm o encargo de executá-lo e que ele instala na duração das práticas escolares

A última etapa de observação dessa pesquisa aconteceu em dezembro com apenas três dias de observação, devido a imprevistos e atividades da escola. Embora ainda não tivesse encerrado o ano letivo, os alunos “mais avançados” foram dispensados e apenas os alunos mais “atrasados” estavam vindo para uma espécie de “recuperação final”:

Pesquisadora: Ficaram alguns de recuperação, né, eu vi que você deixou. Você deixou quem de recuperação?

Prof. Alice: C.D., J., P. H., são esses que também estavam passando, alguns deles estavam passando pela psicóloga. Que tem muita dificuldade de aprendizagem...L...
(fala da prof. Alice)

Não conseguimos, assim, fazer uma diagnose final com toda a turma em dezembro, pois a maioria dos alunos já havia sido dispensada. Porém, consideramos apropriado apresentar a última diagnose feita por nós com a turma em outubro de 2018, e para os que estavam em recuperação, em dezembro; traçando um paralelo entre o perfil inicial e o perfil final da turma:

Quadro 10: perfil inicial e final da turma do 1º ano-professora Alice

ALUNO	HIPÓTESE DE APROPRIAÇÃO DO SEA Abril/2018	HIPÓTESE DE APROPRIAÇÃO DO SEA Outubro-Dezembro/2018
At	Alfabético	Alfabético-atendendo a algumas convenções ortográficas
A. C.	Silábico com valor sonoro	Silábico com Valor Sonoro
A. L.	Silábico com algumas correspondências sonoras	Alfabético
C. D.	Pré-silábico	Pré-silábico
E. R.	Silábico alfabético	Alfabético
Em.	Início de fonetização	Silábico com valor sonoro
Ev.	Pré-silábico	-
Gv.	Silábico Alfabético	Alfabético
G.	-	Alfabético-atendendo a algumas convenções ortográficas
J	Pré-silábico	Início de fonetização da escrita
J. A.	Pré-Silábico	Início de fonetização da escrita
J. M.	Silábico Alfabético	-
L	Pré-Silábico	Início de fonetização da escrita
Lh.	Silábico com valor sonoro	Silábico com valor sonoro
L. B.	Silábico alfabético	Alfabético
M. C.	Silábico com Valor Sonoro	Silábico com valor sonoro
M. Há	Alfabético	Alfabético-atendendo a algumas convenções ortográficas
M. Ht	Alfabético	Alfabético-atendendo a algumas convenções ortográficas
M. Hl	Pré Silábico	Início de fonetização da escrita
N	-	Alfabético
P.	silábico Alfabético	Alfabético
P. G.	-	-
P. H.	-	Início de fonetização da escrita
Rn.	Pré-silábico	Silábico alfabético
Ry.	Alfabético	Alfabético-atendendo a algumas convenções ortográficas
T.	--(aluno com TEA)	--(aluno com TEA)
V. G	Pé-silábico	Pré- silábico

Dos 27 alunos da professora Alice, conseguimos fazer diagnóstico final com 24. Uns em outubro e outros em dezembro (devido à recuperação, o diagnóstico em dezembro só foi feito com alunos que estavam frequentando as aulas de recuperação). O quadro 10 mostra que desses 24 alunos, 11 se encontravam no nível alfabético, 1 silábico alfabético, 2 pré-silábicos, 5 em início de fonetização da escrita e 4 silábicos com valor sonoro.

O perfil final da turma nos mostra que os alunos que no início do ano ainda não faziam relação sonora entre fala e escrita, avançaram muito pouco, dois desses permanecendo no mesmo estágio. O grupo que mais avançou foi o grupo que, no início do ano já haviam compreendido que a escrita tem relação com a pauta sonora, aqueles que se encontravam entre os níveis silábico ao silábico alfabético. Podemos inferir que embora a professora tenha reconhecido a importância de atividades que envolvam as habilidades fonológicas, elas ainda não são usadas com a frequência suficiente para auxiliar os alunos a alcançar o princípio alfabético. De fato, relatamos aqui algumas atividades que a professora realizou e que favorecia tal avanço, porém o que predominou na prática da professora, o que observamos em todos os dias de observação, foram práticas de treino e memorização dos padrões silábicos.

Os alunos que a professora indicou para recuperação foram os que, na nossa diagnose, foram identificados como pré-silábicos ou em início de fonetização da escrita. Alunos, portanto, que realmente se encontravam, no final do ano, em um estágio mais elementar da aprendizagem do SEA e que precisavam de uma maior atenção, uma vez que não apresentaram avanços significativos ao longo do ano.

A rotina nos dias de *recuperação* seguiu a mesma estrutura das semanas anteriores, porém de forma mais reduzida e direcionada. O horário das aulas também foi reduzido e os alunos saíam às 16h30. De maneira geral, a professora manteve a dinâmica de uso das atividades iniciais de rotina: escrita/cópia de cabeçalho, alfabeto de padrões silábicos seguida de leitura dos mesmos. Em seguida, colocava as cadeiras dos alunos próximas a ela, pois eram poucos e aplicava uma atividade comum, impressa ou na lousa. Enquanto eles faziam a atividade, ela chamava individualmente cada aluno para o “reforço”: leitura do silabário e de palavras, bem como formação de palavras com as sílabas lidas no silabário.

Na seção seguinte, a última de discussão dos dados desse trabalho, apresentaremos como a professora avalia os conhecimentos dos alunos e seus progressos por meio de uma entrevista de explicitação.

4.3.3 Entrevista de explicitação: o que a professora Alice diz dos conhecimentos dos seus alunos sobre a escrita.

Para realização desse procedimento, selecionamos os protocolos de avaliação diagnóstica de três alunos da professora Alice, procurando contemplar diferentes hipóteses de apropriação do SEA. Pretendíamos verificar como ela interpretava os conhecimentos sobre a escrita de seus alunos:

Aluna A. L.

Figura 19: Atividades diagnósticas- aluna A. L



A aluna A. L., na nossa primeira avaliação, estava no nível silábico fazendo algumas correspondências sonoras. Já na última avaliação, se encontrava entre no nível alfabético. Podemos afirmar que a aluna A. L. teve uma trajetória de sucesso no seu ano letivo. Aprendeu os princípios básicos do SEA, sabendo grafar os sons da fala em unidades menores que as sílabas na maioria das palavras.

Embora a aluna A.L, no início do ano já apresentasse alguns conhecimentos sobre o SEA (que a escrita registra os sons da fala, que se escreve na direção esquerda direita, que existe uma quantidade mínima de letras, bem como variações para que algo possa ser considerado “escrito”), a professora não reconhece esses conhecimentos anteriores e parece resumir a Escrita Alfabética ao conhecimento do alfabeto:

Pesquisadora- Aqui no começo, você acha que ela já sabia alguma coisa sobre a escrita alfabética?

Prof. Alice-Eu acho que não. Porque aqui eu fiz o diagnóstico inicial com as letras do alfabeto. Eu pedi a leitura, né? Ela não conhecia todas as letras do alfabeto.

(Fala da prof. Alice)

Quando perguntamos se ela achava que a aluna A. L. estava pensando sobre a escrita quando grafou essas palavras, a professora respondeu:

Prof. Alice-(...) Eu acho que **ela fez aleatório**, só pra preencher...(silencio observando os protocolos). Olha, **ela tinha noção mais ou menos que o “avião” começa com “A” e tem a letra “V”**. Tem o som do “v”, mas assim a gente fazendo a comparação, né, aqui mesmo que não tá de forma correta, mas aqui olha (mostra no protocolo final) já fez “Abacaxi” que não é palavra de sílabas complexas, avião, boca, Cachoro ...

