

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
UFFS – CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

BEATRIS FÁTIMA BUENO GAIK

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DOS MÉTODOS GOVERNAMENTAIS DE
AVALIAÇÃO**

ERECHIM

2014

BEATRIS FÁTIMA BUENO GAIK

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DOS MÉTODOS GOVERNAMENTAIS DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim – como requisito parcial de avaliação para a obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Adriana Regina Sanceverino

ERECHIM

2014

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

GAIK, BEATRIS FÁTIMA BUENO

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DOS MÉTODOS GOVERNAMENTAIS DE AVALIAÇÃO/ BEATRIS FÁTIMA BUENO GAIK. -- 2014. 47 f.

Orientadora: ADRIANA REGINA SANCEVERINO.

Co-orientadora: ZORAIA BITTENCOURT.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de PEDAGOGIA , Erechim, RS , 2014.

1. OS CAMINHOS DA PESQUISA. 2. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRINCÍPIOS METAS AÇÕES E LEGISLAÇÃO.. 3. APROXIMAÇÕES COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA.. I. SANCEVERINO, ADRIANA REGINA, orient. II. BITTENCOURT, ZORAIA, co-orient. III. Universidade Federal da Fronteira Sul. IV. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

BEATRIS FÁTIMA BUENO GAIK

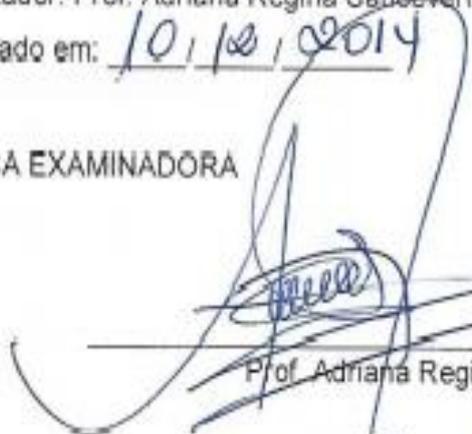
**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DOS MÉTODOS GOVERNAMENTAIS DE
AVALIAÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para
obtenção de grau de Pedagogo da Universidade Federal da Fronteira Sul.

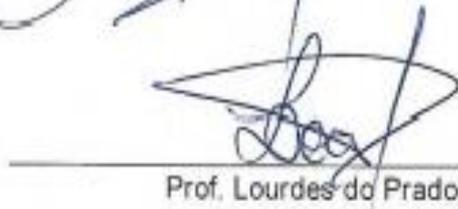
Orientador: Prof. Adriana Regina Sanceverino

Aprovado em: 10/10/2014

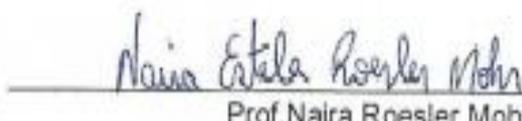
BANCA EXAMINADORA



Prof. Adriana Regina Sanceverino



Prof. Lourdes do Prado Rodrigues



Prof. Naira Roesler Mohr

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por cuidar dos meus passos e orientar meu caminho com sabedoria e luz;

A minha filha Daniele, por todo apoio, companheirismo, ajuda e incentivo. Se não fosse ela, esse sonho jamais seria possível;

Ao meu filho Lucas, pela compreensão e apoio, por entender minhas ausências e por me acompanhar em todo esse processo;

Aos Mestres do Curso de Pedagogia da UFFS, pelos ensinamentos;

E a minha professora e orientadora Adriana Sanceverino, por toda ajuda, acompanhamento, orientação, paciência e trocas de experiências.

Muito obrigada!!

RESUMO

O presente trabalho objetiva refletir acerca da eficácia dos métodos de avaliação propostos pelas diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Problemática se a proposta do PACTO para avaliar o desempenho dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresenta possibilidades de operacionalização e eficácia. Para responder a essa pergunta de pesquisa este trabalho busca entender como surgiu o PNAIC, bem como a proposta do governo federal ao criá-lo; analisar como se dá o processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental sob a proposta do PNAIC; averiguar como os professores gerenciam o processo de alfabetização com a nova proposta de ensino; e conhecer o processo de avaliação proposto pelo PNAIC a fim de compreender o rendimento dos educandos que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho bibliográfico, foi desenvolvida por meio de leituras de livros, artigos publicados em periódicos, cartilhas expedidas pelo governo e legislação. A base teórico-metodológica que sustenta esse trabalho monográfico se desenvolve a partir de Vygotsky (1984), Soares (2003; 2004), Rego (1995), Cristofolini (2012), Cagliari (1992), Brasil (2009; 2012) entre outros autores. Para análise de dados, fez-se uma busca por artigos que abordam a temática em estudo, publicados no período entre 2007 a 2014. A análise dos mesmos permitiu inferir que o método de avaliação oferecido pelo Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa não é eficaz o suficiente para concluir que há mudanças positivas no novo método de ensino e nem de que há avanços nas três fases (1º, 2º, e 3º ano). Ainda há muitas falhas nesse método de avaliação, mas os professores e gestores de escolas reconhecem que a Provinha Brasil pode representar novos desafios aos métodos pedagógicos de ensino.

Palavras-chave: Alfabetização. Avaliação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Provinha Brasil.

LISTA DE SIGLAS

- ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- BIB – Blocos Incompletos Balanceados.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior.
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas.
- LILACS – Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde.
- MEC – Ministério da Educação.
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação.
- PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.
- PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.
- SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
- TRI – Teoria da Resposta ao Item.
- UFFS – Universidade da Fronteira Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO I.....	8
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	9
1.1 ORIGEM DA PESQUISA – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA	9
1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA	10
1.2.1 Objetivos	10
1.2.1.1 Objetivo Geral.....	10
1.2.1.2 Objetivos Específicos	11
1.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS.....	11
1.3.1 Levantamento dos Núcleos Investigados	12
CAPÍTULO II.....	14
2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRINCÍPIOS METAS AÇÕES E LEGISLAÇÃO.....	15
2.1 O PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM.....	24
2.2 ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	27
CAPÍTULO III.....	33
3 APROXIMAÇÕES COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS	41
APÊNDICES	44
APÊNDICE A – QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS ADQUIRIDOS NO ESTUDO	45

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a educação tem passado por constantes e significativas transformações devido às mudanças sociais/culturais e tecnológicas da contemporaneidade. Os meios sociais, familiares e educacionais, assim como as mudanças no estilo de vida das populações fizeram com que o governo federal repensasse o processo de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

As crianças têm ingressado na escola precocemente e um método de alfabetização condizente com essa realidade é essencial. Assim, avaliar o desenvolvimento e aplicação das atividades propostas em aula com o intuito de alfabetizar também é importante, pois é necessário averiguar e refletir acerca das mudanças e dos pontos positivos e dificuldades no novo método de ensino.

Com base no exposto o presente trabalho, foi desenvolvido com a finalidade de compreender se os métodos propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para avaliar o desempenho dos estudantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental, apresentam possibilidades de operacionalização e eficácia.

Nesse sentido, no primeiro capítulo intitulado Os Caminhos da Pesquisa, temos a metodologia aplicada a este estudo e, posteriormente, há uma reflexão sobre conceitos e objetivos do PNAIC, bem como de seus métodos de avaliação, e do ato de alfabetizar, dialogando com autores como Vygotsky (1984); Magda Soares (2003); Cagliari (1992); Kramer (2002); e Leal e Pinto (2012).

Em seguida, os dados pesquisados e selecionados são apresentados em forma de um quadro para uma melhor visualização. E por fim, esses dados são discutidos por meio de uma comparação entre si e analisados conforme teoria dos autores previamente pesquisados. As considerações finais, por sua vez, expõem um parecer crítico e individual da autora desta pesquisa com relação a todo o desenvolvimento do trabalho e, principalmente, acerca do tema abordado.

CAPITULO I

OS CAMINHOS DA PESQUISA

“Pesquisar é pronunciar o mundo.”

Danillo R. Streck (2003)

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

1.1 ORIGEM DA PESQUISA – JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo firmado em 2012, com vigor em 2013, no qual todas as escolas públicas (municipais e estaduais) se comprometem em garantir a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. E com o objetivo de acompanhar o desempenho dos educandos nesse processo o governo utiliza a Provinha Brasil, método de avaliação já existente nas escolas públicas para professores e gestores diagnosticarem com mais precisão o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e escrita e identificar possíveis dificuldades de aprendizagem no período de alfabetização.

