

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

ALINE RAFAELA LIMA E SILVA

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA: RELAÇÕES ENTRE
PRÁTICAS DE ENSINO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO**

CARUARU

2016

ALINE RAFAELA LIMA E SILVA

**AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA: RELAÇÕES ENTRE
PRÁTICAS DE ENSINO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco/Centro Acadêmico do Agreste, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Contemporânea.

Orientador: Prof. Dr. Alexsandro da Silva.

CARUARU
2016

Catálogo na fonte:
Bibliotecária – Marcela Porfírio CRB/4 –1878

S586m Silva, Aline Rafaela Lima e.
Avaliação nacional da alfabetização – ANA : relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização. / Aline Rafaela Lima e Silva. – 2016.
132f. ; 30 cm.

Orientador: Alexsandro da Silva.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016.
Inclui Referências.

1. Alfabetização – Avaliação – Brasil. 2. Avaliação educacional. 3. Prática de ensino. I. Silva, Alexsandro da (Orientador). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2016-333)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO**

A Comissão Examinadora da Defesa da Dissertação de Mestrado intitulada:

“AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO – ANA: RELAÇÕES ENTRE PRÁTICAS DE ENSINO E POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO”

defendida por:

ALINE RAFAELA LIMA E SILVA

Considera a candidata APROVADA

Caruaru, 11 de Outubro de 2016.

Alexsandro da Silva (UFPE-PPGEduC)
(Presidente/orientador)

Artur Gomes de Moraes (UFPE-PPGEduC)
(Examinador interno)

Ana Catarina dos Santos Pereira Cabral (UFRPE)
(Examinadora externa)

*À mulher da minha vida, Rejane, que sempre batalhou por mim.
A Jackson, pelo amor e apoio de sempre.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a graça de galgar mais um passo na minha trajetória acadêmica.

Ao meu orientador, Alex, que, com toda a sua dedicação e paciência, ajudou-me na produção dessa pesquisa.

Aos grandes mestres, pelas valiosas contribuições para minha formação acadêmica, em especial ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, à Prof. Dra. Ana Catarina dos Santos P. Cabral e à Prof. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

Às professoras que se disponibilizaram a participar dessa pesquisa.

Aos colegas do mestrado, pelas trocas de conhecimentos e apoio nos momentos de angústia.

À minha família, pelo apoio e incentivo constantes. Em especial, à minha mãe, pelo amor e compreensão nos momentos de ausência; ao meu irmão, por mesmo longe me incentivar para além da minha jornada acadêmica, ao meu pai, pela torcida constante.

Ao meu companheiro Jackson, por sempre acreditar no meu sucesso e estar sempre cuidando de mim.

À minha sogra, Eliane, pelo carinho e apoio de sempre.

Às amigas Fernanda e Jeanynni, pelo incentivo e apoio incondicionais.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a realização desta dissertação, sou extremamente grata!

Um galo sozinho não tece uma manhã;
Ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
E o lance a outro; de um outro galo
Que apanhe o grito que um galo antes
E o lance a outro; e de outros galos
Que com muitos outros galos se cruzem
Os fios de sol de seus gritos de galo
Para que a amanhã, desde uma teia tênue
Se vá tecendo, entre todos os galos
(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

Tendo em vista o surgimento de avaliações externas no campo da alfabetização, buscamos, nessa pesquisa, compreender as relações entre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas no último ano do ciclo de alfabetização. De maneira mais específica, tivemos como objetivos analisar as relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que é ensinado pelas professoras; analisar as relações entre o formato dos itens da ANA e aqueles propostos pelas professoras em sala de aula, além de analisar o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras. Para tanto, realizamos um estudo de caso em duas salas de aula do 3º ano do Ensino Fundamental a partir de observações participantes das práticas de ensino das professoras responsáveis por essas turmas e entrevistas semiestruturadas com essas mesmas docentes. Os dados, tratados por meio da análise temática de conteúdo, foram gerados aproximadamente em um período de quatro meses, no último semestre de 2014, período próximo à realização da edição de 2014 da ANA. Os resultados demonstraram relação entre as habilidades que constam na matriz avaliativa da ANA e o que era ensinado pelas professoras, principalmente no caso da docente B, que contemplou em suas atividades a quase totalidade de habilidades presentes na matriz daquela avaliação externa, ainda que de maneira bastante superficial. Além disso, essa professora utilizava em suas práticas de ensino simulados compostos por textos curtos e itens de múltipla escolha semelhantes àqueles encontrados nas avaliações externas. Com relação aos fazeres da docente A, percebemos que, embora poucas habilidades previstas na matriz da ANA tenham sido por ela trabalhadas, ela desenvolvia habilidades muito importantes para a apropriação do sistema notacional, ainda que estas não estivessem contempladas na matriz avaliativa que pode ser percebido enquanto não submissão ante às prescrições dessa política avaliativa. Constatamos, a partir das entrevistas realizadas, a insatisfação das professoras no que concerne à impossibilidade de acesso aos itens da ANA– e aos resultados de seus alunos, que são divulgados apenas no ano seguinte e o são a partir de uma média por escola, agrupando as notas de todas as turmas de 3º ano da escola. Nesse sentido, percebemos que há uma relação estabelecida entre a ANA e as práticas das professoras, em maior ou menor proporção, de modo que cada uma das docentes investigadas demonstra mobilizar seus saberes no preparo dos alunos para essa avaliação, sem abandonar suas crenças e fazeres.

Palavras-chave: ANA. Avaliação Externa. Alfabetização.

ABSTRACT

Given the emergence of external evaluations in the field of literacy, we seek, in this research, understand the relationship between the National Literacy Assessment – ANA and the teaching of reading and writing practices developed in the last year of the literacy cycle. More specialle, we had as objective to analyze the relations between the skills evaluated by the ANA and is taught by the teachers, analyzing the relationships between the shape of the items of ANA and those proposed by teachers in the classroom, as well as analysing other revelant aspects to the impact of ANA in the teacher’s literacy practices. Therefore, we conduted a case study in two classrooms of the 3rd year of Elementary School from participating observations of teaching practices of responsible teachers’ for the classes and semistructed interviews with these same teachers. The data that have been processed through the tematic content analysis, were generated in about a four-month period in the last semester of 2014, period close to achieving the 2014 edition of the ANA. The results showed relationship between the skills contained in the ANA’s recommendation and that was taught by the teachers, mainly in the case of teacher B, which included in your activities almost all of the ANA skills, even in a very superficial way. Futhermore, this teacher includes in your teaching practices multiple choice activities consist of short texts like similar to those found in external evaluations. Regarding the teacher’s A practices, realize that although few activities set in the matrix has been worked by them, they develop very important skills for writing system, although these were not included in ANA, which can be perceived as no submission against the requirements of this evaluative politics. We found, from the interviews, the dissatisfaction of teachers as regards the impossibility of access to items of ANA – and the results of their students, who are released only next year and they are reported from an average one to school, gathering the notes off all classes of the 3rd year of Elementary School. Accordingly, we realize that there is an established relationship between the teachers’ practices, to a greater or lesser extent, so that each of the teachers shows mobilize their knowledge in preparing students for this assessment, without abandoning their beliefs and practices.

Keywords: ANA. External Evaluation. Literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da educação básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
CEALE	Centro de alfabetização, leitura e escrita
ENEM	Exame nacional do ensino médio
EPENN	Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste
FAE	Faculdade de Educação
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PAEBES	Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEPE	Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
TRI	Teoria de Resposta ao item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem para interpretação.....	85
Figura 2 - Exemplo de questão de simulado da ANA	89
Figura 3 - Exemplo de questão de simulado da Secretaria do Estado de Minas Gerais.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Análise Comparativa entre as Principais Avaliações Externas Realizadas no Ensino Fundamental, no estado de Pernambuco	34
Quadro 2 – Matriz de Referência – Eixo de Leitura - Língua Portuguesa	41
Quadro 3 – Matriz de Referência – Eixo de Escrita - Língua Portuguesa.....	41
Quadro 4 – Modelo de distribuição percentual dos estudantes por nível de desempenho	43
Quadro 5 – Direitos gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa: Leitura.....	45
Quadro 6 – Direitos gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa: Produção de textos escritos.....	46
Quadro 7 - Trabalhos publicados pela ANPEd relacionados ao tema “avaliação em língua portuguesa”, entre os anos de 2004 e 2013	50
Quadro 8 - Trabalhos publicados pelo EPENN referentes à “avaliação em língua portuguesa”, entre os anos de 2004 e 2013	54
Quadro 9 – Resultado da ANA de Língua Portuguesa das escolas públicas do município de Belo Jardim (ZONA URBANA)	64
Quadro 10 – Perfil das turmas de 3º ano estudadas.....	65
Quadro 11 – Perfil das docentes participantes da pesquisa	65
Quadro 12 – Habilidades do eixo de apropriação do SEA aferidas pela ANA e exploradas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas.....	72
Quadro 13 – Habilidades relativas à apropriação do SEA e a outros conhecimentos linguísticos não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas.....	73
Quadro 14 – Habilidades do eixo leitura de texto aferidas na ANA e exploradas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas	80
Quadro 15 – Habilidades do eixo de leitura de texto, não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas	85
Quadro 16 – Habilidades do eixo produção de texto aferidas pela ANA e exploradas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas.....	88
Quadro 17 – Habilidades do eixo de escrita de texto, não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas	89

Quadro 18 – Tipos de item explorados pela professora A nas dez jornadas de aula observadas	92
Quadro 19 – Habilidades do eixo de apropriação do SEA aferidas pela ANA e exploradas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas	96
Quadro 20 – Habilidades relativas à apropriação do SEA e a outros conhecimentos linguísticos não aferidos na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas	98
Quadro 21 – Habilidades do eixo leitura de texto aferidas pela ANA e exploradas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas	102
Quadro 22 – Habilidades do eixo de leitura de texto, não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas	108
Quadro 23 – Habilidades do eixo produção de texto, aferidas na ANA, mas não exploradas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas	111
Quadro 24 – Tipos de item explorados pela professora B nas dez jornadas de aula observadas	113

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	18
2.1	Avaliação da/na alfabetização	18
2.1.1	Perspectivas de alfabetização e avaliação: uma breve retrospectiva	20
2.1.2	Avaliação da alfabetização no cotidiano escolar	28
2.1.3	Avaliações externas de alfabetização.....	31
2.1.4	A ANA	39
2.1.5	Pesquisas recentes sobre avaliação na/da alfabetização.....	48
2.2	Os fazeres docentes no cotidiano	58
2.2.1	Saberes e práticas docentes no cotidiano da sala de aula.....	58
3	METODOLOGIA	63
3.1	Definição do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa	63
3.2	Procedimentos metodológicos	66
3.2.1	Observação.....	66
3.2.2	Entrevista.....	67
3.3	Análise dos dados	69
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	71
4.1	Relações entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita da professora A 71	
4.1.1	Sobre a relação entre as habilidades ensinadas pela professora A em sala de aula e a Matriz da ANA	71
4.1.2	Sobre a relação entre o formato dos itens da ANA e o formato das atividades propostas pela professora A.....	91
4.1.3	Sobre o impacto da ANA nas práticas da professora A	93
4.1.4	Síntese da análise das práticas da professora A	95
4.2	Relações entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita da professora B 96	
4.2.1	Sobre a relação entre as habilidades ensinadas pela professora B em sala de aula e a Matriz da ANA	96
4.2.2	Sobre a relação entre o formato dos itens da ANA e o formato das atividades propostas pela professora B.....	113
4.2.3	Sobre o impacto da ANA nas práticas da professora B	115
4.2.4	Síntese da análise das práticas da professora B	116

4.3	Para concluir: algumas relações entre as práticas de ensino das professoras A e B	117
	
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICES	130
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	130
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	131
	APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO LONGO DAS	
	OBSERVAÇÕES	132

1 INTRODUÇÃO

Discussões acerca de metodologias que auxiliem o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética – SEA têm importância fundamental no campo dos estudos educacionais, tendo em vista a necessidade de contribuir para reverter o fracasso escolar, que vem sendo atestado pelos mais variados fatores, dos quais o principal tem sido os altos índices de crianças que concluem o 3º ano do Ensino Fundamental sem conseguir ler e produzir textos curtos com autonomia.

A implementação dos ciclos, urgente de ser analisada em seus aspectos micro e macro (cf. SILVA, 2008; OLIVEIRA, 2013), encontra nas políticas avaliativas a oportunidade de, a partir dos conhecimentos avaliados, analisar o desempenho dos estudantes, com relação às habilidades aferidas, no sentido de melhor direcionar *o quê e como* ensinar nos anos iniciais da escolarização. A esse respeito, em entrevista à Revista Presença Pedagógica, a pesquisadora Magda Soares (2012) aponta a necessidade de que, em nosso país como um todo, seja aberto um espaço para pensar um currículo efetivamente construído, com metas a serem atingidas, em parceria com os docentes das redes de ensino.

Inúmeras mudanças nas concepções de ensino têm acontecido desde a década de 1980, de modo que o ensino de alfabetização deixou de ser centrado na mera repetição dos conteúdos que deveriam ser memorizados pelos alunos (FERREIRA; ALBUQUERQUE; LEAL, 2007). Nesse sentido, novas metodologias de alfabetização ganharam espaço, contemplando a apropriação do SEA e o envolvimento em práticas sociais de leitura e escrita.

Nesse cenário de mudanças, políticas públicas foram adotadas pelo Ministério Brasileiro de Educação com o intuito de superar os problemas dos sistemas de ensino, a partir de iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático, o Programa Biblioteca na Escola, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, dentre outras. Além disso, as avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE), a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a recente Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) surgem com o intuito de diagnosticar os conhecimentos construídos pelas crianças em algumas etapas da escolarização, nas instituições públicas brasileiras, tendo como cerne a urgente melhoria da qualidade do ensino de nosso país.

Dessa forma, políticas de avaliação em larga escala prometem propiciar um pensar em ações futuras, como orientadoras de práticas docentes, de projetos pedagógicos e de reformas educativas.

A definição dos conteúdos e habilidades a serem ensinados não deve, no entanto, partir das avaliações externas, mas sim de um currículo nacional que estabeleça o que deveria ser ensinado em cada ano, servindo de parâmetro, assim também para as avaliações externas. Quando não há um currículo que estabeleça o que ensinar, “os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender” (SOARES, 2012, p. 12). Dessa forma, é mister a implementação de currículos, construídos democraticamente, para cada nível de escolarização de nosso país.

Concebemos que avaliar cedo o andamento do processo de ensino e aprendizagem das redes públicas de ensino auxilia em muito a busca por melhorias nas escolas, seja por meio de novas metas desenvolvidas pela própria escola, seja pela implementação de novas políticas públicas de apoio aos sistemas de ensino, como é o caso do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e do Índice de desenvolvimento da Educação (IDEB).

Nesse contexto, a ANA, que constitui foco deste estudo, tem o intuito de aferir os conhecimentos dos alunos ao final do ciclo destinado à alfabetização, oferecendo uma amostra dos conhecimentos revelados pelas crianças nas habilidades avaliadas. Instituída como parte do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, pela Portaria n. 482, de 7 de junho de 2013, a ANA tem o intuito de avaliar as turmas do final do primeiro ciclo em seus mais diversos aspectos, aferindo as condições das instituições de ensino, bem como o nível de alfabetização em matemática e em letramento.

Essa política avaliativa de larga escala, realizada pela primeira vez no Brasil no período de 11 a 21 de novembro de 2013, pode constituir-se como uma política importante para a qualificação do ensino oferecido às crianças nos anos iniciais do primeiro ciclo, tendo em vista que à criança não pode ser negada seu direito de aprender.

No entanto, o que se tem percebido no cenário atual de tais avaliações externas é a ausência de uma avaliação dessa natureza no 1º ano, de modo que, no 2º ano, com a Provinha Brasil, avalia-se apenas a leitura, sem escrita de palavras ou de textos, a partir de uma matriz totalmente distinta da ANA, a qual só é realizada ao final do último ano do ciclo de alfabetização

Ainda assim, se bem orientadas, tais avaliações podem ser concebidas como oportunidade de diagnose das turmas, a fim de que se possa conhecê-las em suas especificidades e intervir positivamente sobre elas, além de auxiliar a formação de professores alfabetizadores a partir da reflexão sobre novas metodologias que ampliem e qualifiquem as condições de

aprendizagens. Sua realização faz-se também necessária tendo em vista analisar o cenário do atual sistema de ensino, que, no caso do ensino fundamental, está dividido em ciclos e composto por 9 anos. Com relação ao ciclo de alfabetização, o documento que rege a ANA postula que:

A atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios (BRASIL. MEC, 2013, p. 5)

Quanto mais cedo forem percebidas as necessidades das crianças no que concerne ao aprendizado de leitura e de escrita, maiores serão as chances de atendê-las, a fim de que as crianças possam concluir o primeiro ciclo lendo e escrevendo com autonomia. Nesse sentido, surgem-nos as seguintes questões: o que se tem aprendido do que a ANA afere? O que é preciso ainda aprender?

É importante situarmos, ainda, os debates existentes em torno da avaliação em larga escala na alfabetização, pois alguns autores não concebem tais políticas avaliativas como uma ponte para a melhoria da educação em nosso país, mas sim como exames com um aspecto redutor da infância (cf. ESTEBAN, 2008; BARRIGA, 2004). Não corroboramos com esses autores, tendo em vista percebermos em tais avaliações uma forma de acompanhar os processos de aprendizado de nossas crianças em momentos cruciais da escolarização, a nível nacional, de modo que se possa, a partir de tais resultados, tomar decisões visando à melhoria do processo de alfabetização, permitindo que todas as crianças consigam ler e escrever com autonomia até os 8 anos de idade.

Com relação a essa discussão, Moraes, Leal e Albuquerque (2009, p. 308) apontam que os instrumentos utilizados em avaliação, como a Provinha Brasil, por exemplo, “merecem ter sua qualidade reconhecida, tanto do ponto de vista dos critérios gerais de concepção como de sua operacionalização”.

Diante do acima exposto, este projeto surgiu do interesse em buscar compreender as relações entre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita no último ano do ciclo de alfabetização, etapa na qual as crianças precisariam ter determinadas habilidades de leitura e de escrita consolidadas.

Tendo em vista esse objetivo mais geral, este projeto visou ainda analisar as relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que é ensinado pelas professoras; analisar as relações entre o formato dos itens da ANA e aqueles propostos pelas professoras alfabetizadoras

em sala de aula, além de analisar o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Avaliação da/na alfabetização

Avaliar faz parte de nosso cotidiano. Não somente no contexto escolar, mas, principalmente, no dia a dia, deparamo-nos com situações que exigem de nós atitudes avaliativas, as quais envolvem a tomada de decisões em determinadas ocasiões. Ponderamos o tempo todo, ainda que de forma pouco consciente e planejada, com o intuito de atingir os melhores resultados na vida como um todo.

No contexto educativo, a avaliação deve ter o propósito de promover a construção do conhecimento, baseada na criticidade do indivíduo. Tal concepção avaliativa vem ganhando novo corpo a cada dia, tendo a finalidade de desenvolver a capacidade de auto avaliação dos conhecimentos. No que tange ao papel docente, é importante perceber nesse viés a avaliação “como problematização, questionamento, reflexão sobre a ação” (HOFFMANN, 2011, p. 15).

Atualmente, a avaliação do ensino e da aprendizagem ainda se dá, muitas vezes, de maneira bastante reducionista, de tal modo que se rotula aquele que é considerado “mais inteligente” a partir da nota que recebe, devendo servir de exemplo para os demais colegas de classe. Por outro lado, aqueles que obtiveram notas mais baixas são taxados de menos esforçados ou, até mesmo, de menos inteligentes e, por não terem alcançado determinado patamar, recebem punições, como a reprovação, por exemplo.

Em uma perspectiva contrária a essa, percebemos a necessidade de conceber a avaliação do ensino e da aprendizagem como não tendo um fim nela mesma, servindo, assim, como instrumento para pensar novas estratégias de trabalho em sala de aula, por meio do diagnóstico das necessidades de aprendizagem dos alunos. Conhecendo as potencialidades e necessidades de sua turma, o professor poderá planejar novas vivências e estabelecer novas estratégias e metas, a fim de construir os conhecimentos que compõem os direitos de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, conforme postula Moraes (2009, p. 78), “o papel da avaliação diagnóstica não deve ser o de rotular, classificar ou premiar profissionais ou escolas, mas sim o de compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem, a fim de aprimorá-los”.

Tais questões nos levam à necessidade de avaliar não somente o rendimento dos alunos, como também o quê e como se tem ensinado em nossas salas de aula, conforme apontam Ferreira e Leal (2007, p. 19),

Selecionar o que deve ser ensinado em cada ano escolar, indicar as prioridades para os grupos de alunos em cada turma, decidir o que fazer com os alunos que não alcançaram as metas pretendidas são decisões a serem tomadas coletivamente, de modo a responsabilizar todo o grupo e criar espaços de discussão e de melhoria do ensino.

No âmbito da escolarização, desde a mais tenra idade, percebe-se certa priorização no ensino de leitura e escrita, tendo em vista que, como é de conhecimento comum, o trabalho com ambas as habilidades garante ao educando maior autonomia no aprendizado de outros conhecimentos. Dessa forma, Ferreira e Leal (2007, p. 22) apontam a necessidade de os docentes que atuam nos anos destinados à alfabetização saberem avaliar seus alunos em relação ao aprendizado de leitura e produção de textos, “não apenas como um diagnóstico do que o aluno sabe ou não sabe, e sim como ponto de partida para o planejamento do professor”.

Tendo em vista a necessidade de compreender a heterogeneidade no ritmo de aprendizado dos alunos de uma mesma sala de aula, Ferreira e Leal (2007, p. 23) apontam que “a criação de instrumentos de avaliação variados, que possam contemplar alunos com diferentes níveis de conhecimento sobre a escrita, precisa ser um dos focos de debate dos professores”. É, pois, preciso, refletir sobre instrumentos de avaliação que, com objetivos bem delineados, compreendam as especificidades de cada criança. Tais momentos de troca de saberes e experiências dos pares auxiliam potencialmente no atendimento de crianças com diferentes níveis de leitura e escrita, a fim de garantir que a aprendizagem de todos ocorra da maneira profícua.

Enfatizamos, ainda, os instrumentos de avaliação não como fornecedores fieis do que sabe o aluno, mas sim como objeto de questionamento, “como indicativos do andamento da aprendizagem” (SUASSUNA, 2007, p. 112), o que faz com que nós, professores, utilizemos de instrumentos diversos, que nos auxiliem a compreender como tem ocorrido o processo de aprendizagem do educando. A esse respeito, a autora supracitada afirma ainda que, “diante das respostas e dos resultados, temos que fazer interpretações amplas e qualitativas a respeito não só das aprendizagens, mas também do ensino, do currículo, da escola e da própria avaliação” (SUASSUNA, 2007, p. 113).

Nesse sentido, é preciso repensar o quê se avalia, para que se avalia e como se avalia, de modo a não mais medir a incidência ou não da aquisição de um código, a partir da repetição e da memorização, com a única finalidade a aprovação ou não do educando para uma série posterior. No que concerne ao processo de alfabetização, muitas modificações ocorreram quanto a o quê, para que e como avaliar. É preciso perceber o processo de aprendizado ao longo do período letivo, além de perceber o que é importante ensinar e avaliar em cada etapa de sua

escolarização. É preciso ainda ver a criança como um ser que tem um ritmo próprio de aprendizado (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006).

Reiteramos aqui a necessidade de ajustar o que é avaliado no conteúdo trabalhado em sala de aula, tendo em vista que a ausência de um currículo específico para cada ano do ciclo de alfabetização impede um planejamento “comum” a todas as escolas. Percebendo a estreita ligação entre formação, ensino e currículo e acreditando que a avaliação deve ocorrer sob uma perspectiva formativa e reguladora, concebemos no currículo, também, uma forma de normatização, de tal modo que, sem um documento que oriente de forma clara o trabalho docente, a progressão de saberes não é clara, pois não há metas comuns a serem seguidas e, por isso, a seleção dos conteúdos trabalhados em sala dá-se, muitas vezes, de maneira arbitrária, a partir do que acredita o professor ser o mais adequado. Sem diretrizes, somente se anda em círculo e o avanço quase não é significativo.

Nesse sentido, as avaliações externas têm exercido esse papel sobre as escolas, de modo que se passou, muitas vezes, a ensinar o que essas provas cobram ao final do ano letivo. No entanto, tais avaliações não conseguem medir tudo o que deve ser ensinado em sala de aula, e o faz de maneira bastante superficial e reduzida, de modo que, se tomadas como currículo, reduzirão em muito as habilidades que precisam ser desenvolvidas e aprendidas pelas crianças. A esse respeito, Soares (2012, p. 12) postula que “o ensino acaba ficando apenas nos limites da avaliação, o que significa: aquilo que se pode reduzir a resultados quantitativos, redução que é uma imposição em avaliações que são aplicadas a milhares de pessoas”.

Dessa forma, precisamos cuidar da ausência de normatização de nossos currículos nacionais¹ e, conseqüentemente, de nossas avaliações, tendo em vista a não sapiência de o que ensinar, a fim de que haja a construção de um currículo que não só oriente os docentes, mas que, construído junto com os docentes, apresente metas e componentes de aprendizagem a serem seguidos. A esse respeito, Leal (2003, p. 22) aponta a necessidade de que haja uma delimitação “em cada nível de ensino, das expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência”.

2.1.1 Perspectivas de alfabetização e avaliação: uma breve retrospectiva

A relação entre alfabetização e avaliação apresenta uma imbricação direta e dialogal, uma vez que elas têm caminhado de maneira conjunta ao longo de décadas. Nesse sentido, faz-

¹ Atualmente, encontra-se em processo de construção uma Base Nacional Curricular Comum.

se necessário discorrer acerca do percurso traçado sobre essa relação, enquanto percussores dos atuais modelos de ensino e avaliação da língua escrita e de sua notação.

As teorias de alfabetização e avaliação surgiram ao longo da história, com o intuito de buscar soluções para problemas referentes ao aprendizado da leitura e da escrita, bem como à sua medição. O que ensinar nas classes de alfabetização? Como ensinar? Como medir os conhecimentos? Essas e tantas outras questões circundam o pensamento de estudiosos desde o século XIX, com o intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e das avaliações.

A partir do final do século XIX foi instituído o modelo republicano de escola, com o intuito de organizar um novo sistema de instrução pública, que respondesse às novas exigências políticas da época, tendo a escola a função de preparar novas gerações (MORTATTI, 2008). Tais exigências deram vazão ao grande problema do fracasso escolar, ainda hoje enfrentado, o qual, na década de 1980, era relacionado aos elevados índices de evasão escolar e repetência, principalmente no que tange às turmas de 1ª série, classe responsável, na época, pela alfabetização das crianças.

A partir dos anos 1990, avaliações externas disseminaram-se a nível nacional, internacional, estadual e local. Os resultados dessas avaliações foram e são ainda bastante preocupantes, no que concerne aos aspectos relacionados à leitura e à produção de textos, haja vista que muitos alunos têm concluído o Ensino Fundamental e Médio sem o domínio de alguma das habilidades linguísticas necessárias ao uso da língua.

No âmbito do ensino de alfabetização, a história do processo de ensino de leitura e escrita pautado nos métodos tradicionais e nas cartilhas passou por algumas fases, que se caracterizaram pela disputa entre tais métodos. Nesse contexto, os métodos de maior visibilidade foram os de marcha sintética e os de marcha analítica (cf. BRASLAVSKY, 1988; MORTATTI, 2008; GALVÃO; LEAL, 2005).

De acordo com Albuquerque e Morais (2007), predominou no Brasil, até a década de 1980, um ensino tradicional que via a aquisição da leitura e da escrita enquanto processo de “codificação” e “decodificação” de um conjunto de códigos de transcrição da linguagem. Nesse sentido, esse processo de ensino tinha ênfase na repetição e memorização de conteúdos presentes nos métodos cartilhados, os quais eram aferidos de maneira fragmentada e descontextualizada, sem que nenhuma habilidade de interpretação fosse exigida, nem mesmo que os princípios necessários para a apropriação do sistema de escrita fossem compreendidos; tais saberes eram medidos a partir dos testes de prontidão, os quais eram totalmente ausentes de significação para o estudante e tinham como intuito apenas medir e classificar os alunos (GALVÃO; LEAL, 2005).

Os métodos da marcha sintética, como o de soletração, o fônico e o de silabação, partiam da premissa de que o ensino de alfabetização deveria ser iniciado a partir das unidades mais simples até chegar as mais complexas. Dessa forma, a criança era introduzida ao aprendizado dos fonemas, letras e sílabas para só depois avançar para palavras e pequenas frases, de maneira progressiva, tendo em vista acreditar-se que a aprendizagem ocorria de maneira aditiva.

Os métodos analíticos, como o de palavração, sentencição e o método global, partiam da premissa de que o ensino de alfabetização deveria seguir uma lógica inversa, indo do ensino das unidades maiores às menores. Desse modo, o ensino de alfabetização deveria ser iniciado por palavras, frases ou pequenos textos, que, por sua vez, teriam suas partes menores decompostas, visando a um aprendizado menos fragmentado e mais significativo para a criança.

No entanto, independentemente da metodologia utilizada na época, o sistema alfabético era concebido meramente como um conjunto de códigos de transcrição da língua oral e o aprendiz, por sua vez, era considerado um ser vazio de conhecimento, ao qual somente cabia a tarefa de memorizar o sistema alfabético, sob uma perspectiva empirista/associacionista, a partir da cópia, sem que nenhuma habilidade de compreensão fosse exigida. Nesse quadro, os discentes eram avaliados com ênfase na repetição e memorização, práticas que pouco auxiliavam os alunos a refletirem sobre os princípios do SEA, bem como sobre os usos e funções da escrita.

Nessa perspectiva, a avaliação era vista enquanto mero julgamento, como forma de punir ou mesmo de premiar. Ferreira e Leal (2007, p. 16) apontam que, para os que defendiam tal concepção, “é papel da escola ‘ensinar’ e avaliar se os alunos conseguiram aprender. O baixo rendimento dos alunos leva necessariamente à reprovação escolar”.

Tais métodos pautavam-se no paradigma denominado “tradicional”, que via o processo de aprendizagem como algo estático e concebia o erro como falha do educando. Nesse paradigma, como vimos, a avaliação era percebida apenas “como mecanismo legitimador desse fracasso, pois, selecionando alguns alunos e eliminando a maioria, essa prática avaliativa naturalizou o processo de exclusão social” (SUASSUNA, 2007, p. 36).