Pesquisadora: Na ficha da SEDUC, no começo do ano. você a colocava naquele item “não ortograficamente”, é isso?

Prof. Alice- Era porque ela não tinha, né, ortografia, não sabia escrever, não conhecia as letras.

(fala da prof. Alice)

A aluna A. L., havia sido avaliada pela professora no início do ano como pertencente ao grupo de alunos que “não conhece letras”. A professora, na entrevista de explicitação, demonstra, de início, interpretar a escrita de A. L., como algo aleatório, sem trabalho conceitual. Porém, ao fazer uma pausa e olhar com mais atenção, reconhece que há elementos na escrita da aluna que revelam que ela já tinha, sim, alguns conhecimentos, que a professora denomina como o conhecimento de algumas letras. Podemos dizer que a professora, ao refletir a escrita da criança, também está fazendo um “trabalho conceitual”, sendo confrontada entre uma perspectiva que diz que a aluna não sabe escrever e a realidade de haver na escrita da criança indícios de algumas correspondências grafofônicas. Podemos dizer que, assim como as crianças precisam de intervenção e auxílio no seu conflito cognitivo para avançarem em seus conhecimentos, o professor que não domina as teorias acerca do processo de apropriação do SEA também precisa de um suporte na reflexão de sua prática e na reflexão dos dados de seus alunos. O que a professora Alice nos diz é que ela percebe que sua aluna sabe algo sobre a escrita, o que ela não sabe é dar nome a esse saber.

A professora identifica como fator principal do avanço da aluna, o conhecimento das sílabas, incentivado em sua prática:

Prof. Alice: a aluna A. L. tinha livrinho desses de ...desses clássicos infantil que **ela gostava muito de ler, circular as famílias..** ela gostava de pegar os livros circular as famílias, *as famílias silábicas.*

Pesquisadora: **As famílias silábicas ela tinha visto com você, na sala?**

Prof. Alice:-Foi, né, que eu pedia sempre: A. L. só aprende ler quem conhece as famílias silábicas ... olha primeiro tem que conhecer as vogais, depois o alfabeto completo, depois vamos passando pras famílias silábicas...olha da família silábica aqui você vai aprender todas as palavras. Aprendeu aqui, você vai ler todas, soletrar todas... e ela tinha, assim, muita vontade de crescer e de aprender.

Pesquisadora-Com ela você fez alguma atividade diferenciada?

Foi assim: o silabário, as famílias silábicas, aqueles desenhos...aqueles nomes para colocar os nomes dos desenhos com as sílabas já. Com as atividades com os quadrinhos para colocar cada sílaba em cada quadrado... e assim o apoio também da família. Nunca faltava...

(...) foi uma aluna que teve um grande avanço. .. no diagnóstico inicial dela, mulher, eu perguntava as letras e ela não conhecia, A. L. agora já sai lendo bola, mala, pato, peteca... palavras com três sílabas, com quatro...

Aluno J

Figura 20: Atividades diagnóticas aluno J.



O aluno J. foi um aluno com poucos avanços durante o ano letivo. Inicia o ano com uma escrita pré-silábica e termina sinalizando uma fonetização da escrita. Esse aluno faltava muitas vezes às aulas e a professora lamenta e atribui a problemas familiares o não avanço:

J. foi um dos que chegou muito fraco... (pausa) e assim, Ângela, eu creio que J. não evoluiu mais... porque ele não teve essa ajuda da mãe, mulher... ele não foi como eu esperava não. Muitas vezes quando houve a separação, que isso também prejudicou demais ele, o pai dizia: olha, professora, eu chego muito tarde, quando eu chego ainda vou fazer comida pra eles, não dá tempo de eu ensinar a tarefa. Ele não teve, Ângela, uma ajuda. (Fala da prof. Alice)

A professora Alice afirma que o aluno fazia “garatujas”, termo usado no campo da psicogênese da escrita para designar uma possível forma de grafia da fase pré-silábica: “fase em que a criança têm dificuldades em diferenciar letras e números e muitas vezes ‘escrevem’ usando desenhos, rabiscos, garatujas, pseudoletas, números ou alguns desses elementos misturados”. (COUTINHO, 2005, p.52)

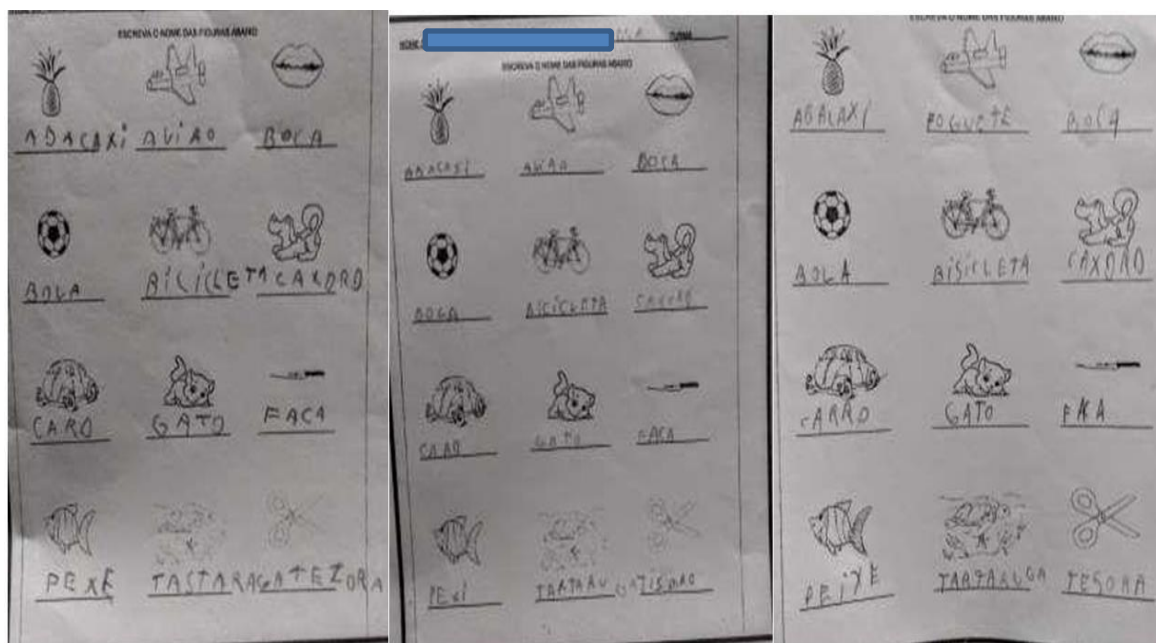
No entanto, o que J. faz não são garatujas, mas usa letras do alfabeto, ou seja, ele já sabe que a escrita é feita com letras que já existem e não se pode inventar outras letras. A professora não reconhece esse conhecimento, nem que o aluno está em uma fase na qual começa a compreender que a escrita representa os sons da fala

Prof. Alice: Tá só por fazer, como garatuja né... esse som aqui “Peixe” você não associa nada.

Pesquisadora: Tu acha que ele avançou ?

Prof. Alice: Oh, Ângela, eu acho que muito não. Aqui (diagnose 1) E aqui (diagnose 3) Não, eu acho que ele não teve muito sucesso, avanço não. Foi muita coisa, a vida de J. foi muito tumultuada (fala da prof. Alice.)