Contudo, as experiências que trago dessa inserção no campo da educação e as reflexões nos espaços de formação me levaram a problematizar o que segue: os métodos de avaliação propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são eficazes na avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos educandos das séries iniciais do ensino fundamental? Nesse sentido, esse trabalho monográfico corresponde a um olhar sobre o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa a partir da minha trajetória como acadêmica do curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

Em paralelo a esta experiência como acadêmica e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), outro importante espaço de inserção na educação é o de estagiária dos anos iniciais do ensino fundamental em rede pública estadual de ensino em Erechim/RS na região do Alto Uruguai.

Esse processo de aprendizagem me colocou diante de estudos, pesquisas e reflexões acerca de outros objetos de estudo. Contudo, uma questão que passou a me chamar a atenção foi o processo de alfabetização dos anos iniciais e em consequência a avaliação deste processo, uma vez que nesse período em que desenvolvo minha trajetória como acadêmica e pesquisadora passo a ter contato com a prática pedagógica em sala de aula a partir das práticas pedagógicas com o PACTO.

A partir destas mediações, até chegar ao encontro com minhas perguntas de pesquisa, muitas outras indagações foram permeando a caminhada como

pesquisadora, entre elas: Será que a Provinha Brasil é coerente com a teoria exposta na revisão bibliográfica sobre o tema proposto? Esse instrumento de avaliação auxilia no aprimoramento dos professores com relação ao processo de ensino-aprendizagem?

Diante do exposto, pretende-se que este estudo possa contribuir, não só para qualificar a minha formação, como também, possibilitar novas pesquisas nesse campo, uma vez que compreendemos que a eficácia desse método de avaliação, também pode estar condicionada as diferentes realidades institucionais, regionais, culturais. Isto nos parece implicar na necessidade de desenvolver mais pesquisas, sobretudo, a partir de dados empíricos que nos permita compreender essas diferenças. Contudo, para o limite deste trabalho monográfico de conclusão de curso de licenciatura, o que segue é resultado de uma pesquisa bibliográfica, que possa servir de ponto de partida para outras pesquisas que ampliem esse horizonte de análise e reflexões.

1.2 PROBLEMA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Como visto no tópico anterior, reafirma-se que o problema norteador deste trabalho é: os métodos de avaliação propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa são eficazes na avaliação do processo de ensino-aprendizagem dos educandos das séries iniciais do ensino fundamental?

1.2.1 Objetivos

1.2.1.1 Objetivo Geral

Refletir acerca da eficácia dos métodos de avaliação propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa cuja finalidade é avaliar o processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

1.2.1.2 Objetivos Específicos

- Entender como surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização, bem como a proposta do governo federal ao criá-lo.
- Analisar como se dá o processo de alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental sob a proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- Averiguar como os professores gerenciam o processo de alfabetização com a nova proposta de ensino.
- Conhecer o processo de avaliação proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa a fim de compreender o rendimento dos educandos que frequentam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

1.3 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Este estudo é considerado de caráter bibliográfico, e para melhor especificar esse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (1992) lembram que a mesma corresponde ao levantamento de bibliografias já publicadas, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita. A sua finalidade é fazer com que o pesquisador entre em contato direto com materiais escritos sobre um determinado assunto, auxiliando o cientista na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações. Ela pode ser considerada como o primeiro passo de toda a pesquisa científica.

Para a análise dos documentos, utilizou-se a Análise de Conteúdo de Lawrence Bardin (2011), que é caracterizada como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Como Bardin (2011), também dialoga que Análise de Conteúdo consiste em uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. Nessa análise,

buscamos compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. O esforço é de entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar por meio ou ao lado da primeira. Para a referida análise o autor nos aponta três fases fundamentais, quais sejam: A primeira fase é a pré-análise que é a fase da organização. A Segunda é a fase da exploração do material e a terceira e última fase é a do tratamento dos resultados.

1.3.1 Levantamento dos Núcleos Investigados

Sendo assim, o trabalho foi desenvolvido com base em alguns referenciais de obras de autores renomados como Vygotsky (1984); Magda Soares (2003); Cagliari (1992); Kramer (2002); entre outros e de documentos publicados tais como Manual do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (2012); Plano de Desenvolvimento da Educação (2008); e Prova Brasil (2009).

Para o levantamento de dados, foram pesquisados artigos acadêmicos publicados de 2007 a 2014, cujos objetivos voltavam-se ao estudo da avaliação proposta pelas diretrizes do PNAIC. Essa avaliação consiste na utilização da Provinha Brasil, instrumento já existente nas escolas públicas para diagnosticar o desempenho dos educandos em fase de alfabetização. Tais artigos foram rastreados por meio das bases de dados Scielo, CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Nível Superior), LILACS (Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde) e ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e filtrados pelos descritores Provinha Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Avaliação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação da Provinha Brasil.

Foram elencados 10 artigos dos quais quatro não puderam ser utilizados em virtude de não possuírem informações suficientes quanto à análise do método de avaliação proposto pelas diretrizes do Pacto, que é Provinha Brasil.

Todos os artigos foram lidos cuidadosamente e os seis selecionados foram descritos em um quadro que contempla o título do trabalho, autor e data do mesmo

periódico em que foi publicado, palavras-chave do resumo e algumas das discussões e considerações finais acerca do tema proposto.

Após descritos, os resultados foram comparados entre si e confrontados com a bibliografia previamente estudada e levantada sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, seus objetivos e sobre o entendimento de alguns autores a respeito da alfabetização.

Isto posto, houve a compreensão da problemática levantada nesta pesquisa cujas considerações serão desenvolvidas ao longo deste trabalho.

CAPÍTULO II

O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRINCÍPIOS METAS AÇÕES E LEGISLAÇÃO

"Alfabetizar é acender uma luz que jamais será apagada. É iluminar um futuro próximo e também distante. É deixar uma marca útil que se eternizará. Alfabetizar é mais uma forma de amar."

Augusta Schimidt (2012)

2 O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: PRINCÍPIOS METAS AÇÕES E LEGISLAÇÃO

Para entender melhor a origem do PNAIC, vale lembrar que em 2007 foi publicado o Decreto de N. 6.094, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Pode-se dizer que a partir daí, o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa começou a ganhar forma.

Este plano de metas, descrito no referido Decreto, prevê: (BRASIL, 2007, p. 1-2)

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra-turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a educação infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infra-estrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público,

encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Como se observa no documento descrito a cima, um novo pensar pedagógico, mais amplo, que contemple e insira outras áreas sociais à da educação, que acompanhe mais profundamente o educando, que faça da escola um espaço mais comunitário, já vinha sendo trabalho desde 2007.

Entende-se, portanto, que o PNAIC apenas ganhou forma por meio de um projeto mais elaborado e específico, o qual foi instituído em 2012, pela Portaria N. 867, de 4 de Julho do mesmo ano, que trouxe consigo algumas diretrizes gerais e as ações instituídas a partir de então, no campo da educação.

A respeito das ações do PACTO, pode-se inferir que as mesmas objetivam:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Neste documento, os eixos que englobam o PACTO são discriminados detalhadamente, sendo que a união dos distritos federal, estadual e municipal nesse processo é bem enfatizada.

Pensando a proposta do PNAIC e o conceito de alfabetização como um todo, pode-se dizer que semelhanças são encontradas e que diversos autores já pensavam no ato de alfabetizar como um processo contínuo e reflexivo.

Dessa forma, observa-se que o PNAIC, “é um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11).

O PACTO teve início em 2012 sendo que a maioria das escolas de todo o país já aderiu ao mesmo em 2013. Outras mais iniciaram o PACTO em 2014 e a meta é que todas as instituições de ensino participem do PNAIC até 2015. Apesar de o PNAIC ter início em 2012, os professores alfabetizadores já vinham recebendo formação desde 2005, por meio do Programa Pró-Letramento – Mobilização pela

Qualidade da Educação, cujo foco era a alfabetização. O Pró-Letramento foi lançado para capacitar professores de português e matemática até a 4ª série (o atual 5º ano) do ensino fundamental (BRASIL, 20014; MEC, 2013).

Os governos assumem alguns objetivos ao aderirem ao PACTO, tais como: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do PACTO, para sua efetiva implementação (LEAL; PINTO, 2012).

Segundo a proposta do PNAIC, com oito anos de idade as crianças devem ter a habilidade de entender o funcionamento do sistema de escrita, bem como ter o domínio das correspondências grafofônicas, ainda que não dominem bem as convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos. Com essa idade a criança precisa, também, ter fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012).