Nesse sentido, no contexto dos métodos tradicionais, que concebiam a língua como um código, avaliava-se, inicialmente, por meio de testes de prontidão, cujo intuito era verificar se a criança já tinha saberes suficientes para ingressar na sala de alfabetização. Tais testes avaliavam a discriminação visual, a discriminação auditiva e a coordenação motora, aplicados de maneira individual, como o “Teste ABC”, de Lourenço Filho, ou coletivamente, como o

“Teste Metropolitano de Prontidão”, de Ana Maria Poppovic² (CORRÊA; SANTOS, 1986). Nessa perspectiva, a avaliação relacionava-se “à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos” (PERRENOUD, 1999, p. 11).

A finalidade avaliativa, nesse contexto, era a de medir a aprendizagem, selecionando quais educandos estariam aptos. Para Luckesi (2011, p. 72), a medida consistia na “forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido”. Os testes mencionados anteriormente e aqueles que os subsequenciavam verificavam se as crianças estavam prontas para prosseguir em lições “mais complexas”, partindo do pressuposto de que a não aprendizagem de determinada habilidade levaria ao fracasso na aprendizagem do conhecimento seguinte.

A ênfase na repetição e memorização associava-se à ideia de erro como indicativo da não aprendizagem de determinada habilidade e tal lacuna precisava ser ajustada. Por outro lado, somente as letras e palavras ensinadas pelo professor tinham sua leitura e escrita permitidas ao aluno. Dessa forma, as atividades avaliativas apresentavam apenas uma possibilidade de resposta correta, a qual era convertida em “nota ou conceito” (LUCKESI, 2011).

Um dos instrumentos utilizados para avaliar a alfabetização das crianças era a leitura no birô, conhecida pelo termo “dar a lição”, que consistia na repetição correta e em voz alta das palavras e frases apontadas pelo professor. Caso a leitura não satisfizesse o docente, era atribuída uma nota baixa aos alunos, apontando-se, por meio dela, que era preciso melhorar. No entanto, nenhum caminho era apontado para o auxílio à compreensão das propriedades da escrita alfabética, e seu progresso deveria acontecer a partir da repetição incansável do texto cobrado pelo professor (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006).

Tendo em vista às críticas aos métodos de alfabetização e de avaliação, recorrentes na década de 1980, que se relacionavam, principalmente, ao índice de repetência dos alunos na 1ª série, apresentou-se outra face do fracasso escolar, numa perspectiva mais relacionada à prática de ensino, e, conseqüentemente, aos métodos de ensino em voga até então. Nesse contexto, passou-se a perceber a escrita não mais como um código, mas sim como um sistema de notação, com usos e funções que se determinam a partir da necessidade de sua utilização.

² Teste para medir o grau de prontidão das crianças para a alfabetização, que tinha a mesma finalidade do Teste ABC de Lourenço Filho, apresentando a vantagem de possível aplicação coletiva. Tal teste forneceria os elementos necessários para diferenciar os grupos de crianças que clinicamente apresentassem determinadas dificuldades na aprendizagem de leitura e escrita (CORRÊA; SANTOS, 1986).

Nos anos 1980, os métodos tradicionais passaram a receber críticas incessantes e teorias construtivistas foram ganhando espaço, de modo que a criança passou a ser percebida não mais como uma tábula rasa, mas sim como ser pensante, que, por estar inserido em um contexto letrado, inicia o seu processo de alfabetização muito antes de entrar na escola. Viu-se, então, a necessidade da promoção da reflexão da criança sobre o sistema notacional, em detrimento das memorizações exaustivas e vazias de significado.

Nesse sentido, a concepção construtivista de alfabetização percebe o aprendizado do SEA de uma nova forma, e as mudanças no campo da avaliação na alfabetização ocorreram, principalmente, a partir da difusão dos estudos sobre a Psicogênese da Língua escrita, desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), os quais evidenciaram o processo de apropriação da escrita não como mera aquisição de um código que podia ser aprendido a partir da memorização, mas como a aprendizagem de um sistema notacional, o qual se aprende refletindo sobre os seus princípios.

Nesse processo reflexivo, a criança tenta compreender o que é a escrita e como ela funciona. Por estar inserida num contexto grafocêntrico desde a sua mais tenra idade, já pensam e elaboram hipóteses sobre a escrita, num processo reflexivo sobre a língua, que vai sendo descoberta e entendida de maneira progressiva. A partir dessa teoria, passou-se a considerar a importância de um processo de aprendizagem do sistema notacional mais reflexivo, a partir de práticas significativas que levem a criança a ser construtora de seu próprio saber e não que apenas memorize e copie letras (cf. LEAL; ALBUQUERQUE; LEITE, 2005).

Tais estudos suscitaram uma nova concepção do processo de ensino e aprendizagem do SEA, contemplando um processo de aquisição da língua escrita reflexivo e com significado para a criança. Além disso, os estudos sobre letramento impulsionaram a ampliação da condição de “estar alfabetizado”, que, em conformidade com Soares (1998), implicaria não apenas saber ler e escrever, mas também saber fazer uso de tais habilidades em diferentes situações.

O campo da avaliação também passou por importantes transformações, marcado, de início, por uma perspectiva de medição, controle e julgamento, a qual deu lugar, recentemente, a um viés mais formativo e construtivista.

Compreendendo o processo de avaliar como mais que medir conhecimentos, o paradigma de avaliação formativa surge com a finalidade de favorecer a autonomia intelectual do indivíduo e gerar possibilidades de transformação. A avaliação que se propõe numa perspectiva formativa e reguladora é, para Ferreira e Leal (2007, p. 13-14), “pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos, mais do que propriamente medir os seus resultados finais”.

Assim, uma nova concepção de avaliação foi de encontro às formas vigentes até então, cujo único propósito era classificar a aprendizagem dos alunos, no sentido de identificar se estavam aptos ou não a passar de uma série para outra, por meio da mensuração de habilidades de memorização, cópia e coordenação motora, auditiva e visual. Essa nova perspectiva deveria atender às mais diversas finalidades, sendo processual, contínua e democrática, e envolver alunos, família, professor e escola como um todo, de modo a tornar-se um aspecto primordial da prática pedagógica, no que concerne à utilização de estratégias diversas de ensino que oportunizem a aprendizagem dos educandos.

Nesse paradigma, as escritas infantis espontâneas não devem ser consideradas como “erradas”, mas sim como indicadoras dos níveis de escrita em que os alunos se encontram (cf. ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007). O “erro” ganha nova conotação, sendo, agora, parte do processo de progresso do desempenho do educando, passando a ser percebido como uma tentativa de acertar, evidenciando as hipóteses das crianças sobre a notação escrita. Em outras palavras, evidencia o andamento do processo de aprendizagem, sendo fonte de informação sobre como pensa o aluno e, principalmente, pista para a reflexão do professor sobre quais caminhos a criança está percorrendo a fim de alcançar as habilidades esperadas.

No que concerne às práticas de avaliação no processo de alfabetização, mudanças significativas ocorreram, tendo em vista a necessidade de procedimentos avaliativos mais adequados às novas perspectivas. Desse modo, para Hoffmann (2012, p. 13), a avaliação “refere-se a um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, à melhoria do objeto avaliado”. A avaliação não deve, pois, ser concebida como castigo ou punição, mas apresentada à criança, desde a sua mais tenra idade, como uma necessidade de conhecer, de alguma forma, o que ela vem aprendendo e o que ainda lhe resta aprender, para que assim tal atividade possa ser encarada de maneira “natural”. Além disso, a avaliação não é apenas da aprendizagem, mas também do ensino.

Assim, a perspectiva de aprendizagem e avaliação de um código deu lugar a um processo que percebe o sistema de escrita alfabética enquanto sistema notacional, que vai sendo adquirido de maneira progressiva e sistemática pela criança. Nesse sentido Albuquerque e Morais (2007, p. 135) apontam que “diferentemente de uma prática tradicional de alfabetização e avaliação, na perspectiva construtivista, avaliam-se as conquistas que os alunos vão apresentando ao longo do ano escolar, e não apenas as condutas finais e acabadas”.

Nesse sentido, as formas de escrita não convencionais apresentadas pelas crianças em seu processo de apropriação do sistema de notação alfabética contêm pistas sobre como o

aprendiz pensa e nota essa escrita, auxiliando-nos a reorganizar nossa didática tendo em vista o avanço dos aprendizes. Por exemplo, se uma criança escreve a palavra PICOLÉ com IOE, percebemos que ela se encontra num nível silábico de qualidade, estágio no qual se compreende que, para cada sílaba pronunciada, há uma letra que geralmente é representada por uma vogal, som mais evidente e familiar à criança. Nesse estágio, no entanto, ainda lhe falta a compreensão de que cada um desses sons é, geralmente, formado por mais de uma letra. Nesse contexto, é papel do docente refletir sobre quais atividades podem auxiliar o processo de compreender de tal questão, como em momentos que contemplem o trabalho com consciência fonológica, a partir de rimas ou da identificação de palavras que começam com o mesmo som.

Nessa perspectiva, é preciso, ao invés de marginalizar o aluno que ainda não se apropriou da escrita de maneira convencional, incluí-lo e dar-lhe condições para que o processo de sua aprendizagem progrida sistematicamente. Nesse sentido, Albuquerque e Morais (2007, p. 140) apontam que,

No lugar das provas escritas ou do “dar a lição”, outros instrumentos têm sido utilizados: cadernos de registros dos alunos, portfólios, entre outros. A fim de captar a diversidade (e poder ajustar o ensino aos variados ritmos de aprendizagem), envolve-se o aluno na seleção e arquivamento de suas produções. Desse modo, o estudante passa a observar seus avanços e exercita essa prática fundamental que é a auto-avaliação.

Assim, é preciso que a criança compreenda a avaliação como instrumento de acompanhamento contínuo de seu processo de aprendizado, de modo que, a partir dela, o docente tenha a sua prática (re)orientada, compreendendo que determinado aluno precisa de maior atenção e quais conhecimentos já foram consolidados, para melhor planejamento de sua prática docente.

Dessa forma, torna-se imprescindível assumir uma concepção de avaliação como instrumento de acompanhamento do ensino e do aprendizado, tendo a comunicação como ferramenta de regulação dos movimentos de construção, reconstrução e apropriação do conhecimento (PERRENOUD, 1999). Para tanto, é preciso que o docente interprete o que vê, ao invés de somente tomar juízo do erro ou do acerto, compreendendo as singularidades de cada aluno, a fim de formular hipóteses e desenvolver ações didáticas que caminhem para uma aprendizagem efetiva.

Conforme postula Luckesi (2011, p. 71), “a avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido”. Nesse sentido, a avaliação deve servir enquanto reguladora do ensino, buscando sempre identificar as habilidades já compreendidas

pelas crianças, a fim de planejar como ensinar aquelas que ainda não foram construídas, registrando sempre o andamento de cada aluno, de maneira específica. Tal caminho deve ser percebido como um ato que exige decisão sobre o que o professor pode fazer para identificar nesse processo não só os avanços dos alunos, mas também seus limites e possibilidades, a fim de reconduzir suas futuras ações didáticas.

Suassuna (2007, p. 34) aponta para a necessidade emergente de uma mudança mais ampla nos processos de avaliação, a qual também interfira no campo do currículo e da didática,

É preciso que a avaliação ganhe uma dimensão de pesquisa e tenha seu campo teórico ampliado, de modo a contemplar as múltiplas capacidades de aprendizagem, as reelaborações de sentido, a relevância social das instituições e saberes, o desenvolvimento de atitudes e valores, enfim, os processos que constituem o fenômeno educativo como um todo complexo.

Nesse sentido, a ação avaliativa, para Hoffmann (2011), será transformada em ação de *práxis*, ou seja, um processo questionador e reflexivo que leve o docente a pensar suas práticas, a partir do que se percebe acerca do processo de construção de conhecimento de seus educandos, a fim de compreender melhor a própria ação avaliativa. A esse respeito, a autora afirma que,

Não basta estar ao lado da criança, observando-a. Planejar atividades e práticas pedagógicas, redefinir posturas, reorganizar o ambiente de aprendizagem e outras ações, com base no que se observa, são procedimentos inerentes ao processo avaliativo. Sem a ação pedagógica, não se completa o ciclo de avaliação na sua concepção de continuidade, de ação-reflexão-ação (p. 15)

Nesse contexto, o deslize da criança ou seu baixo rendimento pode representar um sinal da necessidade de mudanças e adequações nas práticas do professor, que terá a oportunidade de repensar suas estratégias didáticas, possibilitando o trabalho em conjunto, ou mesmo o atendimento individualizado, de modo a otimizar o momento de construção do conhecimento e possibilitar à criança novas oportunidades de aprender (cf. FERREIRA; LEAL, 2007).

Dessa forma, o momento avaliativo não pode ocorrer apenas ao final do letivo, ou mesmo de cada bimestre, mas cotidianamente, com o máximo de sensibilidade e zelo, de modo a promover, a partir de um processo contínuo, a promoção de novas aprendizagens da criança. Isso poderá acontecer por meio da mobilização de ações reflexivas mediadas pelo docente, em atitudes provocativas e direcionadas a determinados aprendizes, a partir dos conhecimentos que possuem ou precisam ainda desenvolver. Para tanto, é preciso conhecer as especificidades de cada criança, suas potencialidades e seu tempo próprio de aprendizado.

No que se refere à alfabetização, tem se tornando cada vez mais imperativo refletir acerca dos processos avaliativos nesse ciclo tão crucial, visto que se espera, nesse momento, que as crianças desenvolvam autonomia para ler e escrever e, desse modo, possam se inserir mais plenamente no mundo da cultura escrita. Tendo em vista essa ponderação, objetivamos discutir, na seção seguinte, as questões teóricas que norteiam o campo da avaliação da/na alfabetização, dando ênfase às avaliações externas, em especial à Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA.

2.1.2 Avaliação da alfabetização no cotidiano escolar

O ato de avaliar os conhecimentos apreendidos por nossos alunos é elementar para a reflexão sobre o que já se sabe e o que ainda lhes é necessário ensinar/ aprofundar. Nesse sentido, a avaliação não deve ser utilizada de forma pontual, medindo os conhecimentos dos estudantes, a fim de classificá-los; é preciso percebê-la enquanto instrumento auxiliar no planejamento do fazer docente ao longo do ano, a fim de que seja possível redimensionar a prática a partir das necessidades do alunado.

Os processos avaliativos foram revistos sob uma concepção processual, indo de encontro às formas vigentes até então, cujo único propósito era classificar a aprendizagem dos alunos, no sentido de identificar se estes estavam aptos a passar de uma série a outra por meio de habilidades como memorização, cópia e coordenação motora, auditiva e visual.

Dessa forma, a aprendizagem do código deu espaço à busca pelo “progressivo domínio do aprendiz no que diz respeito à compreensão e produção de textos reais” e desse modo, cada conquista passou a ser considerada nesse processo e não somente o produto final dela (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 135).

Diante desse contexto, o campo da avaliação da alfabetização deve ser percebido para além das avaliações bimestrais, cuja finalidade é a obtenção de nota; faz-se necessário pensá-la a partir da prática cotidiana do professor, que deve utilizá-la enquanto instrumento elementar para o planejamento e redimensionamento do fazer docente em sala de aula.

É preciso perceber no erro do estudante, as informações importantes sobre o seu desempenho, percebendo quais habilidades aquele aluno já sabe, e o que ainda é necessário de ser ensinado; tais informações são pistas de como proceder a partir daquela avaliação, e isso não pode acontecer apenas ao final do ano quando já não há mais tempo de utilizar seus resultados para o melhor desenvolvimento do aluno.

Sabemos que a sociedade grafocêntrica, na qual somos inseridos desde o nosso nascimento, implica um pensar sobre a língua que precede a inserção da criança no contexto escolar. Nesse sentido, o processo de alfabetização em um cotidiano totalmente imerso nessa cultura letrada deve nos servir de “meio privilegiado através do qual os conhecimentos são produzidos, organizados, sistematizados e socializados” (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 20).

Em se tratando dos saberes relacionados à aquisição do sistema notacional, acreditamos na necessidade de que a avaliação de tais conhecimentos aconteça ao longo de todo o ano, a partir de uma perspectiva formativa, que ofereça ao estudante diferentes oportunidades de aprendizagem, a fim de que, a partir das dificuldades apresentadas pelas crianças no decorrer do seu processo de apropriação do SEA, seja possível ao docente refletir sobre diferentes estratégias didáticas (FERREIRA, LEAL, 2007).

Os anos iniciais da escolarização são elementares para a aquisição dos conhecimentos básicos referentes à apropriação do sistema notacional da criança; estes são os responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades elementares para a consolidação do leitor e escritor autônomo. Dessa forma, o professor pode, considerando os conhecimentos prévios que a criança tem, tomá-los como ponto de partida para o seu planejamento. Nesse sentido, (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 21-22) postula que,

Precisamos, sim, priorizar, nos primeiros anos de escolaridade, a apropriação da escrita, ou seja, a alfabetização, e o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção de textos. Saber avaliar os alunos em relação a essas dimensões é, portanto, conhecimento indispensável na formação do professor que atua na polivalência.

Nesse sentido, é preciso que o processo de ensino de alfabetização dê-se de maneira progressiva ao longo dos três primeiros anos do ensino fundamental, sem que seja visto como um “arrastamento” da criança no decorrer do ciclo de alfabetização, tendo em vista que ao final deste, espera-se que a criança já leia e escreva, ao menos, pequenos textos de maneira autônoma.

A atenção num ensino de maior qualidade aos indivíduos dos anos iniciais da escolarização básica e o sistema de ciclos, o qual não retém seus alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, tornou imperativa uma forma de avaliação que possa sistematizar os conhecimentos das crianças, a fim de perceber quais saberes têm sido aprendidos por esses alunos no que se refere ao aprendizado de leitura e escrita.

No entanto, percebemos professores que não sabem o que avaliar nesses primeiros anos, tendo em vista a ausência de um currículo que delimite quais conhecimentos devem ser apropriados a cada ano da escolarização e isso ainda se coloca como entrave frente ao processo

de avaliação em sala de aula, causando grande confusão nesse campo de estudo no que concerne às suas expectativas de aprendizagem. Em uma avaliação externa, como a Provinha Brasil ou a ANA, por exemplo, os conhecimentos aferidos encontram-se explicitados de maneira discriminada a partir de habilidades em uma matriz de referência, que apresenta quais conhecimentos o aluno precisa ter apreendido.

Nesse sentido, a ausência de um currículo que demarque os saberes que devem ser ensinados/ avaliados em cada etapa da escolarização acarreta na utilização de livros didáticos, dos PCNs e até das avaliações externas enquanto norteadores do fazer docente; tendo em vista que os professores ficam perdidos sem saber o que ensinar e, conseqüentemente, o que avaliar. Acreditamos no potencial de tais diretrizes curriculares como auxiliares do planejamento didático, no entanto, essas não tratam com clareza as especificidades de língua portuguesa que devem ser trabalhadas em cada ano.

Outra preocupação de docentes e estudiosos na área ocorre em relação a como avaliar os conhecimentos em sua totalidade. Nesse sentido, corroboramos com Suassuna (2006) no sentido de que “articulações entre os conceitos construídos pelos alunos e formas mais elaboradas de compreensão da realidade” são elementares para aferir os conhecimentos de nossos alunos, não no sentido de somente verificar sua aprendizagem, mas sim na análise do andamento de todo o processo de construção do conhecimento.

É importante que a avaliação das habilidades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética na produção textual aconteça de maneira completa, considerando a necessidade de que o estudante não somente tenha domínio sobre a técnica que corresponde à escrita de palavras, frases e textos, mas também preocupe-se em estabelecer relação com as práticas reais de leitura e escrita, de modo que as dimensões técnica e social estejam integradas entre si (ROCHA; FONTES-MARTINS, 2014).

Desse modo, é elementar perceber a criança enquanto produtora de textos e pensar tais textos, como elementos de aprendizagem, conforme postula Geraldí (1997, p. 22),

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores.

O ato de avaliar deve tomar por base a utilização dos mais diversos gêneros textuais escolares e não-escolares, a fim de trazer para o aluno a identificação do que, para quem e para que escrever, objetivando a eficácia da comunicação.

A avaliação no cotidiano escolar não deve apenas se basear nos conhecimentos de natureza escrita, mas observar ainda o desenvolvimento dos estudantes com relação as suas produções orais, que são de extrema importância para, reconhecendo os conhecimentos prévios das crianças, auxiliá-las a avançar, embora não seja possível medir os conhecimentos que o aluno tem acerca das habilidades relacionadas ao letramento a partir da avaliação de uma produção textual.

De acordo com Soares (1999, p. 15) “o letramento não pode ser avaliado e medido de forma absoluta, apesar de a delimitação de índices de letramento ser imprescindível para a formulação de políticas, o planejamento, a implementação e o controle de programas”; nesse sentido, a prova escrita, por si só, consiste em apenas um recorte de todos os conhecimentos ensinados ao longo do ano letivo, de tal modo que se faz necessário pensar em propostas para além deste instrumento, que auxiliem o docente a conhecer o processo de aprendizagem de seus educandos de maneira mais ampla, a partir de ferramentas como o registro do diário de classe, portfólios, dentre outras formas que possibilitem ao docente perceber os avanços de seus alunos e, a esses, oportunizem a auto avaliação de seu progresso. Nesse sentido, o processo avaliativo deve ser percebido com máximo cuidado e zelo, podendo haver, a partir deste, a promoção de novas aprendizagens por parte da criança, ou mesmo uma espécie de poda na ação reflexiva do discente.

Dessa forma surge a necessidade de refletir acerca das práticas avaliativas que têm sido adotadas em nossas instituições escolares, bem como o que temos feito com tais resultados, no sentido de que, munidos de dados, possamos redimensionar nossas práticas a fim de atender às necessidades cognitivas de nossos educandos, tomando-os como orientadores das práticas docentes, de projetos pedagógicos, bem como de reformas educativas, que são passíveis de elaboração a partir dos diagnósticos, e do que se pode pensar para a melhoria de tais resultados.

2.1.3 Avaliações externas de alfabetização

Na perspectiva de minimizar os índices de reprovação e evasão escolar, algumas políticas públicas têm sido adotadas pelo Ministério Brasileiro de Educação, destinadas à superação dos problemas dos sistemas de ensino, a partir de criação de ações governamentais que têm se constituído como “objeto de interesse e reflexão na sociedade” (MAIA, 2010, p. 28). Dentre elas, podemos citar a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ou mesmo o Plano de Desenvolvimento

da Educação (PDE), cujo objetivo é sistematizar ações na busca por uma educação igualitária e qualitativa.

Nesse contexto, avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco (SAEPE) e a recente Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) surgem com o intuito de diagnosticar os conhecimentos construídos pelos estudantes de diferentes níveis e etapas da educação brasileira, em instituições públicas de ensino, tendo como cerne a urgente melhoria da qualidade do ensino de nosso país.

Em conformidade com Klein e Fontanive (1995, p. 29), “a avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais”, de modo a monitorar o sistema educacional, buscando questões a serem melhoradas. Nesse contexto, busca-se a comparação das habilidades das “populações de alunos” acompanhadas no decorrer dos anos, não vendo como objeto de reflexão e estudo “alunos ou escolas individuais” (KLEIN; FONTANIVE, 1995, p. 30).

Diante de tais discussões, surge a necessidade de refletir acerca das práticas avaliativas em larga escala que têm sido adotadas em nossas instituições escolares e de que forma elas podem interferir como orientadoras de práticas docentes, de projetos pedagógicos, bem como de reformas educativas, que são passíveis de elaboração a partir dos diagnósticos, tendo em vista a melhoria dos resultados de tais avaliações. Para Moraes (2009, p. 81), “a avaliação externa, também chamada de avaliação sistêmica ou avaliação em larga escala, tem a finalidade principal de detectar a distância ou a proximidade entre o que o ensino é e o que deveria ser”.

As avaliações externas no Brasil foram instituídas a partir da década de 1990, objetivando oferecer informações sobre os níveis de aprendizado de leitura e escrita de seus alunos, em várias etapas de sua escolarização. A seguir, traçaremos aspectos históricos e metodológicos de algumas das principais avaliações dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com o que regem as matrizes de tais documentos.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB foi instituído pela Portaria n. 931 de 1995, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade da educação brasileira, oferecendo dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos da Educação Básica. O Saeb é composto por três avaliações externas, a saber: a Aneb, a Anresc/Prova Brasil e Ana, as quais serão comparadas, no quadro abaixo, com a Provinha Brasil e o SAEPE.

Tendo em vista os dados expostos no quadro a seguir, é possível perceber a presença de semelhanças e diferenças entre tais avaliações externas, que vão desde o público avaliado até ao caráter de cada avaliação.

Com relação à frequência de aplicação, percebemos que a Avaliação Nacional de Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/ Prova Brasil ocorrem bianualmente, enquanto a ANA e o Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco – SAEPE ocorrem uma vez ao ano. Já a Provinha Brasil acontece anualmente, ao início e término do ano letivo, com a finalidade de acompanhar os avanços do alunado no decorrer do ano.

Em se tratando da abrangência, percebemos que todas as avaliações supracitadas têm participação em todo o país, com exceção do SAEPE, que só abrange o estado de Pernambuco e seus respectivos municípios. Quanto ao público avaliado, percebemos novamente uma semelhança entre a ANEB e a ANRESC, as quais avaliam estudantes do 5º e 9º anos, enquanto a ANA avalia os do 3º ano, a Provinha Brasil os do 2º e o SAEPE os do 3º, 5º e 9º anos.

Todas as avaliações aferem habilidades voltadas para Língua Portuguesa e Matemática, salvo a Prova Brasil/ ANRESC, que, além de tais componentes curriculares, avalia ainda habilidades da área de Ciências. É importante destacar, ainda, que, em se tratando das habilidades voltadas à aprendizagem de Língua Portuguesa, todas as avaliações aqui mencionadas aferem habilidades de leitura das crianças, sendo esse o principal foco de tais exames. No caso da ANA e do SAEPE, são também avaliadas a escrita de palavras e, no caso da ANA, também habilidades referentes à produção de textos, sendo a única avaliação externa (entre as comparadas no Quadro 1) que se propõe a contemplar as habilidades não somente de leitura, mas também de produção de textos.

Com relação ao caráter de cada avaliação, notamos semelhança entre a ANRESC/Prova Brasil, ANA e SAEPE, as quais se caracterizam por seu cunho censitário, sendo realizadas por todos os alunos das turmas envolvidas. Já a ANEB tem caráter amostral, de modo que só um grupo de alunos é avaliado, a fim de tomar uma média deles, e a Provinha Brasil, por sua vez, tem caráter diagnóstico, não servindo diretamente como composição da nota do IDEB, oferecendo ao docente (aplicador da avaliação) a posse do gabarito para a sua correção.

Quadro 1 - Análise Comparativa entre as Principais Avaliações Externas Realizadas no Ensino Fundamental, no estado de Pernambuco

Avaliação	ANEB	ANRESC/ PROVA BRASIL	ANA	PROVINHA BRASIL³	SAEPE
Frequência de Aplicação	Bianual	Bianual	Anual	Duas vezes ao ano	Anual
Abrangência	Nacional	Nacional	Nacional	Nacional	Municipal e Estadual
Público Avaliado	5º e 9º anos	5º e 9º anos	3º ano	2º ano	3º, 5º e 9º anos
Componentes Curriculares	Língua Portuguesa (LP) e Matemática (MAT)	LP; MAT e Ciências	LP e MAT.	LP e MAT.	LP e MAT
Habilidades avaliadas em Língua Portuguesa.	Leitura	Leitura	Leitura, escrita e produção de texto	Leitura	Leitura e escrita
Caráter da avaliação	Amostrал	Censitária	Censitária	Diagnóstica	Censitária

Fonte: Acervo da Pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, são adotados procedimentos e técnicas comuns aos testes descritos acima, dentre eles matrizes de referência, testes padronizados para medir os conhecimentos dos estudantes nas áreas de conhecimento aferidas, uso da teoria de resposta ao item – TRI⁴ e escalas de proficiência para análise de dados e apresentação de resultados.

A ANA e a Provinha Brasil, duas avaliações externas de alfabetização, diferem em dois pontos importantes a se destacar. O primeiro deles refere-se ao período de aplicação, pois a Provinha é aplicada duas vezes no ano, enquanto a ANA é aplicada apenas ao final do ano letivo. O segundo relaciona-se ao caráter da avaliação externa, pois a ANA é de cunho censitário e a Provinha Brasil, de cunho diagnóstico.

³ Embora tenha um caráter distinto das outras avaliações, incluímos a Provinha Brasil nesse quadro por considerarmos que ela constitui uma avaliação externa, já que não é elaborada pelos próprios professores.

⁴ O TRI consiste em um modelo matemático que permite a comparação do desempenho de alunos em diferentes períodos. Quando combinado à elaboração de uma matriz curricular de referência que apresente os conhecimentos e competências que serão avaliados, a fim de orientar a elaboração das questões, a análise de dados possibilita aferir informações correspondentes às médias de proficiência dos alunos, em seu aproveitamento médio por descritor, bem como correspondentes às características socioeconômicas, condições de trabalho de professores, entre outras, permitindo correlações entre o desempenho escolar e o contexto de ensino (FREITAS, 2007).

No entanto, a questão que nos chama mais atenção aqui é o fato de, na Provinha Brasil, o próprio professor ser aplicador de sua prova, além de possuir o gabarito relativo dos itens que aferem cada um dos descritores, permitindo a ele conhecer as peculiaridades do desempenho de cada um de seus alunos, no mesmo dia em que o instrumento é realizado. Já na ANA, o docente recebe somente no meio do ano seguinte um resultado, não por turma, mas por escola, impossibilitando o conhecimento acerca do que sabe seu aluno. Nesse sentido, a Provinha Brasil é diagnóstica, enquanto a ANA só traz seus resultados quando o docente não está mais acompanhando a turma.

No que concerne à Provinha Brasil, ela foi instituída pelo Governo Federal no ano de 2008 para ser aplicada no segundo ano do ciclo destinado à alfabetização, como instrumento de avaliação diagnóstica, com o intuito de orientar o ensino dos docentes e intervir sobre as dificuldades das crianças, ainda durante o ciclo de alfabetização, em consonância com a propostas dos ciclos. Além disso, essa política avaliativa representa uma das maneiras de se pensar a necessidade de delimitar currículos que orientem a prática do professor. Segundo Morais, Leal e Pessoa (2013, p. 157-158),

[...] o monitoramento das aprendizagens reveladas no início e no final do segundo ano do ciclo de alfabetização pode constituir importante ferramenta para nossas redes de ensino e para seus professores. Continuamos interpretando que a Provinha pode servir como útil instrumento para que os docentes sejam auxiliados a ajustar o ensino às necessidades de seus alunos e para que as redes de ensino, nas quais trabalham, definam políticas claras de formação continuada de seus alfabetizadores, bem como sejam ajudadas a prescrever melhor os currículos de alfabetização que desejam praticar.