At

Figura 21: Atividades diagnósticas aluno At

Diferente dos dois casos apresentados anteriormente, o aluno At. já apresentava uma escrita alfabética no início do ano letivo, o que não significa que estava alfabetizado, pois conforme Soares (2016), para ser considerado alfabetizado o aprendiz da língua portuguesa brasileira deverá, após o domínio da escrita alfabética, também dominar as convenções dessa língua, conhecendo e usando as regras básicas de correspondências grafo-fonêmicas. Nesse sentido, percebemos o avanço do aluno evidenciado nas palavras “Carro” (diagnose 1- caro-diagnose 3-carro); “Peixe” (diagnose 1- pexe- diagnose 2-pexi- diagnose 3-peixe) e “tesoura” (diagnose 1: tezora-diagnose 2:tisora-diagnose 3: tesora). O aluno vai, no decorrer do ano letivo, se apropriando das correspondências e das regras da escrita, demonstrando entender as diferenças de uso dos grafemas “E-I” para representar o fonema /i/. Também demonstra amadurecer no conhecimento das regras ortográficas no uso das correspondências: regular contextual “R” e “RR”, e irregular: memorização da grafia correta do som do “Z”, que na palavra em questão: “tesoura”, se dá com o uso da letra “S”.

Vale destacar que a professora Alice conhecia a realidade familiar de quase todos seus alunos e acompanhava de perto situações de conflito. Demonstrava ter uma comunicação

frequente e aberta com as famílias. Informou-nos que o aluno At. sofreu muita violência doméstica quando menor, o que fez com que a guarda fosse transferida para uma tia que ele chama de mãe. A violência sofrida deixou sequelas percebidas nas frequentes alterações de humor da criança, motivo pelo qual ele faz um acompanhamento psicológico. Porém, esse fator não atrapalhou o desenvolvimento da aprendizagem.

At já fez uma educação infantil muito boa e tem muito... assim acompanhamento, ele já passava numa psicóloga particular. Então você já tira por isso, Ângela, que já tinha um acompanhamento, uma preocupação dos pais, da tia dele. Aí At. a gente via que já tinha um avanço desde o Infantil. Sabe por quê? Porque assim sempre teve um acompanhamento da mãe dele, a que criou ele, e da prima que ele chama de irmã.

(...) ele teve avanço... eu fiz duas fichas como ele, R. e aqueles que já tavam bom na leitura... eu coleí no caderno dele no início o silabário de sílabas simples e quando foi de junho pra cá eu coleí o de sílabas complexas...porque eu digo Não! **não vou regredir, se ele já conhece as sílabas simples, vamos pras complexas, né?** Eu colava no caderno deles e fazia sempre a leitura. **Porque se eles já sabiam daquilo, não tinha porque insistir, tinha que avançar né?** Agora aqui foi muito apoio da família, At. tava com essa...porque ele é uma criança que tem trauma, ele foi muito espancado na infância, ele sofreu...

você acha que ele precisa aprender o quê agora? Ele precisa... eu acho que precisa aperfeiçoar mais na questão de sílabas complexas. De dígrafo, avançar mais...porque ele já conhece as complexas (pequena pausa). Tem que investir mais em dígrafo, ss, rr...
(Fala da prof. Alice)

A professora reconhece que o avanço do aluno At. não veio somente de sua prática, mas de uma boa base na Educação Infantil e do compromisso da família. Ao perceber que o aluno At. e algumas outras crianças estavam em nível alfabético, a professora realizava com eles outras atividades a fim de que continuassem avançando. Sinaliza reconhecer também que o aluno não estava “pronto”, ainda faltava consolidar a aprendizagem das normas da língua que ela resume em aprender os “dígrafos”.

Ainda na entrevista de explicitação procuramos conhecer a percepção da professora acerca da forma que a SEDUC-AB tratava os conhecimentos de seus alunos. Para isso questionamos sobre o modelo de avaliação proposto pela secretaria e a professora Alice revela um conflito de opinião. Em um primeiro momento, demonstra achar mais interessante essa ficha de acompanhamento do que a proposta inicial de análise dos níveis de acordo com o

modelo psicogenético, quando perguntamos :Você prefere essa ficha ou aquele outro modelo?

Ela nos respondeu:

Essa. porque aquela outra você tem que botar...pré silábico, alfabético.. e você tem que saber classificar o nível e tem nível que são muito idênticos viu.

(Fala da professora Alice)

No entanto, ainda no primeiro semestre, reconhece as limitações do modelo avaliativo oferecido pela SEDUC

Oh, eu boto o que eles fazem, mas de ontem pra cá eles já podem ter evoluído. Meu aluno já pode ter aprendido algo.

(Fala da professora Alice)

Na entrevista final, em dezembro de 2018, após ter preenchido várias vezes a ficha de avaliação da secretaria e ao ser confrontada por nós com a escrita de dois de seus alunos, reconhece que, embora os dois alunos, na ficha da secretaria, estivessem classificados no mesmo nível, são identificados por ela como pertencentes a categorias diferentes, não contempladas no modelo da SEDUC

Figura 22- Diagnose 1 -alunos E. R. (silábico alfabético) e J. (pré-silábico)