São quatro os princípios centrais a serem considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, conforme o PNAIC (BRASIL, 2012, p. 8):

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

Com base nisso, entende-se que a alfabetização é prioridade nacional, nos dias de hoje e o professor que alfabetiza tem o dever de auxiliar, por intermédio de seus alunos, na construção e manutenção da cidadania. Sendo assim, o professor necessita estar ciente do que ensina e de que maneira o faz, não bastando ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico, mas ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (LEAL; PINTO, 2012).

Conforme o Manual do PNAIC (BRASIL s/d, p. 11-12):

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação: [...] Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; [...] Materiais Didáticos e Pedagógicos; [...] Avaliações; [...] Gestão, Controle Social e Mobilização.

Cada um dos quatro eixos descritos a cima será analisado mais detalhadamente a seguir.

Eixo Formação Continuada dos Professores Afabetizadores

Sendo assim, afirma-se que com relação ao eixo formação continuada dos professores (considerado o principal), o governo garante uma melhor e maior preparação para um novo método de ensino e de avaliação. Para isso, oferece:

Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo.

[...]

Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado. (BRASIL, 2012, p. 14)

Eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos

Necessário, também, se faz um olhar diferenciado ao eixo materiais oferecidos para a realização das atividades proposta pelo PACTO e, para auxiliar os professores no processo de alfabetização, o governo disponibiliza materiais didáticos nos quais os alunos podem se apoiar e aprimorar seus conhecimentos:

- livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor;
- obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD);
- jogos pedagógicos de apoio à alfabetização;
- obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE);

- obras de apoio pedagógico aos professores;
- jogos e softwares de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2012, p. 16-17)

Cabe aqui algumas reflexões, já que em encontros, como em debates em semanas acadêmicas, seminários em sala de aula e até mesmo em discussões com professores enquanto fui estagiária, por exemplo, fica subentendido que os materiais oferecidos pelo governo com o intuito de otimizar a implementação e desenvolvimento do PNAIC, nem sempre vêm em quantidade suficiente, em prazos favoráveis e nem sempre esses materiais condizem com a realidade de determinadas escolas. Então, questiona-se: Será que esses materiais chegam a todas as escolas estaduais e municipais? Será que são adequados já que são manuseados também por educandos? E os prazos de recebimento dos livros, jogos e demais obras; garantem que tais materiais podem ser usados de forma efetiva e satisfatória no decorrer do ano letivo?

Esses questionamentos são relevantes já que um dos eixos do PNAIC garante que, além de novos conteúdos para alfabetização, a quantidade de livros e jogos entregues às escolas será aumentada, pois cada turma receberá um acervo, podendo criar uma biblioteca acessível a crianças e professores na própria sala de aula. Contudo, não há prazo específico para esse aumento.

Sendo assim, percebe-se que o PACTO gera ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização¹; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (LEAL: PINTO, 2012).

¹ O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, no qual se considera, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas 200 (duzentos) dias letivos. No Ciclo concebe-se que o tempo de 600 (seiscentos) dias letivos é um período necessário para que seja assegurado a cada criança o direito as aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita; a consolidação de saberes essenciais dessa apropriação; o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares, obrigatórios, estabelecidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (NASCIMENTO, 2012).

Eixo Avaliação

No eixo de avaliação, percebe-se também as diretrizes apresentam algumas mudanças e a proposta de um método diferenciado de avaliar. Segundo essas diretrizes do PNAIC, os professores precisam se habituar a avaliar seus alunos constantemente, em cada atividade, durante todos os dias. É essencial observar o produção desenvolvida individual de cada um, identificando dificuldades e potencialidades. Trabalhar a interdisciplinaridade também é muito importante, pois as crianças precisam saber que se usa a leitura e a escrita em qualquer situação do cotidiano, visto que as mesmas são as bases da comunicação (BRASIL, 2012).

Sobre o assunto, Brasil (2012, p. 18), documento do Manual do PACTO, observa que um dos eixos estruturantes do PACTO, engloba três componentes principais:

Avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos. Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental. Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. O objetivo desta avaliação universal será avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário. [...] O Ministério da Educação assume o custo dos sistemas e das avaliações externas (BRASIL, 2012, p. 18).

Antes de explicar o método utilizado pelo governo para acompanhar e avaliar o desempenho dos alunos nos primeiros anos das séries iniciais, cabe um maior esclarecimento acerca dos mecanismos já criados pelo Ministério da Educação e em vigor, de avaliação educacional.

Em 2007 o MEC (Ministério da Educação) criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) cujo objetivo era melhorar a qualidade de educação nas escolas brasileiras. Tal plano corresponde a várias ações que visam à educação de qualidade e se organiza em torno da educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. E com a finalidade de envolver a população e fomentar o PDE, foi criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual

suas diretrizes, seguidas pela União, Estados e Municípios geram esforços para superar a desigualdade de oportunidades existentes no país. Esse trabalho conjunto visa garantir que cada brasileiro tenha acesso a uma educação de qualidade que possibilite a formação de indivíduos críticos e criativos frente às situações enfrentadas (BRASIL, 2009).

Frente a isso, aborda-se o principal indicador da qualidade de ensino: o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O IDEB foi criado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas) em 2007 e reúne, em um só indicador, dois conceitos importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar (taxa de aprovação, reprovação e abandono), e média de desempenho nas avaliações (BRASIL, 2009). O cálculo é realizado com base nos dados declarados a cada ano pelas escolas no Censo Escolar e as médias de desempenho nas avaliações realizadas pelo INEP, a média do SAEB – para o País e Unidades da Federação – e a média da Prova Brasil – para as escolas e os municípios.

Conforme o Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 5),

A Prova Brasil produz informações a respeito da qualidade do ensino público nos municípios e em cada unidade escolar. Essa informação fornece aos gestores públicos, à comunidade escolar e à sociedade, detalhes a respeito da qualidade da educação oferecida pelas redes de ensino. {...} Realizada desde 2005 a Prova Brasil é aplicada a cada dois anos e avalia o desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa, com foco em leitura, e em Matemática, com ênfase na resolução de problemas.

Vale lembrar que a escolha por essas duas disciplinas, Português e Matemática, se deu devido ao fato de estas serem a base para a compreensão das demais disciplinas. E para selecionar quais as competências e habilidades a serem avaliadas na prova, o INEP tomou por base os Parâmetros Curriculares Nacionais e os livros didáticos mais utilizados para o ensino nessas disciplinas (BRASIL, 2009).

Como resultado desse trabalho, foram elaborados dois documentos chamados de Matrizes de Referência, contendo o conjunto de competências e habilidades comuns para as séries e disciplinas avaliadas em todo o território nacional e que podem ser medidas por meio dos testes utilizados na Prova Brasil. É importante ressaltar que as Matrizes de Referência não devem ser confundidas com as propostas curriculares das redes ou das escolas, pois não englobam todo o currículo escolar (BRASIL, 2009).

As Matrizes de Referência compreendem o conjunto de competências e habilidades que se espera que os alunos tenham desenvolvido ao final do 5º e 9º anos do ensino fundamental. Estas matrizes constituem um parâmetro de orientação, uma espécie de pauta, segundo a qual se elege o que será avaliado. As questões que compõem a Prova Brasil são elaboradas a partir dessas matrizes (BRASIL, 2009).

Em Língua Portuguesa, optou-se por mensurar os conhecimentos linguísticos, que requerem a competência de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão privilegiando o uso social da língua nas suas mais diversas manifestações. O enfoque dado à leitura não exclui a importância de se avaliar a competência dos alunos na produção de textos escritos na sala de aula (BRASIL, 2008).

Em Matemática, o eixo norteador da avaliação é a resolução de problemas, que fornece informações ao aluno sobre as competências matemáticas exigidas socialmente. A resolução de problemas possibilita o desenvolvimento de capacidades como observação, estabelecimento de relações, comunicação de diferentes linguagens, argumentação e validação de processos, além de estimular formas de raciocínio como intuição, indução, dedução e estimativa (BRASIL, 2008).

Para a elaboração dos itens de Língua Portuguesa e de Matemática da Prova Brasil, bem como para sua análise e divulgação de resultados, o INEP trabalha com uma teoria estatística chamada de Teoria de Resposta ao Item (TRI). Por meio dessa Teoria, é possível elaborar provas que permitam medir uma variável não observável ou não diretamente mensurável, nesse caso, as habilidades dos alunos. Dessa forma, é possível conhecer o que os alunos sabem e são capazes de fazer em termos de habilidades. O desempenho dos alunos dependerá dos itens que eles respondem, levando em consideração a dificuldade de cada item, dentre outras características (BRASIL, 2009).