Nesse contexto, a Provinha é um instrumento cuja finalidade é gerar ações voltadas para a correção de distorções no ensino, o que implica ações de apoio técnico e financeiro à escola” (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 75). É importante salientar aqui, que, embora essa avaliação não seja elaborada na própria escola, configurando-se assim, como externa, ela difere das outras avaliações em larga escala por nós analisadas, por oferecer ao docente (aplicação da avaliação de sua turma com posse do gabarito) a possibilidade de analisar os conhecimentos alcançados por seus alunos, no que concerne às habilidades essenciais para a alfabetização e o letramento das crianças. Para tanto, o potencial diagnóstico de tais avaliações só pode ser, de fato, percebido, quando a “interpretação de resultado extrapole dados genéricos acerca das dificuldades de aprendizagem” (MORAIS, 2009, p. 83). Desse modo, é a forma de tratamento de tais resultados que afetará positiva ou negativamente a escola e as turmas avaliadas como um todo e não somente a existência da avaliação por si só.

É preciso que haja uma relação entre o que se avalia internamente e as avaliações em larga escala a que as escolas são submetidas, de modo que ambas sejam tratadas em seu aspecto diagnóstico, “com a função de ampliar a aprendizagem dos alunos” (MORAIS, 2009, p. 83).

Segundo Cafiero e Rocha (2008, p. 80), tanto o SAEB quanto a Prova Brasil confirmaram problemas nos anos finais do Ensino Fundamental, em decorrência de dificuldades no ciclo próprio à alfabetização, sugerindo, assim, uma maior atenção a esse ciclo, o que deu início a avaliações externas direcionadas às crianças menores. No entanto, os resultados obtidos apontam que, embora o nível de repetência tenha diminuído nas séries iniciais do ensino fundamental, a maioria dos alunos que concluiu as antigas 4ª e 8ª séries não eram capazes de ler e produzir textos com autonomia (c.f. ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007).

Considerando os resultados dessas avaliações externas, que têm apontado baixos índices dos alunos em leitura, parece-nos relevante questionar tanto o processo de alfabetização como um todo, quanto como tem ocorrido a ampliação das habilidades de leitura para além desse ciclo, partindo do pressuposto da impreterível necessidade da continuidade da ampliação de tais habilidades. Por isso, torna-se, também, uma necessidade emergente a de avaliar mais amplamente o ciclo de alfabetização, em seu início, meio e fim.

Nesse sentido, as formas de alfabetizar e avaliar passaram a ser questionadas, a partir das mudanças em relação a *o quê, como e para que* avaliar, além de promoverem repensar as práticas pedagógicas, bem como a qualidade e o uso dos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

O grande problema que se instaura no que condiz a tais questões é a falta de unidade no que se ensina/avalia nas salas de aula de Ensino Fundamental de todo o país. Tal fato ocorre devido à ausência de um currículo nacional que especifique quais habilidades o aluno deveria ser capaz de desenvolver durante cada ano de sua escolarização, considerando que uma matriz avaliativa não dá conta de tudo o que deve ser ensinado e aprendido durante determinado tempo. Por isso, seria impossível compilar em uma só avaliação todas as habilidades trabalhadas em um dado período (MORAIS, 2009).

A esse respeito, uma pesquisa realizada por Moraes, Leal e Pessoa (2013) acerca da utilização dos resultados da Provinha Brasil, em salas de aula de 2º ano do primeiro ciclo de três municípios – Recife, Camaragibe e Jaboatão dos Guararapes, todos situados no estado de Pernambuco –, buscou analisar, dentre outros objetivos, as possíveis relações entre o ensino praticado pelos docentes das turmas investigadas e o desempenho dos alunos das referidas turmas na Provinha Brasil.

As turmas escolhidas estavam entre as que obtiveram os cinco melhores resultados na edição anterior da Prova Brasil. O estudo constou do acompanhamento da aplicação da Provinha nas classes, entrevista com professores e gestores, uma avaliação diagnóstica suplementar no início e no final do ano letivo, que media as habilidades de escrita de palavras e de um pequeno texto, além de observações de aulas, em cada turma.

Os resultados acerca das médias obtidas pelos educandos nas avaliações realizadas no início e final do ano apontaram certa relação entre o ensino praticado e o rendimento dos alunos, visto que os descritores nos quais foram obtidas melhores médias pelos alunos foram os mais explorados em sala de aula pelos docentes investigados. Mas, um fato alarmante detectado pela pesquisa referiu-se aos casos em que, na avaliação ocorrida no final do ano letivo, alguns alunos obtiveram médias inferiores às registradas no início do ano, o que se deveu ao contraste entre as duas edições da Provinha quanto ao nível de complexidade dos itens relativos as mesmas habilidades nas provas desses dois períodos.

A partir dos dados apontados acima, temos a urgente necessidade de (re)pensar nossos currículos, aspecto crucial para que os docentes tenham uma referência comum sobre o que deve ser ensinado em cada etapa da escolarização, especialmente em cada ano destinado ao ciclo de alfabetização, haja vista a ausência de bases curriculares que deem suporte ao que a criança deve saber a cada ano.

Diante de tal realidade, mostra-se complexo o processo de transformação didática em sala de aula, tomando as avaliações externas como ponto de partida. É preciso, para isso, uma transformação nas condições de produção de tais avaliações, que devem considerar pontos ainda marginalizados nesse âmbito, como, por exemplo, a apresentação de notas mais individualizadas ao docente, para que ele possa reconhecer, numa avaliação tão ampla, o perfil de sua turma e de seus alunos, de forma mais individualizada. Conforme postulam Cafiero e Rocha (2008, p. 76),

Quando essas avaliações chegam à escola, ou, principalmente, quando seus resultados chegam, são recebidas com desconfiança. Essa desconfiança é decorrente de vários fatores, como a maneira como as escolas passam a ser vistas e avaliadas de acordo com a classificação que lhes é atribuída com base nos resultados, o entendimento, pelo professor, de que esses resultados não representam os processos e aprendizagens de seus alunos e o caráter punitivo de certas políticas administrativas desenvolvidas em diferentes níveis do sistema educacional.

Mas, por que avaliar desde tão cedo? Acreditamos que, quanto mais cedo os conhecimentos das crianças são avaliados, mais chances elas terão de garantirem seus direitos

de aprendizagem, desde que seus resultados recebam um tratamento adequado, ao invés de se perderem em meio ao índice final das notas.

O ciclo de alfabetização é o período no qual a criança encontra-se em processo de apropriação da língua escrita e, dessa forma, faz-se necessário que a avaliação externa se instaure também aí, numa etapa onde ainda é possível regular distorções sem menores malefícios. Para Cafiero e Rocha (2008, p. 77), há a “necessidade de diagnosticar os níveis de aprendizagem do alfabetizando em momentos mais precoces da escolarização, de modo a poder encontrar caminhos alternativos para que a criança aprenda a ler e a escrever”. Desta feita, o que se espera da escola, ao receber seus resultados, é a utilização deles para repensar as metodologias de ensino de cada sala de aula. No entanto, o que ainda distancia a escola dessa realidade é a generalidade desse resultado, que não é específico, apresentando uma média para a escola toda, que, muitas vezes, atende a mais de uma sala do mesmo nível, impossibilitando, assim, que o docente conheça sua sala de aula, por exemplo.

A avaliação externa, quanto mais cedo introduzida, permite a possibilidade de obter mais cedo um diagnóstico acerca do que as crianças já sabem, oportunizando, assim, intervenções mais precoces e ajustadas às necessidades de aprendizagem. A esse respeito, temos a Prova ABC, instituída em 2011 a nível nacional, a qual foi substituída pela Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA no ano de 2013. Ambas as avaliações têm por objetivo a análise das habilidades de alfabetização e letramento das crianças, buscando perceber quais as habilidades já alcançadas pelas crianças, e quais delas ainda precisariam ser vistas com maior ênfase.

Embora a avaliação externa mostre-se uma excelente ferramenta para diagnóstico de habilidades que as crianças já possuem, ela não pode ser concebida como único instrumento. É na avaliação contínua e processual, que acontece nos mais diversos momentos do ano letivo, que o docente vai poder analisar e perceber as necessidades dos alunos no decorrer do processo de alfabetização, intervindo sempre que possível, sem precisar esperar o final do ano letivo e o resultado de uma avaliação em larga escala para isso. Nesse contexto, “as observações de sala de aula e a avaliação do professor atento são insubstituíveis” (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 99).

Importa, também, ressaltar algumas posições que divergem da nossa, a respeito da implementação de avaliações externas, como a Provinha Brasil e a ANA. Esteban (2009) aponta que tais avaliações, numa dimensão de exame, têm como único objetivo medir de forma técnica as aprendizagens da criança. Para a estudiosa, os pequenos aprendizes são envolvidos, desde muito cedo, em procedimentos desarticulados do cotidiano escolar, que distanciam os processos

vivididos dos resultados aferidos pelo instrumento avaliativo. Além disso, a autora critica a objetividade rígida das questões. Segundo Esteban (2009), “a consolidação do exame afasta as possibilidades de compreensão e intervenção no processo de aprendizagem, pois seu foco está na elevação das médias de desempenho” (p. 54).

Discordamos de tais assertivas, uma vez que esse instrumento pode ser usado para (re)pensar a prática docente, considerando a heterogeneidade das turmas envolvidas no processo, bem como as suas necessidades. Tendo em vista que este instrumento não deve servir de regulador de o que ensinar em nossas salas de aula, é urgente pararmos para pensar numa normatização curricular que possa guiar nossos docentes, bem como quais habilidades deverão ser aferidas em avaliações externas.

Barriga (1990) faz uma distinção entre avaliação e exame, apresentando esse último como reducionista, com uma perspectiva exclusivamente classificatória. Nesse sentido, não cremos que avaliações em larga escala devam ficar marginalizadas como meros exames. Pelo contrário, tais avaliações, em conjunto com outras realizadas cotidianamente com os alunos, têm o objetivo de subsidiar a melhoria da qualidade da aprendizagem da criança.

Um ponto que consideramos crucial refere-se à forma como tal avaliação é recebida e apreciada pelos professores e gestores, os quais precisariam ter maior participação nesse processo, assim como um acesso aos resultados de suas escolas/turmas, conforme referimos anteriormente.

2.1.4 A ANA

A Avaliação Nacional de Alfabetização, mencionada anteriormente, foi estabelecida pelo Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na Portaria n. 482, de 7 de Junho de 2013, e incorpora o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, sendo, para isso, destinada às turmas do último ano do ciclo de alfabetização. Esta avaliação, de cunho censitário, acontece anualmente e contempla alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, objetivando avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, além de aferir as condições de oferta do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2013).

No que tange à ANA, matrizes específicas foram desenvolvidas pelo Inep com o intuito de aferir quais habilidades as crianças já possuem acerca do SEA, bem como dos usos e funções da leitura e da escrita, além da alfabetização matemática e do contexto que envolve a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico.

Os testes de desempenho em Alfabetização Matemática e Letramento da ANA compõem-se de 20 itens para cada área. No caso de Língua Portuguesa, 17 desses itens são de múltipla escolha e os outros três de produção escrita, os quais objetivam aferir as habilidades de escrita e produção textual dos alunos (BRASIL, 2013, p. 8). Tendo em vista que a ANA avalia tais componentes curriculares, além das condições físicas das instituições de ensino, esclarecemos que nosso foco dar-se-á somente no que tange ao letramento e alfabetização em Língua Portuguesa das turmas avaliadas.

Considerando que nenhuma avaliação consegue dar conta de todos os conteúdos que devem ser avaliados, foram elaboradas matrizes de avaliação, a fim de direcionar quais habilidades serão aferidas no teste, dentre as que “deveriam” ser ensinadas no ciclo de alfabetização, a fim de diagnosticar se as crianças têm chegado ao final do 3º ano sabendo ler e escrever, como prevê o PNAIC. A esse respeito, o documento base da ANA postula:

As matrizes elegem, entre as características do construto analisado, os conhecimentos ou informações que podem oferecer dados significativos que permitam uma leitura do processo avaliado. Desse modo, a matriz retrata uma opção por determinados saberes e informações que representem o construto examinado, o que não nega a existência de outros saberes ou informações significativas que podem contribuir para a visão dele. Muitas vezes, alguns conhecimentos/informações ficam de fora da matriz, dadas às limitações dos instrumentos destinados à avaliação em larga escala. Por essa razão, afirma-se que a matriz de referência se constitui como um recorte de determinada realidade (BRASIL, 2013, p. 13).

Do ponto de vista teórico e metodológico, as matrizes de avaliação da ANA foram elaboradas por especialistas e pesquisadores de várias universidades, além de representantes do Ministério da Educação – MEC e de outras instituições do governo. No âmbito da alfabetização e do letramento, a ANA parte de uma concepção de linguagem, entendida enquanto discurso, tanto a partir de textos verbais, como não-verbais, considerando que o aprendizado do funcionamento de gêneros textuais de ordens variadas garantirá ao educando o conhecimento dos usos e funções sociais da língua escrita (BRASIL, 2013). Dessa forma, “a ANA avalia determinados produtos da leitura e da escrita próprias do letramento que se constrói na escola” (BRASIL, 2013, p. 15), lembrando que nem todos os aspectos necessários ao processo de alfabetização podem compor essa matriz, devido às limitações típicas de qualquer processo avaliativo.

A Matriz de Avaliação em Língua Portuguesa da ANA é categorizada em dois eixos estruturantes, a saber: I) Leitura e II) Escrita, contemplando, de maneira progressiva, desde

habilidades mais simples até as mais complexas, que envolvam capacidades diversas de alfabetização e letramento.

Os resultados dos itens objetivos da ANA são tabulados em níveis, que variam do 1 ao 4, de acordo com as habilidades aferidas no teste. O quadro a seguir apresenta como ocorre a distribuição percentual dos estudantes por escola, de acordo com o nível de desempenho aferido na ANA.

Quadro 2 – Matriz de Referência – Eixo de Leitura - Língua Portuguesa

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

Fonte: Documento básico da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)

Quadro 3 – Matriz de Referência – Eixo de Escrita - Língua Portuguesa

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

Fonte: Documento básico da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)

No entanto, o que percebemos nesses descritores é a falta de dependência entre os níveis, indo de encontro ao pressuposto de que no nível 4 estariam contidos todos os outros, já que o

domínio das habilidades do nível 1, por exemplo, não se constituem como pré-requisitos para a aprendizagem do nível 2.

Desse modo, crianças “rotuladas” como nível 1 podem ter habilidades presentes no nível 2, como a habilidade de “identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete” – a qual pode ser desenvolvida por crianças ainda não alfabetizadas – e ser considerada, no entanto, como estando no nível 1, por não ter atingido a pontuação necessária ao nível subsequente.

O quadro 4 apresenta como é feito o processo de nivelamento dos alunos, de acordo com o somatório de acertos computados.

Assim, acreditamos que a forma generalizada como se apresentam esses resultados muito pouco contribui para a reflexão de novas estratégias para o ensino das habilidades ainda não apreendidas pelas crianças, além do fato de que tal nível na escala de resultados chega à escola não por turma específica, mas por escola, dificultando ainda mais a compreensão dos dados por parte dos docentes.

As habilidades aferidas na ANA têm relação direta com os direitos de aprendizagem estipulados nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁵, haja vista que esta avaliação é um dos pilares do Pnaic, assim como a formação continuada; além disso, o Pacto também consiste em documento base para a elaboração da ANA.

⁵ Programa criado em 2012 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, o qual tem como principal objetivo garantir que todas as crianças até oito anos, no terceiro ano do Ensino Fundamental sejam plenamente alfabetizadas. O PNAIC faz parte do Plano de Metas Todos pela Educação e consiste em um conjunto de ações pedagógicas e curriculares que, a partir do desenvolvimento de programas e materiais didáticos formam professores alfabetizadores, no intuito de melhorar o processo de ensino-aprendizagem da alfabetização e do letramento como um todo.

Quadro 4 – Modelo de distribuição percentual dos estudantes por nível de desempenho

LEITURA (prova objetiva)		
Nível	Descrição das habilidades envolvidas	Percentual de estudantes
1 Desempenho até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.	
2 Desempenho maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convites, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação de linguagem verbal e não verbal.	
3 Desempenho maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou no final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.	
4 Desempenho maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra e, texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.	

Fonte: ANA/INEP Resultados Preliminares.

Desse modo, concebemos, nessa avaliação externa, certa imbricação com a delimitação curricular que se coloca como instituída pelo Pnaic, haja vista a necessidade de direcionar, de fato, o fazer pedagógico em cada ano da escolarização básica, em um contexto de a não

existência, até muito recentemente, de documentos oficiais nacionais que indiquem quais habilidades se deve dominar a cada nível.

No que concerne às habilidades a serem apreendidas em sala de aula, o PNAIC elenca, de maneira progressiva, aprendizagens a serem introduzidas, aprofundadas e consolidadas em cada ano do ciclo destinado à alfabetização.

Os quadros 5 e 6 apresentam os direitos gerais de aprendizagem de Língua Portuguesa, com relação às habilidades de leitura e produção de textos escritos explicitados pelo referido Pacto como forma de delimitar as habilidades que devem ser iniciadas, aprofundadas e consolidadas a cada ano do ciclo de alfabetização.

Diante dos quadros é importante perceber, por exemplo, que habilidades mais simples, como “produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba” devem ser introduzidas entre o 1º e o 2º ano, aprofundadas ainda no 2º ano e consolidadas no último ano do 1º ciclo, enquanto habilidades mais complexas, como “revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas”, devem ser introduzidas somente no 2º ano e aprofundadas no último ano do 1º ciclo. Desse modo, reserva-se aos anos finais da alfabetização a consolidação de habilidades como essa.

Além dos dois quadros aqui expostos, o Plano traz outros dois referentes às habilidades de oralidade, bem como de análise linguística.

Nesse sentido, o Pacto recomenda a aplicação da Provinha Brasil, para as turmas do 2º ano do Ensino Fundamental, a qual é aplicada pelo próprio docente de sala de aula, e, por isso, pode ser utilizada para análise das habilidades de leitura dominadas ou não por seus alunos; por fim, o Pacto coloca a necessidade de avaliar os alunos ao final de seu processo de alfabetização, em larga escala, a fim de constatar quais habilidades já foram apreendidas pelos discentes, percebendo o progresso de todo o ciclo de alfabetização. Tal avaliação consiste na ANA, objeto de nosso estudo.

Quadro 5 – Direitos gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa: Leitura

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

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

Fonte: Brasil (2012, p. 33).

Quadro 6 – Direitos gerais de Aprendizagem em Língua Portuguesa: Produção de textos escritos

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

Fonte: Brasil (2012, p. 34)

Tendo em vista a necessidade de uma avaliação permanente e formativa de seus alunos, a partir de um “planejamento de estratégias de avaliação permanente do desenvolvimento das crianças, com a construção, pelos professores, de instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 33), o docente poderia, tendo posse de quais habilidades ainda não foram totalmente dominadas por sua turma, ou mesmo, por alguns alunos, especificamente, pensar situações que favorecessem a aprendizagem de tais aspectos.

No entanto, avaliações em larga escala, como a ANA, por exemplo, têm seus resultados divulgados pelo INEP, não por turma específica, mas por instituição de ensino. Além disso, as notas não são também divulgadas de maneira individual, mas como uma média da instituição, o que, a nosso ver, em muito dificulta a compreensão dos resultados para o planejamento de intervenções posteriores, servindo apenas como instrumento de tabulação e ranqueamento.

Note-se que, como os resultados são propagados por instituição, aquela que tiver duas turmas, uma pela manhã e outra à tarde, com duas docentes diferentes, por exemplo, receberá uma nota única para toda a escola e não uma por turma. A divulgação de tais médias por turma pode, em certas condições, nortear o professor quanto às intervenções que a serem planejadas.

Dessa forma, o potencial de avaliações em larga escala, como as acima mencionadas, parece ser negligenciado pelas instituições que as idealizam, de tal modo que a potencialização de aprendizagem dos discentes, por tais instrumentos avaliativos, nem sempre ocorre como deveria.

É preciso, nesse sentido, considerar a heterogeneidade de nossas turmas, de tal modo que não possamos tomar uma parte da turma como o todo da mesma, atribuindo uma média geral e igualitária a um grupo de alunos de turmas distintas e com desempenhos e, portanto, necessidade diferentes. É preciso identificar quais alunos já possuem certas habilidades e quais ainda não as têm, a fim de pensar o porquê de não terem conseguido avançar e formular novas estratégias que lhes oportunizem a aquisição ainda não alcançada. Dessa forma, segundo o documento base da ANA,

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização (BRASIL, 2013, p. 20).

É importante ressaltar, nesse sentido, que embora o documento traga a presença de orientação das práticas pedagógicas, tal discurso não ocorre em sua prática. Diante do acima exposto, julgamos a necessidade de que realmente haja avaliações externas comprometidas com a equidade da educação de nosso país desde a mais tenra idade, e acreditamos que tais instrumentos de avaliação precisam estar aliados a boas políticas de formação continuada, como é o caso do PNAIC. Nesse sentido, é importante ressaltar que as habilidades aferidas sejam coerentes com os saberes ensinados em sala de aula e, dessa forma, os currículos da educação básica sejam melhor desenhados.

Não obstante, avaliações internas, que aconteçam não somente no final de cada período letivo, fazem-se necessárias, tanto para um maior entrosamento da criança com as práticas avaliativas, quanto para o entendimento do percurso pelo qual caminha a criança, de modo que se consiga perceber cada avanço no decorrer da trajetória do aluno de maneira individual. Assim, torna-se possível planejar novas ações de intervenção para que cada aprendiz alcance novos patamares, em vez de somente olhar para os resultados finais do educando.

A finalidade do ensino, bem como da avaliação não deve ser o de ranquear crianças, mas de consolidar, de maneira plena, o processo de alfabetização, objetivando possibilitar a compreensão das condições de aprendizagem ao final do ciclo de alfabetização, no que concerne à leitura, à escrita e à matemática.

2.1.5 Pesquisas recentes sobre avaliação na/da alfabetização

Considerando como objeto de pesquisa as relações entre a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita de professoras alfabetizadoras e como objetivo compreender as relações entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita no último ano do ciclo de alfabetização, apresentaremos, nesta seção, um levantamento acerca de estudos que tratam da temática “avaliação da alfabetização”. Com isso, procuramos aproximarmo-nos do conhecimento que vem sendo produzido sobre esse tema na área de Educação, nos âmbitos nacional e regional, entre os anos de 2004 e 2013.

Utilizamos como fontes de consulta as publicações dos Anais da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), enfocando o Grupo Temático que agrupa trabalhos referentes à Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10), além das publicações dos Anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), dando ênfase ao mesmo grupo temático.

Em nosso mapeamento, selecionamos os anais desses dois encontros por representarem importantes espaços de difusão da pesquisa educacional brasileira, a nível nacional e regional (Norte e Nordeste), com trabalhos relevantes e comprometidos com o desenvolvimento da pesquisa e do ensino.

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd foi fundada em 1978, com o objetivo de fortalecer e desenvolver o ensino de pós-graduação e da pesquisa na área educacional no Brasil, sendo reconhecida no país e no mundo como importante fórum de discussões das questões da educação do nosso país e referência para acompanhamento da produção brasileira no campo educacional.

No que concerne aos estudos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd, foram encontrados 165 trabalhos completos acerca dos estudos de alfabetização, leitura e escrita, entre o 27^a e a 36^a reuniões. No entanto, apenas oito deles tratavam do tema avaliação em Língua Portuguesa, sendo quatro no âmbito da sala de aula e quatro relativos à avaliação externa, dentre os quais um deles enfoca o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que não se refere à avaliação da alfabetização propriamente dita. O Quadro 7 apresenta os trabalhos que se

mostraram relevantes, uma vez que abrangem a temática de avaliação em língua portuguesa, tanto no cotidiano escolar, quanto em larga escala, estando em negrito estes últimos.

Diante desse levantamento, que contempla um período de dez anos, percebemos uma pequena quantidade de trabalhos acerca do tema em questão, o que nos aponta a necessidade de um desenvolvimento mais amplo de pesquisas que tomem a avaliação como objeto de estudo, sejam elas internas ou externas.

Com relação ao tema de avaliação no cotidiano da sala de aula, apresentado nas Reuniões Anuais da ANPEd, destacamos a pesquisa de Alessandra Marques da Cunha (UFSCAR), “Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e as formas de ensiná-los”, fruto de inquietações da pesquisadora em seu campo de atuação. A pesquisa, realizada em 2003, propôs compreender quais as relações entre as expectativas que as professoras da 1ª série tinham em relação aos conteúdos da língua materna a serem aprendidos e a forma pela qual esses conteúdos eram ensinados.

O estudo organizou-se em duas etapas, de modo que a primeira se constituiu de um questionário aplicado com 39 docentes, o qual continha itens acerca da aprendizagem de expressão oral, leitura e escrita, a partir dos documentos oficiais– Parâmetros Curriculares Nacionais de Português e Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica –, além de livros didáticos e de algumas propostas de ensino da língua materna. Esse questionário foi aplicado com o intuito de identificar as expectativas das alfabetizadoras em relação ao que os alunos deveriam saber sobre língua materna ao final da 1ª série. A segunda etapa consistiu em uma entrevista semiestruturada com 13 das docentes, escolhidas aleatoriamente pela região de sua escola, com o intuito de relacionar as respostas obtidas nos questionários aos conteúdos trabalhados pelas docentes em sala de aula.

Os dados obtidos nessa pesquisa revelaram que, apesar de os professores considerarem a expressão oral como conteúdo a ser trabalhado, poucas foram as atividades pedagógicas desenvolvidas com a turma, envolvendo apenas a exposição de ideias verbalmente. Já com relação à leitura, as professoras apresentam maior preocupação em utilizá-la para diversas situações, com diferentes objetivos. Em se tratando das situações relacionadas à escrita, as docentes apresentaram também grande preocupação em fazer com que as crianças percebessem as diferenças entre escrita e fala, além de terem contemplado a produção de textos coletivos. Com relação à avaliação cotidiana, percebeu-se que as crianças eram avaliadas apenas a partir de ditados de palavras, os quais diagnosticavam as hipóteses de escrita das professoras.

Quadro 7 - Trabalhos publicados pela ANPEd relacionados ao tema “avaliação em língua portuguesa”, entre os anos de 2004 e 2013

Ano/Reunião	Título	Autor/IES
2005/28 ^a	“PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E A LÍNGUA MATERNA: RELACIONANDO AS EXPECTATIVAS, OS CONTEÚDOS E AS FORMAS DE ENSINÁ-LOS”	Alessandra Marques da CUNHA – UFSCAR
2007/29 ^a	“CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO ENSINO E DA AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DO SISTEMA DE NOTAÇÃO ALFABÉTICA NUM REGIME CICLADO”	Solange Alves de OLIVEIRA – UFPE
2010/33 ^a	“ META-AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: CONSTITUIÇÃO DE UM CORPUS DE ESCRITA INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA ”	Gladys ROCHA – UFMG Raquel FONTES MARTINS – UFMG
2011/34 ^a	“OS PROFESSORES E A AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL: ENTRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS”	Abda Alves da SILVA – UFPE
2012/35 ^a	“ PROVINHA BRASIL: UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA ”	Joelma Reis CORREIA – UFMA
2013/ 36 ^o	“A PRÁTICA DE PROFESSORES DA LÍNGUA MATERNA NO ENSINO FUNDAMENTAL DA BAIXADA FLUMINENSE (RJ): A PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA E AVALIAÇÃO”	Jéssica do Nascimento RODRIGUES – UFF Mary RANGEL – UFF
2013/ 36 ^o	“ PROVINHA BRASIL DE LEITURA: PARA ALÉM DOS NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA ”	Elisângela Teixeira GOMES DIAS – UnB/SEDF/Integrante do GEPA

Fonte: Acervo da Pesquisa.

O trabalho de Solange Alves de Oliveira, cujo título é “O Sistema de Notação Alfabética como Objeto de Ensino e de Avaliação num Regime Ciclado: Concepções da Prática”, foi realizado em 2003, tratando o tema avaliação em meio à transição do regime seriado ao regime de ciclos, o qual não permite a retenção no primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental, mas somente no terceiro. O referido estudo objetivou analisar as práticas de ensino e de avaliação no regime ciclado e realizou, para isso, uma entrevista de grupo focal com nove docentes de três escolas da rede municipal do Recife - PE, além da análise a diários de classe das professoras pesquisadas.

As docentes investigadas revelaram preocupação com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos, haja vista que a avaliação processual e contínua, embora estivesse

no discurso delas, não parecia assumir concretude no cotidiano da sala de aula. Para Oliveira (2006), uma nova dinâmica de avaliação vem sendo desencadeada, através da promoção automática dos estudantes; os quais podem ser avaliados por meio de aspectos mais flexíveis, como o acompanhamento de cada estudante, a partir de observações e registros de desempenhos em substituição às notas.

Dessa forma, é preciso conceber a avaliação como associada aos objetos do saber, considerando as especificidades das práticas escolares no processo de aprendizagem do sujeito (OLIVEIRA, 2006)

O trabalho apresentado por Gladys Rocha e Raquel Martins, em 2010, é fruto de uma investigação desenvolvida no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – CEALE/ FAE/ UFMG. A pesquisa propôs a constituição de um corpus de escrita infantil, composto de dados de uma avaliação em larga escala na área de alfabetização, leitura e escrita, intitulada Avaliação Diagnóstica da Alfabetização no Estado do Espírito Santo – Paebes/ Alfa, aplicada em caráter longitudinal no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, ao longo do período de 2008 a 2011, a fim de compreender qual o papel dos itens de escrita em avaliações desse gênero.

Na análise, a autora considerou três tipos de itens: um de escrita de palavra; outro de escrita de frase ditada; e um último de escrita de frase referenciada em uma cena. Os resultados apontaram que esses três itens aparecem em momentos distintos e progressivos da pesquisa, em escala de proficiência, o que traz ao alfabetizador uma reflexão bastante relevante, no que concerne à atenção que deve ser mantida aos diferentes desempenhos das crianças nessas situações, de modo a promover intervenções distintas, à medida da necessidade imposta por cada situação.

A pesquisa realizada por Abda Alves da Silva, intitulada “Os Professores e a Avaliação da Produção Textual: entre concepções e práticas”, tinha como objeto de estudo a avaliação interna, e analisou as práticas avaliativas da produção textual de professoras do 5º ano do ensino fundamental, através dos aspectos priorizados pelas docentes na correção dos textos produzidos por seus alunos. Para tanto, a pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturadas, com cinco professoras, além da análise documental dos textos corrigidos por elas.

Os resultados da pesquisa apontaram que as correções feitas pelas docentes estabeleciam relação direta com suas concepções. No entanto, constatou-se que, na maioria das vezes, as estratégias de correção evidenciavam apenas a escrita enquanto sistema de normas, não contribuindo, assim, para a melhoria do texto do aluno.

O trabalho de Joelma Reis Correia, de 2012, que parece assumir uma posição contrária às avaliações externas, analisou a concepção de leitura da Provinha Brasil, a partir de atividades que envolviam a leitura de textos. Para tanto, a autora utilizou-se do Caderno do Professor/ Aplicador, referente à primeira aplicação da Provinha, em 2008, bem como ao Guia de Aplicação da avaliação do ano de 2011. Foi apontado, como resultado dessa investigação, a ausência na Provinha de 2008 de interação entre o aluno e textos os quais sejam considerados reais e o ajude a levantar indícios, a adivinhar, a fazer uso de todas as estratégias possíveis para a sua compreensão, o que tornaria a compreensão dos textos difícil. Quanto à Provinha de 2011, percebeu-se maior incidência de textos reais, no entanto com a utilidade apenas de identificar respostas explícitas nos textos, priorizando somente o processo de decodificação da língua escrita.

A pesquisa realizada por Mary Rangel e Jéssica Rodrigues buscou analisar como os professores de Língua Portuguesa procedem à avaliação de textos produzidos por seus alunos e qual a importância que atribuem ao processo de escrita, tomando como instrumentos um questionário semiestruturado aplicado com cinco profissionais que atuavam no ensino de língua materna do 6º ao 9º ano do ensino fundamental de duas escolas municipais da Baixada Fluminense – RJ.

Como resultados, pôde-se perceber, no que concerne aos aspectos avaliativos uma avaliação monológica, dada a falta de dialogicidade e interatividade nesse processo, assim como na pesquisa de Schwartz e Oliveira. Nessa pesquisa, observou-se que o ponto mais importante é o atendimento à norma culta, tomando como foco os aspectos gramaticais, como é o caso da ortografia e da coesão. Tais dados mostram que, embora as concepções teóricas produzidas no campo acadêmico-científico tenham avançado e se infiltrado nas práticas de alguns docentes, as práticas escolares ainda estão impregnadas de uma série de limitações, de modo que a competência comunicativa aparece no discurso do docente, enquanto seu ensino continua voltado aos aspectos gramaticais.

O último trabalho da ANPEd por nós destacado foi realizado por Elisângela Teixeira Gomes Dias e publicado no ano de 2013, tendo sido desenvolvido a partir do recorte de uma pesquisa em andamento, em quatro turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. O estudo objetivou compreender as implicações da Provinha para a organização do trabalho pedagógico desenvolvido por gestores, coordenadores e professores, partindo do pressuposto de que esse instrumento pode trazer contribuições bastante positivas no que concerne à melhoria do processo de ensino-aprendizagem de leitura por parte das crianças, desde que a mesma seja compreendida como fator integrante da instituição, e não alheia à mesma.

Como instrumentos de produção de dados, a autora utilizou-se de análise documental, observação participante, entrevistas semiestruturadas e questionários. O estudo apontou como resultados a emergente necessidade de se estabelecer apenas indicadores de habilidades avaliadas, que devem, por isso, integrar-se aos demais objetivos institucionais e não como critérios de excelência de padrões mínimos a serem alcançados. Dessa forma, é preciso que, sabendo que nem todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo estão contemplados na avaliação, utilizar o exame como ferramenta auxiliar na orientação do trabalho docente, a fim de contemplar questões ainda não contempladas ou mesmo contemplá-las a partir de novas estratégias.

Tendo em vista o pequeno número de pesquisas da ANPEd por nós destacado, salientamos a escassez da produção acadêmica acerca da avaliação externa no ciclo de alfabetização, uma vez que apenas três trabalhos abordaram o tema no referido encontro.

Fundado nos anos 1970, o Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN objetiva promover espaços de socialização dos avanços de produções científicas e experiências acadêmicas vinculadas aos programas de pós-graduação em educação das regiões norte e nordeste do Brasil. Até 2014 o Encontro denominado EPENN congregava as regiões Norte e Nordeste do nosso país. No entanto, no encontro de 2014, o evento foi desmembrado para que ambas as regiões pudessem realizar os seus encontros individualmente, passando a ser denominado de EPEN o evento da região nordeste. No que concerne aos estudos apresentados nas reuniões bianuais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), foram encontrados, em média, 150 trabalhos no grupo temático, também intitulado Alfabetização, Leitura e Escrita (GT 10), dentre o 18º e o 21º encontros, dos quais sete tratavam acerca do tema avaliação em língua portuguesa, e destes, apenas um, acerca da avaliação externa, sob o título de “Produção Escrita em Teste de Português: as relações singulares do sujeito com a língua”, em negrito no quadro abaixo.

Os trabalhos apontados no quadro 8 tiveram como foco, com exceção de apenas um deles, a avaliação cotidiana, que acontece no interior da escola, e tem como avaliadoras as próprias docentes.

Quadro 8 - Trabalhos publicados pelo EPENN referentes à “avaliação em língua portuguesa”, entre os anos de 2004 e 2013

Ano/Reunião	Título	Autor/IES
2005/ 17º	“O ENSINO E O APRENDIZADO DO SISTEMA DE NOTAÇÃO ALFABÉTICA NUMA ESCOLARIZAÇÃO ORGANIZADA EM CICLOS”	Solange Alves de OLIVEIRA – UFPE Artur Gomes de MORAIS – UFPE
2005/ 17º	“REFLETINDO SOBRE AS DIFICULDADES DOCENTES NA ALFABETIZAÇÃO”	Tânia Maria Fernandes OLIVEIRA – UFRN Maria Estela Costa Holanda CAMPELO – UFRN
2007/ 18º	“AMPLIANDO O OLHAR DA AVALIAÇÃO NA ALFABETIZAÇÃO: AS DIFICULDADES DOCENTES”	Tânia Maria Fernandes OLIVEIRA – UFRN
2007/ 18º	“CONCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DO ENSINO E DA AVALIAÇÃO DO APRENDIZADO DO SISTEMA DE NOTAÇÃO ALFABÉTICA NUM REGIME CICLADO”	Solange Alves de OLIVEIRA – UFPE
2009/ 19º	“COMO AVALIAR O LEITOR INICIANTE?”	Silvia Roberta da Mota ROCHA – UFCG Silmara Cássia Barbosa MÉLO – UFCG
2009/19º	“PRODUÇÃO ESCRITA EM TESTE DE PORTUGUÊS: AS RELAÇÕES SINGULARES DO SUJEITO COM A LÍNGUA”	Adna de Almeida LOPES – UFAL
2011/ 20º	“AVALIAÇÃO DO QUÊ?!”	Maria Susley PEREIRA – UnB

Fonte: Acervo da Pesquisa.

O primeiro trabalho por nós destacado é dos pesquisadores Solange Oliveira e Artur Morais, cujo principal interesse em sua pesquisa foi compreender como estava sendo operacionalizado o ensino a partir das mudanças decorrentes da proposta dos ciclos de aprendizagem da Prefeitura de Recife, tomando como eixo principal a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabético no ciclo I. Para tanto, foram realizadas entrevistas de grupo focal com três professoras de cada ano do ciclo I de três escolas públicas da Cidade do Recife.

Os dados obtidos possibilitaram a compreensão de que, as professoras revelaram estar preocupadas com o acompanhamento processual do desempenho dos alunos, no que concerne à prática avaliativa, embora a forma processual e contínua de avaliar não se concebesse na concretude do cotidiano das professoras avaliadas, mostrando que esse processo ainda é visto

pelos docentes como utópico. Ademais, percebeu-se que as docentes ainda utilizavam provas, tentando inseri-las numa perspectiva de avaliação continuada, e seu uso dava-se, dentre outros motivos, pelas cobranças de alguns pais e alunos.

Diante dos dados gerados pelos pesquisadores, constatou-se que, embora o distanciamento entre o saber ensinar e o saber efetivamente ensinado tenha se mostrado alarmante, percebeu-se que as docentes se mostraram favoráveis a iniciativas de formação que viessem priorizar a proposta de ciclos, a fim de considerar, de maneira mais eficaz, as especificidades do cotidiano.

O estudo de Tânia Oliveira e Maria Campelo consiste num recorte de sua pesquisa até então não concluída, e surgiu da inquietação acerca do analfabetismo e baixos índices de escolaridade em grande parte do Brasil, objetivando investigar, junto aos professores da escola pública do ensino fundamental, as dificuldades vivenciadas por eles, na prática específica de avaliar crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido foi realizado um estudo de caso com um grupo de docentes alfabetizadores e coordenadoras pedagógicas da Escola Municipal Professora Emília Ramos, situada em Natal – RN. As pesquisadoras utilizaram como instrumentos de coleta de dados o questionário, para caracterização dos sujeitos da pesquisa, e a entrevista semiestruturada, a qual ainda não tinha sido realizada, haja vista que a pesquisa ainda estava acontecendo.

Na análise dos dados dos questionários constatou-se que as dificuldades docentes envolvem questões teóricas de ordem conceitual, embora elas evidenciem um certo conhecimento do professor.

Outra pesquisa realizada por Tânia Oliveira objetivou refletir sobre a prática pedagógica de professores alfabetizadores e aconteceu numa escola municipal de Natal – RN, com nove docentes, estando duas na função de coordenadoras pedagógicas, a fim de perceber quais as dificuldades apresentadas por eles na avaliação de seus educandos. As falas dos professores, por sua vez, apontaram, dentre algumas dificuldades, a falta de domínio da avaliação da provisoriedade do saber, do reconhecimento e consideração dos erros construtivos no processo da alfabetização, além do trabalho do erro sem a estigmatização do aprendiz.

Dessa forma, a análise dos dados permitiu perceber que as dificuldades docentes envolvem questões de ordem conceitual e metodológica e que, embora essas questões já evidenciem um certo conhecimento do professor, indicam, por outro lado, lacunas nesse conhecimento. O estudo apontou, assim, a necessidade de construir, desconstruir e reconstruir continuamente o nosso fazer docente, através da reflexão da práxis, em busca de um maior

embasamento teórico-metodológico do docente e, conseqüentemente, na sua relação teoria-prática.

Outro estudo desenvolvido na área é o de Solange de Oliveira, que buscou analisar como estava ocorrendo o ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de Notação Alfabética no contexto de transição do sistema seriado para o ciclado, através das práticas de ensino e de avaliação de nove professoras de três escolas da rede municipal da cidade do Recife. Para tanto, foram utilizadas entrevistas focais com três docentes de cada instituição, sendo uma de cada ano do 1º ciclo. Além desse instrumento de pesquisa, também se recorreu à análise dos diários de classe das professoras, a fim de perceber as concepções das mestras, a partir da implantação dos ciclos.

O que os dados analisados mostram é uma avaliação dissociada dos objetos do saber, que desconsidera as especificidades das práticas escolares cotidianas, haja vista que, embora entre as professoras perceba-se um maior respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, elas não encontravam formas de tratar a heterogeneidade desses sujeitos.

A pesquisa de Silvia Rocha e Silmara Mélo trata da avaliação da leitura, objetivando apresentar uma proposta avaliativa para leitores iniciantes respaldada pelas concepções construtivistas e sócio-históricas de aprendizagem, por meio da avaliação diagnóstica no processo de aprendizagem da leitura. As autoras apontam que, em contextos avaliativos, aconselha-se que o educando possa escolher o livro a ser lido, dentre três ou quatro títulos a ele disponibilizados, além de um vínculo socioafetivo prévio entre avaliador e sujeito avaliado, a fim de tornar mais eficaz o momento da avaliação. As pesquisadoras definem, ainda, os critérios que devem ser avaliados pelo sujeito mediador, a saber: leitura do livro sem apontar o texto escrito, resumo da história, releitura do livro, apontando o texto escrito, além de posicionamento sobre o enredo lido, momento no qual o educando opina sobre o texto lido, podendo, aqui, desenvolver sua criticidade e argumentação.

O trabalho intitulado “Produção escrita em teste de português: as relações singulares do sujeito com a língua”, de Adna Lopes, foi o único que teve como foco a avaliação externa, tendo sido apresentado em 2009. Foi desenvolvido a partir da análise de textos, escolhidos do Teste de Português – uma avaliação externa do Estado de Alagoas. O teste propunha questões de leitura, interpretação e produção de textos, além de conhecimentos gramaticais, que tinham o objetivo de avaliar a ação pedagógica das escolas através do desempenho dos seus alunos. Os textos analisados correspondiam à última questão do teste, que solicitava a redação de um texto a partir de uma figura, que foi referenciada em textos presentes no teste.

Todas as escolas da Rede que ofereciam a primeira fase do Ensino Fundamental (1^a a 4^a série) foram avaliadas pelo Teste, nas turmas do último ano dessa fase. As médias das escolas apontam que apenas duas delas estão entre 60 e 69% do desempenho esperado, seis delas entre 50 e 59%, nove entre 40 e 49% e 3 entre 30 e 39%. O pior desempenho foi registrado em três escolas de zona rural, enquanto o melhor desempenho na avaliação da Rede foi obtido por uma escola, também da zona rural.

Tendo em vista as baixas médias das escolas aferidas em relação às condições de produção textual, a autora chegou à conclusão, em sua pesquisa, que a apresentação de textos relacionados ao tema da produção textual não garante a boa escrita dos alunos, tendo em vista a necessidade do atendimento dos requisitos necessários à produção de um texto, como o domínio de sua estrutura, por exemplo, que são alguns dos critérios da avaliação.

Diante de tais apontamentos, evidenciamos a necessidade emergente de um maior número de pesquisas que enfoquem essa temática, tendo em vista os desafios que se apresentam frente à utilização de avaliações externas de maneira a diagnosticar e reorientar as práticas de ensino desenvolvidas nas escolas.

A pesquisa de Maria Susley Pereira partiu do pressuposto de que a avaliação é o eixo central da organização do trabalho pedagógico e de que as práticas avaliativas dos professores na organização da escolaridade em ciclos devem estruturar-se sob uma lógica diferenciada da avaliação na escola seriada. O trabalho é fruto de sua dissertação de mestrado, que teve por objetivo compreender como se desenvolve o processo avaliativo realizado por uma professora do Bloco Inicial de Alfabetização em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa, realizada de fevereiro a julho de 2007, teve como sujeito uma turma de 3^o ano do Ensino Fundamental e utilizou como instrumentos de pesquisa observações, além de uma entrevista semiestruturada com a docente da turma em questão.

Os dados apresentados apontam a utilização da avaliação na turma investigada, de maneira classificatória e excludente, sem o investimento de avaliação formal, por parte da docente que tem afastado o uso da prova, por concebê-la como a principal responsável pelos problemas da avaliação. Dessa forma, percebemos a necessidade de estudo e reflexão pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como por todos os que fazem a escolarização básica como um todo, a fim de que a avaliação possa atingir sua verdadeira dimensão na organização do trabalho pedagógico.

Tendo em vista as pesquisas por nós destacadas, ressaltamos que as produções científicas da ANPED e do EPENN entre 2004 e 2013, embora escassas são de grande importância para a discussão do tema avaliação na alfabetização, tanto dentro como fora da sala

de aula, possibilitando-nos a análise do contexto no qual se tem discutido a avaliação em larga escala. Nesse sentido, é possível perceber com maior clareza o que já se avançou e o que ainda é necessário avançar, em termos teórico-metodológicos.

2.2 Os fazeres docentes no cotidiano

A prática pedagógica do docente, tema que vem ganhando espaço tão amplo nas pesquisas acadêmicas atuais, carece de estudos que objetivem a compreensão dos fazeres docentes cotidianos, bem como de que maneira a repetição de ações influencia as práticas. A temporalidade do trabalho do docente também consiste numa importante aliada no que concerne ao processo de aquisição da experiência desse profissional.

Dessa forma, vemos a necessidade de pensar os fazeres na sala de aula a partir do contexto em que cada instituição se insere, bem como das peculiaridades de cada docente, no que se refere à sua formação, estilo de ensino e tempo de experiência, no entanto, importa considerar também que “nem sempre essas ‘modificações’ ou ‘fabricações’ acontecem de maneira a alcançar os seus objetivos, pelo fato de os discursos construídos sobre e para os professores não serem suficientes para guiar sua ação” (CHARTIER, 2001).

Tais fazeres são pensados a partir da necessidade dos docentes em realizar determinadas ações, nas quais percebe-se uma preferência por ferramentas de utilização direta, priorizando o ‘como’ fazer em detrimento do ‘por que’ fazer (CHARTIER, 2007). Dessa forma, o docente, no momento da apropriação de novas maneiras de ensinar, não se preocupa em compreender as teorias que embasam sua utilização, mas, sim, como agir.

A seguir, discutiremos acerca das questões indicadas agora, com o intuito de suscitar uma reflexão sobre tais temas.

2.2.1 Saberes e práticas docentes no cotidiano da sala de aula

Nas ações do professor em sala de aula são mobilizadas uma gama variada de saberes os quais vão sendo construídos desde sua escolarização anterior ao magistério e são continuamente tecidos nas experiências vivenciadas no exercício da atuação profissional na sala de aula, espaço repleto de problemas a serem resolvidos. Dessa forma, compreende-se o saber docente não como advindo de uma única fonte de saber, mas de inúmeras delas, que se entrelaçam e, produzem, assim, um saber “pessoal” de cada docente, que o é tendo em vista a

identidade docente que vai sendo construída a partir do seu trabalho (cf. TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 210).

Segundo Tardif (2011, p. 36), os saberes que orientam o docente em sua prática são oriundos de diferentes fontes. A primeira delas constitui-se dos conhecimentos advindos de uma pré-formação, de tal modo que, antes mesmo de se tornar professor, o futuro docente já constrói representações sobre como ensinar. Todo esse conhecimento prévio advém da grande fração de tempo que o indivíduo passa dentro da sala de aula como aluno, aprendendo o que significa ser professor.

A segunda fonte consiste na aquisição dos saberes da formação profissional, tanto no que diz respeito à formação inicial, que corresponde à teoria ensinada nos cursos de formação, quanto à continuada, a qual objetiva mobilizar novos conhecimentos, a partir de outros preexistentes, reatualizando, assim, os saberes docentes. Os saberes da formação profissional subdividem-se, ainda, em duas categorias: a primeira delas é a dos saberes disciplinares – dizem respeito ao conhecimento das disciplinas específicas, como português, matemática, geografia, biologia, etc. – e a outra é a dos saberes curriculares, que concernem ao que se estabelece nos regimentos institucionais como modelo de ensino, como, por exemplo, livros didáticos e propostas curriculares.

Tendo em vista que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio” (TARDIF, 2011, p. 38), salientamos que outra fonte dos saberes docentes relaciona-se aos saberes experienciais, que são produzidos por meio das vivências do docente em sala de aula, nas tentativas de resolver problemas com os quais se depara no cotidiano de sala de aula e cujas soluções não podem ser encontradas nos manuais de ensino.

Tal saber, advém, segundo Ferreira (2007, p. 62), de fontes as mais distintas, como a experiência pessoal e as trocas de conhecimentos que ocorrem com os pares, constituindo, assim, um saber-fazer próprio a cada docente, que imprime na docência a sua trajetória de vida pessoal “como um saber tão importante quanto o científico no caminho para o sucesso escolar”. No que concerne tal questão, o saber experiencial, em conformidade com Chartier (1998), “não acontece em detrimento de um saber acadêmico, científico e elaborado fora da escola; ele é, sobretudo, uma reconstrução, reflexão, apropriação e, principalmente, ‘fabricação’ do pensado e vivido sobre o fazer pedagógico e didático”.

Percebendo os saberes experienciais como sendo de suma importância para a formação dos professores, há que se atentar sobre a influência que o cotidiano exerce nas maneiras de fazer do docente, de modo a conceber esse espaço de atuação como passível de invenção, de

burla, artifícios tão sem lugar no âmbito educacional de normas e regras tão fechadas (cf. DURAN, 2007). Faz-se, pois, necessário, pensar acerca desse espaço, palco da prática pedagógica, no qual o docente, em seu exercício, imprime em seu fazer crenças e teorias próprias, que, em sua concepção, podem funcionar melhor do que aqueles estabelecidos nos discursos acadêmicos e o que regem os documentos oficiais sobre o que se deve e como se deve ensinar.

Esses saberes experienciais são, de acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 219) “reatualizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção na prática de seu ofício” em seu *habitus*, que funciona, conforme Bourdieu (1980) como uma matriz de ações diferenciadas, que, arrumadas em esquemas, são utilizáveis nas mais diversas situações, desde que adaptadas.

As ações desenvolvidas em sala de aula, ou *habitus* vão, a partir da repetição de certas atividades, transformando-se em práticas de ensino, ou, como afirma Tardif (2011, p. 49), “em traços da ‘personalidade profissional’: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano”. Tais traços constituem-se, assim, de certo modo, a partir da repetição de atos, os quais podem ser interiorizados de forma inconsciente.

Perrenoud (2002, p. 147) designa *habitus* como “o conjunto dos esquemas de que um indivíduo dispõe em um determinado momento de sua vida”. Tais esquemas de ação generalizam, transpõem e diferenciam situações de vida, não com a finalidade de transformar a ação já realizada, mas como ferramenta estratégica para a formulação de novas ações, de modo que se recorrerá a memórias de práticas exitosas ou frustrantes, reproduzindo as primeiras e revendo as segundas, a fim de obter melhores resultados. A esse respeito, Perrenoud (2002, p. 160) afirma ainda que “nas profissões humanistas a mudança de si mesmo é de outra natureza: não é resultado de um exercício intensivo, mas de um retorno reflexivo sobre as próprias formas de ação, provocado pela vontade obstinada de mudá-las”.

É a partir do *habitus* que se constrói uma rotina, a qual, numa associação entre saberes, tempo e trabalho, auxilia o docente a conhecer o seu trabalho em sala de aula e controlar os acontecimentos cotidianos. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 233), “as rotinas são modelos simplificados da ação: elas servem para estruturar os atos através de uma maneira de agir estável, uniforme, repetitiva”, o que faz com que o ensino seja, em certo sentido, quase que automatizado, de modo que a cada situação o docente recorre a alguma ação realizada para reproduzi-la ou mesmo reformulá-la.

No que concerne a tais questões Ferreira (2007, p. 62) esclarece que “o professor como sujeito inventivo e construtivo, é capaz de refletir sobre a sua prática, podendo transformá-la e redirecioná-la com base na experiência e no novo conhecimento que a academia produz, desde que seja significativo para sua prática”. No entanto, a posição que o professor ocupa no campo do saber tem sido, muitas vezes, a de mero transmissor do conhecimento e não a de um profissional com prestígio na epistemologia do campo educacional.

Dessa forma, o saber dos professores, mesmo não estando inscrito numa “racionalidade discursiva”, é racional (CHARTIER, 1998). Para Ferreira (2007, p. 74), tal saber “está quase todo tempo invisível e desconhecido dos próprios indivíduos que o praticam”. Esses conjuntos de conhecimentos mobilizados pelos professores, no seu dia-a-dia, bem como a partir de sua experiência e trajetória profissional, constituem “maneiras de fazer”, em busca de alcançar determinados objetivos, não conquistados em momentos anteriores, que, em conformidade com Certeau (1998, p. 41), utilizam “táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano”. Dessa forma, o docente é concebido como profissional astuto, capaz de moldar os mecanismos instituídos, a fim de contemplar aqui o que parece ser mais pertinente.

Sem negar totalmente o que é imposto, seja, por exemplo, pelas instituições de ensino ou mesmo pelos materiais didáticos, o docente utiliza-se das normatizações vigentes e, não fugindo delas, regula-as, conforme julgue necessário. Esse processo se dá a partir do momento em que o docente frequenta as formações, utiliza o livro estipulado pela escola, participa dos projetos da instituição, mas, silenciosamente, em sua sala de aula, modifica o que julga necessário, faz suas adaptações, destina o tempo da maneira que acredita ser melhor para o desenvolvimento do seu trabalho, bem como para um aprendizado mais eficaz de seus alunos.

Nesse sentido, dois modelos, segundo Chartier (1998), norteiam as relações entre o fazer docente e o discurso teórico; o primeiro deles diz respeito aos saberes necessários para a orientação das “escolhas didáticas” do docente, e a segunda consiste num processo de formação que se faz pelo “ver, fazer e ouvir dizer”, ou seja, da articulação de suas práticas pedagógicas a partir da reflexão entre os pares. Assim, cada sujeito constrói sua formação de maneira peculiar e ressignifica sua prática a partir da construção das táticas por ele utilizadas em seu contexto de sala de aula.

Certeau (1998, p. 46) chama de “estratégias” o “cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ambiente”. Dessa maneira, esta é a denominação daquilo que é regimentado como normas e regras a serem seguidas no ambiente da sala de aula.

Nesse mesmo sentido, o que Certeau (1998) denomina de “táticas” consiste em um jogo de aproveitamento de momentos oportunos, que surgem ao longo do tempo, para burlar aquilo que foi imposto por um regimento. Desse modo, não existe ensaio ou planejamento, mas, sim, utilizando-se de cada possibilidade apresentada no agora, o “mais fraco” consegue se sobrepor ao “mais forte”, vencendo-o ocasionalmente.

A esse respeito, Certeau (1998, p. 101), afirma que a tática utiliza “as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia”. Assim, se a estratégia está para o poder, a tática está para a ausência deste.

Dourado e Morais (2010), em uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as práticas de ensino de alfabetização de duas docentes que atuavam no programa “Se Liga”, revelou, por exemplo, que, embora ambas as professoras seguissem as prescrições do programa, nenhuma delas fazia tão somente o que a normatização regia, acrescentando atividades de reflexão de escrita de palavras e, em um dos casos, de produção textual e de leitura.

Dessa forma, torna-se mister o estudo e a análise não somente daquilo que é utilizado em nossas salas de aula, mas também, e com maior ênfase, das maneiras como os instrumentos e as prescrições têm sido utilizados e como é organizado o tempo para o ensino e a aprendizagem de nossos alunos.

3 METODOLOGIA

O presente estudo considerou o qualitativo e o quantitativo como abordagens que se completam na constituição de uma pesquisa (cf. VIANNA, 2003). Sabendo-se da ênfase, nesse tipo de pesquisa, no processo observado, e não meramente no produto, reconhecemos o contexto escolar como um ambiente de interação e participação dos sujeitos envolvidos no processo educativo, no qual os conteúdos, as relações e as ações são modificados e reconstruídos. Nesse sentido, André (2013, p. 97) aponta que:

o contato direto e prolongado com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo.

A pesquisa realizada configurou-se, também, como uma pesquisa de campo. Em conformidade com Rodrigues (2006) e Severino (2007), uma pesquisa de campo é a aquela que se realiza a partir da geração de dados no local próprio de ocorrência do fenômeno, sem que haja necessidade de manuseio ou interferência intencional por parte do pesquisador.

Nesse sentido, nossa pesquisa de campo ocorreu a partir de dois estudos de caso, tendo em vista que, segundo André (1995, p. 52), essa metodologia de estudo “possibilita uma visão mais profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa composta de múltiplas variáveis e que, através deste, pode-se retratar situações vivas do dia a dia escolar”.

3.1 Definição do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa

O nosso campo de pesquisa foi constituído por duas escolas da rede pública de ensino do município de Belo Jardim – PE que participaram da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) na edição de 2013, conforme critérios que serão apresentados mais adiante. Em cada uma dessas escolas, elegemos uma turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Fundamental, visto que é nessa etapa da escolarização na qual a ANA é aplicada. A escolha do município deu-se devido à facilidade de acesso ao campo de pesquisa, e, conseqüentemente, de uma maior possibilidade de obtenção dos dados necessários à análise do objeto investigado.

A escolha das escolas e dos sujeitos da pesquisa deu-se a partir do estudo dos resultados dos itens objetivos da ANA do ano de 2013, presentes no Quadro 9, apresentada a seguir, de

modo que investigaremos duas escolas que tiverem obtido bons índices de desempenho nessa edição da avaliação, tendo em vista a necessidade em compreender melhor tais resultados.

Quadro 9 – Resultado da ANA de Língua Portuguesa das escolas públicas do município de Belo Jardim (ZONA URBANA)

Escola	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 3 + Nível 4
Escola A	7,14	22,02	63,69	7,14	70,83
Escola B	4,37	49,57	42,87	3,19	46,06
Escola C	16,67	50	33,33	0	33,33
Escola D	30	40	30	10	30
Escola E	53,63	39,12	7,26	0	7,26
Escola F	Resultados não divulgados ⁶				
Escola G	Resultados não divulgados				
Escola H	Resultados não divulgados				

Fonte: Acervo da pesquisa

A partir do Quadro 9, podemos perceber que, no nível mais baixo de leitura (Nível 1), as duas primeiras escolas têm um número consideravelmente baixo de alunos, se comparadas às demais instituições. É importante ressaltar aqui também nossa preocupação com as médias do nível 4 das turmas de todo o município, tendo em vista que tais notas se encontravam em um patamar muito baixo para alunos do último ano do ciclo destinado à alfabetização. Por isso, optamos, para escolha das instituições investigadas, por fazer um somatório das médias dos dois últimos níveis de cada instituição, que demarcam etapas mais consolidadas da leitura, a fim de escolher, de maneira mais precisa, as turmas a serem investigadas.

Percebemos, dessa forma, que as escolas A e B foram as instituições que apresentaram as melhores médias de alunos nos dois níveis, como se observa na mesma tabela, o que nos fez optar pelas escolas A e B, cujo perfil é descrito no Quadro 10:

⁶ Algumas das escolas não têm suas notas divulgadas por não atenderem ao critério mínimo de participação de 80% dos estudantes matriculados.

Quadro 10 – Perfil das turmas de 3º ano estudadas

Escola	Nível 3 + Nível 4	Número de alunos matriculados
A	70,83	24
B	66,67	28

Fonte: Acervo da pesquisa

Para a seleção das turmas em cada escola, consideramos a formação e o tempo de experiência das professoras que atuavam nas turmas de 3º. Para tanto, atentamos se as docentes tinham participado da formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC de Língua Portuguesa, bem como seu tempo de atuação no ciclo de alfabetização, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – Perfil das docentes participantes da pesquisa

Docente:	Escola:	Formação em nível médio e superior:	Tempo de atuação no ciclo de alfabetização:	Turma na qual atuou no ano anterior:	Participação no PNAIC – LP
PROF. 1	A	Magistério; Letras.	14 anos.	2º ano	SIM
PROF. 2	B	Magistério; História; Especialização em História	10 anos.	3º ano	SIM

Fonte: Acervo da pesquisa

A partir dos dados apresentados nesse quadro, observamos que as docentes tinham formação em magistério e curso superior (uma delas tinha também especialização), além de terem participado das formações de Língua Portuguesa do PNAIC, que constitui um importante programa de formação continuada que tem em sua matriz referenciais para o ensino de leitura e escrita a partir de direitos de aprendizagem, comentados anteriormente nessa pesquisa. É relevante perceber ainda o fato de as docentes terem, no ano anterior, atuado no ciclo de alfabetização e possuírem uma experiência considerável nessas turmas. Com relação a esse aspecto Tardif e Raymon (2000, p. 226) apontam que até os cinco primeiros anos de profissão os professores ainda se encontram numa fase denominada de início de carreira, a qual é

permeada por inúmeras incertezas e tentativas de acerto. Por isso, optamos por professoras mais experientes.

Por questões éticas, os nomes dos docentes e da escola não foram apresentados, sendo atribuídas às professoras as nomenclaturas *PA* e *PB*. No caso dos alunos, eles serão identificados a usando a letra A e um número: *A1, A2, A3 ...*.

3.2 Procedimentos metodológicos

Conforme exposto anteriormente, pretendemos, nessa pesquisa, compreender as relações entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita, no último ano do ciclo de alfabetização. Utilizamos, para tanto, observação participante e entrevista semiestruturada como procedimentos metodológicos, a fim de atingir os objetivos propostos nessa investigação.

A utilização desses procedimentos metodológicos relacionou-se à tentativa de melhor compreender a realidade investigada, uma vez que tais instrumentos poderão apresentar informações complementares e, com isso, amenizar os limites do uso de cada procedimento isolado.

O tempo de duração da produção de dados foi de aproximadamente quatro meses (durante os meses de agosto e novembro de 2014), período no qual foram realizadas as entrevistas e observações em sala de aula. A pesquisa ocorreu nesse período, tendo em vista a necessidade de estar na escola um pouco antes e também na época da aplicação da ANA, a fim de acompanhar esse processo.

3.2.1 Observação

Conforme anunciamos anteriormente, utilizamos como um de nossos procedimentos metodológicos a observação participante, pretendendo, em conformidade com Vianna (2003, p. 83), “ir além da superfície dos eventos, determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-lo, explicá-los e analisar o impacto na vida em sala de aula”.

A observação participante consiste, segundo Vianna (2003, p. 26), “na possibilidade de o observador integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação e eliminando a sua própria visão, na medida em que isso é possível”. Desse modo, utilizamos tal instrumento no intuito de compreender as relações entre as práticas docentes observadas e as habilidades aferidas na avaliação externa em questão, no decorrer da rotina de sala de aula.

A observação participante (ver roteiro no apêndice A) foi realizada em dez dias de aula de cada turma observada, no período de dois meses, de modo que um primeiro ciclo de observações ocorreu em uma semana ininterrupta (de segunda a sexta-feira) e um outro em mais outra semana, após o intervalo de um mês. Segundo Vianna (2003, p. 10), “não é possível eliminar de todo a influência da presença do observador”, o que nos mostra que o contato direto com os sujeitos da pesquisa implica, de algum modo, certo envolvimento com o grupo e a realidade estudada, não sendo a nossa presença alheia a esse grupo. Dessa forma, concebendo o observador como parte integrante da realidade social observada e, portanto, cientes da validade restrita oferecida por esse instrumento, realizamos observações prévias, com o intuito de minimizar ao máximo possíveis os efeitos de nossa presença no momento das observações de fato, bem como acessar maiores informações acerca dos fenômenos recorrentemente observados.

Considerando, ainda, que “escrever com base exclusivamente na memória dos fatos, face à ocorrência de prováveis lapsos que prejudicariam de forma bastante efetiva o trabalho que está sendo realizado” (VIANNA, 2003, p. 31), utilizamos como recurso a gravação em áudio, com o intuito de captar os diálogos estabelecidos em sala de aula, pelos sujeitos observados. Além disso, julgamos ainda a necessidade de registrar nossas observações oculares em notas de campo, a fim de complementar os registros em áudio, imprimindo nossos questionamentos e percepções, que nem sempre podem ser apreendidas nas gravações.

3.2.2 Entrevista

Com a finalidade de compreender as relações entre a ANA e as práticas de ensino das docentes do último ano do ciclo de alfabetização, utilizamos, além da observação participante, a entrevista semiestruturada, a qual foi utilizada por nos permitir maior flexibilidade com relação às perguntas e respostas produzidas, tendo em vista a necessidade de compreender os significados do que é dito nessa interação face a face.

Concebendo a importância de se criar um ambiente confortável para o entrevistado, é importante ter em vista a sua necessidade de estar à vontade para fornecer informações ao pesquisador. É nesta perspectiva que, segundo Szymanski (2002, p. 14), esse instrumento de produção de dados

Se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte da experiência e reafirma a situação de interação como geradora de um discurso particularizado. Esse processo interativo complexo tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas.

Sabendo da importância desse momento de troca de ideias na tentativa de compreender a perspectiva dos participantes da pesquisa, consideramos que, assim como na observação ou em qualquer outra situação de mesmo caráter, as informações disponibilizadas poderão ser influenciadas. Nesse sentido, Szymanski (2002, .12) aponta que “quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação”.

Foram elaboradas dez questões abertas (ver roteiro no Apêndice B), que poderiam ser, no curso da entrevista, reformuladas, suprimidas ou complementadas por outras, corroborando com Szymanski (2002, p. 29) ao afirmar que “é interessante ter a questão desencadeadora elaborada de diferentes maneiras, no caso de haver pedidos de esclarecimentos, para evitar formulações que se distanciem do objeto de investigação”.

As docentes investigadas foram entrevistadas ao longo das observações, a partir de duas ou três questões (APÊNDICE C) que auxiliavam a docente a explicar as suas práticas de ensino e os objetivos para aquele dia letivo, bem como as suas contribuições para o aprendizado de algum conhecimento referente à ANA. Ao final do ano letivo, uma última entrevista foi feita, com vistas a esclarecer possíveis dúvidas surgidas ao longo das observações (APÊNDICE B).

Concebendo a entrevista como uma “situação rica em informações e num momento de construção de conhecimento” (SZYMANSKI, 2002, p. 51), acreditamos que esse instrumento possibilitou a compreensão de o que as docentes pensam sobre a ANA, percebendo quais aspectos são julgados positivos ou negativos por parte das professoras em relação a essa avaliação. Desse modo, foi possível perceber como as professoras concebiam tal avaliação, além de como ela estava interferindo positiva ou negativamente em suas práticas. Ademais, foi possível perceber, ainda, a partir desse instrumento, a ocorrência ou não de mudanças nas formas de ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista o fato de a professora não ter sido acompanhada por nós em anos anteriores.

Outro fator muito importante na utilização deste instrumento refere-se ao seu poder de esclarecimento de questões e lacunas percebidas nos momentos de observação, que conseguiriam ser respondidas sem o apoio da entrevista.

Conforme alerta Szymanski (2002), compreendemos que a entrevista, em toda a sua dinamicidade, auxilia-nos bastante na obtenção de informações importantes para a consolidação da pesquisa. Não obstante, é preciso lembrar de seu caráter passível de mudanças, de transformações, representando, pois, apenas um recorte de um momento instantâneo de expressões, crenças e valores.

Para constituir da melhor forma esse momento de “congelamento de informações”, todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com anuência da docente, com o intuito de não perder de vista nenhuma informação emitida pelos sujeitos pesquisados, facilitando, assim, a análise e compreensão das opiniões e pontos de vista. Tais elementos foram utilizados para as transcrições das entrevistas realizadas.

3.3 Análise dos dados

Os dados obtidos durante a pesquisa foram analisados por meio da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2004). Esse tipo de análise possibilita ao pesquisador a obtenção de dados, por meio de procedimentos sistematizados de descrição dos conteúdos, e perceber e estabelecer possíveis inferências e variáveis dos dados gerados.

Compreendemos essa metodologia de análise de dados como sendo “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2004, p. 33), de modo que as condições de produção de tais mensagens incidem na interpretação delas.

Tendo em vista que nossa pesquisa buscou compreender as relações entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita no último ano do ciclo de alfabetização, ficamos atentos a todos os aspectos, a fim de perceber não só as mensagens ditas, mas também as não ditas, que possam expressar as crenças e valores construídos ao longo da carreira desses sujeitos, analisando, para tanto, os elementos implícitos nas falas das participantes de pesquisa.

Uma “leitura flutuante” dos dados obtidos possibilitou formular hipóteses acerca dos dados, para que possamos, então, codificá-los e categorizá-los (BARDIN, 2004, p. 56), no intuito de “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2004, p. 89).

A organização de nossa análise se deu por meio de três etapas, a saber: a pré-análise – fase de organização dos documentos a serem analisados, bem como de formulações de hipóteses e elaboração dos indicadores de interpretação dos dados; exploração do material – que consiste

na codificação das informações apresentadas; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação – movimento do estabelecimento de significados e valores finais (BARDIN, 2004, p. 89).

Definimos nossas categorias de análise indutivamente, a fim de, a partir delas, inferir e interpretar os dados obtidos, sem deixar de considerar as condições de produção dessas mensagens, tendo o intuito de não somente descrever as mensagens recebidas, mas de, principalmente, atribuir significados e sentidos aos dados.

Nesse sentido, as categorias de análise de dados foram: a) relação entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita das professoras; b) a relação entre o formato dos itens da ANA e aqueles propostos pelas professoras; c) o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Relações entre a ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita da professora A

4.1.1 Sobre a relação entre as habilidades ensinadas pela professora A em sala de aula e a Matriz da ANA

Neste bloco de análise, apresentaremos a relação observada entre as habilidades ensinadas em sala de aula pela professora A e o que propõe a Matriz de Referência da ANA, nos eixos de apropriação do SEA, leitura de textos e produção de textos.

Que habilidades do eixo de apropriação do SEA avaliadas pela ANA foram exploradas em sala de aula pela professora A?

Com relação às habilidades do eixo de apropriação do SEA aferidas pela ANA e que eram trabalhadas em sala de aula pela professora investigada, percebemos, em nossas observações, a ausência de trabalho sistemático com a leitura de palavras canônicas e não canônicas e de escrita de palavras com correspondências regulares diretas e contextuais. No entanto, a docente fazia atividades outras de apropriação do SEA, a partir de atividades escritas no caderno e realizadas no próprio livro didático adotado pela escola, embora elas não contemplassem as habilidades presentes na matriz de avaliação da ANA.

Nesse sentido, a arte do fazer docente “não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante” (CERTEAU, 1994, p. 39). Nesse sentido, trata-se de compreender as invenções presentes na ação dessa docente.

O quadro 11, a seguir, apresenta as habilidades do eixo de leitura e escrita de palavras aferidas pela ANA, as quais não foram exploradas pela docente A nas aulas observadas.

Diante desse cenário, no que concerne às habilidades do eixo de apropriação do SEA aferidas pela ANA, foi possível perceber que a docente não propôs, nas aulas observadas, atividades de leitura de palavras com estrutura silábica canônica ou não canônica e de escrita de palavras com correspondências regulares diretas e contextuais.

Quadro 12 – Habilidades do eixo de apropriação do SEA aferidas pela ANA e exploradas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Ler palavras com estrutura silábica canônica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Ler palavras com estrutura silábica não canônica	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Grafar palavras com correspondências regulares diretas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de dias											0

Acreditamos que tais atividades não foram contempladas nas aulas da docente investigada, porque, como nossas observações ocorreram no segundo semestre letivo, os alunos possivelmente já as dominavam, sendo priorizadas atividades de leitura e escrita de textos.

Dessa forma, a ANA parecia não influenciar diretamente o trabalho dessa docente nesse aspecto. Percebemos, no entanto, conforme dissemos anteriormente, que outras atividades que contemplavam a reflexão sobre o sistema de escrita alfabética foram desenvolvidas, como, por exemplo, identificar palavras iniciadas pela mesma letra e manipular sílabas de palavras, a partir de sua segmentação, por escrito.

Percebemos, nas observações realizadas na turma da professora A, que, em detrimento do trabalho específico com algumas habilidades presentes na ANA, houve uma exploração assídua da leitura de textos diversos, não somente nos momentos destinados ao ensino de Língua Portuguesa, mas também nos voltados às outras disciplinas. Nessas situações, os alunos eram expostos a palavras com estruturas silábicas mais complexas, com as não-canônicas, presentes tanto nos textos do livro didático da turma⁷, quanto nos textos escritos no quadro pela docente.

Tendo em vista a nossa percepção de momentos de trabalho com algumas habilidades que não são aferidas na ANA, destacaremos, no quadro a seguir, as destrezas relativas à apropriação do sistema de escrita alfabética e a outros conhecimentos linguísticos explorados pela docente A, estando marcados com um X os dias em que cada uma delas foi contemplada.

⁷ “Mundo Amigo: Letramento e Alfabetização”, de Emilio Satoshi Hamaya, publicado pela editora SM, 2013.

Quadro 13 – Habilidades relativas à apropriação do SEA e a outros conhecimentos linguísticos não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Identificar letra inicial de palavras								X			1
Contar sílabas de palavras oralmente					X						1
Segmentar, por escrito, palavras em sílabas				X	X						2
Substituir números por sílabas para descobrir palavras								X			1
Analisar partes iguais de palavras com rimas			X								1
Contar estrofes de texto			X								1
Identificar siglas						X					1
Refletir sobre aspectos gramaticais			X	X						X	3
Total de dias											11

A partir do quadro 13, referente às habilidades relativas à apropriação do sistema notacional e a outros conhecimentos linguísticos não aferidas na ANA, percebemos habilidades desenvolvidas pela professora A que, embora não constem na matriz da ANA, são também importantes no processo de apropriação da escrita, como é o caso da habilidade de “identificar letra inicial de palavras”, a qual foi trabalhada em um dos dias de nossas observações, a partir do jogo “dominó das letras”. Nessa aula, a docente dividiu a turma em duplas e explicou que cada criança da dupla deveria pegar uma peça correspondente a uma letra e outra correspondente a uma imagem que comece com a referida letra. Após o jogo, a docente realizou um momento de revisão do jogo, a fim de que todas as crianças comentassem sobre o que foi aprendido, conforme recorte a seguir,

PA. Eu quero uma figura que comece com a letra A. Qual a figura que começa com a letra A?

A1. Abelha

PA. Parabéns A1! Vocês sabem outras palavras que começam com essa mesma letra?

A2. Armário

A3. Árvore

A4. Azeitona

PA. Muito bem! Agora eu quero uma figura que comece com a letra B.

A2. Borboleta

PA. Ótimo! O que mais começa com B de borboleta?

A5. Bola

A6. Bolo

A7. Bolacha

A8. Balde
 PA. Ótimo! Muito bem! E essa, que letra é essa?
 A20. T
 PA. E que palavra começa com a letra T?
 A20. Tartaruga
 PA. Essa letra aqui, qual é?
 A7. F
 PA. Qual a figura que começa com a letra F?
 A8. Folha
 PA. O que mais começa com F de folha?
 A13. Faca
 (oitavo dia de observação)

A partir do recorte acima, percebemos o trabalho com uma habilidade, que, embora não prescrita pela ANA, auxilia no aprendizado do sistema notacional por aqueles alunos que ainda não tinham construído uma hipótese alfabética, como é o caso de alguns dos alunos da sala observada, além de auxiliar os que já compreenderam a base alfabética a sistematizar as relações entre letras e sons.

Outra habilidade que embora não conste na matriz avaliativa da ANA, auxilia o processo de apropriação do sistema notacional é a de “analisar os pedaços iguais das palavras com rimas”, trabalhada em sala de aula pela professora A a partir de sua identificação no poema “Herdeiros do Futuro”, como é possível perceber a seguir:

PA. Será que nesse poema tem alguma palavra que rima?
 AT. Ar e mar.
 PA. Ar e mar, muito bem. E o que é rimar?
 A2. A3 A4. Combinar o som no final da palavra.
 PA. Muito bem. Então mar termina igualzinho a ar, não é? Agora vocês vão sublinhar essas duas palavras.
 PA. Aqui nessa outra estrofe tem palavras rimando? Quais são?
 A3. País com Feliz
 A4. Mas elas não terminam com a mesma letra, tia.
 PA. Ótima, A4. Mas o que é rima, turma? É a combinação da letra ou do som?
 AT. Do som!
 PA. Muito bem! Então quando o som é o mesmo, não tem problema da letrinha ser diferente!
 (terceiro dia de observação)

Diante do acima exposto, consideramos que a exploração dos pedaços iguais das palavras contribui para que a criança compreenda que palavras diferentes podem conter partes sonoras iguais, que tendem a ser escritas da mesma forma, embora isso nem sempre aconteça, como no caso das palavras “país” e “feliz”. Nesse sentido, Nunes, Buarque e Bryant (2007, p. 59) apontam que:

Não é a quantidade de grafias aprendidas, mas a descoberta de semelhanças que pode facilitar o ingresso da criança no próximo estágio [alfabético], em que parece descobrir a existência de relações sistemáticas entre elementos fonológicos na linguagem e elementos gráficos na escrita.

Outras duas habilidades desenvolvidas pela professora, no decorrer de nossas observações, foram a de “contar sílabas oralmente”, além da de “segmentar por escrito palavras em sílabas”. Essas duas habilidades estiveram presentes no quinto dia por nós observado e, no caso da segunda habilidade, também no quarto dia. No primeiro dia, tais habilidades foram exploradas a partir de uma atividade de separação de sílabas proposta pela professora, na qual refletiu com os alunos acerca de questões como o conceito de sílabas, a classificação das palavras em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas, além da discussão de regras de divisão silábica. Nesse sentido, a professora disse:

PA. Então gente, todas as palavras se separam? Todas?

AT. Não

PA. Uma palavra que tem apenas uma sílaba não se separa, não é? Como se chama a palavra que tem apenas uma sílaba?

A1. Monossílabas.

PA. Muito bem. Duas sílabas é?

AT. Dissílabas

PA. Três sílabas?

AT. Trissílabas.

PA. Quatro sílabas?

A1. Quatrissílabas.

A partir do deslize do estudante, a professora prossegue,

PA. Não, presta atenção, quando tem mais de quatro sílabas é polissílabas, porque poli quer dizer muitas, tá? Repitam comigo, quatro ou mais sílabas é?

AT. Polissílabas.

PA. Porque poli quer dizer muito!

A2. Ah, tia, lembrei que a gente fez naquele dia de quatro, de cinco, né?

PA. Foi! Então sempre que tiver de quatro sílabas em diante, a palavra vai ser polissílabas.

PA. A3, separe essa palavra aqui no quadro, pra gente ver se tá certo.

(A aluna vai ao quadro e separa as sílabas conforme feito em seu caderno).

PA. Vamos ver agora se está certo, vamo lá?

AT. Cri-an-ça

PA. Muito bem! E quantos pedaços tem essa palavra?

AT. Três

PA. Ok. Esses pedacinhos, como se chamam mesmo?

AT. Sílabas!

PA. Muito bem!!!

(quinto dia de observação)

No quarto dia observado, conforme dissemos, a habilidade de “separar sílabas de palavras por escrito” também foi explorada, mas, nesse caso, a exploração incidiu sobre a separação de palavras com os dígrafos RR e SS, tal como podemos observar a seguir:

PA. Presta atenção nas palavras que eu coloquei ontem. Tem algumas que tem um segredinho na separação de sílabas. Espero que tenham lembrado. Quais as palavras? Vamos ver!
 AT. Morro
 PA. Como vocês fizeram?
 A7. Eu coloquei assim tia: MO-RRO
 PA. E aí gente, tá certo assim?
 AT. Não
 PA. Por que? Porque quando tem duas letras repetidas, separa elas. Quais são elas?
 AT. RR e SS
 PA. Então, como fica agora, vamos lá?!
 AT. MOR-RO
 PA. A próxima palavra é corrida, como é que se separa?
 AT. COR-RI-DA
 PA. Muito bem!!! E se a palavra for progresso? Como fica?
 AT. PRO-GRES-SO
 PA. Excelente! Palmas pra todos que fizeram! Agora vou passar dando o visto no caderno e vão consertando aí enquanto eu chego.
 (quinto dia de observação)

Como se pode perceber no recorte acima, o momento da correção contou com a participação dos alunos que escreveram no quadro como responderam cada assertiva. Essa prática nos mostra a preocupação da docente em, a partir dos erros de seus alunos, relembrar as regras de divisão silábica, caracterizando-se, dessa forma, como atividade de análise da escrita.

A habilidade de “substituir números por sílabas para descobrir palavras” foi trabalhada, em sala de aula, por meio de uma atividade intitulada “Organizando”, realizada no oitavo dia de nossas observações. Nessa atividade, cada numeral correspondia a uma sílaba e os estudantes deveriam trocar os numerais colocados em sequência pelas sílabas correspondentes, a fim de formar palavras, como no recorte a seguir, que apresenta o momento em que a professora faz a correção oral coletivamente:

PA. Vamos corrigir? A questão fala assim: “Forme palavras substituindo os números pelas sílabas indicadas”. Qual a sílaba que corresponde ao número 1?
 AT. BA
 PA. E ao número 2?
 AT. CA
 (...)
 PA. Agora eu quero saber que palavra vocês formaram juntando os números 1, 18 e 20.
 AT. BARATA.

PA. Muito bem! E a próxima sequência aqui ó: 1, 2 e 8

AT. BACANA

(...)

PA. Como vocês fizeram essa outra questão? Ela diz assim: “Forme uma frase utilizando as palavras formadas na questão anterior”. Fizeram como, vamos lá?

A1. Eu fiz assim tia, “A barata não é bonita”

PA. Hum, quem mais?

A2. Eu, “A bola roda no chão”

(...)

(oitavo dia de observação)

É importante ressaltar, a partir da atividade recortada acima, a presença não do ensino da escrita, mas o ensino do código pelo código. Note-se que em nenhum momento a docente faz reflexões sobre a língua no decorrer dessa atividade, buscando apenas as respostas por parte dos alunos, que nessa tarefa, não necessitava de nenhum tipo de reflexão.

Esteve presente, também, o trabalho com habilidade de “contar estrofes” de um texto, presente apenas no terceiro dia de nossas observações, o que se deu a partir de uma questão de múltipla escolha em uma atividade referente à leitura do texto “Herdeiros do Futuro” (ver a seguir), de Toquinho e Elifas Adreato. Nessa situação, a professora lembrou os alunos de que a estrofe seria “um conjunto de versos” antes de pedir que apontassem para a resposta correta. Para que não houvesse dúvidas entre os discentes, a professora voltou ao texto para contar em conjunto com eles, atentando para estrofes com estruturas diferentes, como é o caso da última do texto, composta somente por uma frase.

Herdeiros do Futuro – Toquinho

A vida é uma grande

Amiga da gente

Nos dá tudo de graça

Pra viver

Sol e céu, luz e ar

Rios e fontes, terra e mar

Somos os herdeiros do futuro

E pra esse futuro ser feliz

Vamos ter que cuidar

Bem desse país

Vamos ter que cuidar

Bem desse país

Será que no futuro

Haverá flores?

Será que os peixes

Vão estar no mar?

Será que os arco-íris

Terão cores?

E os passarinhos

Vão poder voar?

Será que a terra

Vai seguir nos dando

O fruto, a folha

O caule e a raiz?

Será que a vida

Acaba encontrando

Um jeito bom

Da gente ser feliz?

(...)

A habilidade de “identificar siglas” foi trabalhada na sala de aula da docente A no sexto dia de nossas observações e aconteceu a partir da vivência de uma sequência didática de Matemática, chamada “Economia de Maria”. A professora pediu que seus alunos levassem embalagens vazias para a escola, a fim de desenvolver algumas atividades, e uma delas consistiu na identificação das siglas relacionadas às unidades de medida, como unidade, mililitro, litro, grama, quilo, etc.

Outra habilidade que não faz parte da matriz avaliativa da ANA, mas foi contemplada em sala de aula pela professora foi a de “refletir sobre aspectos gramaticais”, a partir, por exemplo, de algumas questões sobre os tempos verbais (passado, presente e futuro), a partir do texto “Herdeiros do Futuro”. Nessa situação, a professora perguntou:

PA. Só que esse texto fala de outro tipo de herança, fala dos herdeiros do?
 AT. Futuro
 PA. E o que é o futuro?
 A6. É o que ainda vai acontecer.
 PA. Muito bem! Temos três tempos, o passado, o presente e o futuro. Quando vocês dizem, “tia, ontem eu comi cachorro-quente”, isso é que tempo?
 AT. Passado.
 PA. Se eu disser assim, hoje o dia está bastante quente. Hoje é o?
 AT. Presente.
 PA. E amanhã é o então? Se eu digo amanhã eu vou ao médico, eu já fui?
 AT. Não
 PA. Então, eu ainda vou. Isso é passado, presente ou futuro?
 AT. Futuro!
 PA. Certo, Futuro é o tempo que nos resta, aquele que vem amanhã, daqui a um mês, um ano. Tudo isso é futuro! Então tudo o que a gente faz hoje, amanhã vai ser o que?
 A7. Passado.
 (terceiro dia de observação)

No mesmo dia, a professora ainda trabalhou os sinais de pontuação, além da acentuação diferencial das palavras, a partir da compreensão do sentido de cada uma das palavras, como nos pronomes “nos” e “nós”, e nas palavras “pais” e “país”.

A professora trabalhou ainda em outro momento a habilidade de reflexão gramatical com os estudantes quando explorou a concordância verbal o que é perceptível a partir do seguinte recorte:

PA. Quem quer começar lendo o texto que vocês fizeram para casa?
 A2. Eu vou ler. “As pessoas vai pra praia, aí joga latinha, joga pneu e joga tudo no mar, aí o mar fica feio e as pessoas ficam tristes. Fim.”
 PA. Como é que esse texto pode ficar melhor? Quando eu digo que as pessoas vai, fica mais bonito se a gente disser que elas?
 AT. Vão
 PA. Ótimo! Corrija aí no seu caderno, tá? Quem mais quer ler?
 A6. Eu vou, tia. “O pneu vai cair na cabeça do menino. Quem jogou o pneu foi as pessoas que foram pra praia, mas isso não é certo. Fim.”
 PA. Ótimo! Mas se eu digo que quem jogou o pneu foi as pessoas, a gente pode trocar esse foi por?
 AT. Foram
 PA. Muito bem! Agora eu vou passar de banca em banca corrigindo os cadernos viu?
 (quarto dia de observação)

A partir dos extratos acima, referentes ao fazer docente no desenvolvimento de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros conhecimentos linguísticos, percebemos que o trabalho da professora A que não se guiava apenas pela matriz de referência da ANA, mas também por seus objetivos e possíveis necessidades de seus alunos.

É sabido que nenhuma avaliação consegue contemplar todas as habilidades vivenciadas em sala de aula, tendo vista que um instrumento avaliativo refere-se apenas a um pequeno

recorte de todo o processo ensino e aprendizagem presente na sala de aula. Nesse sentido, Soares (2012, p. 12) aponta que, muitas vezes, “os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra do que as crianças precisam desenvolver e aprender”. Isso se dá, em parte, devido à ausência de um currículo que defina quais habilidades a criança precisa ter apreendido ao final de cada ano de sua escolarização.

Que habilidades do eixo de leitura de textos aferidas pela ANA foram exploradas em sala de aula pelas professora A?

No que tange às habilidades do eixo de leitura de textos presentes na Matriz da ANA que eram trabalhadas em sala de aula pela professora investigada, percebemos, em nossas observações, a presença do trabalho de algumas dessas habilidades, além de outras não contempladas na ANA. O quadro a seguir apresenta as habilidades no eixo de leitura de textos aferidas pela ANA e que foram exploradas pela docente A nas aulas observadas:

Quadro 14 – Habilidades do eixo leitura de texto aferidas na ANA e exploradas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Reconhecer a finalidade do texto											
Localizar informações explícitas em textos			X							X	2
Compreender o sentido de palavras e expressões em textos			X						X		2
Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais		X								X	2
Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal											
Identificar o assunto de um texto		X	X					X		X	4
Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos										X	1
Total de dias											11

De acordo com o quadro acima, no que concerne às habilidades do eixo de leitura de textos aferidas pela ANA, é possível perceber a presença de atividades que contemplavam

algumas dessas habilidades (localização de informações, realização de inferências, compreensão do sentido de palavras e de expressões e identificação do assunto).

Com relação à habilidade de “localizar informações explícitas em textos”, percebemos dois momentos que contemplaram tal habilidade. Em um deles, a docente propôs a seus alunos perguntas como “como eram os nomes dos dois irmãos”, “quem cuidava das ovelhas” e “o que Jacó queria”, cujas respostas encontravam-se explícitas no corpo do texto. A seguir, apresentamos um recorte dessa situação:

PA. Como eram os nomes dos irmãos?

AT. Jacó e Esaú

PA. E o nome do pai?

AT. Isaac

PA. E o nome da mãe?

AT. Rebeca

PA. Quem cuidava das ovelhas?

AT. Jacó

PA. E o que fazia o outro irmão?

AT. Caçava

PA. Quem era forte e musculoso?

AT. Esaú

PA. O que era que Jacó queria?

AT. A primogenitude

(...)

PA. Que momento foi esse aqui?

A1. Esaú procurando o irmão dele

PA. E por que ele tava bravo?

A2. Porque o irmão dele traiu ele.

PA. E qual foi a traição dele?

A3. Mentiu fazendo de conta que era Esaú

PA. Na hora que ele fez isso, Esaú tava onde?

A4. Na caça

A professora torna a ler o texto e faz novas paradas para indagações.

PA. Quem vocês acham que é essa mulher do deserto? Raquel ou Lia? Quem era a preferida dele?

AT. Raquel

PA. E por que ele não casou com ela?

AT. Por que ela era a mais velha e lá tinha que casar primeiro a mais nova

PA. Muito bem!

(...)

PA. O que significava Jacó estar com aflição?

A1. Estava com raiva

A2. Estava com medo

PA. E por que ele estava com medo?

A3. Porque Esaú jurou vingança

PA. E o que ele fez?

A4. Mandou presentes para Esaú

(décimo dia de observação)

A partir desse extrato, percebemos que a docente fazia a leitura e em seguida apresentava aos alunos perguntas cujas respostas estavam explícitas no texto, não sendo

necessário, portanto, produzir sentidos ou informações implícitas. Tratava-se, assim, da extração de informações contidas no texto.

Percebemos a presença do trabalho com a habilidade de realizar inferência apenas em um dos dias de nossas observações, conforme destacamos a seguir em um recorte do segundo dia de aula observado:

A docente anota um texto no quadro para cópia.

GOL DESCALÇO

Você consegue imaginar que, em uma partida de futebol de um campeonato tão importante como a Copa do Mundo, um jogador fez um gol descalço? Não! Pois acredite: isso aconteceu de verdade!

Na Copa de 1938, o Brasil jogava contra a Polônia debaixo de forte temporal, quando de repente o jogador brasileiro Leônidas Silva, perdeu uma de suas chuteiras e, com o pé descalço, fez um golaço!

Depois de dar uma certa pausa para que os alunos copiassem o texto, a docente faz algumas perguntas para as crianças.

PA. O que aconteceu de diferente nessa copa do mundo, hein?

A4. O homem fez um gol sem sapato.

PA. Sem sapato? É um sapato que se usa pra jogar bola? Qual o nome desse sapato?

A1. A2. Chuteira

PA. Ótimo! E em que ano essa copa aconteceu?

AT. 1938

PA. Contra quem o Brasil jogava, no texto?

A2. Contra a Polônia, tia!

PA. Muito bem! Contra a Polônia! E por que o jogador fez um gol descalço?

A1. Por que ele quis!

A2. Por que ele perdeu o sapato.

(Segundo dia de observação)

A partir do extrato acima, podemos perceber claramente a presença de perguntas de localização de informação explícita no texto, como quando a professora questiona, por exemplo, em que ano aconteceu a Copa mencionada e contra quem jogava o Brasil. Tais perguntas envolvem a habilidade de identificar informações dadas, que se encontram na superfície do texto.

No caso da habilidade de realizar inferências a partir de um texto verbal, podemos observá-la no mesmo extrato apresentado anteriormente quando a docente questionou os alunos

acerca do que aconteceu de diferente na Copa do Mundo mencionada no texto, pergunta cuja resposta refere-se a uma informação implícita no texto

No que se refere à habilidade de “compreender o sentido de palavras e expressões em textos”, percebemos a exploração dessa habilidade em dois dos dez dias observados por nós, a partir de conversas informais e indagações acerca dos conhecimentos dos educandos sobre determinadas palavras, esclarecendo-se, por fim, o seu significado. Isso ocorreu, por exemplo, quando, no extrato apresentado anteriormente, a docente questionou os alunos sobre o nome do sapato utilizado para jogar bola, explorando, assim, o sentido da palavra trazida no texto.

No terceiro dia de nossas observações, a professora explorou o poema “Herdeiros do Futuro”, a partir do qual pudemos perceber outro exemplo de exploração da habilidade de “compreensão do sentido de palavras em expressões em textos”, percebido em dois eventos do terceiro dia de observação. Nessa situação, a professora indagou os alunos sobre a palavra Terra e o seu significado, estabelecendo uma relação entre a terra onde pisamos/cultivamos e a Terra, planeta. Foi possível perceber, ainda, que a professora explorou tal habilidade antes do início da leitura, questionando os alunos quanto aos significados de uma palavra presente no título do poema, conforme podemos observar a seguir:

PA. – Qual o título desse texto?

AT. – Herdeiros do Futuro.

PA. O que é herdeiro?

A1. Herói?

PA. Será que é ser herói? Alguém sabe me dizer?

A2. Que herda.

PA. E o que é herdar alguma coisa?

A3. Ter alguma coisa

PA. Mas ter alguma coisa como? Quem herda, herda de quem?

A4. Assim, tia, eu acho que herdeiro é assim, por exemplo, é quando uma pessoa morre, aí quem herda é o filho, né?

A5. O herdeiro da rainha é o príncipe, tia!

PA. Muito bem! Quem herda são os filhos. Mas olha gente, não existe herdeiro só quem é rico não. Todo mundo herda alguma coisa. Por exemplo, se uma pessoa tem uma casa, aí um dia quando ela ficar velhinha e falecer, aí a casa vai ficar pra quem?

AT. Do filho!

A2. – Assim tia, uma pessoa rica que ganha alguma coisa, tia.

PA. – Não precisa ser uma pessoa rica não. O herdeiro pode ser um filho, um marido, um sobrinho, um neto, que, quando alguém morre, herda aquilo que a pessoa possuía, todos os bens que um dia foram de seus pais. Por exemplo: uma casa, um carro. Entenderam?

AT. Sim!

(Terceiro dia de observação)

Outra habilidade contemplada pela professora foi a de “identificar o assunto de um texto”, presente em quatro dos dez dias observados por nós. Essa habilidade foi a mais

explorada pela docente em suas aulas, dentre as habilidades aferidas pela ANA. A seguir, destacamos um recorte de um dos momentos por nós observados, explorado a partir do texto “Gol Descalço”, já apresentado anteriormente:

PA. Vamos ler as questões? Qual o assunto desse texto que a gente leu agora? De que ele trata?

A1. De um golaço

A2. Da copa

A3. De um gol estranho

PA. Mais alguém respondeu diferente?

PA. Muito bem, todas as respostas estão certas!!!

(segundo dia de observação)

A partir dos dados produzidos, no que concerne às habilidades observadas no eixo de leitura de textos, percebemos uma frequência maior de momentos nos quais as habilidades da ANA são contempladas, principalmente quando comparamos às atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades do eixo da apropriação do SEA.

É importante destacar aqui que a habilidade de “reconhecer a finalidade do texto não foi percebida em nenhuma de nossas observações, ainda que houvesse a presença de diversos gêneros textuais das ordens do narrar, descrever, expor, argumentar e relatar. Também percebemos a ausência do trabalho com a habilidade de “realizar inferência a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal” no decorrer de todas as observações. A habilidade de “estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos”, a qual consiste na capacidade de retomar referentes e realizar a ligação de orações com conjunções na escrita, também não foi identificada em nenhuma de nossas observações.

Além das habilidades mencionadas anteriormente, também percebemos, em nossas observações, a presença de atividades que contemplaram habilidades não previstas pela ANA, no eixo de leitura de texto. Essas destrezas trabalhadas pela professora A são indicadas no quadro 15, estando marcados com um X os dias em que cada uma delas foi contemplada.

A partir do quadro abaixo, percebemos a presença de inúmeros momentos de desenvolvimento de habilidades referentes à leitura e compreensão de textos, ainda que não estejam presentes na Matriz de Referência da ANA. Nesse sentido, uma das habilidades trabalhadas pela professora foi a de “realizar inferências a partir da leitura de textos não-verbais”, a qual se deu a partir da interpretação de uma imagem que trata do lixo nos mares.

Quadro 15 – Habilidades do eixo de leitura de texto, não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Soma
Realizar inferências a partir da leitura de textos não-verbais			X								1
Ativar conhecimentos prévios	X		X			X		X		X	5
Extrapolar o texto	X	X	X					X			4
Elaborar hipóteses sobre o texto	X		X					X		X	4
Total de dias											14

A realização de inferências a partir da leitura de textos não-verbais relaciona-se à produção de informações implícitas em imagens, como ocorreu no terceiro dia de observação, quando a professora questionou quem jogou o lixo no mar, propiciando a articulação do que está explícito na imagem com os conhecimentos prévios necessários à interpretação daquilo que não aparece explicitamente.

A seguir, destacamos a imagem utilizada pela professora A, além de um recorte do momento de debate acerca dos elementos percebidos pelos alunos:

Figura 1 - Imagem para interpretação



Fonte: Acervo da pesquisa

PA. Gente, que está acontecendo nessa imagem?

A1. Um menino tava surfando

PA. Um surfista né, que gosta de pegar ondas gigantes. Mas, o que tem mais nessa imagem?

A2. A onda tá poluída.

PA. Presta atenção. É esse tipo de água que nós podemos beber?

AT. Não

PA. E qual a água que eu posso beber?

A3. Água doce e potável.

PA. Então não é própria para o nosso consumo, né? Agora vejam o que aconteceu. O surfista resolveu pegar uma onda, mas olha a cara do surfista. O que ele tá sentindo nessa imagem?

AT. Medo.

PA. Ele está feliz?

AT. Não

A1. Ele tá assustado de medo

PA. Tá assustado. Mas por que, hein?

A2. Porque tá cheio de lixo o mar.

PA. E o que passou pertinho da cabeça dele?

AT. Um pneu

PA. E o que estava prestes a acontecer com esse pneu?

AT. Ia bater na cabeça dele.

PA. E porque isso tava acontecendo?

AT. Por que a água tava poluída.

PA. Porque tem lixo na água, né? Agora eu pergunto, quem colocou esse lixo todo aí? A baleia, o tubarão? Quem foi?

AT. Os homens

PA. Pois é, gente, o lixo que nós consumimos, na praia, na rua, onde quer que seja, se as pessoas jogam lixo na praia, as ondas levam para o mar. Então a gente não pode poluir as ruas, nem sujar a escola. Nós temos que manter a cidade limpa. Se for à praia, não jogar lixo no chão, mas juntar o lixo numa sacolinha e levar pra jogar no lixeiro. Porque isso causa a poluição das águas. Vocês acham que os peixes, todos os seres vivos da água vão sobreviver num mar assim?

AT. Não

PA. Pois é, por isso precisamos cuidar do nosso planeta, porque senão o futuro da Terra não vai ser bom, né?

AT. Sim

(terceiro dia de observação)

Na ANA, é contemplada a inferência a partir de textos que articulam a linguagem verbal e não verbal. Na proposta que a docente desenvolveu em sala de aula, foi explorada a inferência a partir da leitura de textos não-verbais.

Além da prática da exploração dessa habilidade, percebemos outras também contempladas pela professora A, em suas aulas, como é o caso da habilidade de “ativar conhecimentos prévios”, a qual foi percebida em cinco dos dez dias por nós observados, sendo, assim, a habilidade do eixo de leitura mais trabalhada pela docente. No extrato a seguir, a docente propõe alguns questionamentos aos alunos a fim de que eles pudessem ativar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto.

PA. O que é relevo? A gente já estudou o relevo, né? São terrenos o que?

A1. Planos.

PA. E só tem terreno plano? Tem o que mais?

A2. Subidas.

PA. Quando a gente olha a natureza à nossa volta, a gente só vê terreno plano?

A2 disse que a gente vê umas subidas, a gente vê mesmo? Descidas.

A3. Ah, tem também um V né tia? Tem também a letra U.

PA. E como é o nome disso?

A4. Colina

A5. Vale

A6. Vulcão

PA. Olha aí aparecendo os nomes! Mas não é em todo país que tem vulcão não viu... Então na superfície terrestre nós temos diferentes formas de relevo, e o relevo é o conjunto de todas as formas da natureza.

A7. E tem também o morro, né tia?

PA. Muito bem! E maior que o morro é a?

TA. Montanha.

PA. Muito bem! As montanhas são um conjunto de rochas altas, elevadas. E agora nós vamos fazer a leitura coletiva do texto “Relevo: as formas da Terra”. (Primeiro dia de observação)

A exploração dessa habilidade é de suma importância no que diz respeito a consideração do conhecimento prévio que a criança já tem, a fim de toma-lo como ponto de partida para compreensão do texto.

Outra habilidade que não consta na Matriz da ANA, mas que foi explorada de forma bastante significativa, refere-se a “extrapolar o texto”, estando presente em quatro dos dias de nossas observações. A seguir destacamos um recorte que ilustra a exploração dessa habilidade:

PA. Então os herdeiros do futuro são as pessoas que ainda vão herdar, não é? E quem são esses herdeiros?

A8. Minha mãe sempre diz: Estude pra você ter um futuro bom.

P. Olha aí! E o que é ter um futuro bom?

P9. Quando a gente tem um trabalho

(...)

Então vamos ver o que a gente vai herdar? Será que é uma casa? Um carro? Uma moto? Uma boneca? Os herdeiros do futuro somos nós.

(...)

(Terceiro dia de observação)

Diante dos recortes acima expostos, percebe-se que a habilidade de extrapolar envolve perguntas que partem do texto, mas não dependem dele para serem respondidas, de tal modo que a docente aproximou o tema do texto à realidade das crianças.

Por fim, a habilidade de “elaborar hipóteses sobre o texto” foi explorada em quatro dias de nossas observações, o que pode ser ilustrado no trecho a seguir, referente ao décimo dia de aula observado:

A professora faz pausas no decorrer da leitura para algumas indagações.

PA. O que vocês acham que aconteceu quando ele encontrou Esaú?

A7. Esaú continuou com raia

A8. Ele perdoou o irmão

A9. Eles vão se abraçar.

PA. Vamos ver o que vai acontecer

(...)

(Décimo dia de observação)

É importante ressaltar que algumas dessas habilidades (como ativar conhecimentos prévios, elaborar hipóteses ou extrapolar o texto) dificilmente podem ser avaliadas por um instrumento como Avaliação Nacional de Alfabetização, tendo em vista que são impossíveis de serem contempladas em uma avaliação externa.

Que habilidades do eixo de produção de textos aferidas pela ANA foram exploradas em sala de aula pela professora A?

No que tange à habilidade do eixo de produção de textos, presente na Matriz da ANA, percebemos, em nossas observações, que a habilidade de “produzir um texto a partir de uma situação dada”, a única destacada nesse eixo na referida matriz, não foi trabalhada em nenhum dos dias de nossas observações, na turma A.

O quadro abaixo apresenta a habilidade do eixo de produção de texto aferida pela ANA, mas que não foi contemplada nas práticas da professora A.

Quadro 16 – Habilidades do eixo produção de texto aferidas pela ANA e exploradas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Produzir um texto a partir de uma situação dada	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Total de dias											0

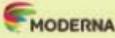
A partir do quadro acima é possível perceber a ausência do trabalho com a habilidade de “produzir um texto a partir de uma situação dada”, embora tenhamos percebido momentos em que a docente investigada explorou a produção textual, ainda que não sendo feita “a partir de uma situação dada”, tal como evidencia a habilidade prevista na matriz avaliativa.

O exemplo a seguir é de uma proposta de produção textual bastante semelhante às aplicadas na própria ANA. Como não temos acesso a nenhuma das edições dessa avaliação externa, o exemplo no qual uma produção textual a partir de uma situação dada é requisitada foi extraído do livro “Simulado para Monitoramento da Aprendizagem da Ana⁸”, elaborado pela editora Moderna, com a finalidade de os professores trabalharem questões que guardem similaridade com as da avaliação externa.

⁸ O livro “Simulado para Monitoramento da Aprendizagem da Ana” faz parte de uma coletânea da Editora Moderna, distribuída para as Secretarias de Educação de todos os municípios, e também disponibilizadas via internet.

Figura 2 - Exemplo de questão de simulado da ANA

SIMULADO
AValiação
NACIONAL DA
ALFABETIZAÇÃO



LEITURA
 CADERNO DO PROFESSOR
 VOLUME 1

24

Questão 20

Professor(a)/Aplicador(a): leia para os alunos **SOMENTE** as instruções em que aparece o megafone. Repita a leitura, no máximo, duas vezes.

Produzir um texto a partir de uma situação dada

Produção de texto

Imagine que você é a mãe, o pai ou o responsável por um menino chamado Lucas. Ele faltou à escola ontem porque estava gripado e perdeu uma prova de Língua Portuguesa. Escreva um bilhete para a professora de Lucas, contando o motivo de ele ter faltado e pedindo para que ela o deixe fazer a prova num outro dia.

Fonte: Simulado para Monitoramento da Aprendizagem da Ana

É possível perceber, a partir desse exemplo, que um gênero textual específico é solicitado (no caso desse exemplo, um bilhete) e que a escrita desse texto tem uma finalidade e um interlocutor claramente definidos, ainda que se trate de uma situação imaginária. Desse modo, podemos inferir que, “produzir um texto a partir de uma situação dada” significa produzir um texto a partir de uma situação de interação comunicativa, na qual estão envolvidos uma finalidade, um interlocutor e gênero adequado a esses dois parâmetros da interação.

Considerando os momentos de trabalho vivenciados pela docente A, a partir de habilidades que não são aferidas pela ANA, destacaremos no quadro a seguir as habilidades exploradas pela docente no eixo de produção de textos escritos.

Quadro 17 – Habilidades do eixo de escrita de texto, não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Produzir texto a partir de imagens				X						X	2
Produzir propaganda						X					1
Total de dias											3

No que concerne ao trabalho com habilidades do eixo de escrita de textos, notamos a pouca incidência de atividades que as contemplavam, de tal modo que, conforme Quadro 17,

apenas três situações estiveram presentes, sendo duas de “produzir texto a partir de imagens” e uma de “produzir propaganda”.

No quarto dia de observação, a habilidade de escrita de texto a partir de imagem foi explorada retomando a imagem do surfista, já abordada no dia anterior. A professora debateu com os alunos acerca do que eles viam na imagem e pediu para que a colassem no caderno e descrevessem o que acontecia na ilustração e, em seguida, pediu que os estudantes socializassem com os colegas suas produções. O recorte a seguir aponta como foi realizado o comando da produção pela docente, após o debate:

PA. Agora eu quero que vocês cole essa imagem no caderno de vocês e descrevam o que está acontecendo nessa imagem, ok? Pensem no que a gente conversou, em por que tem tanto lixo ao redor do surfista pra fazerem um texto bem bonito, tá bom?
(Quarto dia de observação)

Essa habilidade, que não corresponde à da ANA, envolve a escrita de um texto sem determinação de gênero textual, finalidade, interlocutor e gêneros definidos, de modo que o aluno precisa buscar referências acerca de como se escreve, tendo em vista a ausência de finalidade do que se está escrevendo, nem definição de gênero.

No décimo dia, também foi proposta pela docente a produção de um texto a partir de uma imagem (dois anjos), conforme recorte a seguir:

PA. Agora eu vou entregar a cada um de vocês duas figuras de anjinhos pra vocês pintarem, tá? Mas, antes disso, vocês vão fazer um texto curtinho sobre o que vocês veem na imagem. São dois anjinhos, estão vendo? Quem são eles? O que eles fazem? Tudo isso vocês colocam no texto e depois a gente vai ler aqui na frente pra todo mundo ver.
(Décimo dia de observação)

À medida que os alunos terminavam seus textos, a professora convidava-os a fazer a leitura dele. No entanto, é importante salientar que, embora o recorte acima se trate de uma atividade de produção escrita, ela acontece a partir de imagens, não se aproximando, pois, daquilo que é proposto pela ANA, por não ser feita “a partir de uma situação dada” falta de definição do gênero, bem como da finalidade de produção.

No sexto dia de observação, percebemos um momento voltado, mais uma vez, à escrita de textos, direcionando-se nesse caso à produção de um texto do “gênero propaganda”. As crianças foram convidadas a escreverem como sabiam, a partir de seus conhecimentos anteriores, pois não houve orientações sobre como, para quê e para quem escrever.

Nessa situação, a professora pediu que os alunos levassem rótulos de embalagens vazias para a sala de aula, a fim de explorá-las com relação às unidades de medida, bem como ao conteúdo delas. Ao final de tais discussões, solicitou que as crianças abrissem o caderno de Língua Portuguesa para “fazer um texto sobre o produto” que eles tinham em mãos. Nas palavras da professora:

Vocês vão fazer um texto sobre o seu produto, falando sobre a quantidade que vem nele, para que serve, e um preço, tá? Mesmo que não seja o preço certo, aí embaixo a gente vai colar a sua embalagem como se fosse uma propaganda. *(Ao final da atividade solicitada, a docente pediu para que alguns alunos fossem a frente fazer a leitura de seus textos).*

PA. Gente, quem quer vir agora ler como ficou a sua propaganda?

A1. Eu, tia! “A margarina é boa pra comer com pão. O nome dela é Deline e minha mãe compra ela porque ela é gostosa e barata”.

PA. Muito bem! Só faltou colocar o preço não é? Quem fez diferente?

A2. Eu fiz assim: “Esse refrigerante é de dois litros, ele é bem gostoso pra tomar no domingo. Ele é gostoso.”

PA. Mais alguém?

A3. Olha se o meu tá certo: “O palito de dente Gina é o melhor. São 100 palitos e quase nenhum vem quebrado, sabia? É por isso que minha mãe compra esse palito. Porque ele é o melhor.”

A4. Eu fiz assim: “O nome desse sabonete é Even, ele é bom pra gente se lavar. Ele é um real”

PA. Muito bem!

(sexto dia de observação)

De acordo com os exemplos apresentados, e levando em conta as observações anteriormente feitas, consideramos que a habilidade “produzir texto a partir de uma situação dada” não foi contemplada.

4.1.2 Sobre a relação entre o formato dos itens da ANA e o formato das atividades propostas pela professora A

Neste bloco de análise, apresentaremos a relação observada entre os itens que eram propostos em sala de aula pela professora A e os itens da ANA, a fim de perceber se eles guardavam ou não semelhança entre si.

O quadro a seguir apresenta os tipos de item da ANA, estando marcados aqueles trabalhados pela professora A.

Quadro 18 – Tipos de item explorados pela professora A nas dez jornadas de aula observadas

Tipos de item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Itens de múltipla escolha			X								1
Itens de escrita de palavras a partir de imagens											0
Itens de produção escrita											
Total de dias											1

O teste de desempenho em alfabetização e letramento da ANA é composto por vinte itens, dos quais dezessete são objetivos, cujas respostas devem ser escolhidas entre alternativas apresentadas, e três de produção escrita, sendo um de produção textual e os outros dois de escrita de palavras (uma figura no quadro para que a criança escreva a palavra que a corresponde).

Nesse sentido, no decorrer dos dez dias de aula observados, percebemos poucas similaridades entre o que era proposto pela docente em suas atividades e o que a ANA apresenta, no que concerne ao formato das atividades realizadas em sala de aula e ao formato dos itens da avaliação externa.

Em relação aos itens objetivos ou de múltipla escolha, os quais predominam na ANA, percebemos que em apenas um dos dias observados esse tipo de item esteve presente nas atividades propostas pela professora A. Sendo assim, no terceiro dia de nossas observações, a professora anotou no quadro a seguinte questão:

5 – Quantas estrofes têm no texto?
 a) 2
 b) 5
 c) 6
 d) 10

O recorte acima apresenta uma questão de múltipla escolha, na qual o estudante precisa assinalar apenas uma alternativa, assim como acontece em 17 das 20 questões propostas pela ANA. No entanto, todas as outras atividades propostas pela docente eram compostas por itens abertos, mas que não correspondiam ao tipo de item aberto presente na ANA, que prevê a escrita de palavras em duas de suas questões abertas, conforme podemos observar no exemplo a seguir, retirado do Simulado do Ciclo de Alfabetização 3º ano da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (2011):

Figura 3 - Exemplo de questão de simulado da Secretaria do Estado de Minas Gerais



Fonte: Simulado do Ciclo de Alfabetização 3º ano da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais

Em relação aos itens relativos à produção escrita propostos pela docente, observamos, como dissemos anteriormente, em três dias distintos, a iniciativa por parte da professora de requisitar produções de texto escrito. No entanto, o formato dos itens propostos não se relaciona ao formato dos itens de produção de textos da ANA

Nesse sentido, as atividades propostas pela professora envolviam a produção escrita a partir de imagens (cenas de um surfista em uma onda poluída, de dois anjos e de um produto). Já a proposta de produção da ANA contempla um enunciado escrito contendo o comando para a produção e explicitando a situação de interação comunicativa na qual o texto deverá se inserir. Portanto, as atividades de produção propostas pela professora não guardavam relação, também do ponto de vista do formato, com o item de produção textual da ANA.

4.1.3 Sobre o impacto da ANA nas práticas da professora A

Neste bloco de análise, apresentaremos alguns aspectos emergentes em nossa produção de dados, os quais evidenciaram algum tipo de relação entre as práticas da professora A e a ANA.

No que tange aos momentos destinados à leitura de textos, a professora A sempre pedia para que os alunos realizassem sozinhos, de maneira silenciosa, uma primeira leitura de pequenos textos, para que, em seguida, lessem coletivamente, com a sua ajuda. A esse respeito, ela apontou:

Como na ANA eu não posso nem ficar na sala com eles e ninguém lê pra eles, aí eu peço pra eles lerem sozinhos. Não leio tudo, sabe? Por que se eu ler tudo pra eles, eles fazem pelo que escutam e quando forem fazer a prova, não vão saber, né? (Fala da professora A)

Nesse mesmo dia, a professora explorou com os discentes o texto Gol Descaço, apresentado anteriormente, pedindo que o lessem silenciosamente, como fazia com todos os outros textos, e, após esse momento, escolheu alguns alunos para lerem individualmente, em voz alta, e em seguida requisitou a leitura coletiva.

Nesse sentido, percebemos a preocupação da docente com que seus alunos lessem sozinhos, tendo em vista que a orientação para a aplicação da ANA prevê um aplicador externo e apenas permite a leitura de alguns itens da ANA, de modo que a criança precisa ler as outras. Nesse sentido, o documento da ANA, elaborado pelo MEC (2013, p. 4), aponta que:

Os testes serão aplicados em todas as turmas de 3º ano do ensino fundamental da escola. Metade da turma irá responder ao teste de Língua Portuguesa e a outra metade responderá ao teste de Matemática. Todos irão responder aos três itens de escrita. O aluno responderá ao teste sem mediação do aplicador, exceto a parte de escrita. Quando todos os estudantes forem responder aos itens escritos, haverá orientação do aplicador.

Em nossas observações, constatamos, também, na fala da docente, uma constante preocupação em contemplar as habilidades explicitadas na Matriz de Avaliação da ANA, fala presente nas conversas informais com seus alunos, nas quais sempre dizia trabalhar em determinados momentos a fim de que apresentassem um bom índice de desempenho na avaliação externa, como no recorte do início de sua aula no segundo dia de nossas observações:

PA. Abram aí os cadernos de Português pra gente começar a copiar a atividade de hoje. Hoje eu quero todo mundo prestando bem atenção, porque a gente vai ver aqui um textinho como aqueles que vocês vão fazer na provinha ANA.

A1. Quem é Ana, tia?

PA. Não acredito que vocês não estão lembrados? Alguém lembra pra dizer a A1 quem é Ana?

A2. É a provinha no final do ano.

PA. É isso mesmo. Já disse antes que a gente vai fazer aquela provinha com outra tia que vai vir aqui pra sala. Já disse também que não é um bicho, que não morde ninguém. Só tem que estudar, né? A3?

A3. É, tia!

PA. Então vamos anotar aqui e já já a gente conversa sobre o textinho aqui. (Segundo dia de observação)

Nesse sentido, percebemos em nossas observações, conforme já apontado, que a professora A trabalhava, de fato, algumas habilidades de Língua Portuguesa que compunham a

matriz avaliativa da ANA: das doze habilidades contidas na ANA, quatro foram exploradas pela docente investigada.

Dessa forma, é importante destacar que nenhuma avaliação pode contemplar todos os saberes ensinados/ aprendidos em sala de aula. Como postula o documento base da ANA, “a avaliação em larga escala não consegue aferir tais processos em sua totalidade e nem todas as suas nuances” (MEC, 2013, p. 10). Por outro lado, o que é ensinado em sala de aula não pode se restringir apenas ao que é aferido pelas avaliações externas, como é o caso da ANA.

4.1.4 Síntese da análise das práticas da professora A

Diante do exposto anteriormente, em relação aos eixos de Alfabetização e Letramento aferidos na ANA, contabilizamos, no decorrer dos dez dias de nossas observações das práticas da professora A, que apenas habilidades do eixo de leitura, presentes nessa matriz avaliativa, foram trabalhadas. Percebemos, nesse sentido, quatro destrezas desse eixo, presentes em nove atividades desenvolvidas.

Com relação às habilidades que não se encontram contempladas na ANA, mas foram trabalhadas por essa docente, percebemos a presença de oito habilidades do eixo de apropriação do SEA, em um total de onze atividades, quatro destrezas do eixo de leitura, presentes em quatorze atividades, e apenas uma habilidade do eixo de produção de textos, em um único momento.

Diante desses dados, é possível perceber um número mínimo de exploração das habilidades do eixo de produção de textos, bem como do eixo de apropriação do SEA, quando comparados ao eixo de leitura. Enquanto o primeiro desses eixos contou apenas com a exploração, em um momento, de uma habilidade, a qual não estava prevista na ANA, o eixo de apropriação do SEA foi explorado em onze momentos, nos quais foram contempladas oito habilidades que também não constavam na matriz avaliativa da ANA.

Por fim, percebemos na prática da professora A, a quase ausência de relação entre os tipos de itens propostos por ela e o formato de itens presentes na ANA, de modo que apenas um item de múltipla escolha foi trabalhado. Por outro lado, a leitura silenciosa foi privilegiada como forma de auxiliá-los no momento de resolução da provinha. Constatamos, assim, a não “submissão” antes às prescrições da avaliação, de modo que as práticas consolidadas pela docente investigada parecem ter mais força que a política de avaliação.

Nesse sentido, percebemos o fazer docente enquanto algo personalizado e, por isso mesmo, subjetivo, se considerarmos o saber não como algo objetivo, mas sim como apropriação

A partir da observação do Quadro 19, é perceptível a exploração, em dois dias observados, das habilidades de leitura de palavras com estrutura canônica e não canônica, além das de escrita de palavras com correspondências regulares diretas e com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.

Essa exploração ocorreu a partir de atividades de ditado de palavras, como no quinto dia de observação, no qual a docente ditou um conjunto de palavras contendo regularidades diretas e contextuais (galinha, fazendeiro, dorminhoca, girafa, vovô, zoológico, farmácia, arroz, almoço e receita). A professora iniciou essa atividade dizendo:

Nós vamos fazer agora um ditado do mesmo jeito que aquele que a gente fez no começo do ano, lembram? Eu vou dizer uma palavra de cada vez e vocês vão copiando no caderno. Agora não pode olhar o caderno do outro nem conversar porque vai se perder e eu não vou ficar voltando não! Presta atenção pra não se perder. E quando a gente terminar, tia corrige. Abram os cadernos que eu já vou falar a primeira palavra.
(quinto dia de observação)

Após o ditado, solicitou às crianças que lessem coletivamente as palavras escritas no caderno. Em seguida, a professora corrigiu a escrita das palavras coletivamente, no quadro, e, depois, de maneira individual, nas bancas de cada aluno.

Nesse sentido, no que tange aos momentos destinados à leitura e à escrita de palavras, os dados produzidos em nossas observações nos ajudam a constatar uma relação entre as habilidades aferidas pela ANA e as atividades propostas pela professora em sala de aula.

Em nossas observações foi possível perceber, ainda, a presença de inúmeros momentos de trabalho com habilidades que não são aferidas pela ANA, as quais destacaremos no quadro a seguir, estando marcados com um X os dias em que cada uma delas foi contemplada.

Os dados expostos no Quadro 20 nos permitem perceber a presença de momentos que contemplam o desenvolvimento de habilidades que, embora não prescritas pela matriz da ANA, também se relacionam ao eixo de apropriação do sistema de escrita alfabético ou a outros conhecimentos linguísticos.

Conforme podemos perceber, a habilidade mais trabalhada pela docente foi a de “copiar textos do quadro”, presente em oito dos dez dias por nós observados e isso se dava porque a professora sempre levava textos curtos para cópia, a fim de trabalhar questões de interpretação com eles. É importante destacar aqui que essa habilidade – mais motora do que propriamente cognitiva –, apesar de muito criticada, pode, em determinadas situações, auxiliar a criança a adquirir “novos saberes (quando, por exemplo, copia um resumo de história ou geografia);

assimila as formas sintáticas e lexicais específicas da escrita (quando copia um texto literário, uma poesia); e internaliza a atenção à ortografia” (CHARTIER, 2008, p. 3).

Quando questionada acerca do trabalho com essa habilidade em detrimento da utilização do livro didático de Língua Portuguesa, a docente afirmou:

não encontro nesse livro aqui textos curtos como os da ANA, que possam ser trabalhados em sala de aula. Por isso, sempre procuro trazer uns simulados que encontro na internet que têm textos menores e mais próximos da prova que eles vão fazer. Eles precisam se preparar.
(Fala da professora B)

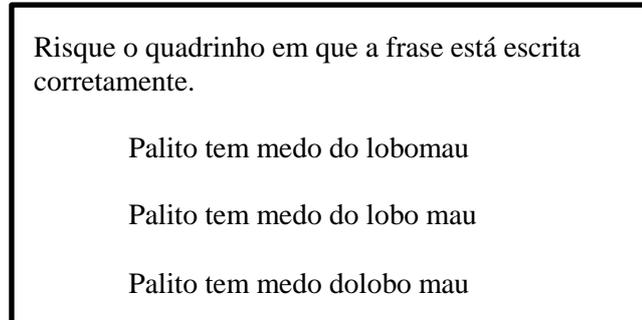
Em consonância com a fala acima exposta, percebemos, em nossas observações, que a docente trazia para a sala de aula apostilas contendo simulados extraídos da internet, que consistiam em pequenos textos acompanhados de questões de múltipla escolha. Dessa forma, a docente escolhia os textos e questões que seriam trabalhados naquele dia, a fim de copiá-los no quadro para que as crianças fizessem o mesmo em seus cadernos. Ainda segundo a professora, tais simulados não chegavam à classe impressos ou xerocados por não haver recursos da própria escola para isso.

Quadro 20 – Habilidades relativas à apropriação do SEA e a outros conhecimentos linguísticos não aferidos na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Soma
Copiar textos do quadro	X	X	X	X		X		X	X	X	8
Contar oralmente sílabas de palavras						X					1
Identificar espaço entre palavras						X					1
Identificar palavra dentro do texto						X					1
Identificar o uso do H em suas diferentes posições na palavra									X		1
Segmentar, por escrito, palavras em sílabas									X		1
Copiar palavras com RR e SS									X		1
Total de dias											14

As outras habilidades foram contempladas, cada uma, uma única vez, como a de “contar oralmente sílabas de palavras”, que esteve presente apenas no sexto dia de nossas observações, a partir de uma única questão feita pela docente, na qual as crianças precisavam assinalar a alternativa que indicava quantas sílabas tem a palavra “pipoca”.

Além dessa habilidade, percebemos, ainda no sexto dia de observações, a exploração de outras duas destrezas no momento da resolução das questões levadas pela professora. Uma dessas habilidades foi a de “identificar espaço entre as palavras”, conforme podemos observar no exemplo a seguir:



PB. Vamos ver essa questão agora? Risque o quadrinho em que a frase está escrita corretamente. Quando a gente fala uma frase corretamente, eu posso falar tudo emendado?

TA. Não

PB. Eu tenho que dar pausa. Então o primeiro aqui tá assim ó: “Palito temmedo do lobomal”. Tá certo?

TA. Não

PB. A segunda “Palito tem medo do lobo mal”. Tá certo?

TA. Tá!

PB. E a terceira: “Palito tem medo dolobo mau”. Tá certo?

TA. Não!

(Sexto dia de observação)

Percebemos que, embora tal destreza não esteja presente na matriz avaliativa da ANA, o trabalho com a habilidade de “identificar o espaço entre as palavras” é importante no processo de alfabetização, pois a separação entre as palavras não é facilmente identificada na fala, sendo, pois, necessário o contato com a notação escrita, a fim de que se perceba a separação das palavras enquanto unidades fonológicas (FERREIRO, 2003). Por outro lado, é necessário que a criança compreenda que a delimitação entre uma palavra e outra é marcada, em nosso sistema notacional, por um espaço em branco. De acordo com o Carvalho (2014):

segmentar as palavras na escrita não é uma mera exigência formal; é um recurso funcional que facilita, na leitura, o acesso ao significado. Desta forma, a segmentação de palavras adquire o mesmo valor da pontuação, já que ambas são pistas que orientam o leitor a percorrer a escrita.

Outra habilidade percebida no decorrer de nossas observações foi a de “identificar o uso do H em diferentes posições na palavra”. Embora estivesse presente em apenas um dia observado, notamos um trabalho sistemático com essa habilidade, de modo que mais de um momento foi dedicado às diferentes formas de grafar palavras com a letra H.

A habilidade de “identificar palavra dentro do texto” foi percebida no mesmo dia, no decorrer da resolução de uma questão trabalhada no sexto dia de nossas observações. A atividade consistia em identificar, dentre os anúncios, aquele que anunciava a venda de um carro, como pode ser observado no recorte a seguir.

PB. Vamos pra outra: Observe os anúncios. Marque um x no quadradinho que anuncia a venda de um carro. Então a gente vai procurar aqui onde tem um carro, né?

PB. Então a primeira vem assim: “Vendo uma bicicleta seminova. Tratar com Flávio”. Eu posso marcar um x nessa?

A11, A12, A13. Não

PB. Posso gente?

TA. Não

PB. Essa aqui, a segunda: “Vendo uma cama em bom estado. Favor ligar e tem o telefone”. Eu posso marcar essa?

TA. Não

PB. Aí tem essa aqui: “Vendo carro FIAT Ano 78. Tratar com João”. Posso marcar essa?

A14, A15. Sim

PB. E a gente tem a última olha: “Vendo uma geladeira bem conservada. Tratar com Fabiano”. Eu marco essa?

A16. A17. Não.

(sexto dia de observação)

Outra habilidade percebida no decorrer de nossas observações foi a de “identificar o uso do H em diferentes posições na palavra”. Embora estivesse presente em apenas um dia observado, notamos um trabalho sistemático com essa habilidade, de modo que mais de um momento foi dedicado às diferentes formas de grafar palavras com a letra H.

A professora utilizou, como suporte, o texto “Futezinho na Escola” para a exploração dessa habilidade; percebemos ainda no nono dia de nossas observações, a presença de outras duas habilidades exploradas pela professora B: “segmentar, por escrito, palavras em sílabas” e “copiar palavras com R e RR”.

O trabalho com a habilidade de grafar palavras com a letra H foi explorado na atividade, como expõe o recorte a seguir:

PB. A letra “b” diz assim: “Complete os espaços com palavras do texto”; “Palavra com a letra H antes de uma vogal”.

A27. Hora

PB. Hora! Agora a outra: “Palavra com a letra h acompanhada de consoante”

A28. Chegou, chutar

PB. Futezinho, melhor

A29. Chave

PB. Chave não está errado! Mas a gente tá procurando as palavras no texto, lembra?

A29. Olhando

A30. Ganhamos

PB. Ok! Vamos para a próxima! Aqui na letra “c” tem assim oh: “Leia em voz alta as palavras preenchidas na questão anterior. Em qual palavra a letra H não representa nenhum som.

A31. Melhor?

PB. Se a gente tirar o H da palavra MELHOR, como fica?

TA. MELOR

PB. Então nessa palavra o H tem som sim! Quais são as palavras que, mesmo que a gente tire o H, o som delas vai ser o mesmo?

TA. Hora.

PB. Muito bem! Escrevam ela aí.

(nono dia de observação)

A identificação de palavras com R e RR aconteceu a partir de uma questão do texto “Futezinho na escola”, a qual pedia que as crianças extraíssem dele palavras escritas com r e rr, como recebi, correr e recreio, por exemplo. No recorte abaixo, a professora questiona os alunos com relação ao som de cada pronúncia:

PB. Pronto? Agora eu quero saber nessa questão aí, quais as palavras do texto escritas com r e rr. Quais palavras vocês escreveram aí?

A1. Recebi

A2. Correr

PB. Muito bem! Agora eu queria saber de uma coisinha aqui. Presta atenção! A palavra receber aqui ó, tem o mesmo som que a palavra trivela que também tem um r aqui?

TA. Não!

PB. Ela tem o som diferente porque o r da palavra receber tá logo no comecinho da palavra, ó. Quando a palavra começa com o R não precisa de dois pra ser forte. Aquele R forte e fraco que a gente viu na outra aula acontece nas palavras que estão dentro da palavra, como correr e coração, mas quando a palavra começar com a letrinha R, só vai precisar de um e mesmo assim ela vai ter o som forte de RA, ok? Encontraram mais alguma palavra?

(...)

(Nono dia de observação)

Dessa forma, percebemos que, embora essas habilidades vivenciadas pela professora B no decorrer de nossas observações não constassem na matriz avaliativa da ANA, algumas delas podem contribuir para a apropriação do SEA e de outros conhecimentos linguísticos. É importante lembrar que é preciso ir além da matriz avaliativa e não tomá-la enquanto currículo, tendo em vista que uma avaliação não consegue dar conta de toda a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem.

Quais habilidades do eixo de leitura de textos aferidas pela ANA foram exploradas pela professora B?

Com relação ao eixo de leitura de textos, apresentaremos, no quadro abaixo, as habilidades aferidas pela ANA, que foram exploradas pela docente B nas aulas observadas.

Quadro 21 – Habilidades do eixo leitura de texto aferidas pela ANA e exploradas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Reconhecer a finalidade do texto			X						X		2
Localizar informações explícitas em textos	X		X			X	X	X		X	6
Compreender o sentido de palavras e expressões em textos	X								X		2
Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais											
Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal											
Identificar o assunto de um texto										X	1
Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos			X			X					2
Total de dias											13

Podemos perceber, a partir do Quadro 20, que algumas das atividades realizadas pela professora B nos momentos por nós observados, no que concerne às habilidades do eixo de leitura de texto, contemplavam habilidades presentes na Matriz da ANA.

Em nossas observações, percebemos a presença da habilidade de “reconhecer a finalidade do texto” no nono dia de nossas observações, a partir da atividade de interpretação do texto “Poema do Nada”, de Almir Correia, como pode ser observado no recorte a seguir:

Poema do Nada

Almir Correia

Nada mais estranho
 Que peixinho tomando banho.
 Nada mais bonito
 Que berro de cabrito.
 Nada mais elegante
 Que passinhos de elefante
 Nada mais safado
 Que gatos no telhado.
 Nada mais singelo
 Que preguiça de chinelo
 Nada mais careta
 Que cara de capeta
 Nada mais ligeiro
 Que namoro de coelho
 Nada mais maluco
 Que caco fazendo cuco.

PB. Bora ver a letra “d” agora. De acordo com as respostas anteriores, marque com um X a alternativa correta. E aí, o que vocês marcaram? Que esse poema dá várias explicações sobre como os animais vivem ou esse poema tem a possível intenção de divertir o leitor?

AT. Divertir o leitor.

PB. Você se divertiram lendo esse texto?

AT. Sim

PB. Por que?

A46. Porque ele é engraçado

PB. Muito bem. Vão resolver aí o segundo e o terceiro que já já a gente corrige. (Nono dia de observação)

Com relação à habilidade de “localizar informações explícitas em textos”, podemos observar que foi a mais trabalhada pela professora B, tendo aparecido em seis dos dez dias de observação. No primeiro dia de nossas observações, por exemplo, a professora escreveu no quadro o poema “As Meninas”, de Cecília Meireles, além de questões de compreensão textual, todas elas com o intuito de desenvolver a habilidade de localização de informações explícitas, conforme podemos observar a seguir:

COMPREENDENDO O TEXTO

- 1- Qual é o título do texto?
- 2- Quem é o(a) autor(a) do texto?
- 3- O que cada menina fazia?
- 4- Quais as características delas?

AS MENINAS (CECÍLIA MEIRELES)

Arabela
 abria a janela
 Carolina
 erguia a cortina.
 E Maria olhava e sorria:
 "Bom dia!"
 Arabela
 Foi sempre a mais bela.
 Carolina
 a mais sábia menina.
 E Maria apenas sorria:
 "Bom dia!"
 Pensaremos em cada menina
 que vivia naquela janela;
 uma que se chamava Arabela,
 outra que se chamou Carolina.
 Mas a nossa profunda saudade
 é Maria, Maria, Maria,
 que dizia com voz de amizade:
 Bom dia!

Depois de aguardar para que os alunos copiassem o texto, a docente faz algumas perguntas para as crianças.

PB. Ok, vamos corrigir! O que pede a primeira questão? Vamos ler juntos?

TA. Qual o título do texto?

PB. Então, escreveram o que nessa?

TA. As meninas

PB. Muito bem. Eu vou anotando aqui no quadro as respostas e quem não fez já pode ir copiando. A próxima questão pergunta o que?

TA. Quem é o autor do texto?

PB. Autor é aquele que escreveu o texto, gente. Vocês colocaram quem aí?

TA. Cecília Meireles.

PB. Muito bem! Agora eu quero saber de vocês o que cada menina fazia. Colocaram o que nessa?

TA. Arabela abria a janela; Carolina erguia a cortina e Maria olhava e sorria bom dia.

PB. Certo. A última questão quer saber quais são as características de cada menina. E aí, colocaram como?

TA. Arabela foi sempre a mais bela, Carolina a mais sábia menina e Maria apenas sorria.

PB. Ótimo! Muito bom! Agora peguem aí o livro de Matemática que eu vou passar pra vocês o "Para casa" que deve ser feito.

(Primeiro dia de observação)

Conforme recorte acima, é possível perceber que essa habilidade está relacionada à identificação do que está explícito no texto, não abrangendo a interpretação do não dito e a produção de sentidos. No entanto, percebemos a importância do trabalho dessa destreza no que concerne à ampliação da competência na leitura dos alunos, desde sua mais tenra idade, tendo em vista que,

A capacidade de localizar informações explícitas no texto é fundamental para a constituição da proficiência leitora e deve ser objeto de ensino, desde os primeiros anos de escolarização, já no processo de alfabetização. Muitos consideram essa capacidade a mais simples de todas. No entanto, é preciso considerar que nenhuma capacidade de leitura é mobilizada no vazio, mas sempre em função da materialidade textual. Assim, se o texto for mais complexo ou extenso, o processo de localização da informação solicitada – e a decorrente atribuição de sentido – poderá ser igualmente mais complexo (BRÄNKLING, 2014, s/p)

Outra habilidade contemplada pela professora B foi a de “compreender o sentido de palavras e expressões em textos”, presente em duas de nossas observações, ambas acompanhadas do trabalho com a habilidade de “localizar informações explícitas em textos”. No primeiro dia de nossas observações, a professora escreveu um texto no quadro e retirou dele algumas palavras, anotando ao lado delas os seus significados (como pensaremos – refletiremos; erguia – levantava; apenas – somente; profunda – imensa, grande, dentre outras) – Percebemos nessa prática a finalidade de que o texto exposto anteriormente fosse melhor compreendido.

Já no nono dia de nossas observações, a professora voltou a trabalhar com essa habilidade a partir de dois textos distintos. No entanto, em vez de escrever uma lista de palavras do texto com seu respectivo vocabulário, a docente partiu dos conhecimentos prévios dos próprios alunos, conforme recorte a seguir.

Futezinho na Escola

Quando estou na escola é a melhor hora da vida
Se eu posso jogar bola na entrada ou na saída
No recreio também rola e é mais legal ainda
Fica todo mundo olhando e vibrando com a partida

Como agora sem demora, o último lance, vamo logo, passa a bola
Recebi, quase perdi pro ladrão que eu nem vi
Chegou o primeiro, pedalei e passei,
Chegou o segundo e eu também driblei,
Veio o terceiro e eu fiz uma tabela,
Tô livre parceiro, vou chutar de trivela.
É gol!

O sinal no final apitou, acabou, ganhamos dessa vez
Agora eu preciso correr pra aula de português

Quando estou na escola é a melhor hora da vida
Se eu posso jogar bola na entrada ou na saída
No recreio também rola e é mais legal ainda
Fica todo mundo olhando e vibrando com a partida
Mas agora eu preciso correr pra aula de português

PB. Pensem aí! Vamos ver a partezinha no texto que fala de trivela.

A1. Tô livre parceiro, vou chutar de trivela

PB. O que deve ser chutar de trivela?

A2. Chutar de longe, tia.

PB. A3, o que você acha que significa chutar de trivela?

A3. Sei não tia, é fazer uma bicicleta?

PB. Não, ó, trivela é chute com efeito, lançada com a ponta do pé.
(nono dia de observação)

A habilidade de “identificar palavra em textos” foi percebida no mesmo dia, no decorrer da resolução de uma questão trabalhada no sexto dia de nossas observações. A atividade consistia em identificar, dentre os anúncios, aquele que anunciava a venda de um carro.

A habilidade de “identificar o assunto de um texto” foi por nós percebida em apenas uma de nossas observações, dia no qual a professora trabalhou o texto “O presente de Natal”, e a exploração dessa habilidade aconteceu logo após a leitura coletiva do texto a seguir, a partir dos questionamentos lançados pela docente.

Um Presente de Natal

Branca de Neve continua sonhando, isso porque ela não larga mesmo os livros de lado. Durante toda nossa caminhada através desse livro, nos confundimos com as histórias da ????. Não sabemos se estávamos falando com uma menina comum ou com a personagem das histórias infantis.

Pois bem, Branca é uma menina como você, aliás, uma menina como tantas outras. Chegou o final do ano e ela continua sonhando e viajando. É natal, no momento da oração, Branca fala baixinho “eu queria um presentinho, um presente de natal não é um presente de plástico, muito menos de metal”

“Ei, Papai” – fingiu que falava com o Papai Noel, “o presente que eu quero, é um presente de papel, seja bonzinho e veja se me escuta, o que eu quero é mais um livrinho”

PB. Esse textozinho fala sobre o que?

A47. O presente de Natal

A48. A branca de neve

PB. O presente de Natal da Branca de Neve, não é? E quem é a Branca de Neve, nessa história?

A49. Uma menina igual a gente?

PB. Uma menina igual a gente. E nós estamos em que mês?

AT. Outubro

PB. E em que mês é o Natal?

AT. Dezembro

PB. Tá pertinho do final do ano?

AT. Tá

PB. Falta um mês de aula só pra gente ficar de férias
(Nono dia de observação)

A última habilidade desse eixo trabalhada pela docente foi a de “estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos”, que esteve presente no terceiro e sexto dias de nossas observações, a partir da vivência de uma atividade de múltipla escolha, conforme recorte a seguir:

O Passeio ao Zoológico

Gustavo fez um passeio ao Zoológico com seu avô. Eles conheceram muitos animais: girafa, leão, macaco e outros bichos. O menino disse a seu avô:
– Vovô, os bichos são muito lindos!

- No texto, a palavras *eles* se refere a:
 - () Ao avô e ao menino
 - () A outros bichos
 - () Ao leão e ao macaco
 - () A zebra e a girafa

Para que o aluno responda à questão acima exposta, é necessário que ele descubra os referentes do pronome “eles”, estabelecendo relação entre partes do texto por meio de um recurso coesivo, que é a substituição pronominal.

Por fim, os dados produzidos a partir de nossas observações permitem perceber que apenas duas das sete habilidades do eixo de leitura de textos presentes na matriz avaliativa da ANA não foram exploradas pela professora.

Entre as habilidades não contempladas, encontram-se as de “realizar inferências a partir da leitura de textos verbais” e “realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal”, as quais, segundo Gontijo (2012, p. 619), “exigem que o leitor mobilize conhecimentos elaborados previamente para completar aspectos não explícitos no texto, ou que estão explícitos, mas podem ser completados a partir de outros pontos de vista”.

Além das habilidades mencionadas anteriormente, percebemos, ainda, a presença de atividades que contemplaram habilidades do eixo de leitura de textos não aferidas pela ANA, as quais destacaremos no quadro a seguir:

Quadro 22 – Habilidades do eixo de leitura de texto, não aferidas na ANA, mas presentes nas práticas de ensino desenvolvidas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Extrapolar o texto								X	X	X	3
Elaborar hipóteses sobre o texto								X			1
Identificar gêneros textuais			X								1
Construir sentido global do texto			X					X			2
Total de dias											7

O quadro acima aponta a presença de momentos vivenciados pela professora B que tinham como finalidade desenvolver a aprendizagem do eixo de leitura de textos, ainda que por meio de habilidades não contempladas na Matriz da ANA.

A habilidade de “elaborar hipóteses sobre o texto” emergiu em um dos dias de nossas observações, fazendo com que as crianças se envolvessem nos momentos de aula, lançando suas assertivas a serem confirmadas ou refutadas, como no recorte a seguir:

PB. Gente, agora nós vamos responder às questões de outro textozinho ó, o nome dele é A Princesa e a Ervilha. O que vocês acham que vai acontecer nele?

A1. A princesa gosta de ervilha

PB. Será que essa princesa gosta de ervilha?

A2. Não tia. É porque ela vai comer uma ervilha envenenada.

PB. Meu Deus! Será que tem como a gente colocar veneno numa ervilha A2?

A2. Tem tia!

A3. A princesa tinha uma cachorrinha que o nome dela era ervilha, tia

PB. (risos) Vamos ver se ela tem uma cachorrinha chamada ervilha ou porque esse título né?

(Oitavo dia de observação)

A partir do recorte acima, concebemos o desenvolvimento de tal destreza como sendo de suma importância para envolver a criança no contexto exposto na leitura, norteando-a à interpretação do novo a partir do que já lhes é conhecido.

A habilidade de “extrapolar o texto” foi a mais explorada pela professora B, estando presente em três dos dez dias por nós observados. Destacaremos, aqui, um recorte do trabalho com essa destreza, no qual a professora, a partir do texto “Um presente de Natal”, usa o tema Natal para ensinar as crianças a elaborarem suas cartinhas para serem enviadas aos Correios.

- PB. Falta um mês de aula só pra gente ficar de férias
 A50. Só?
 PB. Só. Aí acaba o ano e depois só ano que vem. Mas vamos ver aqui. Quando a gente fala no presente de Natal, a gente pede a quem esse presente?
 A51. A mãe e ao pai
 A52. A Papai Noel
 PB. A Papai Noel. Vocês acham que tem Papai Noel?
 A53. Tem!
 PB. Vocês acreditam no Natal?
 AT. Sim.
 A54. Mas não tem Papai Noel.
 PB. E quem é que coloca o presente de Natal lá debaixo da árvore?
 A55. As mães
 PB. E se não for a mãe, quem coloca?
 A56. É o Papai Noel
 PB. Vocês não escutam as renas chegando quando a gente já tá dormindo não?
 AT. Não
 PB. Pois eu já escutei. E quem foi que disse a vocês que não tem Papai Noel?
 A57. Minha mãe, meu pai, meu irmão. Todo mundo
 PB. Pois então a gente não vai fazer nenhuma cartinha pedindo presente, né?
 AT. Eu acredito.
 PB. Quem acredita levanta a mão.
 PB. Quem acha que não tem levanta a mão
 (Décimo dia de observação)

Outra habilidade trabalhada pela docente em questão foi a de “identificar gêneros textuais”, presente apenas no terceiro dia de observação, na apresentação das características do gênero bilhete, como destacamos no recorte a seguir:

Ana,

Tive que ir a farmácia, mas não demoro.
 Comece a refogar o arroz para não atrasar o almoço.
 Lia.

- Nesse texto, a fala representada revela um vocabulário comum usado para:
 - () Um bilhete
 - () Um poema
 - () Uma instrução
 - () Uma receita

- PB. Gente, esse textozinho aqui é o que?
 TA. Um bilhete.
 PB. Por que é um bilhete?
 A4. É uma carta, tia.
 A5. Porque a mãe está mandando a filha fazer alguma coisa.
 PB. Olha o que diz a pergunta: “nesse texto, a fala representada revela um vocabulário comum usado para um bilhete, um poema, uma instrução ou uma receita?”

TA. Um bilhete
 (...)
 (Terceiro dia de observação)

A última habilidade trabalhada foi a de “construir sentido global do texto”, presente nas questões de interpretação trabalhadas no terceiro dia de nossas observações. Essa habilidade pôde ser avaliada a partir da atribuição de um título, como se pode perceber no recorte a seguir:

Certa manhã, um fazendeiro descobriu que sua galinha tinha posto um ovo de ouro. Apanhou o ovo, correu pra casa, mostrou-o a mulher dizendo:

– Veja! Estamos ricos! Levou o ovo ao mercado e vendeu-o por um bom preço. Na manhã seguinte, a galinha tinha posto outro ovo de ouro, que o fazendeiro vendeu a melhor preço.

E assim, aconteceu durante muitos dias.

- O título mais adequado para a história é:
- () A galinha amarelinha
- () A galinha perdida
- () A galinha dos ovos de ouro
- () A galinha dorminhoca

PB. Esse textozinho aqui, fala sobre quem?

TA. A galinha dos ovos de ouro.

PB. E essa galinha era igual as outras ou era diferente?

TA. Diferente

PB. Por que?

TA. Porque ela botava ovos de ouro.

PB. Muito bem! O título mais adequado para a história é “a galinha amarelinha; a galinha perdida; a galinhas dos ovos de ouro ou a galinha dorminhoca?”

TA. A galinha dos ovos de ouro.

PB. Muito bem.

(Terceiro dia de observação)

Julgamos importante o desenvolvimento de atividades como a ilustrada acima, tendo em vista que, a partir dela, as crianças precisam pensar o título do texto de maneira coerente com o seu conteúdo, sendo necessária, para isso, a compreensão global do que é lido.

Quais habilidades do eixo de produção de textos aferidas pela ANA foram exploradas pela professora?

No que tange à habilidade do eixo de produção de textos, presente na Matriz da ANA, que consiste em “produzir um texto a partir de uma situação dada”, a única destacada nesse

eixo na referida matriz, percebemos que ela foi trabalhada em um único dia de nossas observações na turma B, pela professora investigada.

O quadro a seguir apresenta a habilidade do eixo de produção de texto escrito aferidas pela ANA.

Quadro 23 – Habilidades do eixo produção de texto, aferidas na ANA, mas não exploradas pela professora B nas dez jornadas de aula observadas

Habilidade/Observação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Produzir um texto a partir de uma situação dada										X	1
Total de dias											1

No último dia de nossas observações, a escrita de textos foi vivenciada, a partir da produção de uma carta para Papai Noel, cuja finalidade era ser levada aos Correios para adoção por pessoas que têm interesse de doar presentes às crianças. O recorte a seguir apresenta o comando da professora com relação à produção das crianças.

PB. Agora a gente vai escrever um texto aqui pra mandar pra Papai Noel, certo? A gente ainda vai corrigir ele depois pra só mandar quando tiver bem bonito. Por isso a gente vai começar agora já. Aí você vão colocar nesse texto pro Papai Noel o que vocês querem de presente de Natal e porque vocês merecem esse presente, ok? Comecem fazendo aí e já já a gente faz as leituras.
(...)
(Décimo dia de observação)

A partir do recorte acima, percebemos na situação de escrita requerida pela docente a presença de um destinatário e de uma finalidade. No entanto, o gênero não é esclarecido pela docente, que menciona que serão escritos textos que serão enviados para Papai Noel (a informação de que tais produções seriam levadas para os correios e de que teriam destinatários reais não foi mencionada pela docente). No entanto, embora houvesse a presença de uma situação proposta, os textos dos estudantes refletem a pouca clareza da situação de produção, conforme podemos observar no recorte a seguir:

PB. Pessoal, nós vamos fazer assim, você vão fazer as apresentações dos textos que fizeram, e se der tempo, eu já vou fazendo a correção de banca em banca. Quem quer começar?
A66. Eu. O título do texto é “Sobre não Papai Noel”. “A lenda diz que o Papai Noel existe, mas eu não acredito nele, porque eu nunca acreditei nele, mas, já que todo mundo acredita, não quer dizer que ele exista”.

A67. “Eu acredito no Papai Noel”. “Eu acredito no Papai Noel. Eu já fingi que falava com ele e hoje eu tirei minha dúvida. Hoje na escola, eu tirei minha dúvida e agora eu acredito nele”.

A68. “Eu acredito no Papai Noel”. “Eu acredito no Papai Noel, porque quando a gente tá dormindo ele vai bem devagarinho e coloca um presente no Natal e vai-se embora entregar presente pra outras crianças. E é por isso que eu acredito no Papai Noel”.

A69. “Presente de Natal”. “Era uma vez um menino e o Papai Noel. O menino pediu uma bicicleta à sua mãe. A mamãe disse que não dava pra comprar. Aí o menino escreveu uma carta pra Papai Noel, hohoho, pedindo uma bicicleta e se realizou o sonho dele”.

A70. Era uma vez Branca de Neve. Estava ajeitando a árvore de Natal, e ela comprou os presentes de Natal. E deu os presentes às pessoas e as pessoas adorou os presentes que a Branca de Neve e ela ficou contente que as pessoas gostou dos presente e ela gostou da árvore de Natal

PB. Muito bem! Só faltou o título né?

A71. “Eu adoro o Papai Noel, Papai Noel eu te adoro e eu acredito que você existe. Eu te amo muito no meu coração. Toda vez no Natal eu adoro as árvores, os pisca-pisca, eu adoro tudo. Obrigado”.

PB. Muito bem! Só faltou o título, né?

A72. Eu acredito no Papai Noel. Papai Noel, ele existe. Só que os meus colegas acham que ele não existe. Mas eu acho que ele existe. Ele é um idoso que tem barba muito grande e ele é gentil e legal. Ele também é muito bom, ele dá presente no natal, mas meus colegas diz que é conto de fada. Eu nem ligo porque ele existe.

A73. “Presente de Natal”. “Era uma vez um menino que se chamava Paulo. Paulo vai pedir um presente de Natal a Papai Noel. Ele está indo atrás de Papai Noel. Ele se perdeu na floresta e ele escutou sinos batendo. Quando Paulo olhou para o alto, viu o Papai Noel, as renas e ele foi seguindo ele e de repente as renas começaram a ir mais rápido e mais rápido. E Paulo começou a correr o mais rápido que pode, mas ele não conseguiu alcançar o trenó. Quando chegou na sua casa, foi correndo ver se tinha ganhado o que pediu e ele ganhou uma bola de futebol”.

A74. “O Menino e o Natal”. “Ele sonhava com o Papai Noel. Ele tinha o cabelo amarelo. Ela Branca sorri pela casa. Ela enfeita a árvore do Natal. Ela olhava para o céu pra ver o Papai Noel. Sorri feliz. Eu acredito no Papai Noel”.

A76. “Menina e o Natal”. “Presente de Natal. Dia de Natal. Lindo presente de Papai Noel. Muito obrigado, Papai Noel. A árvore de Natal. Eu acredito no Papai Noel”.

(Décimo dia de observação)

A partir do recorte acima percebemos, de modo geral, que as produções das crianças não se adequavam ao gênero, à finalidade e ao interlocutor. É notório que a escrita delas versa sobre suas opiniões acerca do tema em questão, se o Papai Noel existia ou não. Acreditamos que o texto “Um Presente de Natal”, bem como as discussões sobre a existência ou não do Papai Noel, realizadas anteriormente à proposta de escrita, podem ter influenciado as crianças a escreverem sua opinião em detrimento do que tinha sido proposto pela docente.

4.2.2 Sobre a relação entre o formato dos itens da ANA e o formato das atividades propostas pela professora B

Considerando que a ANA é composta por dezessete itens de múltipla escolha, dois de escrita de palavras e um de produção textual, conforme elucidado anteriormente, apresentaremos, nesse bloco de análise, a relação entre o formato dos itens que foram explorados em sala de aula pela professora B e aqueles presentes na ANA, com o intuito de perceber divergências e similaridades entre eles.

Para tanto, o quadro a seguir apresenta os tipos de item da ANA, estando marcados aqueles trabalhados pela docente B:

Quadro 24 – Tipos de item explorados pela professora B nas dez jornadas de aula observadas

Tipos de item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total
Itens de Múltipla Escolha			X			X		X	X		4
Itens de escrita de palavras					X						1
Itens de produção de textos										X	1
Total de dias											6

No decorrer de nossa produção de dados, percebemos, nas práticas da professora B, uma forte presença de questões de múltipla escolha, as quais eram antecedidas de textos para compreensão. Em relação a esse aspecto, a professora informou em aula a seus alunos que:

Hoje a gente vai trabalhar com vários mini textos, aqueles textos pequenininhos e vocês vão prestar atenção em cada um deles. Quem ainda não tá craque na leitura, vai tentando devagar, mas sozinho, até porque mês que vem tem a prova da ANA, que a gente já conversou muito sobre, né? E aí vocês vão ter que ler sozinhos. Só vai saber fazer, quem souber ler alguma coisa, certo? Esses textos vão ter alguma coisa depois pra vocês interpretarem. É no mesmo estilo da provinha que vocês vão fazer.
(Fala da professora B)

Em conversa informal, a professora ainda nos afirmou utilizar alguns simulados que recebeu na formação do PNAIC para trabalhar a ANA em sala de aula. No entanto, não encontramos nenhum registro oficial acerca da divulgação do simulado por ela utilizado, embora já tenham sido publicados simulados preparatórios para avaliações externas como a Provinha Brasil.

No oitavo dia de nossas observações, a professora investigada levou o texto “A Princesa e a Ervilha”, acompanhado da seguinte questão de múltipla escolha:

6. Quem empilhou os colchões?

- () A rainha
- () O rei
- () Uma criada
- () A princesa

A partir do recorte da atividade acima, podemos perceber semelhança entre tal item e àqueles presentes na ANA, de modo que os alunos devem aqui optar por uma única alternativa de resposta.

No terceiro dia de nossas observações, a professora levou uma série de textos curtos com outras questões dessa mesma natureza, algumas das quais foram apresentadas em outras partes dessa análise. Em conversas informais, a docente ressaltou a importância de realizar atividades dessa natureza, tendo em vista a necessidade de familiarização dos alunos com questões objetivas, as quais antes só eram trabalhadas em anos posteriores. Em suas palavras:

Eu fico fazendo essas atividades com eles o tempo todo pra eles saberem como se responde, sabe? Se eu não fizer, quando chegar na prova, eles não vão saber nem pra onde vai.

(Fala da professora B)

Percebemos, tanto na fala da docente, como na recorrência de tais atividades, presentes no terceiro, sexto, oitavo e nono dias de nossas observações, a sua preocupação em propor atividades que se assemelhassem aos itens da ANA, a fim de que seus alunos pudessem se apropriar do formato dos itens da prova e fazê-la sem grandes dificuldades.

Embora professores e pesquisadores não tenham acesso às edições da ANA, alguns simulados têm sido publicados por editoras como a Moderna e a Saraiva, por exemplo, a fim de que os educandos possam se familiarizar com o estilo da prova. No entanto, tais simulados ainda não tinham chegado à sala de aula, tendo em vista que sua distribuição tinha sido feita nesse ano apenas para as secretarias de educação dos municípios. Quando indagada em entrevista acerca da preparação da turma para aplicação da ANA, a professora afirmou que:

Houve o tempo todo. A gente ficou sabendo que ia chegar uns simulados das editoras pra gente usar, mas parece que só vem ano que vem. Mesmo assim, eu procurei prepará-las, dizendo dessa avaliação, que todas as turmas de 3º ano iam passar por ela. Como eles tinham feito a Provinha Brasil o ano passado, eles perguntavam se eles não iam fazer esse ano, e aí eu dizia que não, que agora era a ANA. Então eles foram preparados nesse aspecto psicológico e também na parte prática com os próprios textos, daqueles mini que eu também trazia pra eles.

(Fala da professora B)

Em conversa informal com a secretaria de educação do município pesquisado, fomos informados da chegada de um único volume, uma espécie de “amostra grátis” do livro “Simulado – Avaliação Nacional da Alfabetização”, publicado e distribuído pela Editora Moderna, que faz parte de uma coleção de simulados para monitoramento da aprendizagem. Nesse sentido, o intuito da veiculação desse material é apresentar e “vender” uma proposta composta por 12 volumes, endereçados às crianças do 2º, 3º, 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, cada volume tomando por base as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática das avaliações externas que os envolvem.

A habilidade de escrita de palavras conforme a imagem, a qual se apresenta em dois dos vinte itens da ANA, esteve ausente das atividades observadas por nós, embora tenhamos notado a presença de itens de escrita de palavras soltas, como no caso de um ditado de palavras realizado em sala de aula no quinto dia de nossas observações, mas que não contava com a presença de imagens.

Quanto a itens de produção escrita, percebemos que a docente contemplou a habilidade presente na matriz de referência, que consiste em “produzir um texto a partir de uma situação dada”, embora não realize o comando de maneira escrita, mas apenas oralmente, o que pode ter confundido as crianças no momento da realização dessa atividade.

Dessa forma, é perceptível a aproximação do fazer da professora B aos formatos dos itens da ANA, embora a proposta de produção textual tenha sido realizada apenas por um comando oral, e não a partir de um enunciado escrito, como acontece na aplicação da ANA.

4.2.3 Sobre o impacto da ANA nas práticas da professora B

Em quatro dos dez dias de nossas observações, percebemos, conforme dissemos anteriormente, a forte incidência da realização de simulados da ANA na sala de aula da professora B, além da utilização de textos curtos, semelhantes aos usados na ANA. Ao longo de nossas observações, foram realizados dez itens de simulado, em quatro dias diferentes.

Esse foi o aspecto mais forte de relação entre as práticas da docente investigada e a ANA, tendo em vista que esse instrumento avaliativo tem dezessete de suas vinte questões com formato de múltipla escolha, conforme já discutido anteriormente.

Segundo a professora, a presença constante de simulados tinha, conforme apontamos anteriormente, o intuito de preparar as crianças para o formato da ANA, conforme aponta a docente:

A avaliação não é obrigatória na escola pra crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. Então, é preciso que os alunos tenham contato com essas questões mais objetivas pra na hora eles saberem como podem responder. Quanto mais eu trabalhar isso, mais eles vão conseguir dar conta do que pede a Provinha.

(Fala da professora B)

Em conversa informal, a professora aponta como conseguiu as questões: “a formadora do Pacto, muito boa ela, nos deu algumas questões que a gente podia trabalhar na sala e aí eu trabalho três vezes por semana essas questões, pra que os alunos tenham contato com a forma de responder elas, né?”.

Cabe aqui ressaltarmos que todas as atividades comentadas até então foram retiradas da internet pela professora, com o intuito de trabalhar o que prevê a ANA, a fim de que seus alunos obtenham bons índices de desempenho, como afirmou a professora em vários dias de nossas observações.

4.2.4 Síntese da análise das práticas da professora B

No que concerne às habilidades referentes à Alfabetização e Letramento, que constam na matriz avaliativa da ANA, percebemos a presença de quatro habilidades do eixo de apropriação do SEA, as quais ocorreram em um total de seis atividades. Percebemos também cinco habilidades do eixo de leitura de texto, presentes em treze atividades, e apenas uma destreza do eixo de produção de texto, observada em apenas uma de nossas observações.

Com relação às habilidades que não constavam na matriz da ANA, mas foram trabalhadas pela docente investigada, percebemos a presença de sete habilidades de apropriação do SEA, as quais foram percebidas em quatorze atividades, além de outras quatro habilidades do eixo de leitura de texto, presentes em sete atividades desenvolvidas.

Foi possível perceber uma menor exploração das habilidades referentes à produção textual, de modo que a habilidade de escrita de palavras, conforme a imagem aferida na ANA, não foi trabalhada em sala de aula por essa docente durante nossas observações, e apenas um evento contemplou uma habilidade de produção de textos a partir de uma situação dada, como consta na referida matriz avaliativa.

Observamos, ainda, o esforço da docente investigada em propor questões de múltipla escolha, na busca por aproximar tal formato de item da realidade das crianças, tendo em vista que é esse o modelo de questão do maior número de itens presentes na ANA.

Dessa forma, percebemos no trabalho da docente um misto de habilidades que estavam ou não contempladas na ANA, mostrando sua preocupação em auxiliar as crianças no momento da avaliação, sem esquecer de todos os outros saberes que precisam ser adquiridos por elas, independentemente de comporem ou não tal matriz avaliativa.

4.3 Para concluir: algumas relações entre as práticas de ensino das professoras A e B

Tendo em vista os dados apresentados até então, abordaremos, nesse último bloco de análise, as relações presentes entre as práticas de ensino das professoras A e B.

Nas observações das práticas da professora A, notamos que, das doze habilidades de Língua Portuguesa que compõem a ANA, quatro delas estiveram presentes em suas aulas, enquanto nas práticas da professora B percebemos o trabalho com dez das doze destrezas presentes na matriz avaliativa. É importante destacar ainda que o número de atividades desenvolvidas por elas variou consideravelmente, de modo que tais destrezas foram vivenciadas em nove atividades pela professora A e em vinte atividades pela professora B. Desse modo, observou-se uma relação muito mais marcante entre as habilidades exploradas pela professora B e as aferidas pela ANA.

Com relação às capacidades desenvolvidas em atividades pela professora B, foi percebida a presença de todas as habilidades referentes ao eixo de apropriação do SEA, bem como a única habilidade do eixo de produção de textos, estando ausentes apenas duas habilidades do eixo de leitura presentes na matriz avaliativa: “realizar inferência a partir da leitura de textos verbais” e “realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal”.

Ambas as docentes exploraram também habilidades que não constavam na matriz da ANA. Sobre esse aspecto, destacamos a importância de exploração de outras habilidades relativas ao sistema notacional e aos usos e funções da escrita, uma vez que o ensino não pode se reduzir ao que é aferido pelas avaliações externas.

Nesse sentido, reiteramos a impossibilidade de uma avaliação dar cabo de aferir todas as habilidades relativas à apropriação do SEA e aos outros eixos do ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, acreditamos que a ANA não pode ser concebida como um currículo a ser seguido, de modo que o docente priorize apenas o ensino de determinados conteúdos e habilidades, em detrimento de outros. Afinal, avaliações são apenas recortes de tudo o que é ensinado e aprendido em sala de aula e compactar tais vivências em um único instrumento é praticamente impossível.

Com relação ao formato dos itens trabalhados pelas docentes, percebemos a massiva utilização de itens de múltipla escolha pela professora B, enquanto a professora A trazia em suas atividades itens abertos, sem correspondência com o formato da ANA. As atividades de escrita de palavra conforme a imagem não emergiram em nenhuma de nossas observações, salvo as duas situações de ditado de palavras sem imagens mencionadas em nossas análises. Por fim, as produções textuais também se apresentaram de maneira escassa e, ainda assim, não atenderam, de modo geral, aos requisitos da ANA.

Tendo em vista a necessidade de conhecimento da ANA e do que ela avalia, importamos frisar ainda a indignação constatada por parte de ambas as professoras no que concerne ao contato com essa avaliação, tendo em vista que o acesso a ela é totalmente restrito aos professores, que não têm clareza acerca de como as questões são apresentadas para os alunos. A esse respeito, a professora A apontou:

é uma auto-avaliação para o aluno e para nós professores, e para a escola também. O que é negativo é o mistério, porque na ANA, a gente não tem acesso à prova. O professor não aplicar, tudo bem, porque né todo mundo tem o compromisso de ser fiel, de não dar as respostas, né? Mas aí como é que eu vou preparar o meu aluno. No Pnaic e na secretaria de Educação, nós temos acesso aos direitos de aprendizagem, né? Ele fica aqui na minha pasta, e eles trazem o que eu preciso trabalhar na minha turma de 3º ano, especificamente em Português e em Matemática. Então a gente tem tudo isso, a gente prepara o aluno. No próprio Pnaic a gente vê atividades como simulados da ANA, sabe, mas a gente não tem acesso à prova, não tem contato com as questões, nem as edições anteriores. Então o que eu não concordo é isso: por que esse mistério, se o professor deve preparar os alunos? Então se a Prova Brasil a gente tem o acesso, ao Enem nós temos acesso, por que com a ANA é diferente? Não sei se eles desacreditam ou pensam que o professor vai de alguma forma facilitar as coisas pra o aluno, não sei. É porque na minha cabeça ou se tem acesso a todas ou a nenhuma.

(Fala da professora A)

A esse respeito a professora B corrobora afirmando o seguinte: “não gosto muito da forma como isso acontece, porque eu não posso aplicar a prova e os alunos se sentem pressionados. Também sinto falta de saber mais cedo os resultados dela a tempo de ajuda-los”.

Nesse sentido, percebemos a urgente necessidade de que os professores possam ser inseridos com maior ênfase nessa avaliação, de modo que eles possam conhecer as formas de elaboração e escolha das questões avaliadas.

No que concerne ao papel da ANA na sala de aula, percebemos, em nossas observações e entrevistas, que ambas as docentes reconhecem a importância da realização de avaliações

externas como a ANA, enquanto suporte para o acompanhamento do progresso do aluno, bem como para o planejamento do docente, como afirma a professora B ao salientar que planeja suas ações a partir das habilidades trazidas nas matrizes da ANA e do Pnaic.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já explicitado anteriormente, esta pesquisa procurou compreender as relações entre a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita no último ano do ciclo de alfabetização. Propusemo-nos, de modo mais específico, a: a) analisar as relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que é ensinado pelas professoras; b) analisar as relações entre o formato dos itens da ANA e aqueles propostos pelas professoras em sala de aula; c) analisar o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras.

A análise dos resultados produzidos nessa pesquisa demonstrou a presença de relação entre as habilidades que constam na matriz avaliativa da ANA e o que é ensinado pelas professoras. No entanto, essa relação foi percebida com maior ênfase nas práticas de ensino da docente B, a qual contemplou em suas atividades dez das doze habilidades aferidas pela ANA, embora que de maneira bastante superficial. Ademais, foi possível perceber, nas práticas dessa docente, uma significativa similaridade entre o formato das atividades desenvolvidas por ela em sala de aula e aquele dos itens aferidos na ANA. Essa professora utilizava diversas atividades de múltipla escolha com o objetivo de auxiliar os discentes a se familiarizarem com esse formato de item, nem sempre presente no ciclo de alfabetização.

Com relação aos fazeres da docente A, percebemos que, embora poucas habilidades previstas na matriz da ANA tenham sido por ela trabalhadas, esta desenvolvia diversas atividades voltadas à apropriação do sistema notacional, ainda que elas não fossem diretamente contempladas na matriz avaliativa, o que pode ser percebido com certa não submissão ante às prescrições dessa política avaliativa.

A ANA esteve presente durante nossas observações não só nas práticas das docentes, mas também em seus dizeres, nos comentários rotineiros com a turma sobre a realização dessa avaliação ao final do ano letivo e nas conversas informais no decorrer da pesquisa.

Com relação aos impactos dessa avaliação nas práticas de ensino das professoras, elas afirmaram acreditar nas contribuições da ANA tanto para a avaliação das práticas docentes, como da escola como um todo, embora entraves possam ser percebidos com relação ao acesso a esse instrumento. Para ambas as docentes, esse seria o maior entrave no engajamento desse instrumento na sala de aula, o qual acarreta na falta de clareza sobre como as habilidades presentes em sua matriz avaliativa são, de fato, aferidas.

Com relação ao acompanhamento do progresso dos alunos a partir dessa avaliação, o que se percebe é a ausência de dados que permitam ao professor realizá-lo, tendo em vista que o docente só tem acesso aos resultados dessa avaliação no ano seguinte e, ainda assim, eles são

divulgados não por sala de aula, mas por escola, agrupando, assim, as notas de todas as turmas de 3º ano de cada escola.

Interpretamos, assim, a urgente necessidade de que haja uma maior participação no que se refere ao acompanhamento dos resultados de tais avaliações, a fim de que elas não signifiquem apenas uma escala de desempenho de escolas por cidade, mas que, a partir de seus resultados, seja possível pensar um fazer docente considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos.

Os resultados de nosso estudo contribuíram para evidenciar que a ANA parece influenciar o fazer docente em sala de aula, em maior ou menor proporção, seja por meio de estratégias de leitura ou mesmo de atendimento ao formato e habilidades referentes a essa avaliação.

Por outro lado, percebemos também no fazer de cada docente o desenvolvimento de suas atividades não só com as habilidades previstas na matriz da ANA, mas também outros saberes relativos ao processo de alfabetização. Nesse sentido, reiteramos esse fazer cotidiano que não se limita a preparar os alunos para avaliações em larga escala.

Importa-nos perceber ainda, conforme já dito diversas vezes, que a ANA não deve ser concebida como currículo, mas enquanto instrumento que, como qualquer outra avaliação externa, não tem a capacidade de aferir todos os conhecimentos mobilizados em sala de aula, mas apenas um recorte de habilidades relativas à aprendizagem do SEA e da leitura e produção de textos.

Dessa forma, esse estudo contribuiu para termos uma melhor compreensão das ações e dos saberes dos professores em sala de aula, com relação a essa nova avaliação externa. Ademais, foi possível perceber a influência exercida pela referida matriz avaliativa, bem como pelas habilidades nela expressas, embora no caso das docentes investigadas essa matriz tenha servido mais como suporte do que como manual.

Reconhecemos como limitação deste estudo o fato de não termos conseguido analisar os itens presentes na edição de 2014 da ANA, tendo em vista que eles não são disponibilizados. Isso fez com que, no que concerne à forma como as habilidades especificadas na matriz são avaliadas, recorrermos a possíveis exemplos de itens da referida avaliação externa.

Nesse sentido, a pesquisa revela a necessidade de outros estudos acerca dessa avaliação externa, de modo a ampliar as reflexões sobre esse objeto de estudo, bem como sobre os fazeres docentes ante avaliações dessa natureza. Sendo assim, acreditamos na necessidade do desenvolvimento de outros estudos acerca das relações que têm sido estabelecidas entre a ANA

e as práticas de ensino de leitura e escrita realizadas em sala de aula, a fim de termos mais subsídios para o debate sobre o papel das avaliações externas na alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de. Avaliação e alfabetização. In: MARCUSCHI, B.; SUASSUNA, L. (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: Contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador. v. 22, n. 40, jul/dez. 2013. p. 95-103.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação a exame. In: ESTEBAN, M. T. (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-82.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

_____. **Lei n. 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 1º nov. 2013.

_____. **Portaria nº 304**, de 21 de junho de 2013. Disponível em: <http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/.../2013-1/1608.pdf%E2%80%8E>. Acesso em: 17 jul. 2013.

_____. **Provinha Brasil**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em: Jan. 2010.

_____. MEC. INEP. **Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>. Acesso em: 23 set. 2013.

BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 66, p. 41-48, agosto de 1988. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/703.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2013.

CAFIERO, D.; ROCHA, G. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (orgs.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica: CEALE, 2008 – (Coleção Alfabetização e Letramento na Sala de Aula).

CERTEAU, M. de. **A Invenção do Cotidiano**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHARTIER, A. Expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. **Recherche et Formation**, Paris, n. 27, p. 67-82, 1998.

_____. A questão da língua materna na formação continuada entre os anos 1970 e 2010 na França. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; CRUZ, Shirleide P. da Silva (Orgs.). **Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática**. Recife: Editora da UFPE, 2010. p. 53-67.

_____. **Práticas de leitura: escrita, história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, Ceale, 2007.

CORRÊA, N.; SANTOS, A. Em Busca da Maturidade: o fracasso escolar e suas bases psicológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte v. 3, p. 4-7, 1986.

CORREIA, J. R. Provinha Brasil: uma análise da concepção de leitura. **Anais da 35ª. Reunião Anual da Anped**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT10%20Trabalhos/GT102551_int.pdf> Acesso em: 19 maio 2015.

CUNHA, A. Professoras alfabetizadoras e a língua materna: relacionando as expectativas, os conteúdos e a forma de ensiná-los. **Anais da 28ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt10/gt101439int.rtf>> Acesso em: 19 maio 2015.

DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da Avaliação da Aprendizagem: dos fundamentos a uma proposta inovadora**. São Paulo: EPU, 1989.

DURAN, M. C. G. Maneiras de Pensar o Cotidiano com Michel de Certeau. **Diálogo Educacional**. Curitiba. v. 7, n. 22, p. 115-128, set/dez. 2007. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1577&dd99=pdf. Acesso em: 10 out. 2014.

ESTEBAN, Maria Teresa. Provinha Brasil: reeditando a velha confusão entre avaliação e exame. **Revista Novamerica**, v. 118, p. 72-75, 2008. Disponível em: <<http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=ESTEBAN%2C+Maria+Teresa.+Provinha+Brasil:+reeditando+a+velha+confus%C3%A3o+entre+avalia%C3%A7%C3%A3o+e+exame.&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.msebrasi>>

l.org%2Fupload%2Fquivos%2FProvinha%2520Brasil_Maria%2520Teresa%2520Esteban.doc&ei=xy5vT8PvJ9S-gAektJ1t&usg=AFQjCNGFgr1n2uZ5Zzw34tgSMrKfDFvog>
Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Provinha Brasil: Desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo / Revista de ciências da educação**, nº 9, mai/ago de 2009. Disponível em:
<<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT%20d4.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2014.

_____. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 51 set.-dez de 2012.

FERREIRA, A.; LEAL, T. F. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia (orgs.). **Avaliação em língua portuguesa: Contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRA, A.; ALBUQUERQUE, E.; LEAL, T. (orgs.). **Formação Continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as). In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: CHIAPPINI, L. (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 17-24.

GOIGOUX, R. Analyser l'activité d'enseignement de la lecture: une monographie. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, v. 138, p. 125-134, 2002.

GOIGOUX, R. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants, **Éducation et didactique**, v. 3, p. 19-41, 2007. Disponível em: <http://educationdidactique.revues.org/232>. Acesso em: 10 out. 2014.

GOMES DIAS, E. T. Provinha Brasil de leitura: para além dos níveis de proficiência. **Anais da 36ª. Reunião Anual da Anped**. Goiânia/ GO, 2013. Disponível em:
<http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3326_texto.pdf .> Acesso em: 19 maio 2015.

GONTIJO, C. M. Avaliação da Alfabetização: Provinha Brasil. **Revista Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, jul/set. 2012, p. 603-622

HOFFMANN, J. **Avaliação: Mito e desafio – Uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

_____. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. **Revista Em Aberto**, Brasília: ano 15, n. 66, abr./jun. 1995. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/995/899>> Acesso em: 19 maio 2016.

LEAL, T. F. Intencionalidade da Avaliação na Língua Portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMAN, J.; ESTEBAN, M. T. **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas em Diferentes Áreas do Currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B.; LEITE, T. M. R. Jogos: Alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T. F. (orgs.) **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 111-132.

LOPES, A. de A. Produção escrita em teste de português: as relações singulares do sujeito com a língua. **Anais do XIX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, João Pessoa/ PB, 2009. CD-ROM.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. **Provinha Brasil: A utilização e avaliação e avaliação dos testes de diagnóstico da alfabetização pelos professores. (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2010.

MORAIS, A. G. Avaliação da Alfabetização: como usá-la em sua função diagnóstica? **Revista Educação: Guia da Alfabetização – CEALE**. São Paulo: Segmento, 2009. p. 78-90.

_____. Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 551572, set/dez 2012.

_____. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivo/20.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2015.

MORAIS, A. G. de; LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. “Provinha Brasil”:

monitoramento da aprendizagem e formulação de políticas educacionais. Porto Alegre: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 301 – 320, mai./ago. 2009.

MORAIS, A. G. de; LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G. O Ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização e sua avaliação pela Provinha Brasil. In: MEC/ INEP. **Avaliações da Educação Básica em Debate**: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala. Brasília: INEP, 2013. p. 153-174.

MORTATTI, M. do R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista ACOALFAPlp**: Acolhendo a alfabetização nos países de Língua Portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <www.acoalfaplp.net>. Publicado em: setembro 2008. Acesso em: 15 jul. 2013.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, 2010. p. 329-410.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura**: Teoria e Prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, S. A.; Concepções docentes acerca do ensino e da avaliação do aprendizado do sistema. **Anais do XVIII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Belém/ PA, 2007. CD-ROM.

OLIVEIRA, S. A. de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. **Anais da 36ª. Reunião Anual da Anped**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_3081_texto.pdf>. Acesso em: 19 maio 2013.

OLIVEIRA, S. A. Concepções docentes acerca do ensino e da avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética num regime ciclado. **Anais da 29ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29/textos/gt10/gt101439int.rtf>>. Acesso em: 19 maio 2015.

OLIVEIRA, T. M. F.; CAMPELO, M. E. C. H. Refletindo sobre as dificuldades docentes na alfabetização. **Anais do XVII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Belém/ PA, 2005. CD-ROM.

OLIVEIRA, S. A.; MORAIS, A. G. de. O ensino e o aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos. **Anais do XVII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Belém/ PA, 2005. CD-ROM.

OLIVEIRA, T. M. F. Ampliando o olhar da avaliação na alfabetização: as dificuldades docentes. **Anais do XVIII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Maceió/ AL, 2007. CD-ROM.

PEREIRA, M. S. Avaliação do que? **Anais do XX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, Manaus/ AM, 2011. CD-ROM.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. Da Prática Reflexiva ao Trabalho sobre o Habitus. In: _____. **Prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, G. FONTES-MARTINS, R. A Apropriação de habilidades de leitura e escrita na alfabetização: estudo exploratório de dados de uma avaliação externa. **Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 977-1000. Out/dez. 2014.

ROCHA, S. R. da M.; MÉLO, S. C. B. Como avaliar o leitor iniciante? **Anais do XIX EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, João Pessoa/ PB, 2009. CD-ROM.

_____. Meta-avaliação da alfabetização: constituição de um corpus de escrita infantil e suas contribuições para a avaliação da alfabetização, leitura e escrita. **Anais da 33ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu/ MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6620--Int.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia Científica**: completo e essencial para a vida universitária. São Paulo: Avercamp, 2006.

RODRIGUES, J. do N.; RANGEL, M. A Prática de professores da língua materna no ensino fundamental da Baixada Fluminense (RJ): a produção textual escrita e avaliação. **Anais da 36ª. Reunião Anual da Anped**. Goiania/ GO, 2013. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt10_trabalhos_pdfs/gt10_2574_texto.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SCHWARTZ, C. M.; OLIVEIRA, A. P. G. de. A avaliação da escrita no exame nacional do ensino médio (ENEM). **Anais da 33ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu/ MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6097--Int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2015.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. A. da. Os professores e a avaliação da produção textual: entre concepções e práticas. **Anais da 34ª. Reunião Anual da Anped**. Natal/ RN, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT10/GT10-1208%20int.pdf>> Acesso em: 15 maio 2015.

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

SILVA, M. do C. Práticas de alfabetização no 1º ciclo do ensino fundamental: o que os alunos aprendem? **Anais da 31ª. Reunião Anual da Anped**. Caxambu/MG, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/gt10-4849--int.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2013.

SILVA, J. F. da; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas**: em diferentes áreas do currículo. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. IN: SOARES, Magda. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, jul/2003.

_____. Não existe um currículo no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte v. 18. n. 107. p. 5-13. set/out, 2012.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUASSUNA, L.; MARCUSCHI, B. (orgs). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SZYMANSKI, H. (org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. pp. 31-53.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, Jan\Fev\Mar\Abr, 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campins, ano XXI, Nº 73, Dez/2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>. Acesso em: 10 out. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG), Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte, 2014.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

- A professora explora diferentes gêneros textuais? Quais e de que forma?
- Há momentos de leitura deleite durante as aulas? Em que momentos? De que forma isso ocorre?
- De que forma são realizadas as atividades envolvendo o eixo do sistema de escrita em sala de aula?
- Há atividades que promovem o estabelecimento de relações grafofônicas?
- Há atividades de segmentação de palavras em sílaba? Oral ou escrita?
- Há atividades de compreensão e produção textual? Coletiva ou individual?
- Como acontecem os momentos de correção das atividades de casa?
- Há participação das crianças na sala? Elas são incitadas a participar? De que forma elas participam?
- Como é feito o uso do livro didático pela docente?
- Quais formas de avaliar estão presentes nesta sala de aula?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quais foram os seus principais objetivos, ao longo desse ano letivo, na área de Língua Portuguesa, com a sua turma?
2. Como são definidos, em sua escola, os objetivos de ensino de Língua Portuguesa para cada ano (1º, 2º e 3º) do ciclo de alfabetização?
3. O que você pensa sobre a implantação de avaliações externas, como a ANA, nas escolas?
4. Como você avalia a ANA? Que aspectos julga positivos e quais julga negativos?
5. Você acredita que a implantação dessa avaliação interferiu ou orientou de alguma forma no trabalho realizado na escola? Se sim, de que forma? Por quê?
6. Você mudou algo em suas práticas de ensino após a implantação da ANA? O que? Por quê?
7. Você utilizou as Matrizes de Referência da ANA para planejar suas aulas? Como?
8. Houve, ao longo do ano, alguma preparação para a aplicação da ANA em sua sala de aula? Se sim, como?
9. Quais as reações dos seus alunos no momento da resolução da ANA? Você acredita que eles tenham apresentado algum tipo de dificuldade? Se sim, a que você as atribui?
10. Você acredita que o que é avaliado na ANA retrata o trabalho realizado pela escola? Por quê?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA AO LONGO DAS OBSERVAÇÕES

1. Quais os objetivos dessa aula?
2. Como você avalia a aula dada com relação aos objetivos da ANA? Você acredita que eles foram atendidos?
3. Quais as habilidades da ANA contempladas nessa aula?