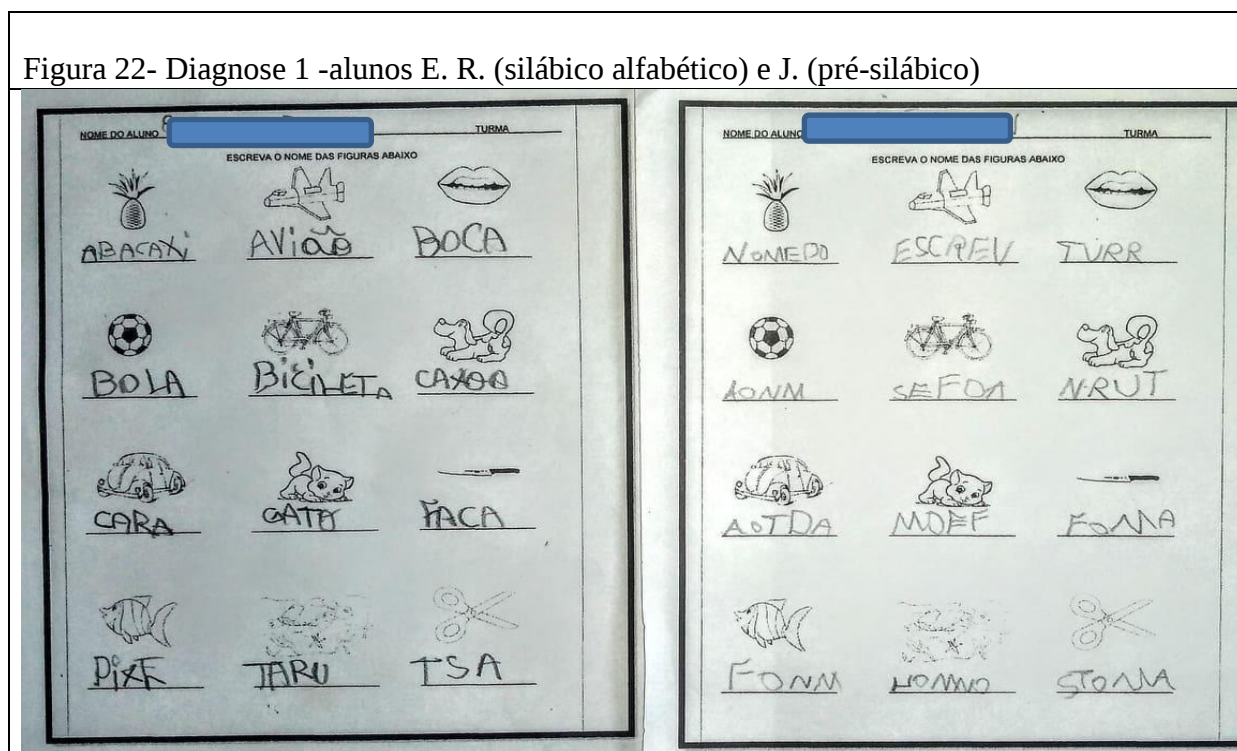
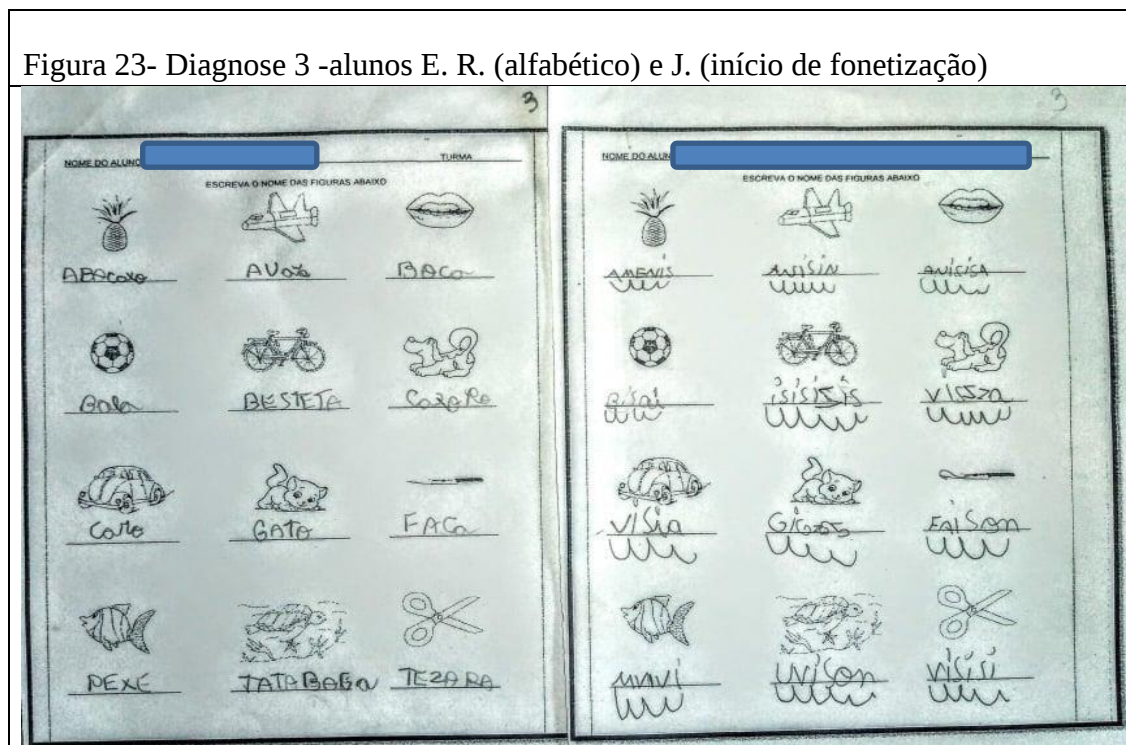


Figura 23- Diagnose 3 -alunos E. R. (alfabético) e J. (início de fonetização)



Pesquisadora: Olha aqui o diagnostico 1 de J e o 1 de E.R (mostro as diagnoses 1 dos dois alunos). Quando deram as fichas de acompanhamento da SEDUC, eles estavam no mesmo grupo? Aqui você acha que os dois estão no mesmo nível?

Prof. Alice: Eu não acho não. Aqui (J.) as sílabas estão muito distante... das palavras

Pesquisadora: Distante?(interrompe)

Prof. Alice: Distante no sentido do correto. Esse aqui (E.R) já tá mais coerente. Bola, já fez. A palavra bola pelo menos tá... tartaruga, o T U...

Pesquisadora: No começo do ano, no caso, ele e E.R, naquela ficha de acompanhamento da SEDUC, tu colocou eles dois em qual categoria? Escreve ortograficamente, não ortograficamente... (mostro a ficha) tem essas duas categorias para a escrita...

(A professora faz silêncio e olha os protocolos de escrita das crianças e a ficha de acompanhamento da SEDUC)

Pesquisadora: Você disse que esse (E.R) está diferente desse (J.) mas diante dessas duas categorias (mostro a ficha de acompanhamento da SEDUC), tem essas duas categorias: escreve ortograficamente e não ortograficamente... eles ficaram como? Ficaram na mesma categoria?

Prof. Alice: (Depois de um breve silêncio a professora faz sinal com a cabeça que sim)... eu acho que , E. R chegou mais avançado que ele (J).

Pesquisadora: Se você fosse sugerir uma ficha de acompanhamento para a SEDUC, o que você sugeriria?

Professora Alice: Eu acho que deveria ter mais opções Ângela, porque “escreve ortograficamente”, “não escreve ortograficamente”... em processo de escrita... só duas fica difícil pra você dizer

Pesquisadora: E “em processo de escrita” você colocaria quem deles?

Prof. Alice: Em processo de escrita eu colocaria J. porque E.R se eu ditar “Bola”, mala, pato, ele já escreve....**eu acho muito duro “sim” ou “não”**. Porque não tem os que estão se arrastando? Engatinhando? “sim” ou “não” eu acho duro... **e eu tinha que responder ou se sim ou se não né.**

Ao ser questionada sobre como via, a avaliação da SEDUC ela respondeu:

[Não serve] pra nada! Que ninguém vê futuro. (...) me dá raiva porque elas pedem isso Ângela, mas não mandam nenhum reforço pra gente. Só pra dar trabalho.

(Fala da professora Alice)

A fala da professora Alice se posicionando contra uma avaliação reducionista “ou sim ou não”, revela que ela entende a avaliação como algo que alimenta, redimensiona sua prática, conforme sinalizam os paradigmas atuais de avaliação discutidos anteriormente (BARLOW, 2006; HOFFAM, 1991; PERRENAUD, 1999), dentro de sua opção metodológica adotada que, ora se aproxima e ora se distancia do que seria categorizado como postura tradicional.

O conflito vivenciado pela docente em relação à classificação de seus alunos, no entanto, só se mostra na realização desse procedimento burocrático com o qual, no decorrer do ano letivo, ela lidou como se fosse algo “fora” da sua prática, ou seja, não interferia em sua prática e nem oferecia informações que a ajudasse no conhecimento da situação real de seus alunos. Para isso ela tinha suas táticas bem claras e consolidadas.

4.3 COMO A PROFESSORA ALICE VÊ A SUA TURMA AO FINAL DO ANO LETIVO

Na reta final de nossa pesquisa, realizamos mais uma entrevista com a professora Alice a fim de conhecermos sua percepção da turma ao final do ano letivo. Devido a vários imprevistos, não foi possível realizar a entrevista em dezembro. Realizamos, assim, no início de janeiro de 2019, na casa da professora que, com muita solicitude, nos recebeu. A professora nos mostrou, empolgada, o cômodo em sua casa que funcionava como uma espécie de “escritório” para ela e o marido. Na parte reservada para ela, mostrou-nos um acervo de atividades impressas para diferentes níveis de aprendizagem, cartazes enrolados, adereços de

ornamentação de sala de aula, dentre outros objetos que usa em suas turmas de acordo com a necessidade.

A professora falou de suas angústias e alegrias em relação à turma, reconhecendo que são vários os fatores que interferem na aprendizagem e que nem todos foram favoráveis. No entanto, é consciente de que não foi negligente com seus alunos:

Pesquisadora- Como você avalia a sua turma ao final do ano, você entregou essa turma satisfeita? Ou você acha que faltou algo?