Para se montar os cadernos de prova, o INEP utiliza uma metodologia denominada Blocos Incompletos Balanceados (BIB). Com base nessa metodologia os itens de cada disciplina foram distribuídos em blocos que possuem a mesma quantidade de itens (BRASIL, 2008).

Eixo Gestão, Controle e Mobilização Social

O quarto eixo do PNAIC, gestão, controle e mobilização social é o responsável por acompanhar todo o processo e se dá em quatro instâncias:

- Um Comitê Gestor Nacional;
- Uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto;
- Uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e
- Uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede (BRASIL, 2014)

Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o Sis Pacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do PACTO. Por fim, ressalta-se também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

2.1 O PRINCÍPIO DA APRENDIZAGEM

Levando em consideração que a aprendizagem da leitura e escrita constitui uma das principais tarefas da escola, a alfabetização é um dos problemas da atualidade que mais reclamam a atenção do meio educacional. Para Shimazaki (1994) alfabetizar não consiste em decifrar as letras que compõem as palavras e escreve-las, mas o sujeito alfabetizado é uma pessoa capaz de participar na sociedade em que vive, usando palavras como reflexo do pensamento, refletido, criticado e conceituado.

Sabe-se que, ao ingressar nas séries iniciais, alunos oriundos de diferentes contextos sociais respondem de maneiras diferentes ao processo de alfabetização. Partindo deste questionamento, como se tem apresentado o mesmo mecanismo para todos os alunos?

Pesquisas comprovam a interferência do meio social, histórico e cultural o desenvolvimento infantil. Pensando assim crianças que vivem num meio cultural deficitário normalmente apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, portanto, sabe-se que não é adequada a aplicação do mesmo método para todos, de modo indiscriminado (SOARES, 2004).

Nossa realidade educacional consiste em salas de aula com aproximadamente trinta alunos nas series iniciais. Questiona-se como o professor pode conciliar essas diferenças, trabalhando com crianças oriundas de contextos sociais distintos em que cada uma delas (ou grupo delas) vive em meios sociais diferenciados (SOARES, 2004).

O meio, Segundo Vygotsky (1984), interfere no processo de aprendizagem, não só da alfabetização, podendo comprometer todo o processo de desenvolvimento de indivíduo. O autor não aceita a sequência universal de estágios cognitivos afirmando que as interações afetam o pensamento e governam o desenvolvimento e o comportamento. Defende a teoria sócio-cultural dentro do materialismo histórico. Essa teoria tem como objetivo central "caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da historia humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo". (REGO, 1995, p. 39).

Em seus estudos, Vygotsky (1984) fornece uma análise das formas superiores de comportamento, admitindo a influencia da natureza sobre o homem, onde este age sobre aquele e assim cria, através das mudanças provocadas por ele na natureza, novas condições naturais para sua existência. Os seus estudos foram aprofundados por seus colaboradores, Luria e Leontiev (apud REGO, 1995), assim sempre que necessário recorre-se aos escritos destes com o intuito de conhecer melhor as ideias de Vygotsky (1984).

Esses autores realizaram experimentos e investigações, com crianças a fim de comprovar as ideias já mencionadas. As principais ideias podem ser distribuídas em 3 teses:

- a primeira se refere à relação indivíduo/sociedade;
- a segunda é decorrência da ideia anterior, e se refere a origem cultural das funções psíquicas;
- a terceira tese se refere à base biológica do funcionamento psicológico: o cérebro, visto como órgão principal da atividade mental.

Para os psicólogos russos as características do funcionamento psicológico tipicamente humano não são transmitidas por hereditariedade (portanto, não estão presentes desde o nascimento do indivíduo), nem são adquiridas passivamente graças a pressão do ambiente externo. Elas são construídas ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação dos homens e seu meio físico e social, que possibilita a apropriação da cultura pelas gerações procedentes ao longo do milênio (VYGOTSKY, 1984).

Para enriquecer esta explanação recorre-se a Leontiev (apud REGO, 1995, p.48), este afirma que: “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver na sociedade. Ele ainda precisa adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”.

Vygotsky(1984) estabelece uma comparação entre a criação e utilização de instrumentos como auxílio nas ações concretas e os signos, que ele chama de: Instrumentos psicológicos, que tem a função de auxiliar o homem nas suas atividades psíquicas, portanto, internas aos indivíduos: a inversão é o uso de signos auxiliares para solucionar um dado problema psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho (apud REGO, 1995, p.52).

Segundo Vygotsky (1984), a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. A base dessa reconstrução são as operações com signos, ou seja, a capacidade de realizar mentalmente as ações de planejamento para solucionar diferentes problemas. Esta ação é o componente mais importante da consciência humana.

O psiquismo humano é constituído a partir das internalizações das funções superiores (percepção, linguagem, atenção voluntária, capacidade de generalização) estas funções se desenvolvem na relação de criança com os adultos ou parceiros mais experientes. Essas funções superiores existem, inicialmente no plano social e depois no plano psicológico, ou seja, primeiramente essas funções se estabelecem entre pessoas (nível interpsicológico) e depois no interior da pessoa (nível intrapsicológico). Assim, para Vygotsky (1984), o domínio de um sistema de signos produzidos culturalmente produz/transforma a consciência do indivíduo sobre a realidade, isto é, provoca mudanças nos processos mentais do sujeito.

O nível de desenvolvimento real diz respeito ao que a criança é capaz de fazer sozinha, como resultado das funções já desenvolvidas em situações de aprendizagem. O outro, nível de desenvolvimento potencial, se refere ao que ela é capaz de fazer com o apoio e recursos auxiliares oferecidos por outros que já dominam esta ação. Portanto, designa-se zona de desenvolvimento ao espaço compreendido entre dois níveis e que configura capacidades que emergem e crescem desse modo partilhado (VYGOTSKY, 1984).

Assim sendo, as aprendizagens vão gerando a consolidação de funções e abrindo novas zonas de desenvolvimento. Portanto, quando mais aprendizagem, mais desenvolvimento.

As considerações feitas sobre linguagem e desenvolvimento indicam que a aquisição da língua escrita deve ser alcançada, não de maneira mecânica (quando se privilegia o estudo de aspectos particulares do sistema gráfico), mas na perspectiva de significação quando as palavras adquirem sentido no processo de interlocução e cujo sentido determina o uso dos recursos da língua (KRAMER, 2002).

Nessa perspectiva, conforme o mesmo autor, pode-se dizer que a aquisição da linguagem escrita depende da mediação de quem já domina esta linguagem. Assim, só se compreende a aprendizagem na relação como outro que já faz uso desse conhecimento.

Nesse processo, o papel do professor é o de exercer uma ação intencional no sentido de levar o aluno a refletir sobre esse objeto do conhecimento através das ações de explicitar, discutir, traduzir, conceituar, mostrar, exemplificar o ato de ler e escrever. Isto é o princípio de aprendizagem que se desenvolve a partir dos processo de alfabetização com base nas reflexões que faremos a seguir.

2.2 ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como afirma Lemle: “O professor alfabetizador é, de todos, o que enfrenta os maiores problemas linguísticos, e todos de uma vez. Tem por isso, que avaliar seu trabalho de professor [...]” (1994, p.6).

O professor se encontra, conforme a autora, diante de um compromisso diário de trabalho com um grupo de crianças que se constituem normalmente como

“sujeitos” sob controle, e não dispõe do tempo necessário para análises linguísticas mais cuidadosas. Quando a criança nasce com perfeita saúde demonstra um comportamento que lhe permite existir em um ambiente novo e em condições diferentes daquelas que usufruía no útero materno.

Esses comportamentos nos primeiros estágios do desenvolvimento são procedimentos ou condutas dos reflexos e dos primeiros hábitos, o mundo da criança é construído de quadros sensoriais móveis e instáveis, portanto involuntárias que aparecem frente aos estímulos do meio ambiente. Estes reflexos podem desaparecer por alguns meses e outros podem manifestar-se mais tarde, mas tendem a desviar-se dando lugar a condutas adquiridas (OLIVEIRA, 1993).

Segundo Moll (2006), o processo da aquisição da linguagem é de importância fundamental na vida da criança, pois, em suas relações com o meio e com os demais, ela necessita da linguagem para estabelecer a comunicação. A transmissão cultural e social se faz através da linguagem. O importante, porém, é que a criança não se torne somente alfabetizada, mas que detenha estrutura para raciocinar, ser crítica e criativa. Desta forma o indivíduo está aberto para o mundo e para estabelecer relações de interação com os outros.