Prof. Alice- Mulher, assim, faltou algo. Mas eu acho que não dependia só de mim né... eu vejo esse ponto mais forte como o lado da família, né? Porque assim, eu faço minha parte, mas o tempo que eles passavam comigo é quatro horas, é muito pouco. A maior parte é com os pais, tem pais que incentivam, outros não. Tem uns que chegam com o caderno, dá desgosto... tá fechado...chega com o caderno fechado e aí no outro dia retorna pra escola e eles não tem nem o trabalho de abrir o caderno. Então é assim, não depende só de mim. Eu sinto que da minha parte eu fiz o que podia, o que estava ao meu alcance...um bocado já saiu assim...os que não sabiam, nem conheciam letras, já saiu silabando, conhecendo... já juntando sílabas: B com A, BA! L e A, La... não lendo com fluência, os que eram mais fraquinhos e os que teve assim apoio dos pais, eu vi que foi muito bom. Eu vi, eu senti isso.
(Fala da prof. Alice.)

Durante toda a pesquisa perguntamos sobre suas práticas, sobre as atividades selecionadas, e, também no final, perguntamos novamente à professora quais elementos da sua prática ela considera que favoreceram os avanços dos alunos:

Pesquisadora- O que você acha que você fez que mais ajudou seus alunos a avançarem?

Prof. Alice- As leituras de rotina... as leituras coletivas na lousa... também sempre que eu podia a leitura individual ajuda muito... um por um, individual, essa aí ajuda muito. Os ditados de palavras... é... eu também pesquisava aqueles silabários que eu te mostrei, colava no caderno, pedia que eles lessem, quando os pais iam buscar, pedia ajuda dos pais. Não foi cem por cento porque também não existe, né? Mas assim, alguma coisa eu fiz, senti que não foi tão fraco. Foi bom e a gente vê isso.
(Fala da prof. Alice.)

Interessante notar que a professora não inclui na sua lista de ações que promovem o avanço das crianças, atividades identificadas por nós como favorecedoras da reflexão sobre o SEA e, portanto, que potencializam a chegada ao princípio alfabético, como o uso de nomes

como palavras estáveis e o trabalho com rimas. O foco dela era, realmente, no trabalho com os padrões silábicos.

Ao final do ano também identificamos uma ação interessante da professora: criou o evento “cantata de natal”: ela selecionou algumas canções natalinas para as crianças memorizarem e colou em seus cadernos para que “treinassem” em casa. No dia da cantata, com uma pasta bem organizada e bonita para cada aluno, ela foi com sua turma em cada sala da escola cantar as canções. Sobre isso ela nos falou:

Pesquisadora: Eu vi que você fez a cantata de natal com eles, como foi? Eles decoraram as canções?

Prof. Alice: Decoraram. Tinha uma pastinha para encenar. No final teve apresentação (...) Eles gostavam, ficavam olhando as letras... incentivando a leitura. aí **eu dei porque eles ficavam olhando pra letra, né?** Aí eu dei uma cópia, colei no caderno deles, eu disse: olha, em casa vocês treinem, viu, essa mesma letra aqui. Eles ficavam treinando...**eles tinham, assim, prazer pra dizer que estavam lendo.**

Figura 24- Cantata natalina da turma da professora Alice visitando as outras turma da escola.



Esse, e outros eventos já relatados aqui, não são ditos pela professora como uma ação intencional que auxilia no processo de apropriação do SEA. Ainda sobre a cantata, pode se enquadrar no que Coutinho (2005) chama de exploração de textos conhecidos de memória, que ajudam na construção da base alfabética, uma vez que, ao lerem textos de cor, as crianças podem ajustar a pauta sonora à pauta escrita e, assim, podem perceber que o que eles “leem” é o que está escrito no papel. A professora fala apenas das práticas mais consolidadas, aquelas que durante sua trajetória profissional foram apropriadas por ela, não percebendo a diversidade de ações realizadas que favoreceram o envolvimento efetivo e afetivo das crianças em práticas de leitura e escrita e que certamente contribuíram para os avanços.

No que se refere à sua forma de avaliar ela nos disse:

Independentemente da avaliação que vem da secretaria- eu acho muito seca a da secretaria: ou “sim” ou “não”-Aqui, Ângela, eu descrevo os que conhecem o alfabeto, os que não conhecem, os que estão em processo silabando... **eu todo ano, eu faço porque aqui eu faço o diagnóstico e separo.**
(Fala da prof. Alice.)

Verificamos que na prática da professora Alice, avaliação e prática não são atos improvisados. Elas têm objetivos claros. Podemos dizer que a professora Alice alfabetiza com método, no sentido de que ela tem um conjunto de procedimentos pautados, não necessariamente em uma teoria, mas em um conhecimento construído na sua trajetória profissional e que orientam o ensino- aprendizagem inicial da língua escrita, o que se aproxima ao conceito de “método” apresentado por Soares (2016).

Em sua fala podemos verificar que até mesmo atividades taxadas como tradicionais como, cópias de palavras e frases tem uma intencionalidade. Ela também nos fala da intencionalidade da organização do ambiente da sala:

Eu acho que um bom professor ele deve, ele não deve subestimar os alunos. Achar que ele é incapaz. Porque é uma caixinha de surpresa; hoje eles estão assim daqui a duas três semanas eles podem despertar e ir embora (...) o ambiente deve ser propício para a aprendizagem, no sentido de ter exposto os números, família numérica, o silabário deve estar exposto, as iniciais, as vogais com desenho com a letra inicial de cada vogal (...) A sala deve ser propícia para a aprendizagem. Se é uma sala de aula, tem que ter letra, número exposto... cartazes, escrita. Eu acho que o professor deve ter famílias numéricas, inicial os números de 0 a 9, depois no segundo semestre já colocar as famílias silábicas. Ele deve instigar muito dos alunos a questão da escrita na lousa, não colocar só tarefa xerocada. Porque falo eu por experiência

própria, nos meus primeiros anos de aula, eu pensei que era vantagem, porque não perdia tempo, só tarefa mimeografada, era mimeógrafo, no final do ano, quando fui fazer um diagnóstico de ortografia, de escrita, foi uma negação, me decepcionei.

(Fala da prof. Alice)

Ao falar das “fontes” que colaboraram nas suas práticas de avaliação e alfabetização, ela destaca a troca de experiências com colegas e os aspectos mais “práticos” da formação que recebeu:

A gente aprende com os outros. A gente vê os colegas, vai aprendendo, sempre tem uma ideia (...), a gente divide. A gente tem que dividir, né? (...) As formações, eu acho muito mecânica. É mais teoria, só coisa teórica (...) Questão de prática tinha no PNAIC. No PNAIC tinha muita prática (...) ajudou bastante, não só eu, como vários professores, porque no PNAIC tinha os relatos de história, os relatos de vivência, né, de experiências... e tinha professores que faziam trabalhos riquíssimos com sequencias didáticas. O PNAIC ajudou muito. Foi uma formação do governo federal, mas assim, formação de secretaria...é mais questão muito mecânica, é mais, assim, teoria. Eu vejo dessa forma.

(Fala da prof. Alice)

(...)Tenho me atribuído a pesquisa e a ação no campo do ensino da língua materna – da alfabetização e do letramento, da leitura e da escrita, da formação de leitores e da formação de professores; não só porque a minha graduação foi no campo das Letras, mas sobretudo por escolha, pela convicção da importância de propiciar o instrumento fundamental para a equidade: o domínio da língua às crianças e aos jovens que estão nas escolas públicas, aqueles que não são herdeiros, como bem qualifica Bourdieu, inserir no mundo da escrita os que, ao contrário dos herdeiros, têm de enfrentar obstáculos sociais, econômicos, culturais que se sustentam quase sempre pelo poder da língua e só podem ser enfrentados com o poder da língua.