Assegurando que alfabetizar é dar acesso ao mundo da escrita, afirma Magda Soares:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de não ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação do sistema da escrita, mas e sobre tudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. Analfabeto é aquele que não usufrui do mundo da escrita, por não ter habilidades ou por tê-las, mas não usá-las, por não poder ou não querer fazê-la (1990, p. 47).

E mais, a autora, em diálogo com Freire considera que:

Adquirir a língua escrita através de um processo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade. Quando se trata de adulto a técnica que proponho é uma consequência natural da tomada de consciência dos problemas vividos pelo grupo. Com a escrita, ele exerce a plena cidadania. Para as crianças a teoria é a mesma, mas valoriza-se mais o lúdico. A criança é o sujeito do processo educativo, não havendo dicotomia entre o aspecto cognitivo e o afetivo, mas uma relação dinâmica e prazerosa, dirigida para o ato de conhecer o mundo (FREIRE apud SOARES, 1990, p. 48).

Diante destas afirmações, pode-se concluir que a alfabetização é um processo dinâmico e evolutivo, pois alfabetizar é desenvolver habilidades e expressão, compreensão através de símbolos gráficos e de significados. Correspondendo a sua capacidade de falar, o indivíduo aprende a escrever, correspondendo a sua capacidade de ouvir, o indivíduo aprende a ler (MOLL, 2006).

Frente a estas observações e também dialogando com Moll, que pactua destas ideias freireanas, pode-se concluir que alfabetizar, segundo Soares (2004), é um processo contínuo que acompanha o processo mais amplo de construção de conhecimento inerente a todo o ser humano que vive numa sociedade letrada. A criança que vive exposta à linguagem escrita, inevitavelmente se interessará por saber o que está escrito no livro, revista jornal, instruções de jogos, bem como em usar a escrita para expressar seus sentimentos ideias. A criança que não for bloqueada em suas curiosidades naturais de conhecer o mundo que a cerca, será levada a querer conhecer algo valorizado por aqueles que valorizam a escrita.

Nos primeiros anos das séries iniciais, conforme explica Garcia (1991), há uma preocupação com a socialização e há uma insistência da formação de hábitos e atitudes: a criança deve encontrar espaço para interagir, brincar, construir e aprender. Esses anos devem ser um ambiente alfabetizador onde a criança experimente a escrita em suas funções sociais.

Segundo Garcia (1993, p. 67):

No ambiente alfabetizador da sala de aula, a criança através de um clima de confiança e respeito, tem a oportunidade de exercitar com segurança seu potencial criativo e sua capacidade expressiva. Através das várias linguagens, oral, gestual, plástica, musical, gráfica e sinestésica (GARCIA, 1993, p. 27).

No processo de alfabetização das crianças, nos alerta ainda Garcia (1993), que é importante o clima que se cria em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é denominado ambiente alfabetizador. Corrobora Soares (2003), que a leitura e a escrita podem ser trabalhadas de forma lúdica, criativa e de faz de conta, o que é mais importante e significativo para a criança é incorporá-las à sua realidade e utilizar-se delas para expressar-se e comunicar-se.

O professor, conforme ainda expõe a mesma autora, através de suas atitudes, pode favorecer um ambiente de confiança no grupo. Sua capacidade de observação e sensibilidade é necessária ao encaminhamento do processo

educativo, que envolve o professor e os alunos. Na aprendizagem da leitura e da escrita é importante que a criança se sinta encorajada a utilizar o ato de escrever como um veículo para a expressão e conhecimento, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo seu conhecimento sobre a escrita. (SOARES, 2003)

Outra autora que nos chama atenção para os ambientes alfabetizadores é Ferreiro (1986, p. 38) quando afirma que:

Muitas vezes tem se enfatizado a necessidade de abrir as escolas para a comunidade circundante. Curiosamente, no caso onde é fácil abri-la e onde a fechamos. A criança vê mais, letras fora do que dentro da escola, a criança pode produzir textos fora da escola, enquanto na escola é só autorizada a cópia, mas nunca produzir de forma pessoal. A criança recebe informações dentro, mas essas informações extra-escolares se parecem à informações linguísticas gerais que utilizou quando aprendeu a falar. São informações variadas, aparentemente desordenadas, às vezes contraditórias, mas são informações sobre a língua escrita em contextos sociais de uso enquanto que as informações escolares são frequentemente informações descontextualizadas (FERREIRO, 1986, p. 38).

A respeito do espaço, Soares (2004) também afirma que os primeiros anos das séries iniciais precisam ser um espaço onde a criança tenha contato com a leitura e a escrita. Onde possa pensar sobre o que representa e de que modo se comunica através da escrita, onde a leitura e a escrita possam a ser utilizadas com sentido. O trabalho realizado nessa fase precisa ser de permanentes descobertas, de pensamentos, construções. O prazer em descobrir, em criar, em querer saber mais precisa estar presente, o prazer em saber e o prazer em ensinar.

Em diálogo com Soares (2004), Teberoski (1989, p. 32) enfatiza que:

No processo de seu conhecimento a criança situada social e historicamente estabelece relações com o mundo físico e natural e se apropria pela interação com os indivíduos mais experientes; ela vai desenvolvendo uma capacidade simbólica e, reunindo-a à sua atividade prática, torna-se mais consciente de sua própria experiência (TEBEROSKI, 1989, p. 32).

A afirmação de Teberoski nos leva a compreender que é preciso levar em consideração as etapas e conhecimentos anteriores das crianças. É preciso que os alunos tenham a oportunidade para pesquisar, observar, registrar rotineiramente na escola e em casa. O educador, conforme contribuem Moll, (2006) e Soares (2004), deve estar consciente que nos primeiros anos as crianças necessitam atuar ainda

muito próximo de situações concretas e reais, para, mais tarde, operarem abstratamente e constituírem ideias e conceitos sobre o mundo natural que as cerca.

Moll (2006) também nos chama atenção sobre os primeiros anos das séries iniciais, os quais correspondem a uma fase fundamental no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança, implicando, de uma forma geral, no desenvolvimento de sua própria vida. Essa etapa deve propiciar a interação com o meio físico, permitindo as crianças a organizarem suas experiências, a aprender a observar e raciocinar, a manipular o que lhes interessam. Deve-se favorecer a interação com o meio social que englobe tanto a cooperação entre as crianças e entre estas e os adultos. (MOLL, 2006)

Novamente recorreremos a Soares (2003) para pensar o espaço educacional quando a autora nos diz que a criança pode beneficiar-se muito quando tem a possibilidade de viver em um ambiente educacional que lhe oferece a oportunidade de agir em liberdade manipulando materiais adequados para seu pleno desenvolvimento. O professor deve respeitar a caminhada do aluno substituindo o método pelo processo sabendo que a linguagem é aprendida através do contato dos indivíduos de uma sociedade que faz uso de uma determinada forma de linguagem. (SOARES, 2003)

Dialogando com Moll (2006), citado anteriormente, Cagliari(1992, p. 9) reafirma a importância das interações ao afirmar que:

O processo de alfabetização inclui fatores, e, quando mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição do conhecimento de com a criança se situa em termos de processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em está acontecendo a alfabetização, mais condições terá esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem sem os sofrimentos habituais.

Reiterando as ideias de Soares (2004) e de Garcia (1993), no que tange à importância de o educador oferecer momentos de estímulo da criatividade, Kramer (2002) salienta que é necessário o professor incentivar o aluno para escrever, partindo sempre de sua realidade e de um contexto que ele conheça. Entende-se que a alfabetização é processo contínuo, que deve estender-se para mais de um ano letivo. Acrescenta-se, porém, que se a qualidade de ensino-aprendizagem for preservada, se o planejamento do professor desses anos estiver fundamentado em

bases teórico-científicas confiáveis, a influência da escola poderá resultar em crianças alfabetizadas ao longo de um ano letivo.

A confiança na capacidade de aluno, e a construção do seu conhecimento, são teses determinantes para que a escola cumpra sua função pedagógica, pela qual repassa o compromisso público de garantir a todos o acesso ao saber sistematizado.

Somando-se à teoria estudada neste primeiro momento, o capítulo que segue demonstra os dados levantados neste estudo, bem como a discussão dos mesmos.

CAPÍTULO III

APROXIMAÇÕES COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

"Avaliar é localizar necessidades e se comprometer com sua superação".