(Magda Soares)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentarmos nossas considerações acerca do trabalho realizado, queremos reafirmar nosso entendimento de alfabetização em uma perspectiva de letramento, como um compromisso não só teórico-metodológico, mas também político: o compromisso de compreender os fenômenos inerentes aos processos de ensino aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas públicas. A fim de que tal compreensão apontem pistas para ação, como bem sinalizou Magda Soares em seu discurso histórico por ocasião em que foi laureada com o Prêmio Almirante Álvaro Alberto para Ciência e Tecnologia – 2015 Área de Ciências Humanas e Sociais, Letras e Artes.

Norteadas por tal compromisso nos propusemos a investigar a dinâmica: avaliação-prática no processo de ensino inicial da língua escrita da professora Alice, considerando o contexto e as exigências externas à sua sala de aula, de registro e monitoramento do desempenho dos seus alunos. A questão por nós levantada inicialmente foi: dentro do contexto de monitoramento da SEDUC-AB e de suas prescrições, como a professora avalia os conhecimentos dos alunos acerca do SEA e quais práticas de alfabetização são desencadeadas a partir dessas avaliações? Foi com esse questionamento que buscamos, no período do ano letivo de 2018, compreender as formas de avaliação e alfabetização da professora Alice por meio de observações, entrevistas e conversas informais e análise de documentos.

De antemão, deixamos claro que esse trabalho não pretende fazer generalizações, mas apresentar um caso específico de formas de avaliação e prática docente no processo de alfabetização. Apresentamos assim, as principais evidências apreendidas através desse estudo discutindo-as à luz da literatura revisada.

Tivemos como pressupostos teóricos os *saberes da ação* (CHARTIER,2011), considerando que os saberes e práticas são construídos, reconstruídos e ressignificados nos eventos do cotidiano, interpretado aqui na perspectiva das *artes do fazer* (CERTEAU,1994). Artes essas que levam a docente, de inúmeras formas a *fabricar táticas* de “sobrevivência” seguindo uma lógica própria e a burlar as prescrições e *estratégias* propostas por instâncias alheias à sua sala de aula. A lógica do fazer aqui não necessariamente é uma lógica teórica, mas de ordem prática que, por meio de *dispositivos* incorporados perpetua formas de saber que não são ditos, mas materializados em quadros de ações estáveis, que objetivam as disposições incorporadas pela professora.

Foi nessa visão da dinâmica do cotidiano como espaço de criação que buscamos compreender as práticas da professora Alice, sem de antemão enquadrá-las em padrões pré-determinados: tradicional versus inovadoras.

No entanto, durante todo o trabalho, tivemos como lugar de análise as perspectivas teóricas que adotamos: no que se refere à avaliação da escrita dos alunos: a teoria da psicogênese da escrita, pela qual compreendemos o processo de aprendizagem inicial da língua escrita como um processo de apropriação de um sistema notacional: O SEA. E, nesse sentido, consideramos o trabalho conceitual que aluno faz nesse processo, até conseguir compreender que o que a escrita nota são os menores sons da fala, percorrendo assim estágios que podem ser chamados níveis ou categorias. Porém destacamos que a identificação de tais níveis não deve se sobrepor ao que realmente é o objeto de ensino e avaliação da alfabetização: os conhecimentos do SEA, que podem ser organizados de forma a estabelecer metas para cada etapa (BRASIL, 2012). Quanto às práticas de alfabetização também reiteramos a nossa opção teórico-metodológica do “Alfabetizar-letrando”.

Tais opções teórico- metodológicas, não busca, no entanto, nesse trabalho se constituir *dogmas*. Dessa forma, analisamos a prática da professora Alice atentando para a coerência pragmática (CHARTIER, 2011) adotada por ela.

Para melhor exposição das nossas considerações, organizamos os objetivos propostos nesse estudo em dois blocos: o que contempla as impressões acerca dos processos avaliativos: Investigar as formas de avaliação da escrita dos alunos adotadas pela professora; verificar como a professora lida com as prescrições da SEDUC-AB, no que se refere à avaliação e monitoramento do desempenho em leitura e escrita de seus alunos, e, analisar como a professora percebe as escritas produzidas pelos alunos. O outro bloco se refere à dimensão da prática pedagógica respondendo ao objetivo: verificar as estratégias de intervenção no processo de apropriação do SEA a partir das avaliações realizadas

Quanto aos processos avaliativos verificamos que a professora Alice, no ano letivo de 2018 se deparou com ao menos três instrumentos de avaliação externos (externo aqui no sentido de uma exigência de uma instância externa à sua sala de aula, podendo ser a SEDUC-AB ou secretaria da escola):

Avaliação segundo a psicogênese da língua escrita- diante da exigência inicial da SEDUC-AB de registro das hipóteses de apropriação do SEA segundo a psicogênese da língua escrita, observamos que a professora se viu, de certa forma, alheia ao processo, pois a escola optou por não envolvê-la de forma efetiva, deixando assim a coordenadora pedagógica identificar as hipóteses e enviar o quantitativo de alunos por nível à SEDUC. A professora Alice expressou sua dificuldade em compreender essa forma de avaliação e revelou que embora conhecesse, não dominava a teoria da psicogênese da língua escrita de forma a interpretar a escrita das crianças nessa perspectiva. Assim, a pretensão da SEDUC-AB de inovação, por meio desse instrumento avaliativo, provavelmente inspirada na perspectiva formativa do PNAIC, não teve sucesso na sala da professora Alice, porque dentro do saber-fazer dela, aquela forma de avaliação não respondia aos problemas reais da sua turma. Conforme pontua Chartier (2000) diante das inovações desejadas e autorizadas pelas instituições há as “modificações singulares produzidas pelos atores do sistema” (p.164) que retêm aquilo que, de fato, pode fazer a diferença nas aprendizagens da sua classe.

Fichas de acompanhamento de leitura e escrita-diante da alteração da forma de monitoramento do desempenho dos alunos pela SEDUC (deixa a avaliação psicogenética e passa a adotar a “ficha de acompanhamento de leitura e escrita”), a professora Alice passa a registrar o desempenho dos alunos dentro das categorias propostas. No entanto, a professora expressou que considerava a ficha inapropriada e limitada, pois não apresentava subcategorias que pudessem registrar os avanços dos seus alunos.

Fichas ou boletins da secretaria da escola para notação na escala 0-10- Para responder a essa ficha, a professora criava formas de atribuir notas a seus alunos, estipulando a nota mínima para aprovação (6,0) como indicador de alerta para alunos com mais dificuldades.

Assim, todos esses instrumentos de registros de avaliação propostos pelas instâncias externas, SEDUC-AB e secretaria da escola, se mostraram meros procedimentos burocráticos para a professora Alice. Eles não ofereciam, para ela, informações suficientes do que realmente seus alunos sabiam ou não. Identificamos essas formas de registro como prescrições, que estabelecem, de um lugar de poder, *estratégias* a serem cumpridas. E de fato, eram cumpridas, porém pouco ou nada influenciaram na dinâmica ensino-aprendizagem da língua escrita na sala de aula da professora Alice. Esses instrumentos de registros não serviam como instrumento de retorno de forma a alimentar às práticas como se espera dos processos de avaliação formativa (HOFFMAM, 1991).

No entanto, isso não significou que a professora Alice não levava a sério a avaliação dos conhecimentos dos seus alunos. Ela tinha sua forma própria de avaliação diagnóstica, criando categorias próprias a partir do que ela considerava conhecimentos necessários para a aprendizagem inicial da língua escrita, de maneira geral: diferenciação entre letras e símbolos, o conhecimento de letras, conhecimento das sílabas, capacidade de formar palavras simples.