Celso Vasconcelos (2000)

3 APROXIMAÇÕES COM A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA

Como já visto no Capítulo 1, para o levantamento de dados, foram pesquisados artigos acadêmicos publicados de 2007 a 2014, cujos objetivos voltavam-se ao estudo da avaliação proposta pelas diretrizes do PNAIC. Esses artigos foram rastreados por meio das bases de dados Scielo, CAPES, LILACS e ANPED e filtrados pelos descritores Provinha Brasil, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Avaliação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e Avaliação da Provinha Brasil.

Foram elencados dez artigos dos quais quatro não puderam ser utilizados em virtude de não possuírem informações suficientes quanto à análise do método de avaliação proposto pelas diretrizes do PACTO, que é Provinha Brasil.

Por meio de estudo das pesquisas desenvolvidas em artigos selecionados, pode-se inferir que são inúmeros os problemas detectados pelos pesquisadores e que, é unânime, o descontentamento destes com esse método de avaliação proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A seguir iremos apresentar a análise de conteúdo dos referidos artigos, cuja organização, sistematização encontram-se na formatação de quadros de estudos no apêndice “a” deste trabalho.

No primeiro e no terceiro artigo, fica clara a crítica com relação ao fato de que a Provinha Brasil avalia apenas superficialmente o desempenho dos educandos quanto aos conhecimentos matemáticos e de leitura, desconsiderando o fato de que cada indivíduo tem suas particularidades no método de aprendizado e da forma de colocá-lo em prática. As questões da provinha podem até ser respondidas corretamente pelos alunos, mas não especifica os meios e os caminhos que os mesmos utilizaram para chegar nesse resultado. Eis uma avaliação que precisa ser considerada, mas que só é percebível no cotidiano da sala de aula. Fato que nos leva a considerar a necessidade de continuidade desta pesquisa, tendo como empiria os espaços escolares de alfabetização.

Sobre o assunto pode-se reconsiderar os ensinamentos de Vygotsky (1984), levantados no primeiro capítulo deste trabalho, o qual afirma que a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa. A base dessa reconstrução são as operações com signos, ou seja, a capacidade de realizar mentalmente as ações de

planejamento para solucionar diferentes problemas. Esta ação é o componente mais importante da consciência humana.

Ou seja, o educador/avaliador precisa ter o entendimento da percepção que o educando possui a respeito do conteúdo ou prática avaliada. A avaliação também deve ser feita sob o olhar da criatividade e raciocínio lógico que o estudante apresenta ao desempenhar determinada tarefa.

A visão de Garcia (1993) também vem ao encontro dessa informação, visto que o autor ressalta a ideia de que a sala de aula, sendo um local de alfabetização, oportuniza à criança a adquirir confiança e respeito por meio de um clima de troca de vivências, saberes e experiências. Assim, elas têm a oportunidade de exercitar com segurança seu potencial de criatividade e sua capacidade de expressão através das linguagens oral, gestual, plástica, musical, gráfica e sinestésica.

Os artigos quatro e cinco relatam o fato de que a Provinha Brasil não considera em seu método de avaliação, as diferenças regionais e culturais de cada localidade, escola e até mesmo educando, visto que é uma avaliação padrão, comum a todos os municípios do país.

Essa importante consideração leva por terra as importantes falas de estudiosos e especialistas na área da educação, de que é fundamental que o educador/avaliador considere os meios em que os educandos vivem para, a partir daí, propor atividades válidas e consistentes de aprendizado. É primordial que os professores considerem as vivências que os educandos trazem consigo dos meios familiares e sociais, pois é nas trocas dessas vivências, que novos conceitos são criados, novas informações são adquiridas e o aprendizado acadêmico se interioriza mais facilmente, pois é praticado.

Sobre isso vale descrever novamente o que Soares (2004) ensina: o meio, segundo pesquisas, ajuda a formar o cérebro. Pensando assim crianças que vivem num meio cultural deficitário normalmente apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, portanto, sabe-se que não é adequada a aplicação do mesmo método para todos, de modo indiscriminado.

A autora ainda relembra que a realidade educacional encontrada nas escolas de hoje, consiste em salas de aula com aproximadamente trinta alunos nas séries iniciais. Portanto, cabe ao professor conciliar essas diferenças, trabalhando com crianças oriundas de contextos sociais distintos em que cada uma delas (ou grupo delas) vive em meios sociais diferenciados. (SOARES, 2004)

Vygotsky (1984) também volta a ser citado, pois entende que o meio, interfere no processo de aprendizagem, não só da alfabetização, podendo comprometer todo o processo de desenvolvimento de indivíduo.

Os autores dos artigos um, dois e cinco, mencionam a escrita como um fator primordial para o aprimoramento da alfabetização crítica, pois ao escrever, os educandos exercem a criatividade e expõem seus pensamentos, sentimentos e desejos interiorizados. Tais autores afirmam que a Provinha Brasil não contemplam essa competência, falhando, assim, no processo de avaliação integral.

Kramer (2002), como já visto anteriormente, corrobora com a informação da importância da escrita afirmando que as considerações feitas sobre linguagem e desenvolvimento indicam que a aquisição da língua escrita deve ser alcançada, não de maneira mecânica, mas na perspectiva de significação quando as palavras adquirem sentido no processo de interlocução e cujo sentido determina o uso dos recursos da língua.

E vale também citar novamente Magda Soares (1990, p. 47), que se manifesta sobre o assunto:

Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz de não ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação do sistema da escrita, mas e sobre tudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena.

Sendo assim, o que se observa na aplicação da Provinha Brasil é que a única coisa a ser avaliada é a habilidade superficial que o educando precisa ter no reconhecimento das palavras. Isso não lhes dá a oportunidade de demonstrar seu aprendizado e desempenho em outras habilidades, como a escrita, por exemplo. O aluno não tem a oportunidade de “dialogar” com o que observa e reproduzir seu real e individual entendimento acerca do que leu.

Com relação aos resultados das avaliações adquiridas com a aplicação da Provinha Brasil, o artigo quatro ressalta que este é um tópico que fica muito a desejar, pois muitas escolas não têm recebido os resultados das avaliações e, quando recebem, nem sempre esses resultados chegam até o término do ano, o que impede os professores e gestores educacionais, de trabalharem neles. Outro fator que prejudica a avaliação é que nem todas as escolas se preparam para a Provinha

e os resultados enviados para as escolas não contemplam o educando individualmente, que deixa os educadores “perdidos” quanto ao que trabalhar já que cada escola tem uma realidade social e cultural e cada educando também traz as suas próprias realidades.

O novo método de avaliação proposto pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual deveria ser individualizado, é descrito positivamente pelo governo em Brasil (2012, p. 18):

Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano. Através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.

No entanto, conforme expõe o autor do artigo quatro, não é o que acontecem algumas escolas, havendo, assim, falha no sistema de encaminhamento dos resultados das avaliações.

Mesmo que haja inúmeros pontos negativos nos resultados encontrados pelos autores dos artigos pesquisados, o artigo quatro enfatiza que há também pontos positivos a serem considerados: conforme o autor, esse método de avaliação pode ser encarado como uma oportunidade de realização da avaliação do trabalho pedagógico, além de possibilitar à escola uma reflexão do desempenho para “além” da Prova Brasil.

Contudo, as pequenas manifestações positivas acerca da avaliação proposta na Provinha Brasil ainda são incipientes frente aos comentários e resultados identificados nas pesquisas que objetivaram uma análise da eficácia desse método de avaliação. Nos artigos, um, quatro e seis os pesquisadores deixam bem claro que a aplicação das provas ainda não teve um resultado satisfatório, pois os educadores e gestores de algumas escolas não perceberam um avanço na mudança da metodologia de ensino e nem na forma de avaliar o resultado dessa metodologia.

Com isso, percebemos que os dados encontrados neste estudo não apresentam, como eficaz, o método de avaliação proposto pelas diretrizes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Esses resultados trazem alguns indicadores de análise, os quais nos levam a apontar como uma das importantes possibilidades de mudança nesse quadro, qual seja: Parece que caberia aos

professores, em sala de aula e no cotidiano da escola, explorarem de forma mais eficiente esse método de avaliação e incrementar as questões abordadas no mesmo, para que o PACTO, bem como a Prova Brasil, se tornem válidos e contribuam de uma forma mais positiva para o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à alfabetização. Se os exercícios das Provinhas Brasil fossem melhor explorados em sala de aula e adaptados à realidade dos alunos, esse método de avaliação teria mais sentido, seria mais significativo aos alunos. Consequentemente, os resultados desses exames seriam melhores e, dessa forma, as avaliações se aproximariam do status de eficaz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os objetivos gerais do PACTO, pode-se entender que o mesmo é um projeto com boas propostas, visto que pensa não só no desempenho dos estudantes, mas também nos recursos materiais e humanos para o bom desenvolvimento do mesmo. Ou seja, além de oferecer uma formação adequada aos profissionais educadores, o governo oferece material didático aos alunos, para incrementarem suas aptidões.