As *táticas* adotadas pela professora para realizar as prescrições da SEDUC-AB no que se refere à avaliação evidenciam a sala de aula como espaço de autoria, no qual a docente, em atenção aos seus alunos e com base nas suas formas de alfabetizar, mantinha, na *clandestinidade*, suas próprias categorias, que se mostraram mais amplas que a da SEDUC. Porém, mesmo reconhecendo os limites dessas prescrições e sua inutilidade na prática real e o as questionando, a professora cumpria as prescrições.

As categorias adotadas pela professora Alice refletem uma concepção de aprendizagem da língua escrita associacionista, pela qual se considera que a criança vai aprendendo de forma cumulativa, somando os elementos da escrita até chegar à escrita da palavra. Embora tal avaliação não considere o trabalho conceitual do aluno, a forma própria da professora Alice monitorar o desempenho das crianças, se mostrou eficiente, pois por meio dela a professora identificava quais aprendizagens estavam sendo alcançadas e organizava suas práticas a partir dessa identificação.

Quanto às formas de intervenção no processo de apropriação do SEA, que também foi um dos objetivos desse trabalho, observamos uma coerência entre o que a professora Alice identificava como conhecimentos necessários na sua avaliação e nas formas de como promover a aprendizagem de tais conhecimentos. Conforme já mencionamos, a professora Alice sinalizava uma prática de alfabetização mais próxima ao que podemos chamar de prática tradicional, concebendo a escrita como um código. Sua prática refletia elementos do método silábico, porém ela rompe com a perspectiva desse método incorporando à sua prática ações que promoviam a reflexão sobre os princípios do SEA, como foi o caso do uso dos dispositivos: fichas e prendedores com os nomes, que serviam como palavras estáveis possibilitando a comparação e análise das letras comuns entre os nomes dos colegas, aprendizagem muito importante na fase inicial da aprendizagem da Língua escrita conforme Moraes (2012).

Outro dispositivo que evidenciou a “mescla” teórico-metodológica da professora foi as atividades impressas, que ora se mostrava puramente técnica como o treino motor e as

atividades de cópia de sílabas e padrões silábicos, ora inseria o aluno em textos reais e gêneros orais como cantigas, poemas e canções conhecidas pelas crianças, explorando suas rimas e aliterações. Práticas orientadas pelo PNAIC para que sejam feitas em turmas de alfabetização a fim de promover a consciência fonológica e auxiliar o aluno a alcançar o princípio alfabético: a compreensão de que a escrita representa as partes sonoras da fala (MORAIS, 2012; SOARES, 2016; LEAL 2004).

Os dados da prática da professora Alice confirma o que Chartier (1998), verificou em sua pesquisa com uma professora, também dos anos iniciais, na França: o conflito teórico das concepções de ensino-aprendizagem da língua escrita não se aplica ao campo da prática, pois as práticas ordinárias seguem uma lógica própria, conjuntural.

Ao fim desse trabalho vale destacar que ficou evidente que a professora Alice não se apropriou teoricamente de nenhuma das duas abordagens formativas oferecidas pela rede: Alfa e Beto e PNAIC. Porém, se analisarmos a prática da professora Alice pelo ângulo do *dispositivo* e não do método (CHARTIER, 2000), podemos verificar que ela incorporou disposições propostas pela perspectiva teórico-metodológicas do programa de formação PNAIC. Essa confirmação fica clara na análise que fizemos das atividades de natureza mais reflexivas desenvolvidas pela professora. Em uma das suas falas a professora relembrou das formações do PNAIC dos “relatos de experiências” apresentados. Segundo ela, “experiências riquíssimas”. Essas experiências relatadas nas formações configuravam assim, para a professora, uma espécie de “atestado do que *dá certo*”. Fazendo com que ela agregasse alguns dos elementos da formação na sua prática. Por outro lado, não verificamos nenhum dispositivo na prática da professora Alice que remeta à concepção teórico-metodológica do programa Alfa e Beto. Em nenhum momento observado houve treino de fonemas e nem mesmo o uso de textos para fins específicos de memorização de um fonema isolado.

Podemos afirmar que a docente se mostrou atenta aos processos avaliativos e de aprendizagem da língua escrita. Revelava preocupação em atender os diferentes ritmos de aprendizagem, atendimento esse que promoveu os avanços verificados. Isso refuta a ideia de “negligência” do professor que demonstra limitações de compreensão no campo teórico e que não adota as certas inovações de imediato, considerados assim como “relaxados”, “acomodados” ou como profissional que não procura se atualizar (ALBUQUERQUE, 2002). Podemos dizer que esses títulos não cabem à professora Alice, uma vez que o que verificamos foi um trabalho contínuo em prol do avanço das crianças na aprendizagem da língua escrita

dentro do que ela considerava como certo. No entanto, vale destacar que, apesar do empenho da professora, os avanços mais notáveis no perfil final da turma se refere aos alunos que, no início do ano já haviam alcançado a compreensão de que a escrita tem relação com pauta sonora. Os alunos que, iniciaram o ano sem fazer relações sonoras com a escrita, pouco avançaram, e dois deles permaneceram no mesmo estágio. Esse dado nos indica que, apesar da professora ter selecionado textos que favorecessem a reflexão fonológica (ainda que ela não reconheça e nomeie essas habilidades), não há uma mediação que explore o potencial dos textos e atividades nem uma frequência suficiente dessas reflexões em sua prática. De fato, o que observamos mais frequente na prática da professora Alice foi o uso e treino dos padrões silábicos. Os dispositivos usados pela professora se mostraram assim mais eficientes para o grupo de alunos que já estavam em estágio silábico ou silábico alfabético.

Talvez tenha faltado no processo formativo da professora Alice a oportunidade de pensar sobre o seu fazer. Um trabalho reflexivo sobre seus saberes na ação para ajudá-la a pensar no que faz, para quem faz e por que faz. Bem como pensar os alcances desse seu fazer em relação às aprendizagens dos alunos.

Encerrando essas considerações acerca das práticas de avaliação e alfabetização da professora Alice, trazemos de volta a sua fala em relação às propostas de formação na rede municipal de Águas Belas vivenciadas por ela: “muito teóricas”. Interpretamos essa fala não como uma aversão à teoria, mas a falta de um espaço de reflexão teórica de suas práticas reais. E, nesse espaço discursivo de reflexão coletiva das práticas, criar e recriar o profissional cujos holofotes se voltam na conjuntura atual: o professor alfabetizador.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores: o caso do Recife**. 2002. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2002.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

ALBUQUERQUE, E.; FERREIRA, A.; MORAIS, A. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2005. **Anais...** Caxambú, MG: ANPED, 2005.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; Moraes, Artur Gomes. Avaliação e alfabetização. In Marcurschi, Beth; Suassuna, Livia. Orgs. **Avaliação em língua portuguesa** : contribuições para a prática pedagógica Belo Horizonte : Autêntica , 2007

_____; MORAIS, Artur Gomes ; FERREIRA, Andréa, Tereza Birto. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In. **Revista Brasileira de Educacao** v. 13 n. 38 maio/ago. 2008

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 de dez. de 1996. Seção 1.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria n. 867, de 4 de junho de 2012. Institui o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa e define suas diretrizes gerais. Publicada no Diário Oficial da União em 05de Julho de 2012 Seção 1 Disponível em:

<http://www.fnnde.gov.br/> . Acesso em: 08 fev. 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica**. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de avaliação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BARLOW, Michel. Avaliação escolar: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOURDIEU, P. (Coord.) **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Lean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 6a Edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013

CARRAHER, Terezinha Nunes. Alfabetização pobreza: três faces do problema. In: Kramer, S. (org). **Alfabetização – dilemas da prática**. (s.1.): Dois Pontos, 1986, pp. 47-95

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano : Arte de Fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Anne Marie. **Práticas de leitura e escrita**- história e atualidade. 2ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2011.