No entanto, ao observar os artigos selecionados na coleta dos dados, pode-se inferir que ainda há muitas falhas no processo de avaliação do PACTO, bem como na coerência dos objetivos do mesmo com a realidade vivenciada em sala de aula.

A Provinha Brasil, avaliação anual feita pelo governo para avaliar o progresso e conhecimento dos alunos de 1º a 3º anos, é aplicada para todos os educandos dessas séries em todo o Brasil. E a incoerência está no fato, segundo diversos autores relacionados à área da educação, entre eles, Leal e Pinto (2012), Moll (2006), Cagliari (1992), Ferreira (1986/1988), Garcia (1993), Kramer (2002) e Lemle (1994), de que a alfabetização não se dá de forma igual para todos os estudantes e, portanto, não pode ser avaliada da mesma forma. Cada comunidade tem seus hábitos, costumes, sua cultura, e tudo isso deve ser considerado na hora de alfabetizar e, principalmente, na hora de avaliar.

Por meio de uma prova não parece ser suficiente avaliar o desenvolvimento do processo de alfabetização, uma vez que nossa compreensão da avaliação é por uma perspectiva de processo e não como produto final. Nosso entendimento é que essas habilidades e competências precisam ser acompanhadas e avaliadas pelo professor diariamente em sala de aula. Entende-se que, por esse motivo, talvez, muitas escolas não se preocupam em preparar os estudantes para resolverem a Provinha Brasil. Isto é, que os resultados da Provinha Brasil, para a maioria dos professores não revelam, com prioridade, o processo de aprendizagem das crianças.

Acredita-se que a intenção e a proposta do Pacto é válida, mas a Provinha Brasil poderia servir apenas como termômetro ao professor para um acompanhamento didático referente ao ano letivo. Avaliar pela Provinha parece ser uma forma equivocada de saber se o aluno está apto a enfrentar o próximo ano. Na

Provinha, os alunos não têm a oportunidade de justificar suas respostas e explicar seu raciocínio.

Sendo assim, cabe a cada escola, junto com seus professores de séries iniciais, encontrar alternativas de trabalhar esse método de avaliação, já que cada escola e cada aluno tem sua própria realidade cultural e social. É preciso, portanto, refletir permanentemente acerca da proposta do pacto e a metodologia de avaliação aplicada buscando subsídios teórico-metodológicos que possam nortear as práticas da alfabetização infantil.

E dado à importância do tema aqui levantado, fica a necessidade de continuidade desta pesquisa, de partirmos para buscar nos dados empíricos uma análise mais criteriosa de outras realidades educacionais para compreender outras formas de manifestação do fenômeno estudado. Contudo, para o limite deste trabalho monográfico, consideramos que tivemos um importante ponto de partida que nos remete a necessidades de novas pesquisas na área. Isto é, concluímos o inconcluso, compreendendo que aprender, assim como avaliar, é um ato constante, merecendo assim, análises e reflexões permanentemente.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. PDE. Plano de Desenvolvimento da Educação: **Prova Brasil**: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **Prova Brasil**: avaliação e rendimento escolar. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual do pacto**: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**, 4ª. ed. São Paulo: Scipione, 1992. (Séries Pensamento e Ação no Magistério).

CRISTOFOLINI, Carla. **Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura**. Alfa, São Paulo, 56 (1): 217-247, 2012.

_____. **Algumas considerações a respeito do letramento na Provinha Brasil**. Work. pap. linguíst., n.2.: 25-35, Florianópolis, 2010.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986/ 1988. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo: 17).

GALVÃO, Elizangela da Silva; NACARATO, Adair Mendes. **O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil**. Revista Eletrônica de Educação, (2013). v. 7, n. 3, p.81-96.

GARCIA, Regina Leite. **Alfabetização de alunos em classes populares**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso . São Paulo: Ática, 2002.

KUZIAK, Sandra Mara. **Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita.** IX AMPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

LEAL, T. F.; PINTO, A. L. G. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Ano 03, Unidade 01. Brasília: MEC, 2012.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico da alfabetização.** 9ª. ed. São Paulo: Ática, 1994, (Série Princípios)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico.** 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender .** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

MORAIS, Artur Gomes De. **Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012

NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Assessora Técnico em Assuntos Educacionais da Coordenação Geral do Ensino Fundamental do MEC). **Reportagem**(2012). Afinal, o que é o ciclo da alfabetização? Disponível em: <<http://repensandoescolas.blogspot.com.br/2012/02/afinal-o-que-e-o-ciclo-da-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 15 nov. de 2014.

OLIVEIRA, Marta Kohl de Vygotsky, **Aprendizagem e desenvolvimento: Um Processo Histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REVISTA MESTRE +. Pacto e PNE: Meta é alfabetizar todas as crianças até os oito anos. Artigo. In: **Revista Mestre +.** Edição 03. Setembro de 2014, p. 9-11.

SHIMAZAKI, E.M. **A alfabetização de alunos com retardo mental.** Revista UNIMAR. 1994.

SILVEIRA, Elizabeth da. **A Prova Brasil como possibilidade de qualificação da educação básica.** VIII Congresso Nacional da Educação – EDUCERE – 2008

SCHIMIDT, Augusta. **Sol da manhã.** São Paulo: AG. Books, 2012.

SOARES, Linguagem e Escola: **Uma Perspectiva Social.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização.** Presença Pedagógica. Vol9, n. 52. jul/ago, 2003, p. 14-21.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento,** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2004

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

TEBEROSKI, Ana. **Psicopedagogia da língua escrita.** São Paulo: Trajetória Unicamp, 1989.

VASCONCELOS, Celso. **Planejamento. Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico.** Cadernos Pedagógico da Libertad - 1. São Paulo, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semiovitch. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUADRO DE ANÁLISE DOS DADOS ADQUIRIDOS NO ESTUDO

ARTIGO 1
TÍTULO - Uma análise da Prova Brasil com enfoque nos processos de leitura e escrita
AUTORES - KUSIAK, Sandra Mara (2012)
PERIÓDICO - IX AMPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul
PALAVRAS-CHAVE - Prova Brasil – Avaliação – Escrita
<p>DISCUSSÕES/CONCLUSÕES - A Prova Brasil é focada na forma com que as competências leitora e matemática são analisadas pela prova, captando apenas aspectos superficiais dessas competências.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As questões formuladas concentram-se em medir competências, consideradas básicas pelo MEC, Inep e outros órgãos que pensam a educação, e, portanto, qualquer estratégia que dote os alunos de capacidade de responder corretamente aos itens da Prova Brasil, estará lhes permitindo consolidar competências fundamentais para o exercício da cidadania, mesmo que for de forma automatizada e treinada. - A elaboração da Prova Brasil não contempla, em especial, a aquisição da linguagem escrita, que é uma das principais habilidades à formação crítica dos alunos, indivíduos que atuam na sociedade, que tenham o poder da palavra. A prova, como um instrumento de diagnóstico da educação brasileira, poderia ser muito mais eficiente se incluísse neste processo avaliativo o processo da escrita. - A Prova já está em sua terceira edição e não se verifica grandes progressos nas escolas públicas do Brasil. As instituições não têm um retorno sistemático dos resultados e a análise dos itens acertados é um pouco vaga, pois cada questão refere-se a um descritor e a forma mais simples, para usar os resultados da prova, é comparar a nota da escola com um nível que se considera adequada para o ano. - Na maioria das vezes o professor ou até mesmo o gestor não possui material necessário e suficiente para entender e analisar este processo. Assim, os resultados são apenas observados de uma forma muito superficial, a única coisa que se tem claro é que os alunos deveriam atingir um determinado nível considerado adequado pelo Inep.
ARTIGO 2
TÍTULO - Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura.
AUTORES - CRISTOFOLINI, Carla (2012)
PERIÓDICO - Alfa, São Paulo, 56 (1): 217-247, 2012
PALAVRAS-CHAVE - Leitura – Alfabetização – Letramento - Provinha Brasil.
<p>DISCUSSÕES/CONCLUSÕES - Compreendemos a importância de uma avaliação nacional que ajude a pensar e refletir sobre os processos de alfabetização e a prática pedagógica desenvolvida em torno da apropriação da língua escrita, mas, também, conhecemos os “efeitos colaterais” da adoção de propostas padronizadas, principalmente quando discutimos esse “padrão” à luz das teorias do letramento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se pensarmos que o letramento ideológico considera a leitura e a escrita como práticas sociais e não como atividades com fins em si mesmas e que a Provinha Brasil é um instrumento padronizado que busca atingir igualmente todas as crianças da grande diversidade de escolas do país, já observamos uma divergência de posturas. - Ao mesmo tempo, sabemos que a Provinha busca avaliar algumas habilidades necessárias e fundamentais à apropriação da leitura e da escrita, independentemente do contexto em que a criança se insere, o que a resguarda parcialmente da crítica feita acima.
ARTIGO 3
TÍTULO - O letramento matemático e a resolução de problemas na Provinha Brasil.
AUTORES - GALVÃO, Elizângela da Silva; NACARATO, Adair Mendes (2013)
PERIÓDICO - Revista Eletrônica de Educação, (2013). v. 7, n. 3, p.81-96
PALAVRAS-CHAVE - Letramento matemático - Provinha Brasil de Matemática –

Situações problemas.
<p>DISCUSSÕES/CONCLUSÕES - A Provinha Brasil de Matemática do 2º ano configura-se como um documento antagônico, visto que, no discurso, valoriza-se o ensino da matemática por meio de situações problemas desafiadoras, entretanto a prática de elaboração da prova não corrobora o discurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acrescentamos a isso o fato de o documento PDE enfatizar, como já destacado anteriormente, que estas situações problemas possibilitam que o aluno resolva e trabalhe para desenvolver estratégias de resolução. Ora, como é possível avaliar, por meio de questões de múltipla escolha, se o aluno desenvolveu estratégias de resolução? Nas questões aqui apresentadas, bastaria o aluno realizar contagens, utilizando os próprios dedos ou outro tipo de numeral objeto (como, por exemplo, risquinhos, fazendo a correspondência um a um com os números presentes nas situações). - Apesar de supormos que a avaliação tenha por finalidade garantir que os conteúdos exigidos pelo currículo sejam trabalhados em sala de aula e que eles tenham correlação com as práticas sociais dos alunos, seus resultados apontam que sua aplicabilidade, no início e no final do ano letivo, se dá com o intuito de validar a alfabetização matemática, ou seja, demonstrar que os alunos são capazes de resolver situações simples, envolvendo apenas habilidades básicas. - Caberá, assim, ao professor, explorar as questões da prova em outra perspectiva, considerando o letramento ideológico; em outras palavras, possibilitar que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de resolução e tenha capacidade de comunicar suas ideias, numa autêntica atividade matemática.
ARTIGO 4
TÍTULO - A Prova Brasil como possibilidade de qualificação da educação básica
AUTORES - SILVEIRA, Elizabeth da. (2008)
PERIÓDICO - VIII Congresso Nacional da Educação – EDUCERE - 2008
PALAVRAS-CHAVE - Prova Brasil – Avaliação - Educação Básica.
<p>DISCUSSÕES/CONCLUSÕES - De um modo geral, constatou-se que as escolas não se preparam para a aplicação da Prova Brasil, o cotidiano da escola não é alterado em função desta avaliação. Não há consenso no que se refere às informações desse processo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Com relação ao desempenho alcançado pelas escolas, 60% não tiveram retorno dos resultados da avaliação, dificultando o conhecimento e discussão dos dados. Desta forma, as inúmeras possibilidades no planejamento de ações pedagógicas que poderiam ser propostas ficaram prejudicadas. - Parece ser unanimidade entre os gestores que este sistema de avaliação poderá qualificar o ensino. Como pontos fortes destacam os seguintes aspectos: é uma oportunidade de realização da avaliação do trabalho pedagógico; possibilita à escola uma reflexão do desempenho para “além” da Prova Brasil, entendendo os motivos de tais índices, como o professor conduz o processo pedagógico e o reflexo deste trabalho na aprendizagem dos alunos; esta avaliação possibilita a visualização de como está a educação no país possibilitando a comparação dos índices entre regiões, entre escolas; para os alunos é uma oportunidade de incentivá-los naqueles conteúdos que são base para as demais aprendizagens, como por exemplo, a leitura. É também um momento em que o aluno pode vivenciar outros tipos de avaliação. - Os pontos fracos destacados foram inúmeros: A forma como o resultado é apresentado é referida pela totalidade do grupo; alegam que os mesmos deveriam expressar também o desempenho individual do aluno, sendo esta divulgação direcionada somente a escola de origem deste e não apenas o da série ou da escola. O aluno tem o direito de ter acesso ao seu desempenho individual. - Em relação à divulgação dos resultados da edição 2000 e 2007, observamos que os mesmos chegam às escolas após o término do ano letivo. Neste contexto, devemos levar em conta que os alunos, ou já estarão em outra série, ou quem sabe em outras escolas. - Outro aspecto diz respeito às realidades regionais que não foram levadas em

consideração na elaboração da prova. Muitas questões não condiziam com a realidade das escolas uma vez que o ano letivo estava em curso e muitos conteúdos ainda não haviam sido vencidos.

- Uma crítica que merece atenção diz respeito ao fato de que este sistema de avaliação não apresenta melhorias de desempenho e não tem nenhum impacto na aprendizagem dos alunos. Desta forma fica a pergunta: quais os benefícios reais desta avaliação?

ARTIGO 5

TÍTULO -Algumas considerações a respeito do letramento na Provinha Brasil.

AUTORES - CRISTOFOLINI, Carla (2010)

PERIÓDICO - Work. pap. linguíst., n.2.: 25-35, Florianópolis, 2010

PALAVRAS-CHAVE - Letramento autônomo e ideológico - Letramento escolar. – Provinha Brasil.

DISCUSSÕES/CONCLUSÕES - Não há um letramento padrão, para o qual exista uma proposta pedagógica que possa ser aplicada a todas as escolas indistintamente. O conceito “mundos de letramento”, conforme Tinoco (2008), leva a entender os múltiplos letramentos, situados nas práticas sociais de leitura e escrita, nas diferentes esferas de atividade, orientados por propósitos comunicativos particulares, o que, nesse ponto de vista, complementaria as informações dadas pela Provinha Brasil, trazendo e somando a dimensão sócio-histórica e cultural à dimensão cognitiva, permitindo um melhor entendimento do processo de aquisição de leitura e escrita.

ARTIGO 6

TÍTULO -Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil

AUTORES - MORAIS, Artur Gomes De. (2012)

PERIÓDICO - Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.-dez. 2012.

PALAVRAS-CHAVE - Provinha Brasil – Alfabetização - Avaliação.

DISCUSSÕES/CONCLUSÕES - Se a Provinha Brasil se apresenta como instrumento para medir, no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, os conhecimentos dos aprendizes a respeito do sistema alfabético e sua capacidade de compreensão leitora, para fazer uma comparação do desempenho dos alunos, naquelas duas ocasiões, fica subentendido que os dois testes teriam idêntico nível de complexidade, embora isso não seja afirmado nos documentos que, desde 2008, constituem o kit do exame enviado às escolas.

- As evidências tratadas nas seções anteriores atestam, de início, uma grande distância entre o ensino de compreensão de leitura praticado nas salas de aula (de 2º ano!) que acompanhamos e o que era avaliado pelas edições da Provinha Brasil de 2010, naquele âmbito do processo de alfabetização.

- Parece ingênuo atribuir a um exame externo, como a Provinha, o poder de, sem mais, fazer currículo, de induzir os professores a priorizarem o ensino de determinados conteúdos ou habilidades. Sem negar que isso ocorra em outras escolas e salas de aula, não foi o que verificamos nas turmas das três redes públicas de ensino que acompanhamos. A grande diversidade de formas de ensinar que encontramos, dentro de cada rede, demonstra que os professores parecem definir suas prioridades e encaminhamentos didáticos sem se pautar por acordos coletivos formulados com seus pares e, muito menos, pela matriz de referência da Provinha.

- Se a realização de diagnósticos é um saudável princípio para ajustar o ensino às necessidades dos alunos, a aplicação e o levantamento do rendimento dos aprendizes, com base na Provinha, não têm o poder miraculoso de mudar a cultura escolar historicamente construída, que nunca se voltou ao tratamento da heterogeneidade na sala de aula. Noutras palavras, não podemos querer garantir o direito à alfabetização efetiva e de qualidade apenas nos aprimorando na aplicação de exames diagnósticos.