_____. **Fazeres ordinários da classe**: uma aposta para a pesquisa e para a formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 157-168, jul./dez. 2000.

COUTINHO, Marília de Lucena. **Práticas de leitura na alfabetização de crianças**: o que dizem os livros didáticos o que fazem as professoras?.2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CRUZ, Magna Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: A fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

Dourado, Viviane Carmem de Arruda. **O atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem: práticas de professores e material didático do programa “Se Liga”**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação**. Confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

HOFFMANN, Jussara M.L. **Avaliação: mito e desafio-uma perspectiva construtivista. Educação e Realidade**, Porto Alegre, 1991.

_____. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (Org.). **A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica 2004.

_____. **O planejamento como estratégia de formação de professores:** organização e reflexão sobre o cotidiano da sala de aula. In. Leal, T.F.; Albuquerque, E.B.C. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação** v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

_____; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In: ALBUQUERQUE, Eliana; LEAL, Telma. **Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.

Oliveira, Solange Alves de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

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

PERRENOUD, Phillip; Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 12, p. 5-21, set./dez. 1999.

_____; Uma abordagem pragmática da avaliação formativa. In: PERRENOUD, Phillip. Avaliação. Da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2 ed. 1995.

SILVA, Alexsandro da. ANDRADE, Eliana Nascimento Souza de. **O diagnóstico como instrumento de acompanhamento das aprendizagens dos alunos e como subsídio para organização do trabalho pedagógico do professor alfabetizador**. In. Leal, T.F.; Albuquerque, E.B.C. Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização (org.). Belo Horizonte

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./abr.,pp 5-17.2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo, Contexto, 2016.

_____. **Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores /as**. Cadernos Cenpec, v.4, n.2, pp146-73 2014.

_____. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo, Contexto, 2016.

SOUSA, Sandra Novais. **O cenário educativo em Mato Grosso do Sul: as cores e o tom da alfabetização com os programas “Alfa e Beto” e PNAIC**. 2014. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, 2014.

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

APÊNDICE A-QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PERNAMBUCO PROGRAMA DE PÓS
GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO**



CURSO DE MESTRADO

ALUNA-Ângela Maria Alexandre Ramalho

Questionário:

Nome _____

Formação _____

Tempo de atuação docente:

☐ 0-5 anos ☐ 6-10 anos ☐ 11-20 anos ☐ Mais de 20 anos

Tempo de experiência em turmas de alfabetização:

☐ 0-5 anos ☐ 6-10 anos ☐ 11-20 anos ☐ Mais de 20 anos

Tempo de atuação na rede municipal de Águas Belas

☐ 0-5 anos ☐ 6-10 anos ☐ 11-20 anos ☐ Mais de 20 anos

Participou/participa de quais programas de formação para professor alfabetizador

☐ Alfa e Beto ☐ PNAIC

Prefere trabalhar em turmas de alfabetização?

☐ SIM ☐ NÃO

Em qual turma atua em 2018

☐ 1º ano ☐ 2º ano ☐ 3º ano

Em qual escola está localizado atualmente? _____

ESSE QUESTIONÁRIO OBJETIVA COLETAR INFORMAÇÕES PARA O TRABALHO DA ALUNA PESQUISADORA. ESCLARECEMOS QUE NENHUM DADO AQUI INFORMADO SERÁ DIVULGADO. O PREENCHIMENTO DESSE QUESTIONÁRIO É OPCIONAL.

AGRADECEMOS A COLABORAÇÃO

APÊNDICE B-ROTEIRO DE ENTREVISTA

1º momento: sobre as práticas de alfabetização e avaliação considerando o Alfa e Beto (AB) e outros momentos, como o atual

- 1) Quanto tempo de experiência no ciclo? E na turma X?
- 2) Me fale sobre sua prática de alfabetização. Como são os alunos? O que você faz?
- 3) O que você faz hoje é diferente do que você fez no Alfa e Beto?
- 4) O que você achou do Alfa e Beto?
- 5) Nas suas experiências, como os alunos evoluem? O que eles aprendem? (considerando o AB e outros momentos, como o atual)
- 6) O que você faz para avaliar? Como você avalia?
- 7) E no Alfa e Beto, como era a avaliação?
- 8) Algum aluno seu já foi retido? Por quê?
- 9) Você acha que deveria reprovar o aluno?

2º momento: Sobre a proposta de avaliação atual

- 10) O que você acha da proposta atual da SEDUC de realizar a diagnose?
- 11) Você aplicou nos últimos anos? Como foi a experiência?
- 12) Você fazia essa avaliação diagnóstica antes? Como era no AB?
- 13) Você faria hoje, mesmo se a secretaria não pedisse?
- 14) Quem elabora as atividades diagnósticas?
- 15) Quais são as atividades? Como são aplicadas (Individual-coletiva)?
- 16) Como você analisou a produção escrita dos seus alunos na diagnose?
- 17) Por que você fez assim? Em que você se baseou?

2º momento: Sobre as experiências de formação

- 18) Quais as experiências de formação em alfabetização que você já vivenciou?
- 19) Como elas contribuíram pra tua prática de alfabetização e de avaliação?

Entrevista de Explicitação

- 1) Esse aluno, você classificou como _____ por quê? O que ele já conhece sobre a escrita alfabética? O que você acha que ele precisa para avançar nos seus conhecimentos?
- 2) Como você organizaria os alunos a partir dessas produções?
- 3) Quais práticas você desenvolveria para cada grupo?
- 4) Como você acha que vêm sendo construída sua prática de professora alfabetizadora?
- 5) O que você acha que uma pessoa tem que fazer pra ser um bom alfabetizador?

APÊNDICE C -ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Em relação à prática

- 1) Organização das atividades (se considera a heterogeneidade dos níveis com base na avaliação dos alunos).
- 2) Como agrupa os alunos.
- 3) Quais práticas de ensino da língua escrita usa.
- 4) Como trata o erro nas produções escritas das crianças.

ANEXO A- TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa: Avaliação dos conhecimentos dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas

Pesquisadora: Ângela Maria Alexandre Ramalho, sob orientação da professora Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntária da pesquisa supracitada.

Assinando este termo de consentimento estou ciente de que:

1. O objetivo desse trabalho é Compreender o papel da avaliação diagnóstica relacionada à apropriação do SEA na construção das práticas de alfabetização.
2. Como procedimentos metodológicos serão utilizados três instrumentos: observação de aulas em turmas do ciclo de alfabetização, análise documental (Orientações para avaliação diagnóstica, Proposta Curricular de Língua Portuguesa, produções escritas das crianças nas avaliações diagnósticas), e entrevistas com os professores. Também serão utilizadas gravações e anotações (no diário de campo) para uma posterior análise.
3. Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa.
4. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, exposto acima.
5. Os dados obtidos com a pesquisa serão divulgados apenas com caráter científico e omitindo a identidade do participante.
6. Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

Recife, ____ de _____ de 2018.

Assinatura do professor(a) participante
Ângela Maria A. Ramalho
Assinatura da aluna de Mestrado/PPGE-UFPE

Eliana B. Albuquerque
Assinatura da Orientadora/PPGE-UFPE

ANEXO B- ATIVIDADE DIAGNÓSTICA

NOME DO ALUNO _____

TURMA _____

ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO









