



PPGEDUC

PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

CAROLINA CARDOSO

**CONTEÚDOS AVALIADOS NOS ANOS INICIAL E FINAL DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

CATALÃO – GO
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Carolina Cardoso

3. Título do trabalho

Conteúdos avaliados nos anos inicial e final do ciclo de alfabetização

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 15/06/2020, às 16:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CAROLINA CARDOSO, Discente**, em 15/06/2020, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1383121** e o código CRC **7111C07B**.

CAROLINA CARDOSO

**CONTEÚDOS AVALIADOS NOS ANOS INICIAL E FINAL DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi

Linha de Pesquisa: Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da natureza.

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

CARDOSO, CAROLINA
CONTEÚDOS AVALIADOS NOS ANOS INICIAL E FINAL DO
CICLO DE ALFABETIZAÇÃO [manuscrito] / CAROLINA CARDOSO. -
2020.
196 f.

Orientador: Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade
Acadêmica Especial de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Catalão, 2020.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Alfabetização e letramento. 2. Avaliação. 3. Conteúdos. 4. PNAIC.
I. Rossi, Maria Aparecida Lopes , orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA 126ª. SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação de CAROLINA CARDOSO.

Aos treze dias do mês de maio de dois mil e vinte, às quinze horas, à distância, por meio de webconferência - RNP, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Selma Martines Peres - PPGEDUC/UFG/UFCAT (Em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena - UFU - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de Carolina Cardoso, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT Em transição, com trabalho intitulado “Conteúdos avaliados nos anos inicial e final do ciclo de alfabetização”. A sessão foi aberta pela presidenta/e da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a/ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT Em transição, aos treze dias do mês de maio de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 13/05/2020, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Adriana Pastorello Buim Arena, Usuário Externo**, em 13/05/2020, às 17:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Aparecida Lopes Rossi, Usuário Externo**, em 13/05/2020, às 17:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 09/06/2020, às 10:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1292574** e o código CRC **E259C098**.

Referência: Processo nº 23070.018440/2020-47

SEI nº 1292574

AGRADECIMENTOS

Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém!

Romanos 11:36

Em primeiro lugar quero agradecer a Deus, por ter me dado graça e sabedoria para que eu concluísse este trabalho. Toda honra e toda glória sejam dadas a Ele. Agradeço ao meu pai, João Batista Cardoso, por ser o meu exemplo, ao meu marido, João Netto de Campos Neto, porque na reta final dessa trajetória, mostrou-se muito companheiro, compreendendo as minhas angústias.

E de uma forma muito especial, quero agradecer à minha mãe, Marli Francisca de Sousa Cardoso, por estar sempre presente, ela é responsável por essa conquista, pois sempre me encorajou e nunca me deixou desistir. Muito obrigada!

Agradeço aos professores do PPGEDUC e em especial a minha orientadora, a professora Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi, cuja orientação tornou menos relevantes minhas limitações e por seu precioso apoio, que me levou à realização deste estudo.

Às professoras Dra^s. Adriana Pastorello Buim Arena e Selma Martines Peres, que participaram da minha banca de qualificação contribuindo com sugestões de leitura e observações valiosas que foram fundamentais para o encaminhamento deste trabalho para a defesa final.

Não poderia deixar de agradecer às novas amigas que fiz durante o mestrado, Quênia Cristina Silva Moreira, dividíamos além da orientadora as mesmas inquietações, obrigada pela amizade e por toda ajuda que me ofereceu ao longo desses dois anos, e a Luciene Francisco Vieira pelas horas e horas de conversa via *Whatsapp*, momentos de escuta e acolhimento, fundamentais durante o processo de construção da dissertação.

Ao professor Marcelo de Alcântara Rosa, diretor do Colégio Veratz, sempre que necessário, me liberou das atividades na instituição, contribuindo para a realização deste sonho, muito obrigada! À minha amiga, Silvânia Dorneles, pelo auxílio e apoio durante o primeiro ano de mestrado, sem a sua dedicação eu não poderia conciliar trabalho e estudos.

Agradeço à Secretária de Educação, por ter me autorizado fazer essa pesquisa em duas escolas municipais e aos professores que aceitaram o convite.

Ao meu filho, João Victor.

RESUMO

Este estudo objetivou compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização, problematizando se tais conteúdos estão em consonância com os conhecimentos e capacidades previstos nos cadernos do PNAIC da unidade 01: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01), e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03). Tal objetivo levou à elaboração de uma pesquisa qualitativa, sendo os procedimentos adotados para a produção dos dados, a análise documental e a realização de entrevistas semiestruturadas. Selecionamos duas escolas que participaram da pesquisa, uma que apresentou o maior índice do IDEB e outra com o menor índice observado no município, a Escola A e a Escola B com as notas do IDEB: 7.4 e 5.9, respectivamente. Participaram da pesquisa quatro professores, que cederam as provas aplicadas aos alunos das turmas do primeiro e terceiro anos do Ensino Fundamental, totalizando quatro provas anuais. O referencial teórico baseia-se em pesquisadores dos estudos da alfabetização, avaliação e currículo, tais como: Goulart (2003), Carvalho (2005), Rojo (2009), Soares (2012, 2016), Luckesi (2011), Sacristán (2000, 2013) dentre outros, além de orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, programas do Pró-letramento (2008), PNAIC (2012) e BNCC (2017). Os resultados mostraram que tanto no primeiro ano quanto no terceiro ano, há predominância dos conteúdos voltados para a alfabetização, em que há ênfase para a memorização de conteúdos pelos alunos, desconsiderando usos e funções da língua em situações reais de comunicação, a leitura como codificação e decodificação e a produção textual centrada na escrita de frases. Além disso, os professores entrevistados apontaram que a avaliação é voltada para a mensuração, centrada em notas e boletins, em uma perspectiva classificatória e quantitativa, compreendida como necessária, uma vez que faz parte da burocracia escolar.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento; Avaliação; Conteúdos; PNAIC.

ABSTRACT

The present study aimed at understanding the contents related to literacy and writing requested in written assessments applied to the students in the first year and in the last year of the literacy process, questioning if such contents are in agreement with the knowledge and skills expected in the journals of unit 01 PNAIC: Curriculum in literacy: concepts and principles (year 01), and Inclusive Curriculum: the right to learn how to read and to write (year 03). Such objective has led to the construction of a qualitative research, for which the document analyses and semi-structured researches were the procedures used. Two schools, which took part in the research, were chosen, one of them showed the highest IDEB rate and the other had the lowest rate in the city. A School and B School had the grades 7,4 and 5,9 respectively. Four teachers took part in the research, they gave the tests applied to their students of first and third grades of Primary School (Ensino Fundamental), making up four annual tests. The theoretical framework is based on researchers of literacy studies, assessment and curriculum, such as Goulart (2003), Carvalho (2005), Rojo (2009), Soares (2012, 2016), Luckesi (2011), Sacristán (2000, 2013) among others; besides official guidelines for the literacy cycle, Pro-writing programs (2008), PNAIC (2012) and BNCC (2017). The results have shown that not only in the first year but also in the third, there is a predominance of contents related to literacy, emphasizing content memorization by the students, not considering the applications and functions of the language in real situations of communication, reading as codification and decoding, and text production focused in writing sentences. Besides that, the interviewed teachers pointed out that assessment is measurement oriented, focused on grades and report cards, in a classifying and quantitative perspective, understood as necessary once it's part of the scholar bureaucracy.

Key Words: Literacy and writing, Assessment, Contents, PNAIC.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CBA – Ciclo Básico de Alfabetização

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-------------------|--|----|
| Quadro 01: | Teses que apresentam interface com a presente pesquisa..... | 19 |
| Quadro 02: | Codínome dos professores das turmas e escolas que atuam | 26 |
| Quadro 03: | Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo..... | 32 |
| Quadro 04: | Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Leitura..... | 50 |
| Quadro 05: | Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Produção de textos..... | 52 |
| Quadro 06: | Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Oralidade..... | 54 |
| Quadro 07: | Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade..... | 57 |
| Quadro 08: | Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética..... | 58 |
| Quadro 09: | Questão 02..... | 67 |
| Quadro 10: | Valor das questões da prova do segundo bimestre..... | 72 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01: Questão 01 | 69 |
| Figura 02: Questão 03 | 70 |
| Figura 03: Questão 02 | 75 |
| Figura 04: Questão 03 | 79 |
| Figura 05: Questão 07 | 81 |
| Figura 06: Questão 08 | 83 |
| Figura 07: Item d (questão 03) | 88 |
| Figura 08: Questão 06 | 89 |
| Figura 09: Letra b (questão 10) | 91 |
| Figura 10: Questão 11 | 92 |
| Figura 11: Lembrete para os alunos | 100 |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 12 |
| CAPÍTULO I - DISCUTINDO OS CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO | 27 |
| 1.1 A alfabetização e sua interface com o letramento | 27 |
| 1.2 Competências e habilidades de leitura e escrita | 31 |
| 1.3 Currículo | 36 |
| 1.3.1 O currículo como definidor de conteúdos e experiências de aprendizagens | 41 |
| 1.4 Conhecimentos ou capacidades esperados ao final de cada ano: o inicial e o final do ciclo de alfabetização | 47 |
| 1.4.1 Leitura | 48 |
| 1.4.2 Produção de textos escritos | 51 |
| 1.4.3 Oralidade | 53 |
| 1.4.4 Análise linguística | 55 |
| 1.5 A avaliação e o processo ensino-aprendizagem | 59 |
| CAPÍTULO II - O QUE REVELAM OS CONTEÚDOS DAS PROVAS? | 64 |
| 2.1 Avaliações aplicadas na turma do primeiro ano | 64 |
| 2.2 Avaliações aplicadas na turma do terceiro ano | 86 |
| CAPÍTULO III - COM A PALAVRA, OS PROFESSORES | 107 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 120 |
| REFERÊNCIAS | 124 |
| ANEXOS | 133 |
| APÊNDICE | 195 |

INTRODUÇÃO

Falar sobre a motivação para desenvolver esse trabalho me faz querer retomar parte da minha história pessoal e profissional. Em relação às minhas vivências pessoais, destaco dois episódios que julgo importantes. O primeiro deles é o fato de ter crescido em um ambiente letrado, já que meu pai era professor de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II e no Médio. Assim, vivi minha infância em uma casa com muitos livros e estímulos voltados para a linguagem escrita. A maioria das crianças da minha geração aprendia a ler e a escrever por meio da cartilha, comigo também foi assim, mas foi meu pai quem desempenhou o papel de professor alfabetizador. Fui alfabetizada em casa e não demorou muito para que eu me apaixonasse pelo ato de escrever.

Embora as situações de ensino vivenciadas com o uso da cartilha não proporcionassem oportunidades para a produção de textos, já que, conforme Cagliari (2009), apenas permitem que os alunos escrevam palavras compostas por elementos já conhecidos, ou frases com palavras já aprendidas, existem relatos de que eu levava sempre comigo um caderno que usava para escrever nomes diferentes que escutava dos adultos e para inventar histórias.

Outro aspecto importante, sobre o uso da cartilha durante o meu processo de alfabetização, diz respeito à estranheza experimentada por mim durante as lições. O método de ensino baseado em repetições e atividades que, costumeiramente, iniciam com o ensino das letras até a junção das mesmas para a formação de sílabas não permite que a criança pense sobre o que a escrita representa, por isso, ficam estas “sílabas sem sentido” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p. 22).

E, como desde pequena participava de situações que envolviam a língua escrita e nas cartilhas há uma progressão fixa e definida, quando cheguei à família silábica CA, CO, CU, acostumada com os padrões repetitivos das lições anteriores, acreditei que esta estivesse incompleta. Estariam faltando QUE e QUI. De fato estavam, mas, caso escritos com C, que era o que eu esperava, deveriam ser lidos como CE e CI.

As lições, a do CE, CI e a do QUE, QUI, aparecem apenas no final do livro, justamente pelo fato de o material didático ser organizado para que as crianças comecem a aprender a ler e a escrever com os casos em que a relação grafema/fonema é biunívoca. Ou seja, em que uma letra corresponde a apenas um som e um som é representado por apenas uma letra. Assim, desconsideram-se as funções sociais da escrita e a variedade de palavras

conhecidas e usadas nas situações cotidianas de comunicação, de forma que “ao aluno nessa concepção, cabe um papel passivo de “receptor” de algo pronto” (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 01, p. 08).

O segundo caso é que, quando iniciei a segunda série do CBA (Ciclo Básico de Alfabetização), em Brazlândia, Distrito Federal, em 1992, a escola propôs uma espécie de concurso, no qual era necessário criar um texto com um tema proposto. Na ocasião, alegaram que eu havia recebido ajuda para escrever meu texto, por isso não fui contemplada com o prêmio. Decepcionada, por algum tempo, esqueci-me dos cadernos e das brincadeiras de escrever livros para presentear os amigos.

Fatos como estes nos fazem pensar que as ações do professor podem “ajudar ou frear, facilitar ou dificultar” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008, p. 31). Em termos práticos, uma escola atenta ao aluno valoriza seus conhecimentos prévios, trabalha a partir deles e estimula suas potencialidades, ao invés de desconsiderar possíveis avanços, sobretudo quando a família pode influenciar o processo de aprendizado.

A partir desses fatos, posso afirmar que acredito que a alfabetização em que o conhecimento espontâneo da criança e suas vivências são valorizados possibilita situações de aprendizagem em que os alunos podem utilizar e elaborar hipóteses, fazer descobertas sobre a leitura e a escrita, construir e valorizar a sua função social, nas diversas situações do cotidiano.

As crianças aprendem as habilidades próprias da alfabetização ao mesmo tempo em que se apropriam da competência de fazer uso da leitura. Para muitos estudiosos atuais, alfabetização e letramento são diferentes entre si, embora complementares e indispensáveis. A alfabetização é “a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia, enquanto letramento como o processo de inserção e participação na cultura escrita” (BRASIL, 2008, p. 12).

Soares (2003) considera que a alfabetização deve ocorrer simultaneamente ao letramento. Os dois processos são indissociáveis e necessitam caminhar juntos. “A alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento” (SOARES, 2003, p. 14).

No meu período escolar, tais estudos ainda não estavam suficientemente divulgados e os dois processos eram dissociados. Primeiro se aprendia a técnica da escrita, para só depois se trabalhar a leitura com compreensão. Mesmo assim, minha vida escolar seguiu “normalmente” até o Ensino Médio, sem grandes obstáculos. Depois, tendo que prestar

vestibular e escolher uma profissão, optei por Licenciatura em Matemática, já sabendo que seria professora. Em seguida, cursei Pedagogia e duas especializações. Iniciei a docência em 2009 como professora da Educação Infantil.

De 2013 a 2018, fiz parte de um grupo de estudos sobre a alfabetização inicial, do qual participavam professoras das turmas de primeiro período (Educação Infantil) até o segundo ano (Ensino Fundamental). Os estudos estavam relacionados às pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008) e práticas de alfabetização e letramento.

Nas discussões desse grupo de estudos, os processos avaliativos da aprendizagem dos alunos foram temas recorrentes e vistos como necessários para descrever o desempenho e a Apropriação do Sistema Alfabético, ou seja, verificar se os alfabetizandos estão, de fato, aprendendo a escrever e a ler, o que exige que desenvolvam algumas habilidades e competências específicas da alfabetização.

Mas, não se pode pensar uma avaliação desarticulada dos objetivos do ensino. Ou seja, das aprendizagens que se espera que as crianças adquiram no ciclo voltado para a alfabetização. Em documentos do Ministério da Educação (MEC) que contêm orientações sobre as aprendizagens que devem ser adquiridas, caso do caderno do Pró-letramento, o que se tem salientado é a necessidade de assegurar que os alunos se apropriem do sistema alfabético-ortográfico e também adquiram condições para fazer uso da língua durante as práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2008).

Para verificar se esses objetivos estão sendo atingidos, o MEC avalia e divulga, a cada dois anos, a educação básica no Brasil. Dados do IDEB¹, divulgados em 2018, demonstram que as taxas de insucesso, que correspondem à reprovação e ao abandono nas séries iniciais do Ensino Fundamental se acentuam no terceiro ano. O que é preocupante, uma vez que o terceiro ano era considerado a etapa final do ciclo de alfabetização, antes da instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que passou a considerar o segundo ano. Outros documentos elaborados pelo MEC para orientar o chamado ciclo de alfabetização, como o Pró-letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), consideravam completa a alfabetização no terceiro ano.

¹ IDEB – O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador criado pelo governo federal para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas.

Os dados que demonstram que as taxas de insucesso, que correspondem à reprovação e ao abandono nas séries iniciais do Ensino Fundamental se acentuam no terceiro ano, estão Disponíveis em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESEN_TACAO_final.pdf. Acesso em: 04/01/2019.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, define, as habilidades e competências que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. No que diz respeito ao ciclo de alfabetização, há alterações expressivas; modifica-se o ano final do ciclo de alfabetização, considerado, agora, o segundo ano do Ensino Fundamental.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 59).

Mas, como foi estabelecido um prazo de dois anos, entre a homologação e a implementação efetiva nas escolas da BNCC, mediante a elaboração de novos currículos, e por considerarmos que não se muda uma concepção de alfabetização apenas mudando-se o documento que trata dela, na presente investigação optamos, então, por considerar, em conformidade com o PNAIC, o terceiro ano, como ano final do ciclo de alfabetização.

O Pró-letramento é um programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental lançado em 2008. Dentro do programa há dois cadernos de orientação sobre o trabalho que deve ser desenvolvido pelos professores nos três anos que compreendem o ciclo de alfabetização: um voltado para a matemática e outro para alfabetização e linguagem. O caderno voltado para a Língua Portuguesa é organizado em sete fascículos:

1. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento;
2. Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação;
3. A organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino;
4. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura;
5. O lúdico na sala de aula: projetos e jogos;
6. O livro didático em sala de aula: algumas reflexões;
7. Modos de falar/ Modos de escrever.

Além desses, há outros dois, o fascículo do tutor, Formação de professores: fundamentos para o trabalho de tutoria e um fascículo complementar.

No primeiro fascículo, Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento, estão organizadas as habilidades consideradas importantes para serem desenvolvidas no ciclo de alfabetização, que segundo o material contemplam tanto o alfabetizar quanto o letrar. Ao

longo dos três anos deve haver uma progressão dessas habilidades, também entendidas como capacidades, conhecimentos e competências (BRASIL, 2008), a serem desenvolvidas pelos alunos. Nessa perspectiva, entende-se que a avaliação deve auxiliar a compreensão do desempenho dos alunos, à medida que os professores introduzem ou retomam conteúdos, trabalham conceitos para serem desenvolvidos pelo grupo e consolidam, ao final do terceiro ano, os avanços referentes às aprendizagens.

No material do Pró-letramento, essas capacidades estão organizadas em eixos considerados essenciais para a apropriação da língua escrita, que compreende: “Compreensão e Valorização da cultura escrita; Apropriação do sistema de escrita; Leitura; Produção de textos escritos e Desenvolvimento da oralidade” (BRASIL, 2008, p. 15).

Em 2012, o MEC lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O que se pode observar é que o Pacto reafirma e faz pequenas alterações nos nomes indicativos dos eixos apresentados pelo Pró-letramento. Assim, os quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa, considerados importantes para a apropriação da língua escrita, descritos pelo PNAIC, são: Leitura; Produção de textos escritos, Oralidade e Análise linguística. O último eixo foi dividido em dois: discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (BRASIL, 2012).

Enquanto que no material do Pró-letramento há recomendação para que os professores introduzam, retomem, consolidem e aprofundem as habilidades a serem trabalhadas, no material do PNAIC há indicações para a introdução, aprofundamento ou consolidação dos conteúdos, sem a menção à retomada. Porém, pode-se considerar que o Pacto mantém as mesmas orientações já colocadas no Pró-letramento, sobre o que deve ser adquirido pelos alunos no período de alfabetização.

As nomenclaturas usadas em ambos os documentos são as mesmas nos eixos que se referem à leitura e a produção de textos escritos. Os nomes dos eixos descritos pelo Pró-letramento, Desenvolvimento da oralidade, Compreensão e Valorização da cultura escrita e Apropriação do sistema de escrita, são substituídos pelos termos Oralidade, Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, respectivamente.

O PNAIC é constituído por uma série de cadernos voltados para o ciclo de alfabetização, 36 cadernos de formação de professores. Desses, quatro são voltados para todos os participantes da formação, oito são destinados para os docentes da Educação do Campo e

24 cadernos trazem os conteúdos específicos para os três anos do ciclo de alfabetização, neste caso, oito para cada ano do ciclo: ano 01, ano 02 e ano 03.

O Pacto, instituído a partir da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, reafirma o compromisso do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias estaduais, distrital e municipais de educação em alfabetizar as crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Tal compromisso já estava previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

O lançamento do programa acontece em um cenário de preocupação com a alfabetização. Em um dos discursos de apresentação do PNAIC, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, afirmou² que a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos chegava a 15,2%. Entretanto, essa taxa poderia alcançar índices ainda maiores, em estados como Maranhão (34%) e Alagoas (35%). A Região Sul, apresentava o menor índice de crianças não alfabetizadas (4,9%). O Pacto surge como tentativa de modificar esse cenário, ou seja, garantir a alfabetização das crianças até, no máximo, oito anos de idade. Ou seja, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental. Conforme o caderno de apresentação do programa:

Aos oitos anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012a, p. 08).

Para que esse objetivo fosse atingido, ou seja, a alfabetização das crianças até oito anos de idade, foram desenvolvidas ações como: a capacitação dos professores alfabetizadores, o pagamento de bolsas aos docentes e a distribuição de materiais didáticos específicos para alfabetização. Isso significa que o Pacto obteve um alto investimento financeiro, ao mesmo tempo em que se configurou como um programa nacional, com a adesão de Instituições Públicas de Ensino Superior, caso do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), vinculado à Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que configura-se como um dos principais núcleos de pesquisa e formação em alfabetização do país. A UFMG, através do CEALE, foi uma das instituições que aderiram ao Pacto para promover a formação continuada dos professores alfabetizadores.

² Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-08/governo-vai-investir-r-27-bilhoes-em-pacto-para-alfabetizar-criancas-ate-os-8-anos>>.

Segundo o Caderno de apresentação, o programa é “um conjunto integrado de ações, materiais, referências curriculares e pedagógicas, [...] tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores” (BRASIL, 2012a, p. 05), com ênfase em leitura e escrita.

Assim sendo, a pergunta que esse trabalho visa responder é: quais conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento são cobrados nas avaliações do primeiro ano, início do processo formal de alfabetização, e no terceiro ano, considerado etapa final do ciclo de alfabetização.

Diante dessa problematização, o presente estudo objetiva compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização. Dessa forma, torna-se importante analisar a quantidade, a frequência e a natureza das avaliações aplicadas nos primeiro e terceiro anos; discutir o papel da avaliação na visão dos professores e problematizar se os conteúdos avaliados nos anos inicial e final do processo de alfabetização estão em consonância com os conhecimentos e capacidades previstos no PNAIC.

Os conhecimentos e capacidades específicos para cada ano, estão organizados em eixos de ensino da Língua Portuguesa e estão descritos nos cadernos da unidade 1: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01), Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (ano 02) e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03), no caso dessa pesquisa, anos 01 e 03, que se referem ao primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental.

No tópico seguinte serão apresentados estudos que apresentam interface com a presente pesquisa.

Trabalhos com interface com a presente investigação

Como já anunciado, a presente pesquisa tem como objeto de estudo os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento que são cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização, para tanto, problematiza-se se tais conteúdos estão em consonância com o que é previsto nas orientações do PNAIC e se contemplam conhecimentos voltados tanto para a alfabetização quanto para o letramento. Para conhecermos outros estudos realizados em Programas de Pós-Graduação em Educação, no período de 2008, ano da implementação do Pró-letramento, até o ano de 2018,

que tenham relação ou apresentem interface com a presente investigação, consultamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando as palavras-chaves: alfabetização e avaliação. Foram encontradas 11 Teses e 10 dissertações.

Na leitura dos resumos dos trabalhos observamos que a maior parte dos textos listados, embora discutam aspectos referentes à alfabetização e avaliação, não apresentam interface com a presente pesquisa por apresentarem objetos de estudo diferentes do nosso. Assim, foram descartados os trabalhos: Caroni (2011), Ambrósio (2011), Dietrich (2012), Bortolazzo (2013), Ferreira (2013), Alcântara (2014), Brito (2014), Côco (2014), Correia (2014), Endlich (2014), Gonçalves (2015), Zanetti Neto (2016), Chaluh (2008), Grandin (2008), Paula (2008), Tempesta (2009), Souza (2011), Caroni (2015) e Rosa (2015).

Dentre as temáticas desses autores, encontra-se o fracasso escolar, o desenvolvimento psicomotor, métodos de alfabetização, as avaliações externas como a Provinha Brasil, livros didáticos, temáticas que se referem ao desempenho escolar de estudantes da Educação de Jovens e Adultos ou da Educação Especial, usos do tempo em sala de aula e a sua relação com o ensino, produção de textos e investigações realizadas no segundo e quinto anos do Ensino Fundamental. Assim, dos 21 trabalhos encontrados selecionamos dois, o de Antunes (2015) e o de Costa (2017) por se aproximarem da temática que será abordada no presente estudo.

Quadro 01: Teses que apresentam interface com a presente pesquisa

| Título/ Tipo de documento | Palavras-chaves | Autor (a)/ Ano de publicação |
|---|--|---|
| Um olhar sobre o Pró-Letramento/ Tese | Formação de professores. Pró-letramento. Alfabetização. Letramento. Currículo. Avaliação. | Antunes (2015) |
| Cadernos de formação do PNAIC de Língua Portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento/ Tese | Alfabetização. Letramento. PNAIC. Construtivismo. | Costa (2017) |

Fonte: Organizado pela autora, 2019.

Antunes (2015) buscou compreender a partir da análise documental os conceitos de alfabetização e letramento que ancoram o Programa Pró-letramento, com ênfase na análise do currículo e da avaliação diagnóstica propostos. Para fundamentar sua pesquisa, Antunes (2015) se concentrou em analisar dois fascículos do programa Pró-letramento. O primeiro,

Capacidades Linguísticas: alfabetização e letramento e o segundo, Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação.

No primeiro fascículo do Pró-letramento estão definidas quais capacidades devem ser adquiridas pelos alunos no ciclo de alfabetização, ou seja, prescreve o currículo para os anos iniciais do Ensino Fundamental, estabelecendo o que Antunes (2015) trouxe como um currículo por competências. As suas análises nos ajudam a compreender o conceito de currículo e como as habilidades e competências propostas pelo documento se materializam em experiências de aprendizagens e no processo de avaliação.

Antunes (2015) além da discussão teórica analisa as sugestões de atividades que são propostas pelo material do Pró-letramento que se constituem em sugestões para o professor utilizar no período de diagnóstico. As análises de tais atividades foram fundamentais para que Antunes (2015) concluísse que na avaliação diagnóstica, proposta pelo material, a ênfase maior está nos aspectos referentes à alfabetização, ou seja, na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, contrariando o que o programa propõe, a indissociabilidade dos processos de alfabetização e letramento, já que segundo a autora, o letramento materializa-se apenas em atividades de identificação dos gêneros textuais.

De forma semelhante, Costa (2017) também buscou compreender a partir da análise documental dos 27 cadernos de formação do PNAIC adotados em 2013, os conceitos de alfabetização e de letramento, voltados para a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Segundo a autora, embora o discurso do programa seja a alfabetização na perspectiva do letramento os “enunciados dos cadernos enfatizam o conceito de alfabetização” (COSTA, 2017, p. 77), pois há orientação para o ensino a partir de palavras com atividades como elaboração de listas, ditados de palavras, cruzadinhas, caça-palavras e caça-rimas, escrita de palavras etc., em que o foco no sistema de escrita prevalece, ou seja, a ênfase está na alfabetização como processo de aquisição do código escrito.

Tais atividades são recorrentes na avaliação diagnóstica, pois mostra a ênfase dada às sondagens de escrita de palavras, onde os registros são usados para avaliar em qual hipótese de escrita às crianças se encontram, tais hipóteses são usadas pelo professor para repensar o seu planejamento. Entretanto, tais atividades enfatizam conhecimentos do eixo Análise linguística.

Além disso, Costa (2017) ainda salienta que não há explicitação dos contextos de produção textual e nem finalidades do texto, disso, decorre a conclusão de sua tese, de que “as

atividades destinadas à leitura e à escrita, no programa de formação, centram-se no ensino de palavras” (COSTA, 2017, p. 173). Da mesma forma que Costa (2017), aponta que, mesmo que as orientações do PNAIC priorizem uma prática docente voltada para o letramento, na perspectiva discutida por Soares (1998), a conclusão de Costa (2017) é que os processos de alfabetização e letramento, que se materializam nos cadernos do PNAIC, estão dissociados e, portanto, a ênfase está na alfabetização, como aquisição do código escrito.

Além das teses de Antunes (2015) e de Costa (2017), tivemos a indicação do trabalho de Resende (2015), por este também se articular com a nossa pesquisa, visto analisar os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, ao longo dos cadernos de formação em Língua Portuguesa dos anos 01, 02 e 03 das unidades 01 e 03 do PNAIC.

Os cadernos de formação recebidos pelo professor estão relacionados ao ano que atua. Para Resende (2015), tal fato, os conceitos serem apresentados conforme o ano de escolaridade, implica uma não compreensão ampla de todo o ciclo de alfabetização. Segundo a autora, a estratégia do PNAIC é:

apresentar gradativamente os conceitos conforme o ano de escolaridade, ou seja, os conceitos, as ideias são tratados de acordo com o leitor/ destinatário, e, no movimento de apresentar/introduzir, aprofundar e consolidar os significados dos conceitos, em um estatuto de ‘verdade absoluta’, conduz o leitor/professor-alfabetizador a um reconhecimento incondicional da concepção de alfabetização e letramento, sem espaço para outra palavra, uma contestação ou uma dúvida referente a esses dois processos distintos (RESENDE, 2015, p. 122).

Ela exemplifica essa estratégia mostrando que no ano 01, há introdução das competências e habilidades, ano 02, aprofundamento e no ano 03 a consolidação da aprendizagem. Resende (2015, p. 134), exemplifica isso melhor, quando diz que o “professor terá acesso aos conceitos, princípios e ideias da aprendizagem da língua escrita relativos àquela etapa de escolaridade, e não ao campo conceitual da aprendizagem da escrita na sua totalidade”.

A autora salienta que a concepção que prevalece nos documentos diz respeito à alfabetização propriamente dita, com um caráter linguístico-normativo, de forma que a ênfase está no aprendizado de competências e habilidades voltadas para o eixo Análise linguística. O que permite que o professor trabalhe “com textos destituídos de dialogicidade com as crianças, ou seja, não contempla efetivamente a contrapalavra das crianças para a efetiva apropriação da linguagem escrita na sua dimensão discursiva” (RESENDE, 2015, p. 155).

As pesquisas que analisaram os cadernos de formação do PNAIC, concordam que o documento prioriza os conteúdos voltados para a alfabetização e que se relacionam ao eixo Análise linguística. A presente pesquisa, além de problematizar os conceitos de alfabetização e letramento e se debruçar sobre o currículo descrito pelo PNAIC, se propõe conhecer e discutir sobre as avaliações que foram aplicadas durante o ano letivo de 2019, no primeiro e terceiro anos e como tais avaliações foram elaboradas.

Para isso, a investigação se pautará nas orientações descritas no caderno de formação da unidade 01 (anos 01 e 03). A opção da presente pesquisa em analisar avaliações e sua interface com o PNAIC, se justifica devido ao investimento feito pelo programa na formação de professores, à adesão a ele, de centros de excelência de estudos da alfabetização como o CEALE, que em sua página³ dedica um espaço ao programa, com a produção de material voltada para o programa de formação de professores alfabetizadores.

Assim, entendemos que, apesar das críticas feitas sobre a concepção de linguagem presente no documento, o programa representa avanços, à medida que aponta, nas orientações para os professores, no que se refere à leitura, produção de textos e análise linguística, questões que contemplam o ensino da leitura e da escrita como uma prática social. Ou seja, mesmo que tais orientações não se concretizem nas sugestões de atividades dos cadernos de formação, como já discutido, em que se percebe a ênfase que é dada a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, a partir do registro de letras e palavras, as capacidades e habilidades descritas pelo material trazem orientações para que o aluno produza textos de diferentes gêneros levando em consideração o contexto de produção e finalidade, ou seja, situações de escrita, em que o aluno “tem o que dizer e a quem dizer” (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 02, p. 10). No que diz respeito à leitura, as capacidades e habilidades descritas nesse eixo trazem orientações para que o aluno realize inferências e estabeleça relações de intertextualidade entre os textos lidos, verbais e não-verbais, de diferentes gêneros.

Tais orientações reiteram a minha opção pelo PNAIC, vez que contempla o que Soares (2016), considera por alfabetizar letrando, ou seja, ao mesmo tempo em que orienta que os alunos se apropriem do Sistema de Escrita Alfabética, aponta para a necessidade de levá-los a fazer uso das funções da língua escrita.

No tópico seguinte discorreremos sobre os caminhos percorridos para atingir nossos objetivos, compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados

³ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização.

Caminho metodológico da pesquisa

A escolha de um caminho metodológico para a realização de uma pesquisa está relacionada aos interesses e princípios do pesquisador. Tais interesses é que orientam o modo de abordar o problema, fruto da inquietação que gera uma investigação. O interesse por um objeto de estudo, fundamentado por dados e informações já acumuladas, e os objetivos, que se originam a partir do problema, promovem um conhecimento novo, sobre o tema pesquisado.

O objeto de estudo e os objetivos desta pesquisa nos levam à realização de uma pesquisa qualitativa, também chamada de “naturalista” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 17) ou “naturalístico” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12). Na pesquisa qualitativa a fonte para a produção de dados é o ambiente natural, pois o pesquisador se preocupa com o contexto onde ocorre o fenômeno a ser investigado. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa é a primeira característica de uma pesquisa qualitativa. O investigador, então, escolhe quais recursos quer utilizar para recolher os dados que serão posteriormente revisitados para análises.

Os dados dizem respeito à segunda característica da pesquisa qualitativa; eles são descritivos e, a partir deles, o investigador faz análises minuciosas, para uma melhor compreensão do objeto de estudo. Os procedimentos para a produção de dados, nesta pesquisa, serão a análise documental e a realização de entrevistas.

Outra característica da pesquisa qualitativa diz respeito ao interesse do pesquisador, que é pelo processo, ou seja, as interações diárias, procedimentos, expectativas etc., e não apenas pelos resultados ou produtos finais. “A preocupação é verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, procedimentos e interações cotidianas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Em pesquisas qualitativas, Bogdan e Biklen (1994) destacam a tendência em se seguir, durante a análise de dados, o processo indutivo. O pesquisador não tem o objetivo de confirmar hipóteses pré-estabelecidas. A teoria é construída a partir da análise dos dados, debaixo para cima, agrupando dados particulares e inter-relacionando-os, ou seja, o raciocínio vai do particular para o mais amplo.

Buscando assegurar a obtenção de dados para se atingir o objetivo primário da pesquisa, que é compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento

cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização, a análise documental, é uma técnica fundamental e ocupará o lugar de centralidade no processo de recolhimento de dados desta pesquisa.

Os documentos podem ser considerados de primeira ou de segunda mão: “primeira mão, são os que não receberam nenhum tratamento analítico, ou seja, são os que estão conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas” (GIL, 2002, p. 46). Os considerados documentos de segunda mão são os que já foram antes analisados em outras pesquisas ou ocasiões, como exemplo: relatórios de pesquisas, tabelas estatísticas etc. Dessa forma, consideram-se documentos todo e qualquer texto escrito, assim: documentos pessoais, o que inclui autobiografias, cartas pessoais, diários etc., documentos oficiais, normas, pareceres e, inclusive, programas de rádio e televisão. No caso desta pesquisa os documentos são as avaliações aplicadas aos alunos matriculados nos anos inicial e final do ciclo de alfabetização, ou seja, neste trabalho analisaremos as provas escritas, elaboradas pelo professor e aplicadas para os alunos durante o ano letivo investigado.

Os autores citados concordam que a análise documental apresenta uma série de vantagens. A primeira é o fato de os documentos se configurarem uma rica e estável fonte de dados, uma poderosa fonte de evidências e informações naturais. É uma pesquisa sem muitos custos, quando se compara com outras pesquisas, em alguns casos, não é necessário o contato com os participantes da pesquisa.

Lüdke e André (1986) afirmam que a análise documental é constituída por etapas, que envolvem a escolha e o recolhimento dos documentos. Nesse caso, foram recolhidas avaliações das turmas do primeiro e do terceiro anos, do Ensino Fundamental. As avaliações aplicadas aos alunos durante o ano letivo de 2019 foram selecionadas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e permissão das escolas.

Ao lado da análise documental, a pesquisa utilizou outro processo de produção de dados: a realização de entrevistas, que têm o objetivo “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134), além disso, boas entrevistas “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Entrevistas com roteiros flexíveis são mais apropriadas para pesquisas em educação, por isso, elegemos entrevistas semiestruturadas que “se desenvolvem a partir de um esquema

básico, porém não aplicado rigidamente” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34), para identificar a quantidade, a frequência e a natureza das avaliações aplicadas aos alunos e o papel da avaliação no processo ensino/aprendizagem na opinião dos professores das séries alvo da investigação: primeiro e terceiro anos do Ensino Fundamental.

A elaboração do roteiro e a posterior realização da entrevista correspondem à primeira e à segunda fases da entrevista. A terceira diz respeito ao processo de transcrição, que pode ser entendido como uma pré-análise (MANZINI, s/d/). As entrevistas ocorreram nas escolas selecionadas, após a liberação do CEP⁴ e de acordo com a agenda das escolas e professores.

Para selecionar as escolas e professores que colaboraram com a pesquisa, alguns critérios foram estabelecidos. O primeiro diz respeito à escolha das escolas: como a cada dois anos são divulgados o resultado do IDEB, a nota atribuída para cada escola⁵ foi utilizada como critério de inclusão, para selecionarmos as escolas participantes dessa pesquisa. Assim, escolhemos duas escolas localizadas no perímetro urbano: uma que apresentou o maior índice do IDEB e outra com o menor índice observado no município. Com base nestes critérios temos a Escola A e a Escola B com as seguintes notas do IDEB: 7.4 e 5.9, respectivamente.

E como em cada escola selecionada há mais de uma turma do primeiro e do terceiro anos do Ensino Fundamental, outro critério foi estabelecido para selecionar os professores participantes desta pesquisa: o tempo de docência. Assim, foram convidados para participarem da pesquisa os que atuam há mais tempo nas turmas do primeiro e do terceiro anos do ciclo de alfabetização.

Depois de estabelecidos esses critérios, foram agendadas visitas nas escolas, para conhecer os professores do primeiro e do terceiro anos do Ensino Fundamental. Na ocasião, foi realizada a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a apresentação da pesquisa e dos critérios de escolha aos professores. Os que aceitaram participar receberam codinomes para se garantir o anonimato deles.

Na Escola A, há duas turmas de primeiro ano, ambas as professoras iniciaram a docência no ano de 2015. Uma delas aceitou prontamente participar da pesquisa. No terceiro ano, uma das professoras demonstrou não ter interesse, a outra se dispôs a participar da pesquisa. Assim, na Escola A, as professoras Joana, do primeiro ano, e Rosana, do terceiro ano, colaboraram com a elaboração dos dados desta pesquisa.

⁴ Aprovado no CEP em 12 de março de 2019. Parecer de Aprovação nº 3.193.829.

⁵ IDEB – resultados e metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=803622>. Acesso em: 04/01/2019.

Na Escola B há duas turmas de primeiro ano. Ambos os professores atuam desde o ano de 2013, contudo, um deles assumiu a regência em janeiro, enquanto que a outra, em março. Há também duas turmas de terceiro ano, as professoras assumiram a regência das turmas em anos diferentes, em 2007 e 2017. Portanto, levando em consideração o critério estabelecido, de que os participantes convidados seriam os que atuassem há mais tempo nas turmas do primeiro e terceiro anos do ciclo de alfabetização, e como os professores aceitaram o convite, selecionamos o professor da turma do primeiro ano que trabalha com a turma desde janeiro de 2013, Pedro, e a do terceiro ano, que atua desde o ano de 2007, Maria.

Quadro 02: Codinome dos professores das turmas e escolas que atuam

| Codinome | Escola | Ano |
|-----------------|---------------|--------------|
| Joana | Escola A | Primeiro ano |
| Rosana | Escola A | Terceiro ano |
| Pedro | Escola B | Primeiro ano |
| Maria | Escola B | Terceiro ano |

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Este estudo está organizado em três capítulos. No primeiro, apresenta-se a fundamentação teórica. Dessa forma, baseados em autores como Soares (1998, 2012, 2016), Carvalho (2005), Rojo (2009) discutimos a alfabetização e sua interface com o letramento, distinguimos as competências e habilidades de leitura e escrita e apontamos as habilidades descritas pelo PNAIC, em cada eixo de ensino da Língua Portuguesa que são esperadas ao final de cada ano, o inicial e o final do ciclo de alfabetização.

Esse capítulo problematiza ainda o conceito de currículo que, no contexto escolar, está associado aos conteúdos e às experiências de aprendizagens. Essa discussão está pautada em autores como Moreira (1997) e Sacristán (2000, 2013), dentre outros, articulados aos documentos que trazem orientações curriculares, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Há ainda, a discussão acerca da avaliação e do processo ensino-aprendizagem, para tanto, os autores Luckesi (2011) e Hoffmann (2011) deram o suporte teórico.

Os capítulos dois e três trazem a análise e a interpretação dos dados produzidos a partir do recolhimento das provas e das entrevistas dos professores. Tais análises estão relacionadas aos autores que fundamentaram nossa discussão teórica e a outros como Cagliari (2009), Geraldi (1993), Massini-Cagliari (2001), Antunes (2003), Kleiman (2016) e Marcuschi (2008).

CAPÍTULO I

DISCUTINDO OS CONCEITOS: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO

Este capítulo traz os fundamentos teóricos relacionados a alfabetização e letramento, avaliação e currículo. A discussão está ancorada em autores como Soares (2016), Carvalho (2005), Rojo (2009), Luckesi (2011), Sacristán (2000, 2013) dentre outros, além de orientações oficiais para o ciclo de alfabetização, nesse caso, os programas do Pró-letramento (2008) e PNAIC (2012).

1.1 A alfabetização e sua interface com o letramento

Durante muitos anos, o termo alfabetização, foi suficiente para definir o processo pelo qual ocorre a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Inicialmente, essa apropriação considerava principalmente a aquisição da técnica da escrita, “considerava-se que ler e escrever dependia, fundamentalmente, de aprender as letras, mais especificamente o nome das letras” (SOARES, 2016, p. 17). Assim, o termo alfabetização era denominado como o resultado de ensinar ou aprender o sistema alfabético, as letras e seus respectivos sons.

Carvalho (2005) pontua que existem outras definições de alfabetização, mais amplas que a associam à leitura, produção escrita e interpretação de textos. Em decorrência dessas mudanças, no ensino da língua materna, voltadas para a inserção de práticas sociais de leitura e escrita, foi necessário associar ao termo alfabetização outro conceito, o de letramento. Esse conceito tem origem no termo em inglês *literacy*. No Brasil, a palavra letramento, foi introduzida em textos relacionados à educação por Mary Kato no ano de 1986, em seu livro, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Com o surgimento do conceito de letramento, a alfabetização, propriamente dita, passou a relacionar-se ao aprendizado inicial da leitura e da escrita, no que diz respeito às relações existentes entre letras e sons, enquanto que o letramento se refere à familiarização dos usos sociais da língua escrita e da leitura. Nesse sentido, Soares (2012) pontua que “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2012, p. 20), de modo que possamos fazer uso das habilidades da leitura e da escrita, com desenvoltura e com propriedade em várias situações cotidianas (CARVALHO, 2005).

Tais habilidades, de leitura e de escrita, voltadas para o letramento têm sido desenvolvidas simultaneamente ao processo de escolarização. Isso, porque segundo Kleiman (1995) a principal agência de letramento tem sido a escola. Nessa perspectiva, a escrita, surge como consequência da escolarização, justamente, pelo fato da alfabetização, ou seja, o processo de aquisição do código escrito, ocupar um lugar de centralidade nas práticas escolares. Entretanto, na maioria das vezes as práticas escolares se ancoram no modelo autônomo em que a leitura e a escrita são trabalhadas independentes do contexto em que se inserem, como um fim em si mesmas (KLEIMAN, 1995).

Ao contrário dessa visão escolar, percebe-se que em meios letrados, “ao mesmo tempo em que a criança aprende a falar ela começa a aprender as funções e os usos da escrita” (TERZI, 1995, p. 91). Assim, as situações em que a criança ouve uma história antes de dormir ou quando são encorajadas a falar sobre um determinado livro, são práticas de letramento, em que, à medida que a criança pequena ouve e discute textos com adultos leitores estabelece conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, o que facilita o processo de aprendizagem de decodificação da palavra.

Sobre as práticas de letramento, Soares (2012), afirma que um indivíduo pode não ter frequentado a escola, mas conseguir participar de tais práticas, ou seja, ser considerado letrado. Isso ocorre quando, por exemplo, se interessa por ouvir leituras realizadas por outros, quando solicita que outras pessoas escrevam algo para ser lido por alguém, nesse sentido esse é um indivíduo “letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2012, p. 24).

Sobre isso, Street (2010) relata a sua experiência quando fez uma viagem ao Irã. Na ocasião o pesquisador percebeu práticas de letramento comercial. Os moradores da região vendiam frutas cultivadas nas vilas das montanhas nas cidades. Street (2010, p. 34) conta que percebeu práticas de letramento quando,

os fazendeiros iam, nos jumentos, até os pomares, voltavam com as caixas cheias de maçãs, escreviam seus nomes nas caixas, vendiam para um intermediário que, então, colocava as caixas juntas e mandava para a cidade e escrevia uma pequena nota promissória onde dizia “Eu Mohamed, devo a Reza 20 quilos de maçãs”. Reza então tinha uma nota que ele poderia usar depois para receber dinheiro de Mohamed. Nesse meio tempo, Mohamed tinha escrito nas caixas de maçãs que elas pertenciam a ele, ia para o bazar da cidade, onde o dono lia e vendia as maçãs, juntava o dinheiro, fazia cheques, mandava de volta para Mohamed, que escrevia um cheque para Reza, que ia ao banco na vila e pegava o seu dinheiro.

Além dessas, Street (2010, p. 35) relata a existência de outras práticas de letramento em uma vila que era considerada como “espaço vazio, vasos vazios, não letrados”. Como exemplo dessas práticas, ele lembra a sua participação em diálogos sobre os significados dos textos religiosos com os moradores locais, que evidenciam um letramento pelo Alcorão. Por outro lado, ele percebe que, com a abertura de escolas, inicia-se o letramento escolar, que costuma não aceitar os letramentos vivenciados fora desse ambiente.

A isso, atribui-se o que Street (2010) denominou como modelo autônomo de letramento, que conforme discutido por Kleiman, (1995, p. 38), atribui “o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grupo dos pobres e marginalizados em sociedades tecnológicas” justamente porque o aprendizado da leitura e da escrita ocorre a partir de um processo neutro, desconsiderando os contextos participativos e sociais.

O desenvolvimento das habilidades voltadas para a escrita e para o letramento depende então dos modos de participação e vivências das práticas sociais de leitura e de escrita em que os indivíduos estão inseridos, esse é o modelo ideológico, que se opõe ao modelo autônomo. Isto porque considera que, mesmo que um indivíduo não saiba ler e escrever convencionalmente, mas que participa de práticas contextualizadas de leitura e escrita, é considerado um sujeito parcialmente letrado, porque adquiriu estratégias de letramento, como se percebe nos relatos de Street (2010).

As diferentes definições de alfabetização, “como a aprendizagem do sistema ortográfico e do letramento como a introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2016, p. 27), demonstram que existem objetos diferentes na aprendizagem inicial da língua escrita. Nesse sentido, Soares (2016) considera que existem três facetas principais, que se relacionam à concepção e ao objeto de aprendizagem durante o processo de alfabetização. A autora pontua que esse é um processo complexo que apresenta diferentes facetas, decorrentes de concepções de alfabetização que se diferenciam e que valorizam aspectos diferentes desse processo. A autora delimita as facetas de inserção no mundo da escrita como: linguística, interativa e sociocultural.

Cada uma das três facetas apresenta um objeto de conhecimento diferente. A faceta linguística refere-se à apropriação do sistema-ortográfico e às convenções de escrita, a interativa desloca o objeto de conhecimento para as habilidades de compreensão e produção de textos e a faceta sociocultural, os usos sociais que os indivíduos fazem da língua escrita. Assim temos:

a faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala, essa faceta é designada de alfabetização; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens, a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais, estas duas últimas consideradas, como letramento (SOARES, 2016, p. 28-29).

Soares (2016) diferencia os termos faceta e facetas. O primeiro, usado para designar um só aspecto do processo de aprendizagem, enquanto que o termo facetas relaciona-se ao produto final desse processo de alfabetização e letramento. Dessa forma, a faceta linguística da alfabetização, relaciona-se às competências necessárias para a codificação e decodificação da escrita. Enquanto que, o uso contínuo das habilidades de leitura e escrita, como a leitura de livros literários ou outros materiais, como um cartaz, bilhetes, receitas, listas etc., criação de textos coletivos em que o professor torna-se um escriba, quando o aluno ainda não escreve convencionalmente, referem-se ao uso social da escrita. Essas, são práticas de sala de aula e que podem ser feitas desde muito cedo. Tais práticas relacionam-se ao letramento, vivenciadas nas facetas interativas e sociocultural, que Soares (2012) sugere como ponto de partida para as práticas do ensino da língua materna.

Assim, as práticas dentro dos contextos de sala de aula devem possibilitar à criança aprender progressivamente as relações entre letras e sons. Além disso, o professor deve buscar assuntos que sejam do interesse das crianças, para que motive todo o grupo a participar de situações de leitura e escrita. Justamente, porque “o processo de alfabetização pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que sem tem denominado alfabetizar letrando” (SOARES, 2016, p. 35).

Dessa forma, as práticas de sala de aula devem sugerir processos de ensino que possibilitem aos alunos a apropriação de “um conjunto de competências e habilidades, tanto na leitura como de escrita” (ROJO, 2009, p. 74), sendo elas, habilidades e capacidades de decodificação e codificação, de compreensão, interpretação e produção de textos dentre outros (ROJO, 2009), considerando não apenas a técnica da escrita, mas também seus usos sociais, como defende Terzi (1995).

Podemos então dizer que o processo de alfabetização envolve competências e habilidades voltadas não só para a decodificação, mas para a prática de leitura e da escrita em seus diversos contextos. A próxima sessão pretende discutir quais são essas habilidades e como essas podem ser desenvolvidas pelos alunos.

1.2 Competências e habilidades de leitura e escrita

O termo alfabetização é descrito por Rojo (2009) como as ações que levam o aluno a conhecer o alfabeto e que envolvem a mecânica de leitura e de escrita. Com o mesmo entendimento, Soares (2016, p. 27) afirma que a alfabetização relaciona-se ao aprendizado inicial da língua escrita, nesse caso, “do sistema alfabético e suas convenções”. Articulado ao conceito de alfabetização, o termo letramento, surge como “um processo de aprendizagem que vai além do conhecimento da escrita e da leitura de frases e textos simples” (GOULART, 2003, p. 85), ou seja, relaciona-se ao “desenvolvimento de habilidades de leitura e de escrita” (SOARES, 2016, p. 26) e à “introdução da criança aos usos da leitura e da escrita nas práticas sociais” (SOARES, 2016, p. 27).

Esse conceito, o de letramento, associa-se ao que Rojo (2009) denomina por alfabetismo, que para Soares (1998, p. 19) refere-se ao “estado ou qualidade de alfabetizado”. Alfabetismo é um conceito complexo, construído sócio-historicamente. Antes da divulgação desses estudos, até a década de 1940, considerava-se um indivíduo alfabetizado se ele soubesse fazer o registro do seu próprio nome. “As condições culturais, sociais e políticas do país, até então, não exigiam muito mais que isso [...]. As pessoas aprendiam a desenhar o nome, apenas para poder votar ou assinar um contrato de trabalho” (SOARES, 1998, p. 55).

No Brasil, a partir de 1940, para saber se um indivíduo era ou não alfabetizado, era necessário que ele soubesse ler e escrever um bilhete simples. Tal critério demonstra mudanças para definir quem é alfabetizado ou não. Em 1958, a Unesco⁶ define alfabetizado como alguém que pode ler e escrever, com compreensão, enunciados curtos e simples sobre o seu cotidiano já apontando a alfabetização associada a um uso social da leitura e da escrita e não apenas como a verificação da habilidade de utilizar o código escrito. Em 1978, a organização reitera que uma pessoa letrada é aquela capaz de participar de situações que se faz necessário os usos sociais da leitura e da escrita (SOARES, 1998). O que demonstra que o surgimento do termo letramento está associado “a mudanças nas demandas sociais de uso de leitura e da escrita” (GOULART, 2003, p. 96).

O desenvolvimento dessas habilidades de leitura e de escrita, que para Rojo (2009, p. 10) “são múltiplas e variadas, já que para ler não basta conhecer o alfabeto e decodificar letras em sons da fala, é preciso compreender o que se lê” envolve o aprendizado de diferentes objetos, que se relacionam ao letramento, justamente pelo fato de que a habilidade

⁶ Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

desenvolvida pelo aluno relaciona-se à prática social que vivencia quando usa a escrita (KLEIMAN, 1995), de forma que não basta conhecer o alfabeto, decodificar e codificar os sons da fala.

É preciso compreender o que se lê, isto é, acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. É preciso também interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto (ROJO, 2009, p. 11).

Rojo (2009) sintetiza as capacidades e conhecimentos relacionados à leitura e a escrita, que não podem ser dissociados, e que envolvem tanto a alfabetização como o letramento, que ela denomina de alfabetismo, ou seja, os “conhecimentos e capacidades envolvidas na leitura e na escrita, que são usados nos variados contextos sociais” (ROJO, 2009, p. 44). Essas diferentes competências, dizem respeito a duas facetas da língua escrita: a faceta interativa e faceta sociocultural, a que Soares (2016) considera como letramento e que se relacionam a esse conceito, o de alfabetismo.

Quadro 03: Capacidades letradas envolvidas no conceito de alfabetismo

| Ler | Escrever |
|--------------------------------|------------------------------------|
| Decodificar | Codificar |
| Compreender | Normatizar (ortografias, notações) |
| Interpretar | Comunicar |
| Estabelecer relações | Textualizar |
| Situar o texto em seu contexto | Situar o texto em seu contexto |
| Criticar, repensar | Intertextualizar |

Fonte: Extraído de Rojo (2009, p. 45).

Esses conhecimentos que interligam-se foram sendo modificados. Antes da conceituação do que se tem considerado como letramento, ler estava associado apenas à decodificação de grafemas em fonemas. Nesta perspectiva ler, relacionava-se apenas a alfabetização. Ou seja, “alfabetizar-se, conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, [...] a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas)” (ROJO, 2009, p. 76). Nessa perspectiva, depois que os alunos conheciam as letras, formavam sílabas, palavras, frases, períodos, parágrafos, textos de forma linear e sucessiva, para então se chegar ao que se denominou por fluência de leitura (ROJO, 2009).

Percebe-se a ênfase que era dada para a capacidade de decodificação, importante para que os alunos possam ter acesso à leitura. Mas, mesmo que decodificar seja importante,

pois é, por meio dessa habilidade que se tem acesso à leitura, ler não deve ser considerado apenas como um ato de decodificação, mas também de compreensão e produção de sentidos, conforme Rojo (2009, p. 77),

a leitura [...] enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas.

Ou seja, é necessário que a alfabetização “vá além da substituição de sons por letras [...] que possibilite as pessoas a entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefícios de quem” (GOULART, 2010, p. 451). Para tanto, é importante que o desenvolvimento de capacidades necessárias ao processo de alfabetização, no caso a decodificação, se articule àquelas que possibilitem a participação ativa nas práticas sociais letradas e, portanto, que contribuam para o letramento (BATISTA et. al., 2003).

Dessa forma, conforme Rojo (2009, p. 76) são capacidades de decodificação:

- Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (outros sistemas de representação);
- Dominar as convenções gráficas;
- Conhecer o alfabeto;
- Compreender a natureza alfabética do nosso sistema de escrita;
- Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- Saber decodificar palavras e textos escritos;
- Saber ler reconhecendo globalmente as palavras;
- Ampliar a sacada do olhar para porções maiores de texto que meras palavras, desenvolvendo assim a fluência e rapidez de leitura.

Cagliari (2009) complementa dizendo que a decifração é uma habilidade importante, ele então reafirma algumas das habilidades já citadas por Rojo (2009) e cita outras. Dessa forma, para saber ler é necessário que o aluno conheça a língua na qual foram escritas as palavras; conheça o sistema de escrita, ou seja, que saiba distinguir desenhos de escrita. É importante que o aluno conheça a categorização gráfica e funcional das letras, ou seja, saber que as letras podem ter muitas formas e que as letras não podem ser escritas em qualquer posição em uma palavra. Tal conhecimento é importante e se relaciona ao aprendizado da ortografia, já que é ela que “controla a categorização gráfica e funcional” (CAGLIARI, 2009, p. 125) e possibilita ao aluno “dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas e escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas” (BATISTA et. al., 2003, p. 52).

Além dessas já citadas, outras capacidades relacionadas à compreensão dos textos também são necessárias. Pois essa é a “meta principal no ensino da leitura e as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos para se chegar a esse ponto” (BATISTA et. al., 2003, p. 45), ou seja, “para que um leitor leia um texto e compreenda o que está escrito, não basta decifrar sons da escrita nem é suficiente descobrir os significados individuais das palavras” (CAGLIARI, 2009, p. 307), espera-se o desenvolvimento de capacidades necessárias à leitura como fluência, compreensão e produção de sentidos de um texto. Assim, sugere-se que o trabalho de compreensão comece mesmo antes das crianças aprenderem a decodificar e a reconhecer globalmente as palavras (BATISTA et. al., 2003).

A leitura é um processo ativo, nesse sentido, é importante “ler oralmente com fluência e expressividade [...], só quem compreende um texto, é capaz de fazer uma leitura oral de qualidade” (BATISTA et. al., 2003, p. 49). Portanto, não se trata apenas de decodificar e sim de construir significados a partir da leitura de um texto.

Rojo (2009) aponta algumas capacidades relacionadas à compreensão. Para a autora, estas dependem da:

- *Ativação de conhecimento de mundo*, ou seja, durante a leitura há constante relação entre o lido e o seu conhecimento amplo de mundo;
- *Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos*, em que o leitor identifica hipóteses/finalidades e funções do texto que está lendo, a partir do suporte, do gênero e da contextualização do texto;
- *Checagem de hipóteses*, ao longo da leitura do texto, o leitor está o tempo todo levantando e validando ou não suas hipóteses acerca do conteúdo do texto que está sendo lido;
- *Localização e/ou retomada (cópia) de informações*, ocorre quando o leitor precisa buscar informações relevantes, por meio de cópia, grifos, recorte e cole etc.;
- *Comparação de informações*, o leitor compara informações de várias ordens, do texto que está lendo com outros conhecimentos, para então construir sentidos do texto que está lendo;
- *Generalização*, as conclusões gerais sobre os fatos, após análises de informações pertinentes, surgem a partir de generalizações/sínteses do texto lido;
- *Produções de inferências locais e globais*. Quando há dúvida de um termo ou vocábulo desconhecidos, o leitor exerce a estratégia de inferência, alguns textos

apresentam implícitos ou pressupostos que precisam ser compreendidos, a partir do contexto da frase, parágrafo ou texto em que busca-se pistas textuais, intertextuais e contextuais para ler nas entrelinhas, ou seja, fazer inferências dos significados dos termos ou compreensão textual.

Além das competências e habilidades de leitura já descritas, a escrita também envolve competências e habilidades. Para escrever não é suficiente apenas codificar, processo adquirido na alfabetização, é necessário proporcionar às crianças “a condição letrada, possibilitando-lhe a participação ativa nas práticas sociais próprias da cultura escrita” (BATISTA et. al., 2003, p. 49).

Cagliari (2009) afirma que durante a alfabetização os alunos devem ser estimulados a escrever textos, já que quando estão envolvidos em um processo de reflexão sobre o uso da linguagem, aprendem sobre os usos e funções da escrita, em seus contextos reais. “Isso faz com que os alunos passem da habilidade de produzir textos no estilo da fala do dia a dia para a habilidade de produzir textos segundo as exigências culturais e escolares” (CAGLIARI, 2009, p. 208).

Para tanto, outras habilidades devem ser desenvolvidas, como: escolhas adequadas no que diz respeito ao vocabulário e a gramática, a compreensão da orientação e do alinhamento da escrita da Língua Portuguesa, ou seja, escrevemos da esquerda para direita e de cima para baixo e a compreensão da função da segmentação dos espaços em branco, da pontuação, dos acentos e de outras marcas. Rojo (2009) pontua que:

- *Normalizar o texto.* Ou seja, usar os aspectos notacionais da escrita, desde a ortografia padrão a pontuação adequada e aos mecanismos de concordância nominal e verbal.
- *Comunicar.* Adequar o texto a situação de produção, para que possa atingir a finalidade pelo qual foi escrito, considerando o tema central e seus desdobramentos. Por isso, torna-se importante revisar e reelaborar a própria escrita para que os objetivos do texto sejam atingidos.
- *Textualizar.* Organizar as informações de modo progressivo, fazendo uso da coerência e coesão. Além disso, utilizar recursos adequados ao gênero e aos objetivos da produção do texto.

- *Intertextualizar*. É importante que durante a produção textual leve-se em consideração outros textos que discorrem sobre o mesmo tema, a fim de concordar, discordar e dialogar.

Diante disso, é necessário que a ação pedagógica nas turmas de alfabetização contemple atividades que propiciem o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e a participação da criança em práticas sociais da cultura letrada.

A sessão seguinte discute o conceito de currículo, que, como veremos, está associado aos conteúdos escolares e às experiências de aprendizagens vivenciadas pelos alunos em sala de aula.

1.3 Currículo

Na discussão sobre os conteúdos cobrados nos anos inicial e final do processo de alfabetização é importante problematizarmos o conceito de currículo que, no contexto escolar, caracteriza-se como uma forma de organizar as práticas educativas e se associa aos conhecimentos escolares e as experiências de aprendizagens vivenciadas pelos alunos (MOREIRA, 1997). Assim, quando o currículo está associado à primeira concepção, ou seja, aos conhecimentos escolares, ele é tido como o “conhecimento tratado pedagógica e didaticamente pela escola e que deve ser aprendido e aplicado pelo aluno” (MOREIRA, 1997, p. 12). Nessa perspectiva, currículo está associado à organização dos conteúdos que devem ser ensinados, dentro de um determinado nível educativo, ciclo ou modalidade. Essa é a significação de currículo mais comum e desenvolvida que existe.

Quando associado à segunda perspectiva, às experiências escolares, currículo refere-se ao “conjunto de experiências a serem vividas pelo estudante sob a orientação da escola” (MOREIRA, 1997, p. 12), dessa forma, a ênfase está nos interesses e no desenvolvimento dos estudantes e na seleção de tais experiências, já que valoriza-se as diferenças individuais e preocupa-se com a atividade do aluno. Ou seja,

o currículo como experiência, o currículo como o guia da experiência que o aluno obtém na escola, como conjunto de responsabilidades na escola para promover uma série de experiências, [...] experiências de aprendizagem planejadas, dirigidas, ou sob supervisão da escola, ideadas ou executadas ou oferecidas pela escola para obter determinadas mudanças nos alunos, ou ainda, experiências que a escola utiliza com a finalidade de alcançar determinados objetivos (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Neste trabalho, concordamos com Moreira (1997, p. 12) que afirma que “a ideia de currículo envolve a apresentação de conhecimentos e inclui um conjunto de experiências de aprendizagem que visam favorecer a assimilação e a reconstrução desses conhecimentos” e com Sacristán (2000, p. 89), para ele não é possível “separar conteúdos e experiência”. Assim, compreendemos o currículo como associado aos conhecimentos escolares, nesse caso, aos conteúdos que se encontram descritos nos documentos que norteiam o currículo, entendendo que tais conhecimentos não se dissociam das experiências de aprendizagens e objetivos a serem alcançados pelos alunos por meio do processo do ensino e aprendizagem. Ou seja, relaciona-se à prática escolar efetivada em sala de aula e que engloba os processos de ensino/aprendizagem e avaliação.

No Brasil, com o objetivo de garantir a organização curricular, o Ministério da Educação lançou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), segundo o documento introdutório, tidos como “referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular” (BRASIL, 1997, p. 07), em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, em 2017, um novo documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o mesmo objetivo. Embora os PCN's não sejam documentos obrigatórios, são considerados norteadores da proposta curricular das instituições escolares.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa constituído por uma série de cadernos de formação, voltados para o ciclo de alfabetização. Segundo o programa, tem como objetivo garantir a alfabetização das crianças até, no máximo oito de anos de idade, ou seja, terceiro ano do Ensino Fundamental. Na ocasião foram lançados 36 cadernos de formação de professores, dos quais 24 trazem os conteúdos específicos para os três anos do ciclo de alfabetização, neste caso, oito para cada ano do ciclo. Nos cadernos da unidade 01: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01), Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (ano 02) e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03), estão descritos os conhecimentos e capacidades específicos para cada ano. Tais conhecimentos e capacidades estão organizados em eixos do ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise linguística.

Em 2017 é entregue às instituições escolares a BNCC, considerada, “uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (BRASIL, 2017, p. 05). Portanto, o conhecimento que está materializado no currículo é,

tanto resultado de relações de poder quando seu constituidor. Por um lado o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido é importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 19).

Sendo assim, o currículo é “uma fonte documental [...] constitui também um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura da escolarização” (GOODSON, 2013, p. 21), apresenta-se com um caráter normativo, “em que o conhecimento é concebido e produzido” (GOODSON, 2013, p. 32). Esse é o currículo prescrito, uma referência para a escolarização obrigatória e regulado pelas instâncias políticas e administrativas.

Portanto, a definição de quais aprendizagens serão exigidas aos alunos, ocorre a partir de um material comum a todas as escolas, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96, artigo 26, deve ser complementado por uma parte diversificada, que considere as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e os estudantes que atendem. Com isso, percebe-se que o currículo elaborado pelas escolas é afetado pelas condições, organização da instituição escolar e os contextos que o envolvem. Conforme Goodson (2013, p. 32) o currículo “é traduzido para uso em ambiente educacional particular”, as salas de aula.

Nas salas de aula, o conhecimento escolar e as experiências de aprendizagens derivam então da mediação que existe entre o currículo prescrito e a recepção dos saberes, pelos estudantes, ou seja,

entre a cultura mais elaborada (pelos especialistas) e a recepção do saber (pelos estudantes), existem agentes culturais mediadores, como os professores, os livros didáticos e demais materiais didáticos. Existe uma cultura que propõe conteúdos para os currículos; há outra cultura mediadora, dos professores; propõe-se um conhecimento peculiar expresso nos materiais didáticos; e, fruto das interações entre tudo isso, surge o conhecimento escolar que é transferido aos alunos (SACRISTÁN, 2013, p. 22).

O currículo condiciona as práticas pedagógicas e possibilita o acesso ao conhecimento, sendo assim, torna-se importante conhecer o que as orientações oficiais prescrevem e quais diretrizes devem ser seguidas pelas instituições para elaboração dos currículos, para os anos do ciclo de alfabetização, ou seja, “aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo” (SACRISTÁN, 2013, p. 16). Ou seja, quais conteúdos e quais experiências de aprendizagens e como organizá-los, para garantir que o objetivo seja alcançado: a alfabetização das crianças, até oito anos de idade.

A preocupação em instituir um instrumento organizador dos conteúdos e das experiências de aprendizagem, surge no final do século XIX, nos Estados Unidos, com o intuito de sistematizar e controlar a escola e o currículo. Dito de outra forma, o currículo surge como forma de “planejar cientificamente as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos” (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 09). Para Sacristán (2000, p. 111) “a ideia do currículo comum na educação obrigatória é inerente a um projeto unificado de educação nacional [...] expressa o modelo de cultura que o poder impõe”. Em outras palavras,

o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo (APPLE, 2011, p. 59).

Trataremos agora, das orientações prescritas nos documentos, ou seja, o que os alunos devem aprender, os conteúdos e sua organização. Retomando nosso objetivo, que é problematizar se os conteúdos avaliados nas séries inicial e final do processo de alfabetização estão em consonância com o que é previsto no PNAIC, é importante, compreendermos o que está prescrito nos documentos que norteiam a proposta curricular das instituições escolares. Isso, pelo fato de que o desenvolvimento e o progresso dos sujeitos materializam-se a partir das conquistas dos objetivos propostos nas orientações desses documentos. Esses objetivos, “estão contidos no texto explícito do currículo” (SACRISTÁN, 2013, p. 25) e são os conteúdos selecionados que possibilitam o desenvolvimento dos mesmos.

Os PCN’s, o PNAIC e agora a BNCC representam a “seleção reguladora dos conteúdos que serão ensinados e aprendidos” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). No PNAIC, há descrição dos conhecimentos e capacidades específicos para cada ano. Segundo o volume II do PCN, o ensino de Língua Portuguesa, tem como finalidade a expansão do uso da linguagem. Portanto, as capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos estão relacionadas a “quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (BRASIL, 1997, p. 43). Para que ocorra o desenvolvimento dessas habilidades, o material propõe que os conteúdos de Língua Portuguesa, sejam organizados e selecionados a partir de dois eixos: “o uso da língua oral e escrita e a análise e reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 43). A partir desses eixos são organizados três blocos de conteúdos, para os ciclos⁷

⁷ O primeiro ciclo se refere as primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries. Essa nomenclatura é anterior à implementação do Ensino Fundamental com nove anos.

do Ensino Fundamental, são eles: Língua oral: usos e formas, Língua escrita: usos e formas e Análise e reflexão sobre a língua. Além desses três blocos de conteúdos, outros dois são considerados pelo PCN: Valores, normas e atitudes e Gêneros discursivos.

De acordo com a BNCC, o Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas do conhecimento⁸ e cada uma delas estabelece competências que devem ser adquiridas pelos alunos. O documento apresenta habilidades, relacionadas a diferentes objetos de conhecimentos, nesse caso considerados como conteúdos, conceitos e processos. Essas habilidades e objetos de conhecimentos estão organizados em unidades temáticas. As que se referem à Língua Portuguesa, têm como eixos:

- Oralidade,
- Leitura/escuta,
- Produção de textos e
- Análise Linguística/semiótica.

Percebe-se em tais orientações o que Sacristán (2013) afirma sobre currículo, ou seja, representa a seleção dos conteúdos e a ordem na classificação dos conhecimentos, assim “evita a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação” (SACRISTÁN, 2013, p. 17), e limita a autonomia dos professores já que o currículo ordena e define quais conteúdos devem ser ensinados levando em consideração o que os alunos ainda precisam aprender. Tal perspectiva, também se encontra presente nas orientações do PNAIC. No material há descrição do que deve ser trabalhado em cada ano do chamado ciclo de alfabetização.

As propostas, configuram-se como o que Sacristán (2013 p. 16) afirma “constituir a carreira do estudante”, ou seja, o que será aprendido durante um período de tempo. Essa organização sugere que os conteúdos estejam organizados em uma sequência, observando a sua complexidade, assim existe uma coerência entre a disposição dos mesmos. Isso evidencia que o currículo é organizado a partir de aspectos que se referem aos conteúdos e ao período escolar, que pode ser tanto um ciclo, fase ou ano letivo e idade dos alunos, já que existe uma progressão da complexidade dos conteúdos ensinados. Essa organização faz do currículo um instrumento “regulador da organização do ensino” (SACRISTÁN, 2013, p. 18) e, portanto,

⁸ Linguagens: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa; Matemática; Ciências humanas: Geografia, história; Ciências da Natureza e Ensino Religioso.

determina o início e o fim dos conteúdos ensinados e aprendidos durante um período de tempo, da mesma forma aquilo que não deverá ser ensinado ao aluno.

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entendemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Dessa forma, é a partir das orientações, de quais conteúdos devem ser contemplados em cada série ou ano, que se desenvolvem ações e atividades que constituem as práticas ou os métodos visíveis do ensino (SACRISTÁN, 2013) e que se relacionam as práticas de sala de aula e as prescrições dos documentos oficiais.

1.3.1 O currículo como definidor de conteúdos e experiências de aprendizagens

Ao analisarmos os documentos citados, observa-se que há um diálogo entre os mesmos. As práticas orais são descritas pelo PCN de Língua Portuguesa, pelo bloco de conteúdos, Língua oral: usos e formas e pela BNCC a partir do eixo da Oralidade.

Segundo o PCN as práticas de linguagem devem ser organizadas a partir de contextos significativos, ou seja, o uso da língua em diferentes situações comunicativas. Sugerem-se experiências que possibilitem aos alunos: falar, escutar e refletir sobre a língua, ou seja, “atividades de produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, de observação de diferentes usos, de reflexão sobre os recursos que a língua oferece para alcançar diferentes finalidades comunicativas” (BRASIL, 1997, p. 49).

De acordo com a BNCC “as práticas de linguagem ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” (BRASIL, 2017, p. 76), que compreende a produção e compreensão de textos orais, considerando os diferentes gêneros, as diferentes mídias e as práticas sociais em que os textos surgem e se perpetuam, a relação entre fala e escrita, a oralização de textos escritos e a reflexão sobre as variedades linguísticas, dentre outras.

Tais orientações relacionam-se aos conteúdos voltados para o eixo Oralidade descrito no material do PNAIC, em que há sugestão para que o professor considere as variações da língua e as suas relações com o contexto social. Conforme Brasil (2012, ano 01, unidade 02, p. 11), os saberes que se relacionam à prática da oralidade, devem relacionar-se “ao desenvolvimento de práticas com os usos reais da língua”.

Observa-se uma preocupação voltada para a reflexão sobre as variações da língua em consonância com autores como Soares (2017, p. 139) quando esta afirma que “uma língua não é um sistema homogêneo, mas heterogêneo: falantes de uma mesma língua diferem em seus comportamentos linguísticos, em seus modos de falar essa mesma língua”. O que pode se configurar um problema para a alfabetização uma vez que, as crianças chegam a escola falando dialetos diferentes da língua considerada legítima. Também Cagliari (2009) sugere que, para aprender a utilizar a norma culta da língua, é necessário que o aluno reflita sobre seus usos em situações reais, ou seja, interações em que “a criança vai passando de ouvir e entender o dialeto padrão para a habilidade de expressar-se nele” (CAGLIARI, 2009, p. 192).

Os conteúdos, descritos no PCN, voltados para Língua escrita: usos e formas são divididos em dois sub-blocos, um voltado para a prática de leitura e outro para a produção de textos. Entretanto, o material salienta que as ações desenvolvidas em sala de aula, a partir desses conteúdos devem levar em consideração os processos de letramento, portanto, é preciso que o professor compreenda que “leitura e escrita são práticas complementares, fortemente relacionadas, que se modificam mutuamente no processo de letramento” (BRASIL, 1997, p. 52).

Diante disso, o documento salienta a importância de oferecer aos alunos a oportunidade de ler, interagindo com a diversidade de textos, explicando ser esta uma prática necessária, pois “é preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições – tanto em relação à escrita, propriamente, quando ao significado” (BRASIL, 1997, p. 56). Assim, segundo o PCN, as atividades relacionadas à produção textual, durante a alfabetização, devem permitir que os alunos aprendam a escrever escrevendo e considere “as funções e o funcionamento da escrita, bem como as condições nas quais é produzida: para que, para quem, onde e como se escreve” (BRASIL, 1997, p. 68). Os conteúdos descritos, nesse bloco de conteúdos, relacionam-se aos eixos de Leitura/escuta e Produção de textos, descritos pela BNCC.

Em suas orientações, a BNCC recomenda o trabalho com a leitura não apenas com o texto escrito, mas também imagens estáticas, como fotos, pinturas, gráficos etc. e imagens em movimentos, por exemplo, filmes (BRASIL, 2017). A BNCC sugere que as situações que se referem às práticas leitoras estejam relacionadas às práticas de uso e reflexão da língua, em que os alunos possam relacionar o texto com as suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação; analisar a circulação dos gêneros do discurso; refletir sobre as práticas de linguagem da cultura digital; estabelecer relações de intertextualidade,

textualidade e interdiscursividade; refletir sobre a temática dos textos e selecionar estratégias e procedimentos de leitura.

A leitura, conforme o material do PNAIC, envolve a aprendizagem de diferentes habilidades que se inter-relacionam, ou seja, “o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações; a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e a construção de sentidos” (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 02, p. 08). Para tanto, conforme o caderno de formação, as experiências em que o aluno ouve ou lê um texto são fundamentais para que ele desenvolva o interesse pela leitura e aprenda aspectos referentes à modalidade escrita, vocabulário e elos coesivos.

O eixo Produção de textos “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e autoria (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades” (BRASIL, 2017, p. 74). Nessa perspectiva, há no documento orientações para que os alunos possam refletir sobre as condições e estratégias de produção textual, estabelecer relações de intertextualidade e textualidade, considerando os aspectos notacionais e gramaticais, por meio de situações em que os textos produzidos pertençam a gêneros textuais que circulem na sociedade.

O PNAIC orienta que a produção de textos, na alfabetização, ocorra a partir de textos que as crianças saibam de memória, por meio da reescrita de textos conhecidos e através da escrita de textos de forma autônoma, em que os alunos precisam “definir o que vão dizer e como vão dizer” (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 02, p. 10). Tal orientação, demonstra uma preocupação que os conteúdos voltados para o aprendizado da leitura e da escrita sejam trabalhados de forma contextualizada, por meio de leitura e da produção de textos que circulem nos diversos meios sociais.

O último bloco de conteúdos, Análise e reflexão sobre a língua, descrito pelo PCN, tem como objetivo, segundo o material, “melhorar a capacidade de compreensão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1997, p. 78). Esse bloco de conteúdos refere-se ao eixo Análise Linguística, descrito no PNAIC e se relaciona à capacidade de pensar os aspectos da língua. Segundo as orientações do PCN, as ações planejadas pelos professores, consideradas como “ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem” (BRASIL, 1997, p. 54) devem propiciar aos alunos o contato com diversos textos. O que demonstra que a prática de leitura e a produção escrita são essenciais no tratamento dos conteúdos de análise e reflexão sobre a língua, dessa forma, além dos alunos adquirirem a técnica da escrita, nesse caso, tornarem-se

alfabetizados, tornam-se também letrados, capazes de fazer uso da leitura e da escrita em situações reais de uso (SOARES, 1998).

As atividades voltadas para a prática de leitura e para a produção escrita, na alfabetização, com as quais os alunos são estimulados a ler e a escrever, ainda que não consigam fazer de modo convencional são indispensáveis, pois, são atividades que exigem dos alunos atenção para a análise e reflexão da língua escrita, uma vez que é necessário que pensem sobre a escrita e sobre o que ela representa. Assim, durante a prática de leitura, em que,

o aluno precisa analisar todos os indicadores disponíveis para descobrir o significado do escrito e poder realizar a leitura [...], pelo ajuste da leitura do texto, que conhece de cor, aos segmentos escritos; e pela combinação de estratégias de antecipação (a partir de informações obtidas no contexto, por meio de pistas) com índices providos pelo próprio texto, em especial os relacionados à correspondência fonográfica (BRASIL, 1997, p. 83).

Nessa perspectiva, parlendas, quadrinhas, canções ou outros textos que as crianças tenham memorizado, além desses, embalagens, propagandas, anúncios etc. são gêneros de textos que, oferecidos aos alunos, permitem a reflexão das crianças, pelo fato das crianças tentarem imaginar o que pode estar escrito. Do mesmo modo, para que a alfabetização aconteça são necessárias situações de escrita em que os alunos são estimulados a registrarem listas e textos de memória. Nessas situações, eles precisam pensar sobre quantas e quais letras devem utilizar para escrever.

Além dessas atividades, outras, voltadas para o ensino da ortografia, pontuação e para os aspectos gramaticais, aparecem dentro do bloco de conteúdos, análise e reflexão sobre a língua. O aprendizado da ortografia, não ocorre de forma passiva em que o professor expõe as regras ortográficas e propõe atividades sobre as mesmas, mas sim, através de intervenções, em que os alunos consigam inferir os:

- Princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico [...] é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia;
- Que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização (BRASIL, 1997, p. 85).

O aprendizado que se refere às normatizações ortográficas deve ocorrer em situações contextualizadas e em situações de escrita vivenciadas pelos alunos que tenham leitores reais. Da mesma forma, a pontuação, quando os alunos devem aprender que há várias formas de se

pontuar um texto. Ou seja, “aprender a pontuar não é, portanto, aprender um conjunto de regras e sim um procedimento que incide diretamente sobre a textualidade” (BRASIL, 1997, p. 89).

Outro aspecto importante diz respeito aos conhecimentos gramaticais. “Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, preposição, sujeito, predicado etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 90). Assim, acreditamos que a escola deve propiciar aos alunos experiências em que possam analisar e refletir sobre a língua. Para tanto, a revisão dos textos escritos, torna-se essencial, pois permite que a partir das produções escritas dos alunos, os mesmos possam utilizar os conhecimentos que já adquiriram e aprender novos, tanto sobre a textualidade como coesão e progressão discursiva, como sobre aspectos gramaticais como pontuação, ortografia e outros.

Tais norteamentos também presentes no material do PNAIC, orientam que os professores utilizem as situações de produção de textos para refletir sobre os usos e funções da língua.

Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar sua funcionalidade e adequação aos objetivos, aos leitores, à situação de interlocução (o que implica rever ortografia, pontuação, sintaxe, coesão, estrutura composicional, coerência, estilo de linguagem, estratégias discursivas) (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 05, p. 12).

A BNCC propõe uma perspectiva semelhante, já que para o documento o eixo Análise linguística/semiótica envolve os procedimentos e estratégias de análise durante os processos de leitura e produção de textos que podem ser orais, escritos e multissemióticos. Dessa forma, percebe-se que as práticas que se referem à análise da língua encontram-se interligadas aos eixos já descritos. A mesma sugestão encontra-se presente nos documentos do PNAIC, que reitera a importância do eixo Análise linguística, entretanto, evidencia a necessidade da articulação entre esse eixo e os demais, de forma que as atividades em sala de aula, contemplem a oralidade, a leitura, a produção textual e a análise linguística.

Conforme a BNCC, o eixo Análise linguística/Semiótica sistematiza a alfabetização, ou seja, é necessário aprender a diferenciar desenhos/símbolos de grafemas/letras, conhecer as letras do alfabeto e distinguir letras maiúsculas, minúsculas e cursivas, compreender a natureza alfabética do sistema de escrita, dominar a relação fonema/grafema, conhecer e analisar a estrutura da sílaba e ler globalmente as palavras.

O PNAIC orienta que os alunos possam reconhecer os diferentes tipos de letras, em situações de leitura de textos de diferentes gêneros, compreender que palavras diferentes compartilham letras em comum e que variam quando ao número, repertório e ordem de letras.

Para tanto, o material sugere que as crianças comparem palavras e identifiquem em duas palavras diferentes as letras que se repetem, que contem quantas letras existem e que comparem qual é a maior, menor e quais possuem a mesma quantidade de letras, por exemplo. É importante que os alunos reconheçam as letras do alfabeto, o PNAIC sugere que os alunos possam brincar de bingo das letras, para explorar o nome e o formato dessas letras e montar palavras utilizando letras móveis, além disso, analisar a estrutura da sílaba, percebendo que as vogais estão presentes em todas e identificar semelhanças sonoras em sílabas iniciais e em rimas. Tais conhecimentos referem-se ao eixo Análise linguística.

Diante de tais orientações, percebe-se que os conteúdos são organizados para que, os alunos alcancem objetivos propostos, pelos documentos, para cada ciclo ou ano. Para que os alunos alcancem os objetivos descritos pelo PCN de Língua Portuguesa, os conteúdos trabalhados devem considerar habilidades e capacidades que os alunos já tenham adquirido e preocupar-se com o desenvolvimento de outras (BRASIL, 1997). No PNAIC, orienta-se que os conhecimentos e capacidades sejam introduzidos, aprofundados ou consolidados no ano indicado, o que demonstra que há uma progressão dos conhecimentos consolidados pela criança ao final do ciclo de alfabetização. O que se assemelha às orientações da BNCC:

ao longo do Ensino Fundamental – anos iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender (BRASIL, 2017, p. 57).

Na BNCC há orientação para “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos” (BRASIL, 2017, p. 64). No PCN orienta-se que os textos sejam considerados “como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente” (BRASIL, 1997, p. 30), observa-se a preocupação dos documentos citados, para que o ensino da Língua Portuguesa, ocorra a partir do texto.

No que se refere ao PNAIC, destacamos que, mesmo que estudos como os de Costa (2017) e de Resende (2015) demonstrem que o ensino da Língua Portuguesa está voltado para atividades em que o eixo Análise linguística ganha destaque, há no material orientações para que as atividades considerem os usos sociais da língua escrita. Para tanto, no documento consta,

tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica [...] ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais que envolvem a cultura escrita (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 02, p. 08).

O material orienta que os gêneros textuais sejam usados como objetos de ensino e instrumentos de interação, assim, defende que “o trabalho centrado nos gêneros discursivos é um caminho profícuo para a ampliação do grau de letramento” (BRASIL, 2012, ano 03, unidade 02, p. 20). Percebe-se então que as bases teóricas dos documentos reiteram a necessidade de se planejar atividades em o aluno reflita sobre os usos e a função da escrita, a partir dos gêneros textuais. Tal perspectiva é importante, pois permite que, à medida que os alunos se debruçam na leitura de variados gêneros textuais, eles aprendem sobre os sentidos do texto e sobre as experiências de produção do outro, já que amplia o que temos a dizer, ou seja, “a forma como outros disseram o que disseram, amplia nossas possibilidades de dizer” (GERALDI, 1993, p. 175). Assim, “qualquer texto, oral ou escrito, nos oferece ocasião para tentar descobrir os mecanismos sintáticos da língua” (GERALDI, 1993, p. 174).

Como a presente pesquisa objetiva compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização e se os conteúdos avaliados estão em consonância com os conhecimentos e capacidades previstos pelo PNAIC, tais conhecimentos e capacidades⁹ serão apresentados no próximo item.

1.4 Conhecimentos ou capacidades esperados ao final de cada ano: o inicial e o final do ciclo de alfabetização

As habilidades que se esperam que os alunos adquiram ao final de cada ano do ciclo de alfabetização vêm sendo definidas por programas governamentais implementados pelo governo federal como o Pró-letramento (2008) e o PNAIC (2012). No Pacto, tais habilidades são descritas como conhecimentos e capacidades e encontram-se definidas nos cadernos de formação da unidade 01, dos anos 01, 02 e 03.

Enquanto que no material do Pró-letramento há orientação para que os professores retomem os conteúdos, no Pacto, não há menção ao termo retomada, já que os conhecimentos e capacidades devem ser introduzidos, aprofundados ou consolidados pelos alunos até o

⁹ São descritos nos cadernos do PNAIC da unidade 1: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01) e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03).

terceiro ano do Ensino Fundamental. Tais conhecimentos estão organizados em quatro eixos de ensino da Língua Portuguesa: “Leitura; Produção de textos escritos, Oralidade e Análise linguística” (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 01, p.31) e são tidos como uma proposta curricular, porque há o que deve ser ensinado ao aluno em cada ano do ciclo de alfabetização.

O material sugere que os conhecimentos específicos dos eixos Leitura e Produção de textos escritos sejam introduzidos e aprofundados no primeiro ano, dessa forma a sugestão do material é que os conhecimentos específicos desses eixos sejam consolidados apenas no terceiro ano. Nos outros eixos: Oralidade, Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética existem conhecimentos que devem ser consolidados ainda no primeiro ano.

Neste trabalho essa discussão se torna relevante à medida que vamos buscar investigar quais conteúdos, relacionados à alfabetização e letramento, são cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, do primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental, problematizando se tais conhecimentos estão em consonância com o que é previsto nas orientações do PNAIC. Nesse sentido, opta-se por considerar os conhecimentos ou capacidades, descritos a cada ano pelo Pacto.

1.4.1 Leitura

Para Cagliari (2009, p. 306) “alfabetizar é, na sua essência, ensinar alguém a ler, ou seja, a decifrar a escrita”. Entretanto, já sabemos que apenas a decifração, embora seja um conhecimento importante, não é suficiente para que os alunos possam compreender os textos lidos. Tal capacidade relaciona-se também à habilidade de antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos lidos. Tais conhecimentos são consolidados apenas no terceiro ano, entretanto, já no primeiro ano “mesmo sem saber ler [...] pelo caminho da escuta” (BAJARD, 2007, p. 15) o aluno pode ter acesso à leitura, ou seja, “não é necessário esperar o longo caminho da alfabetização para conhecer as histórias guardadas nas estantes das bibliotecas. A criança que se beneficia do saber dizer de um mediador pode escutar textos escritos” (BAJARD, 2007, p. 88). Portanto, atividades que se relacionam ao eixo Leitura devem ser introduzidas já no primeiro ano.

Nesse sentido, os conhecimentos e capacidades que devem ser introduzidas no primeiro ano, referentes ao eixo Leitura são: ler em voz alta, com fluência e em diversas situações; localizar informações explícitas, realizar inferências, estabelecer relações lógicas

entre partes de textos e apreender assuntos ou temas tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia e estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Outros conhecimentos, além de introduzidos devem ser aprofundados: ler textos verbais (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) e não-verbais em diferentes suportes, relacioná-los, construindo sentidos; interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, ambos com autonomia. No que diz respeito aos textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos que são lidos por outras pessoas é importante que os alunos possam compreendê-los, antecipar seus sentidos e ativar seus conhecimentos prévios, reconhecer suas finalidades, localizar informações explícitas, realizar inferências, interpretar frases e expressões, estabelecer relações entre as partes dos textos e apreender assuntos ou temas tratados nesses textos.

A escuta de textos lidos pelo professor e a leitura com autonomia são experiências que possibilitam ao aluno o planejamento e a produção de textos. Além disso, a produção textual serve ainda para orientar o professor sobre o que os alunos já sabem e sobre o que ainda precisam aprender sobre os conhecimentos de leitura e escrita.

No terceiro ano, considerado ano final do ciclo de alfabetização, os conhecimentos ou capacidades que devem ser aprofundados e consolidados são: ler textos não-verbais, em diferentes suportes; compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos; antecipar sentidos, ativar conhecimentos prévios e reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças. Nas leituras de diferentes gêneros e temáticas, realizadas com autonomia ou por um adulto, os alunos devem aprender a localizar informações explícitas e realizar inferências; estabelecer relações lógicas entre partes dos textos; apreender assuntos ou temas tratados em textos; interpretar frases e expressões dos textos e relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.

Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso é um conhecimento que deve ser aprofundado no terceiro ano do Ensino Fundamental. Além desse, outros conhecimentos, devem ser consolidados no terceiro ano: ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia; ler em voz alta com fluência, em diferentes situações; localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas e apreender assuntos ou temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente e estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Quadro 04: Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Leitura

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

Fonte: Extraído de Brasil (2012, ano 01, unidade 01, p. 33).

1.4.2 Produção de textos escritos

Os conhecimentos que devem ser introduzidos no primeiro ano, são: planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção, ou seja, organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades e produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Ou seja, “a escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora da escola, deve servir a algum objetivo, ter alguma função e dirigir-se a algum leitor” (BATISTA et. al., 2003, p. 73), por isso, é importante que os alunos planejem e considerem os contextos de produção dos textos escritos, assim, aprendem à medida que participam de situações voltadas para as práticas sociais da cultura escrita. Na alfabetização, a produção textual deve acontecer “num contexto real de uso, ou dentro da própria linguagem, como é o caso das relações entre letras e sons” (CAGLIARI, 2009, p. 208).

Outros conhecimentos que, além de introduzidos deverão também ser aprofundados são: planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção como: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba; produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas; 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. “Ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas, são capacidades que devem ser desenvolvidas logo no início do processo de alfabetização” (BATISTA et. al., 2003, p. 77). Assim, situações de produção de textos coletivas, em que a língua se revela em sua totalidade, ou seja, através dos seus usos e funções possibilitam aos alunos aprender e refletir sobre o processo de produção textual.

No terceiro ano, alguns conhecimentos a serem aprofundados e depois consolidados são: planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba e com autonomia; produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos; organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos; pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor; utilizar vocabulário diversificado e adequado ao

gênero e às finalidades propostas; revisar coletivamente e autonomamente os textos durante o processo de escrita, e também quando o professor é o escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba e revisar os textos, após diferentes versões, deve ser um conhecimento consolidado no terceiro ano. Cagliari (2009, p. 209) aponta que a revisão do texto “pode ser feita em duplas, individualmente ou até mesmo coletivamente”, para que reescrevendo-os possam aperfeiçoar suas estratégias discursivas. Segundo o material do PNAIC, tal capacidade será aprofundada no terceiro ano, vez que foi introduzido no ano anterior.

Quadro 05: Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Produção de textos escritos

| Conhecimentos ou capacidades | Primeiro ano | Terceiro ano |
|---|-----------------------|-----------------------|
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto e produção: organização roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com a ajuda de escriba. | Introduzir/aprofundar | Aprofundar/consolidar |
| Planejar a escrita de textos considerando o contexto e produção: organização roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia. | Introduzir | Aprofundar/consolidar |
| Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba. | Introduzir/aprofundar | Consolidar |
| Produzir textos de diferentes gêneros, com autonomia, atendendo a diferentes finalidades. | Introduzir | Aprofundar/consolidar |
| Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos. | Introduzir | Aprofundar/consolidar |
| Organizar o texto, dividindo-os em tópicos e parágrafos. | ----- | Aprofundar/consolidar |
| Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor. | ----- | Aprofundar/consolidar |
| Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas. | Introduzir/aprofundar | Aprofundar/consolidar |
| 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. | Introduzir/aprofundar | Aprofundar/consolidar |
| Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes. | ----- | Aprofundar/consolidar |
| Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar estratégias discursivas. | ----- | Consolidar |

Fonte: Extraído de Brasil (2012, ano 01, unidade 01, p. 34).

1.4.3 Oralidade

A oralidade como objeto de ensino da Língua Portuguesa, foi enfatizada em 1997, quando a escuta e a produção de textos orais foram incorporadas ao PCN de Língua Portuguesa, como metas a serem atingidas nas aulas de Português. Assim, os fenômenos discursivos, começaram a ser planejados de acordo com as situações de uso (MACHADO, 2010).

Os fenômenos discursivos, que giram em torno da oralidade, devem então contemplar situações formais e informais, em que os alunos poderão falar e escutar o outro. Antunes (2003, p. 113) afirma que tais atividades devem

fazer com que os alunos percebam as diferenças (lexicais, sintáticas, discursivas) que caracterizam a fala formal e a fala informal, destacando-se assim a variabilidade de atualização que a língua pode receber, de acordo com as diferenças concretas de situação comunicativa.

Nesse sentido, as capacidades relacionadas ao eixo Oralidade, não se restringem apenas às situações habituais de fala do dia a dia, mas também à participação do aluno em eventos de comunicação pública, já que, segundo o PNAIC, tais capacidades devem ser introduzidas no primeiro ano: planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história; produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, e que são comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros); analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras; relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Os conhecimentos que devem ser introduzidos e aprofundados são, participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente. A capacidade de valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais deve ser introduzida, aprofundada e consolidada já no primeiro ano.

No último ano, do ciclo de alfabetização os conhecimentos que se espera serem aprofundados e consolidados são: escutar com atenção textos de diferentes gêneros, produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente; analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros; reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras; Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.

Há ainda os que devem ser consolidados como: participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história; relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Quadro 06: Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Oralidade

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

Fonte: Extraído de Brasil (2012, ano 01, unidade 01, p. 35).

1.4.4 Análise linguística

Conforme o documento do PNAIC, as atividades voltadas para o eixo Análise linguística devem, durante a alfabetização, propiciar a

caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais; reflexão sobre e uso de recursos linguísticos para constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos, incluindo a aprendizagem das convenções gramaticais; domínio do sistema alfabético e norma ortográfica; e ensino de nomenclaturas gramaticais (BRASIL, ano 03, unidade 02, p. 19).

Segundo o material, as capacidades relacionadas a esse eixo incluem as reflexões sobre finalidades, organização, semelhanças e onde circulam os gêneros explorados em sala de aula pelo professor; as convenções gramaticais e ortográficas. Tais conhecimentos contemplam aspectos referentes à discursividade, pois se relacionam ao gênero em foco e às palavras do texto.

Para que tais objetivos sejam alcançados, o eixo se subdivide em dois, o primeiro, discursividade, textualidade e normatividade e o segundo apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

- **Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade**

No primeiro ano as orientações relativas aos conhecimentos a serem introduzidos são: conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades e que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes); identificar e fazer uso de letras maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções; reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso e segmentar palavras em textos.

Há outros que, além de introduzidos espera-se que sejam aprofundados: analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina; conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V). Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc. e reconhecer gêneros textuais e seus

contextos de produção além de introduzidos espera-se que sejam consolidados ainda no primeiro ano.

Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção é uma habilidade que mesmo introduzida e consolidada no primeiro ano, deve ser novamente introduzida, ampliada e consolidada no terceiro ano do Ensino Fundamental.

No terceiro ano, as habilidades que devem ser ampliadas e consolidadas são: analisar a adequação de um texto (lido, escrito, ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina; conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes); usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal; conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos); saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização; saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras; identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções e pontuar o texto.

As habilidades que devem ser consolidadas no terceiro ano são: conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.; conhecer e fazer uso de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V) e reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente, deve ser ampliado no terceiro ano, já que tal habilidade foi introduzida no segundo ano.

Quadro 07: Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

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

Fonte: Extraído de Brasil (2012, ano 01, unidade 01, p. 36).

- **Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**

As habilidades que sugere-se que sejam introduzidas no primeiro ano, segundo o Pacto, se referem a usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos, outras serão além de introduzidas, aprofundadas, dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e a escrever palavras e textos e reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.

Outras competências como escrever o próprio nome; reconhecer e nomear as letras do alfabeto; diferenciar letras de números e outros símbolos; conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros; compreender que palavras diferentes compartilham certas letras; perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras; segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar palavras quanto ao seu tamanho; identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições; perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas e ler, ajustando a pauta sonora ao escrito são habilidades que devem ser introduzidas, ampliadas e consolidadas ainda no primeiro ano.

No terceiro ano, três habilidades devem ser consolidadas: usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e a escrever palavras e textos.

Quadro 08: Conhecimentos ou capacidades descritos pelo PNAIC/ eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

| Conhecimentos ou capacidades | Primeiro ano | Terceiro ano |
|--|-----------------------------------|---------------------|
| Escrever o próprio nome. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Reconhecer e nomear as letras do alfabeto. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Diferenciar letras de números e outros símbolos. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais. | Introduzir/aprofundar | ----- |
| Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos. | Introduzir | Consolidar |
| Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. | Introduzir/aprofundar /consolidar | ----- |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos. | Introduzir/aprofundar | Consolidar |
| Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos. | Introduzir/aprofundar | Consolidar |

Fonte: Extraído de Brasil (2012, ano 01, unidade 01, p. 37).

1.5 A avaliação e o processo ensino-aprendizagem

A aplicação de exames escolares não é algo recente, eles foram sistematizados, ainda nos séculos XVI e XVII. E mesmo que tivessem ocorrido mudanças ao longo do tempo, os mesmos prevalecem nas escolas, como forma de acompanhar a aprendizagem dos alunos (LUCKESI, 2011). Por isso, é bastante comum, atrelar o termo avaliação, aos processos de aprovação ou reprovação e, portanto, aos exames, que se apresentam com uma dimensão tecnicista, de mensuração, em uma perspectiva classificatória, seletiva e quantitativa. Nessa visão, “o ato de examinar tem como função a classificação do educando. [...]. Ao ato de examinar não importa que todos os estudantes aprendam com qualidade, mas somente a demonstração e classificação” (LUCKESI, 2011, p. 62). Ou seja, o foco está nos resultados, e não há interesse em retomar conteúdos em que os alunos não obtiveram êxito.

No contexto escolar, a avaliação pode desempenhar papéis diferentes, ou seja, apenas verificação da aprendizagem em uma perspectiva classificatória, ou avaliação da aprendizagem na concepção mediadora ou formativa. Na primeira concepção, a obtenção da medida dos resultados da aprendizagem, “corresponde à contagem das respostas corretas emitidas sobre um determinado conteúdo” (LUCKESI, 2011, p. 48). Essa medida, transformada em nota ou conceito, expressa a qualidade da aprendizagem do aluno, que será exposta por meio de dados quantitativos. “De tal forma que a evolução do aluno se dá pela soma das partes, pelas médias finais, por definições irrevogáveis” (HOFFMANN, 2011, p. 28).

Esses resultados que surgem ao final de um bimestre, por exemplo, são concebidos/percebidos através das mudanças das respostas dos alunos entre um ponto de partida e um ponto de chegada, assim a avaliação, na perspectiva classificatória considera o “acúmulo de conhecimentos [...] em que as disciplinas e as tarefas escolares são programadas em termos de uma sequência que deve ser cumprida rigorosamente e só ela irá garantir a aprendizagem” (HOFFMANN, 2011, p. 26). A partir de tais premissas a escola torna-se detentora do tempo e de cronogramas rígidos em que são estabelecidos os dias de exames escolares, idealizados para testar a aprendizagem dos alunos e instituídos os dias para entrega de resultados e possíveis provas finais para recuperar as notas dos testes ou tarefas. Esse modelo de avaliar, a partir da dimensão classificatória e, portanto, quantitativa, é comum nas instituições escolares, principalmente por ter sido herdada pelos professores, enquanto alunos.

Contrário a essa dimensão classificatória, uma nova concepção de avaliação da aprendizagem é discutida a partir de 1930, quando estudiosos como Ralph Tyler salientam a importância que os educadores devem atribuir às aprendizagens dos alunos. Por isso propõe-se uma prática pedagógica que estabelecesse o “ensino por objetivos, que significa estabelecer, com clareza e precisão, o que o educando deveria aprender e, como consequência, o que o educador necessitava fazer para que o educando efetivamente aprendesse” (LUCKESI, 2011, p. 28).

Para que esse objetivo fosse alcançado, o aprendizado efetivo do aluno, Ralph Tyler criou um sistema de ensino, para orientar a avaliação realizada pelos professores. Tyler propõe, caso a aprendizagem fosse insatisfatória, a necessidade de retomar conteúdos e elaborar estratégias para obter os resultados pretendidos. Hoffmann (2011, p. 71) cita os estudos de Ana Maria Saul, que ao analisar a teoria de Tyler em 1988, concluiu que “pouco ou nada se evoluiu em relação ao enfoque de julgamentos de resultados finais influenciado pelo modelo de avaliação de Ralph Tyler” e Luckesi (2011, p. 28) reitera afirmando que “essa proposta singela e consistente não conseguiu ainda ter vigência significativa nos meios educacionais”, demonstrando que há muito para se discutir sobre a avaliação da aprendizagem, mesmo não sendo uma discussão recente.

No Brasil, a discussão sobre avaliação da aprendizagem ocorre desde 1970. “A LDB, de 1961, ainda contém um capítulo sobre os exames escolares e a Lei nº 5.692/71 [...] deixou de utilizar a expressão “exames escolares” e passou a usar a expressão “ aferição do aproveitamento escolar”” (LUCKESI, 2011, p. 29). Somente em 1996, a LDB nº 9.394, artigo 24, orienta que a verificação do rendimento escolar, obedeça a alguns critérios, dentre eles: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, prevalecendo os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. Nessa perspectiva, o ato de avaliar, apresenta-se com uma dimensão formativa ou continuada da avaliação e, com uma função diagnóstica, processual e qualitativa, priorizando a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, a avaliação é usada como uma

fonte de informação para formulação de práticas pedagógicas, uma vez que os registros feitos ao longo do processo ajudam a compreender e descrever os desempenhos e as aprendizagens dos alunos, com ênfase em progressões e nas demandas de intervenção (BRASIL, 2008, p. 07).

Quando a avaliação é usada conforme preceitua Brasil (2008), Hoffmann (2011) a conceitua como um processo avaliativo mediador, que para a autora deve obedecer a três

princípios. O primeiro “o princípio de avaliação como investigação docente” (HOFFMANN, 2011, p. 36). Observa-se o primeiro princípio, quando a avaliação é usada como “fonte de informação para formular novas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008, p. 07), para tanto é necessário que o professor acompanhe todo o processo de aprendizagem, de forma contínua e gradativa, para intervir, fazer explicações e propor, quando necessário, outros encaminhamentos pedagógicos.

A observação do primeiro princípio, possibilita o cumprimento do segundo, “da complementaridade das observações sobre o desempenho dos alunos” (HOFFMANN, 2011, p. 36) que ocorre quando as decisões são tomadas a partir da observação da descrição do desempenho e aprendizagem dos alunos. Ou seja, através de observações e interpretações. Para que isso ocorra é preciso que o professor analise as atividades realizadas por seus alunos, em sua “sequência e articulação, interpretando a natureza dos seus erros e acertos, e analisando a dimensão qualitativa de suas respostas” (HOFFMANN, 2011, p. 37).

Por último, o terceiro princípio: da “provisoriamente dos registros de avaliação” (HOFFMANN, 2011, p. 37), diz respeito à decisão de aprovar ou não. Para a autora, essa deve ser uma decisão que leve em consideração o processo de conhecimento do aluno. Pois, se as dificuldades dos alunos, forem sanadas a partir de intervenções pedagógicas e prevenção, e se essas dificuldades forem superadas, elas não podem impedir os alunos de prosseguirem em seus estudos.

Por isso, as avaliações devem ocorrer durante o processo, não apenas no final de um tempo: bimestre ou ano letivo. As atividades e testes desenvolvidos pelos professores só terão sentido se ocorrerem sucessivamente, analisados e retomados, para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos e o apontamento de possíveis dificuldades e alternativas para saná-las.

Luckesi (2011) então complementa afirmando que a prática de avaliar deve ser dinâmica e, portanto, auxiliar a mudança de ações, pois os resultados não devem ser considerados definitivos e sim, usados para elaborar novas estratégias, para que os alunos alcancem os objetivos do ensino, no caso dessa pesquisa, a alfabetização das crianças até oito anos de idade.

A dimensão formativa da avaliação, associada a instrumentos de análise de todo o processo, surge como forma de diagnosticar avanços e possíveis dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação deve identificar habilidades e conhecimentos já consolidados e os que ainda precisam ser retomados e ampliados. Para que a avaliação seja formativa, os

documentos do Pró-letramento e do PNAIC sugerem que sejam aplicadas, avaliações diagnósticas, no início do ano letivo ou como ponto de partida de atividades, dessa forma,

ao ser promovida tal tipo de situação, as crianças têm condições de mostrar o que sabem e, assim, é possível planejar situações didáticas para ajudá-las a se apropriarem do que não sabem ou a consolidarem o que está ainda em processo de apropriação (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 08, p. 16).

Dessa forma, a avaliação em sua função diagnóstica, auxilia o professor quando ele conhece as habilidades e conhecimentos que o aluno já consolidou e quais ainda precisam ser aprofundados. A função diagnóstica da avaliação permite a compreensão individual do aluno e do perfil da turma, “no que se refere a seus desempenhos ao longo da aprendizagem e à identificação de seus progressos, suas dificuldades e descompassos em relação às metas esperadas” (BRASIL, 2008, p. 09). Nessa perspectiva, existe a possibilidade de prevenir possíveis dificuldades, ou seja, dá a todos os alunos a oportunidade de aprender, pois se observa o processo de aprendizagem durante um determinado período, e não apenas utilizada como “instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos” (LUCKESI, 2011, p. 116).

Para Luckesi (2011, p. 62), a avaliação em sua função diagnóstica, se configura, “como uma investigação sobre o desempenho escolar dos estudantes, ela gera um conhecimento sobre o seu estado de aprendizagem e, assim, tanto é importante o que ele aprendeu como o que ele ainda não aprendeu”. Desse modo, serve para orientar e reorientar as ações do professor, para que todos os alunos aprendam, porque contrário à concepção voltada para a classificação, o ato de avaliar busca por resultados satisfatórios, em que o professor “dedica-se a desvendar impasses e buscar soluções” (LUCKESI, 2011, p. 64), para garantir as aprendizagens dos alunos.

O que está em conformidade com as orientações do PNAIC. O documento sugere que a avaliação tenha como objetivo fazer com que os alunos avancem em suas aprendizagens (BRASIL, 2012), para tanto, os registros avaliativos: observação do desempenho dos alunos em sala de aula, os cadernos de registros, portfólios dos alunos e professor, fichas de acompanhamento, sondagens e avaliações diagnósticas, são fundamentais na compreensão e orientação do processo de aprendizagem. E como são variados os registros avaliativos, o presente estudo busca analisar a quantidade, a frequência e a natureza das avaliações aplicadas nos anos alvo da pesquisa e qual é o papel da avaliação na visão dos professores.

É importante que o professor, observe e analise os resultados desses registros. Para Hoffmann (2011, p. 42) “corrigir tarefas e testes só apresenta sentido como ponto de partida

no processo avaliativo, não é um procedimento terminal”, já que não havendo resultados satisfatórios, sugere-se, que o professor utilize esses resultados, como ponto de partida para reorganizar suas ações em sala de aula. Luckesi (2011) pontua a importância dessas ações, pois os que atingirem nota ou conceito inferior à nota mínima desejada, terão a oportunidade de melhorá-la e apresentar melhores resultados, segundo Hoffmann (2011) a aprendizagem não ocorre por etapas e sim quando há superação:

não há sentido em procedimentos avaliativos quantitativos e que visem à soma de resultados parciais (médias de aprendizagem), mas processos analíticos e qualitativos uma vez que a evolução do conhecimento não se dá por etapas que se somam, mas pelo ultrapassamento, pela superação (HOFFMANN, 2011, p. 60).

Como a pesquisa busca analisar a quantidade, a frequência e a natureza das avaliações aplicadas nos anos alvo da pesquisa, discutindo o papel da avaliação na visão dos professores, os autores Luckesi (2011) e Hoffmann (2011) nos ajudam a compreender e analisar os instrumentos avaliativos utilizados pela escola, para problematizar, no caso dessa investigação, as aprendizagens que se espera que as crianças adquiram no ciclo voltado para a alfabetização.

CAPÍTULO II

O QUE REVELAM OS CONTEÚDOS DAS PROVAS?

Optamos começar nossas análises pelas provas obtidas, sempre tendo em vista a problematização e os objetivos propostos pela presente investigação: compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização e se os conteúdos avaliados estão em consonância com as capacidades e conhecimentos previstos no PNAIC.

O recolhimento das provas ocorreu depois da aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa¹⁰. Após a aprovação, foram iniciados diálogos com os professores das escolas selecionadas. As escolas estão localizadas no perímetro urbano e são as que apresentaram maior e menor índice do IDEB, ou seja, a Escola A e a Escola B com as seguintes notas do IDEB: 7.4 e 5.9, respectivamente. Além disso, os professores participantes desta pesquisa são os que atuam nessas escolas há mais tempo, nas turmas do primeiro e do terceiro anos do ciclo de alfabetização.

As provas recolhidas foram aplicadas nas turmas dos primeiros e terceiros anos do Ensino Fundamental nas Escolas Municipais A e B durante o ano letivo de 2019. As avaliações do 1º e 2º bimestres foram cedidas no primeiro semestre. Dessas, sete foram enviadas por e-mail e duas entregues impressas. As provas do terceiro e quarto bimestres foram entregues à medida que eram elaboradas e aplicadas aos alunos. Dessas, seis foram enviadas por e-mail e duas impressas. A discussão e análise das 17 provas, estão organizadas por ano e bimestres.

2.1 Avaliações aplicadas na turma do primeiro ano

- **Primeiro bimestre**

A prova do primeiro ano, aplicada no 1º bimestre¹¹, na Escola A, é composta por seis questões voltadas para a aquisição da técnica da escrita e os conhecimentos avaliados se referem à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, do eixo Análise linguística, descrito

¹⁰ Aprovado no CEP em 12 de março de 2019. Parecer de Aprovação nº 3.193.829.

¹¹ Conferir anexo 01.

pelo PNAIC. A questão 01 avalia se os alunos conseguem diferenciar letras de números e a 02, se distinguem vogais de consoantes. A questão 03 refere-se à formação de palavras, que para Cagliari (1999) é uma habilidade importante, pois segundo o autor “a noção de palavra, como unidade de escrita, tem uma importância muito grande para o estabelecimento da ortografia. [...] A identificação de palavras é o primeiro passo para se lidar com a ortografia” (CAGLIARI, 1999, p. 67).

Na questão seguinte, a de número 04, avalia-se aspectos referentes à formação de frases e a escrita dos nomes: **menina**, **banana** e **macaco**. Tal questão atende à uma das orientações do PNAIC sobre conteúdos que devem ser contemplados no processo de alfabetização, que é levar as crianças a perceber a segmentação das palavras durante o aprendizado da escrita. De acordo com os documentos do Pacto, aprender a segmentar palavras, deve ser uma habilidade introduzida ainda no primeiro ano. Sobre isso, Massini-Cagliari (1999) salienta que:

para a criança, a sua experiência linguística está centrada na linguagem oral. Do ponto de vista da percepção auditiva, a linguagem oral é um contínuo, interrompido as vezes por pausas. Não há nenhuma dica que mostre aos ouvintes onde começam e acabam as palavras. [...] No entanto, o nosso sistema de escrita exige que as palavras sejam escritas com um espaço em branco separando-as nas frases (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 137).

A questão seguinte, de número 05, solicita que o aluno faça um desenho que represente a frase: **o menino chuta a bola**. Derdyk (2003, p. 24) afirma que “desenhar é conhecer, apropriar-se” do significado da frase. Dessa forma infere-se, mas não se pode afirmar com certeza, que a professora com tal questão buscou avaliar a compreensão do sentido da frase pelo aluno, pois “ao desenhar nos apropriamos do objeto desenhado, revelando-o” (DERDYK, 2003, p. 46). Dessa forma, infere-se que o registro, pode revelar a interpretação que o aluno fez da frase.

Por outro lado, atividades em que o aluno precisa diferenciar o desenho da escrita são importantes durante o processo de alfabetização, além de ser uma habilidade descrita pelo PNAIC, diferenciar letras de outros símbolos. O desenho antecede a linguagem escrita, o que demonstra que há um entrelaçamento entre o desenho e a escrita, percebe-se isso quando a criança ao finalizar um desenho, interpreta-o de forma verbal.

A palavra pode transformar o rabisco, o signo gráfico, numa personagem capaz de narrar “estórias”. A criança ao se tornar interprete do seu próprio desenho, demonstra o seu potencial de recriar significações, num jogo contínuo entre o real, o percebido e o imaginário (DERDYK, 2003, p. 98).

As questões de 01 a 05, inserem-se no que os documentos do PNAIC descrevem como Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, já que, as competências avaliadas estão descritas no eixo em questão: conhecer o alfabeto, diferenciar letras de números e outros símbolos e compreender que palavras diferentes compartilham letras iguais.

A última questão insere-se no eixo Leitura, descrito pelo PNAIC vez que avalia a habilidade de ler textos com autonomia. Tal habilidade deve ser introduzida e ampliada já no primeiro ano. Nesta questão é solicitada a leitura de uma parlenda¹², seguida de dois itens que devem ser respondidos marcando um **x** no item que traz a resposta correta e outro que deve ser completado com a cópia de trechos retirados do texto. O que demonstra que se espera que o aluno tenha adquirido a técnica da escrita e localize informações que estão explícitas no texto, já que as respostas encontram-se na superfície do texto. Apesar de reconhecer a importância do aprendizado da decodificação, entendemos como Marcuschi (2008, p. 258) que:

uma leitura nessa perspectiva apenas repete ou copia o que está dito no texto. Permanecer nesse tipo de leitura é agir como se o texto só tivesse informações objetivas inscritas de modo transparente. A atividade do leitor se reduziria a mera atividade de repetição.

Percebe-se então que os conteúdos cobrados nesta avaliação se inserem no que Soares (2016) afirma caracterizar-se como a faceta linguística da alfabetização, ou seja, priorizam-se aspectos referentes ao aprendizado da escrita alfabética, que se encontram descritos no eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que é essencial durante a aprendizagem da língua escrita, mas que não é único, vez que é necessário levar em consideração as prescrições dos outros eixos e os usos e as funções da língua escrita.

A prova da Escola B, também no 1º bimestre¹³, é composta de um texto, no caso uma parlenda, seguido de sete questões. As questões 01 e 02 referem-se à leitura da parlenda e relacionam-se ao eixo Leitura. A questão 01, traz três itens que podem ser respondidos através da leitura e cópia de trechos explícitos do texto, tal competência deve ser introduzida e ampliada no primeiro ano, segundo as orientações do PNAIC, contudo, são informações objetivas “que qualquer um teria que admitir sem mudar o conteúdo” (MARCUSCHI, 2008, p. 257), que nesse caso são, o nome da macaca e para quem ela fez careta e onde a panela

¹² São textos transmitidos oralmente de geração para geração e que fazem parte do folclore brasileiro.

¹³ Conferir anexo 02.

está, são “elementos informacionais” (MARCUSCHI, 2008, p. 257) que segundo o mesmo autor dizem respeito a apenas uma parte do que seria a compreensão de um texto.

Sendo assim, a questão 01, assemelha-se mais a uma atividade de transcrição de informações do texto, do que à compreensão textual que, na visão dos autores que fundamentam a pesquisa, deveria envolver também atividades inferenciais. Na questão seguinte, o aluno deve marcar um **x** na expressão correspondente a **estou de barriga vazia**. Conforme a questão de número 02:

Quadro 09: Questão 02

2- A EXPRESSÃO “ESTOU DE BARRIGA VAZIA” É O MESMO QUE DIZER:

ESTOU COM FOME ()

ESTOU FELIZ ()

Fonte: Prova do primeiro ano do 1º bimestre (Escola B).

Para responder a questão, é necessário que os alunos ativem seus conhecimentos prévios relacionando **estar com fome** com **barriga vazia**. Segundo Marcuschi (2008, p. 239) “os conhecimentos prévios exercem uma influência muito grande na compreensão de um texto”. Essa questão avalia a compreensão do aluno sobre o texto e não apenas a decodificação.

Sobre isso, Machado (2010) afirma que a compreensão textual envolve elementos linguísticos, ou seja, a codificação e também informações que podem ser inferidas, ou seja, o conhecimento prévio do leitor, que se relaciona à competência descrita pelo eixo Leitura, que deve ser introduzida já no primeiro ano: realizar inferências em textos de diferentes gêneros. Mas percebe-se, entretanto, que as questões que se relacionam ao texto priorizam atividades em que as respostas estão na superfície do texto, estando em consonância com o que está previsto no PNAIC, ou seja, “localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros” (BRASIL, 2012, ano 01, unidade 01, p. 33).

As demais questões estão voltadas para a faceta linguística da língua escrita. Segundo Soares (2016), essa faceta refere-se à alfabetização propriamente dita, ou seja, relaciona-se à técnica da escrita. Na questão 03, os alunos devem completar as palavras **moeda**, **mala** e **macaco** com as letras que estão faltando, depois copiá-las no espaço adequado. Nesse caso entendemos que o conhecimento avaliado é a correspondência grafema/fonema. A questão 05 assemelhasse-se à 03, o aluno deve registrar os nomes das

imagens, **casa**, **cavalo** e **copo**, mas não mais em uma relação biunívoca já que o fonema /k/ pode ser representado pelos grafemas C e QU.

Tais questões avaliam se os alunos conseguem dominar a correspondência entre as letras e o seu valor sonoro, nesse caso, as famílias silábicas da letra M e da letra C, respectivamente. Tal competência está descrita no PNAIC, pelo eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. São competências importantes para a aprendizagem das normas ortográficas, mas para Cagliari (1999, p.86), as atividades representam uma “escrita dirigida” que apenas revela se o aluno memorizou ou não, a grafia das palavras. O autor sugere que, ao invés de exercícios como estes, as crianças escrevam pequenas histórias de forma espontânea. Dessa forma, mostram o que sabe e o que precisa ser aprendido, ou seja, a aquisição de habilidades voltadas para a escrita.

A questão 04, avalia, se os alunos já dominaram a estrutura silábica VV¹⁴: **ai**, **au** e **oi**, que é uma das orientações do eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que diz que os alunos devem reconhecer as sílabas e suas diferentes composições. Nas questões 06 e 07, foram cobrados dos alunos a memorização das letras que compõem o alfabeto e a diferenciação de vogais e consoantes. Tais questões priorizaram conteúdos que se referem ao eixo Análise linguística. São conhecimentos voltados para a alfabetização propriamente dita, que segundo o PNAIC devem ser consolidados já no primeiro ano.

A aprendizagem inicial da língua escrita envolve um conjunto de procedimentos que permitem à criança o desenvolvimento das habilidades de escrita e de leitura, que devem ocorrer simultaneamente, ou seja, a partir de práticas voltadas para a alfabetização e para o letramento. Entretanto, a análise da prova aplicada na Escola B demonstra que foram priorizados conteúdos descritos pelo eixo Análise linguística, apenas as questões 01 e 02, avaliam competências descritas pelo eixo Leitura. A avaliação, nesse caso, mostrou priorizar aspectos que se referem à faceta linguística da aprendizagem da língua escrita, que não é suficiente para inserir as crianças na cultura letrada. Para Soares (2016, p. 345) a alfabetização “é uma das três facetas da aprendizagem inicial da língua escrita, necessária, mas não suficiente, porque esta só se completa se integrada com as facetas interativa e sociocultural, estas constituindo o letramento”.

As atividades que envolvem o letramento que extrapolam o aprendizado das relações entre grafemas e fonemas, são necessárias porque possibilitam que as crianças se apropriem dos sentidos sociais da escrita. Portanto,

¹⁴ Vogal + vogal.

precisamos de uma alfabetização que vá além da substituição de sons por letras e da interpretação simples e chegue à reflexão sobre os significados políticos e sociais dos discursos; que possibilite às pessoas entender quais sentidos são construídos, em que enunciados e em benefício de quem (GOULART, 2010, p. 451).

Nas provas analisadas, percebe-se a ausência de questões voltadas para avaliar se os alunos estão se apropriando dos aspectos discursivos da língua escrita, como enfatizam as autoras citadas acima.

As análises seguintes, referem-se às avaliações aplicadas durante o 2º bimestre, nas Escolas A e B, respectivamente.

- **Segundo bimestre**

No 2º bimestre foram aplicadas duas avaliações na Escola A. Uma indicada como avaliação bimestral em Língua Portuguesa e a outra indicada como Leitura e Produção de texto.

A avaliação em Língua Portuguesa¹⁵ é composta por seis questões. A questão 01 refere-se à compreensão textual e inclui-se no eixo Leitura, descrito pelo PNAIC. Os alunos devem responder três itens que se referem ao texto abaixo.

Figura 01: Questão 01



Fonte: Prova do primeiro ano do 2º bimestre (Escola A).

O primeiro dado que nos chama a atenção é o texto utilizado. Trata-se de um típico texto próprio das cartilhas em que não se percebe um gênero ou função comunicativa. O texto é descontextualizado, não apresenta uma situação comunicativa, além disso, não apresenta coesão sequencial, por se tratar de uma sequência de frases em que o único elemento coesivo é a repetição dos termos Beto e bola. Para Massini-Cagliari (2001), o contato das crianças

¹⁵ Conferir anexo 03.

com esse tipo de texto fará com que elas construam uma concepção de texto escrito que combine com esse modelo. Ou seja, pseudotextos que têm como função principal ensinar padrões ou famílias silábicas.

Para responder ao primeiro item: **1. Qual é o título do texto?** o aluno ao identificá-lo realiza uma atividade de cópia, não sendo necessário retomar a leitura do texto. Os itens seguintes **2. O que Beto tem?** e **3. O que Beto adora fazer?** são informações que estão expressas na superfície do texto. Sobre isso, Kleiman (2016, p. 30) afirma que esse tipo de atividade “compõem-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta”. Percebe-se a concepção de leitura e compreensão textual implícitas nessa questão, em que “o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um” (KLEIMAN, 2016, p. 28).

Nessa perspectiva, o texto, torna-se fonte de informações ou palavras que são encontradas facilmente pelo aluno. Tal competência está descrita no PNAIC, pelo eixo Leitura, ou seja, encontrar informações explícitas em um texto. Entretanto, como já discutido, a leitura e a compreensão textual incluem a utilização de mecanismos inferenciais.


A questão 02 solicita a formação de nove palavras utilizando um conjunto de sílabas listadas. Segundo Soares (2016), essa é uma habilidade fundamental para a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, e que se insere na faceta linguística da inserção da criança no mundo da escrita, já que para a criança escrever alfabeticamente é necessário que consiga segmentar palavras em sílabas.

A questão de número 03, traz quatro frases e uma imagem. Os alunos ao observarem a figura devem marcar e reescrever as duas frases que estão de acordo com a figura.

Figura 02: Questão 03

3- LEIA AS FRASES, MARQUE AS DUAS QUE ESTÃO DE ACORDO COM A FIGURA E ESCREVA-AS ABAIXO: (0,6)

O ROBÔ DE EDU DIZ:
 LULU É O MEU GATO.
 EU VOU AO SÍTIO.
 — EU SOU O ROBOCÓ.



Fonte: Prova do primeiro ano do 2º bimestre (Escola A).

Inferese-se que está sendo avaliada a capacidade do aluno estabelecer uma relação entre as frases e a imagem do robô. Entretanto, uma vez que a primeira frase, **o robô de Edu diz:**, finaliza-se com dois pontos e, nesse caso, indica o início da fala do robô, todas as alternativas poderiam ser usadas como resposta ao que o robô disse. Neste caso, o próprio enunciado da questão mostra-se confuso, o que dificulta inclusive a percepção de qual conhecimento sobre a escrita está sendo avaliado. A segunda parte da questão volta-se também para a avaliação da capacidade do aluno em traçar as letras, vez que o que é solicitado é que o aluno marque as frases e em seguida reescreva-as, configurando-se em uma atividade de cópia.

Atividades em que o aluno precisa copiar letras, sílabas, palavras ou frases são comuns em classes de alfabetização. Segundo Cagliari (2009) atividades de cópia podem camuflar alunos que ainda não aprenderam a ler, já que em tais atividades, o professor pode acreditar que aluno enquanto copiou, decifrou o que estava escrito e, portanto, está desenvolvendo a habilidade de ler. O fato é que atividades dessa natureza, não propiciam que o aluno reflita sobre o sistema de escrita, já que apenas reproduzem um modelo já pronto, não sendo necessário refletir sobre a escrita e a leitura. Para Cagliari (2009, p. 296) “se o professor manda o aluno copiar algo como tarefa de escola para reproduzir um modelo, poderá ter como reação um ato mecânico, que não ajuda em nada no processo de alfabetização”.

Por isso, é importante que a cópia seja utilizada como estratégia de ensino, ou seja, que o aluno ao copiar descubra quais letras copiaram, o que está escrito, com que letra começa a palavra que registrou, com que letra termina, para que, dessa forma, “analisem como as letras são e quais sons existem nas palavras copiadas” (CAGLIARI, 2009, p. 296).

A questão 04, um ditado de palavras, demonstra uma concepção voltada para a alfabetização tradicional e tem como objetivo avaliar aspectos da ortografia das palavras ditadas, ou seja, “a memorização pura e simples de regras ortográficas, [...] uma escrita artificial e inexpressiva, realizadas em exercícios de criar listas de palavras soltas” (ANTUNES, 2003, p. 26). Além disso, palavras escritas corretamente não demonstram que o aluno tenha se apropriado das relações entre letras e sons, já que tal relação é complexa e “advém do fato de as palavras terem uma forma gráfica fixa” (CAGLIARI, 2009, p. 289). Outro aspecto observado é que dentre as questões da prova, essa é a que mais vale pontos, conforme se percebe no quadro abaixo.

Quadro 10: Valor das questões da prova do 2º bimestre (Escola A)

| Questão | Valor |
|----------|------------|
| 1 | 0.9 |
| 2 | 0.9 |
| 3 | 0.6 |
| 4 | 1.0 |
| 5 | 0.6 |
| 6 | 0.5 |

Fonte: Organizado pela autora, 2020.

Cagliari (2009) afirma que o ditado é usado para avaliar o que o aluno pensa sobre a escrita das palavras, por isso, “é sempre um item indispensável nas provas e testes [...] como a escola não consegue se livrar da nota, tampouco consegue se livrar dos ditados” (CAGLIARI, 2009, p. 290-291), é também comum nas turmas de alfabetização. Tal atividade reduz a linguagem a uma lista de palavras desconexas, desconsiderando que “a linguagem vive nos textos, e os ditados vão justamente contra essa noção básica da linguagem” (CAGLIARI, 2009, p. 293).

Para responder à questão de número 05, o aluno precisa observar quatro imagens e criar frases que se relacionem a cada uma dessas imagens. Percebe-se que tal atividade desconsidera os usos e funções da escrita, que deve ser resultado de práticas significativas e contextualizadas. Segundo Geraldi (1993, p. 41) “a linguagem é uma forma de interação” e, portanto, as práticas de escrita em sala de aula devem articular-se com as relações sociais.

Atividades em que a prática da escrita surge através da observação de imagens é bastante recorrente nas práticas escolares. Martins (2018, p. 80) afirma que segundo os professores que participaram de sua pesquisa de Mestrado “a criança precisa do recurso visual, tanto para suas leituras, quanto para suas produções”. Entretanto, tal modelo de escrita assemelha-se com as atividades das cartilhas. Conforme Geraldi (1993, p. 138) “a cartilha, de passo em passo, vai mostrando a escrita como ilustração de gravura” dessa forma, mostra-se uma escrita descontextualizada e que se reduz ao treino.

A escola deve possibilitar situações de produção de textos, em que o aluno, ao invés de criar um texto ou frases dirigidas por uma ilustração, possa narrar uma história vivida por ele ou reescrever uma história já conhecida ou um texto de memória. Para Geraldi (1993, p. 135) esse deve ser o “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” e não a escrita de textos para apenas o aluno mostrar o que aprendeu.

Na última questão, há um texto para ser lido pelo aluno. O mesmo foi transcrito com espaços vazios e o aluno deve retomar a leitura para preenchê-los com as palavras que estão faltando. Percebe-se, mais uma vez, que a questão está voltada para a capacidade de decodificação do texto, devendo o aluno reconhecer as palavras do texto e transcrevê-las nos espaços deixados em branco.

A análise dessa avaliação demonstra que os conhecimentos que foram priorizados inserem-se no eixo Análise linguística, descrito pelo PNAIC. Tais conhecimentos, voltados para a codificação e decodificação do texto e palavras são fundamentais para a compreensão do sistema alfabético. Entretanto, não são situações em que as crianças podem aprender sobre a leitura e os usos e funções sociais da língua escrita que possibilitem a articulação entre a alfabetização e o letramento.

Como já mencionado, a professora aplicou duas avaliações de Língua Portuguesa no 2º bimestre. Uma aplicada a todos os alunos simultaneamente e outra, individual que, segundo a professora, foi realizada individualmente, para que ela pudesse avaliar a leitura dos alunos segundo critérios estabelecidos previamente. A professora relatou que a prova foi aplicada no 2º bimestre porque no bimestre anterior os alunos ainda não conseguiam ler, além disso, para a professora é uma forma de demonstrar para as famílias o nível de leitura das crianças. Ela explica:

... E a leitura que a gente não pode deixar, então a gente fez a avaliação. Não houve essa avaliação no primeiro bimestre, formal, desta maneira. Mas a gente fez um trabalhinho com frases, formando frases, para eles identificarem frases. Essa avaliação já foi possível, porque eles já conseguem ler textos pequenos. Alguns até, não tão simples. Então eles já conseguem fazer essa leitura, então a gente já cobrou isso, porque eles já são capazes. Essa elaboração das avaliações depende muito do desenvolvimento da turma... (professora Joana, primeiro ano, Escola A).

A prova¹⁶ é composta por duas questões. Na primeira, há um texto que deve ser lido pelo aluno. Trata-se de um texto retirado de um livro literário de Flávia Muniz, que traz versos sobre uma bola, um sapo e um pato. Abaixo do texto estão listadas as habilidades a serem avaliadas a partir da leitura:

¹⁶ Conferir anexo 04.

1. Reconhecer as sílabas simples;
2. Codificar e decodificar as palavras no processo da leitura;
3. Apresentar fluência na leitura.

Tais habilidades estão em consonância com o eixo Leitura descrito no PNAIC. Segundo o documento, saber ler com autonomia, é uma habilidade introduzida e ampliada já no primeiro ano; ler em voz alta, com fluência, outra habilidade que deve ser introduzida no primeiro ano e consolidada ao final do ciclo de alfabetização. O que se infere nas habilidades descritas na prova é que a fluência na leitura está relacionada à habilidade de decodificar as palavras de forma correta, que se relaciona à capacidade de transformar o material escrito em material sonoro. Além disso, avalia aspectos referentes ao reconhecimento das palavras do texto e a velocidade com que a leitura é feita. Entretanto, como lembra Bajard (2005, p 75) “essa habilidade é quase universalmente reconhecida como insuficiente: as crianças lêem mas não entendem.”

As habilidades descritas se articulam aos eixos descritos pelo PNAIC, Análise linguística e Leitura, que, como diz Soares (2016), são habilidades que se enquadram na faceta linguística da alfabetização.

Por outro lado, a análise das habilidades enumeradas pela professora evidencia que à leitura em voz alta está sendo atribuído um valor apenas escolar, vez que “uma criança pode devorar livros e ser incapaz de dizer um texto a seus companheiros” (BAJARD, 2005, p. 77). Dessa forma, reconhecer sílabas, decodificar palavras e apresentar fluência na leitura, faz parte do processo de ensino de leitura, mas a leitura em voz alta, como salienta Bajard (2005, p. 78), não pode se resumir a uma avaliação com

um valor apenas escolar, não reconhecendo seu interesse social. É amputar essa atividade de toda motivação comunicativa. É preciso então valorizar sua função social para lhe restituir seu devido lugar nas práticas de comunicação e na conquista da língua escrita.

Ou seja, a alfabetização não pode ser reduzida a apenas uma de suas facetas, no processo de ensino de leitura é preciso considerar ainda as facetas interativa e sociocultural da língua escrita que se relacionam tanto à compreensão do texto quanto aos seus usos e funções sociais da escrita (SOARES, 2016).

A questão seguinte, a de número 02, é intitulada produção de textos. Os alunos, a partir da imagem de um peixe devem completar frases e colocar nos espaços adequados o título e o seu nome, como autor do texto.

Figura 03: Questão 02

PRODUÇÃO DE TEXTO:

TÍTULO: _____

ESTE É O _____

ELE SE CHAMA _____

ELE VIVE NO _____

ELE COME _____

ELE É MUITO _____

ELE TEM O CORPO COBERTO DE _____

Autor (s): _____

Fonte: Prova de leitura e produção de textos (Escola A).

Para o aluno produzir o texto, é necessário acionar alguns conhecimentos prévios sobre o peixe. Ou seja, saber onde ele vive, o que come e que o seu corpo é coberto de escamas, por exemplo. Entretanto, observa-se que a escrita se limita a um modelo oferecido pela professora, que se tornou escrita de palavras e não de um texto, ou seja, a concepção demonstrada é que “o texto teria um significado vindo do significado que as palavras têm por si, do sentido próprio de cada palavra” (MASSINI-CAGLIARI, 2001, p. 71). Nesse sentido, observa-se o emprego da língua de forma artificial.

Conforme Soares (2016, p. 350), deve-se “aprender a escrever palavras produzindo palavras e textos reais [...] e ao mesmo tempo vai-se aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita”. Isso é o que Soares (2016) caracteriza por alfabetizar letrando, o que propicia o desenvolvimento das facetas interativa e sociocultural da língua escrita.

Observa-se que nesta avaliação, há uma tentativa em articular o aprendizado da leitura e da escrita, aos seus usos e funções como é percebido na questão 01, em que há articulação dos eixos Leitura e Análise linguística, descritos pelo PNAIC. Entretanto, a questão 02, voltada para a produção textual, avalia a escrita de palavras, relacionando-se a

alfabetização propriamente dita. Conclui-se que o objeto de aprendizagem é o Sistema de Escrita Alfabética, que é importante durante o aprendizado inicial da língua escrita, mas não suficiente.

A análise seguinte refere-se a avaliação aplicada no 2º bimestre¹⁷, na Escola B. Na prova há sete questões seguidas de um texto, a poesia: **A foca**, escrita por Vinícius de Moraes.

A questão 01 avalia se os alunos conseguem identificar nas estrofes da poesia, nomes que rimam e pintá-los com cores diferentes. Tal habilidade descrita pelo eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética deve ser consolidada ainda no primeiro ano. Segundo Soares (2016) a percepção das rimas é importante porque contribui para a compreensão do sistema alfabético, pois “leva a criança a focalizar o som das palavras” (SOARES, 2016, p. 182).

Além dessa, as questões 02 e 07, avaliam a habilidade de identificar semelhanças sonoras em sílabas, que segundo o PNAIC, também deve ser consolidada no primeiro ano. Infere-se que tais questões relacionam-se à percepção do desenvolvimento da consciência fonológica. Sobre isso, Soares (2016, p. 179) aponta que “a sensibilidade de crianças a rimas e aliterações tem sido considerada uma das dimensões da consciência fonológica que pode ter relações com a aprendizagem da leitura e da escrita”. Tais atividades são importantes porque levam a criança a perceber a segmentação de palavras em sílabas, ou seja, os “pedacinhos” das palavras que rimam entre si.

A questão 03 solicita que os alunos observem as imagens e registrem seus nomes: **faca**, **fada** e **fivela**. Na questão 04 os alunos devem completar os espaços das palavras com as sílabas que faltam, nesse caso, **cavalo**, **nove**, **árvore**, **uva** e **ovo**. Depois as mesmas palavras devem ser copiadas nos espaços adequados. Ambas as questões verificam a capacidade dos alunos conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, nesse caso das letras F e V. Essa capacidade está descrita pelo eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, que abarca também habilidades relacionadas à apreensão da relação grafema/fonema.

Tais atividades, são importantes porque é comum que durante o processo inicial de alfabetização as crianças cometam alguns erros durante a escrita. Sobre isso, Soares (2016) afirma que esses erros ocorrem pelo fato de que a criança ainda tem algumas dificuldades para discriminar alguns fonemas, “que iguais no modo e no lugar de articulação, distinguem-se apenas pelo vozeamento. Assim, trocas entre [...] as fricativas labiodentais **f** e **v** [...] revelam

¹⁷ Conferir anexo 05.

quase sempre problemas não de relação fonema-grafema, mas de distinção entre sons” (SOARES, 2016, p. 298).

A questão 05, relaciona-se a anterior. Nela o aluno deve escolher duas palavras e elaborar frases, o que, conforme os autores estudados não se configura em produção de texto ou exercício de escrita, mas sim atividades mecânicas de construção de frases descontextualizadas. A escola habitualmente ensina suas crianças a ler e a escrever primeiro as letras, depois as famílias silábicas e de forma gradual, palavras, frases e textos. Para Massini-Cagliari (2009) é papel da escola colocar os alunos em contato com a diversidade de textos reais, com funções comunicativas claras, mostrando aos alunos seus usos e funções, utilizando textos e, a partir deles, possibilite que as crianças aprendam sobre a leitura e a escrita.

Sendo assim, ao invés da escrita de frases, a produção textual, deve ocupar lugar de centralidade nas práticas de alfabetização. Inclusive no PNAIC, há orientação de que a competência de escrita de diferentes gêneros, seja introduzida já no primeiro ano, justamente, porque,

a escrita de frases soltas só faz inibir a competência que é necessária para a produção de textos coesos e coerentes, que é a competência para juntar, para articular palavras, orações, períodos, parágrafos. É com essa articulação que nos expressamos naturalmente. Ninguém sai por aí “formando frases”. [...] só nas aulas de português é que se exercita a artificialidade de formas frases” (ANTUNES, 2003, p. 62).

Na questão 06 há um quadro de palavras escritas, algumas com letras bastão e outras com letras de imprensa, que devem ser pintadas pelos alunos, à medida que forem ditadas pela professora. O processo de alfabetização costumeiramente inicia-se pela letra bastão, depois se apresentam outros tipos de letras. Reconhecer os diferentes tipos de letras é uma habilidade que deve ser desenvolvida pelos alunos ainda no primeiro ano, já que na alfabetização “se o aluno não souber reconhecer de que letra se trata, não poderá continuar seu processo de decifração” (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 147), que se relaciona ao reconhecimento das letras e aos fonemas que elas correspondem.

A análise das questões das provas aplicadas, durante o 2º bimestre nas Escolas A e B demonstra que a ênfase é dada ao eixo Análise linguística descrito pelo PNAIC. Os conteúdos avaliados são referentes à faceta linguística da língua escrita, se relacionam a alfabetização propriamente dita. Como já discutido anteriormente, fundamental para o processo de aprendizagem da língua, mas não suficiente, sendo assim é necessário articular aspectos relacionados ao letramento, que se referem aos usos e funções da língua em situações reais.

- **Terceiro bimestre**

A prova aplicada no 3º bimestre, na Escola A¹⁸, é composta por sete questões. As questões de 01 a 05, estão relacionadas à leitura de dois poemas, o primeiro: **Era uma casa**, sem autor, uma paródia do segundo texto: **A casa**, escrita por Vinícius de Moraes.

A questão 01, avalia se o aluno consegue distinguir o gênero a que pertence o texto, marcando um **x** na opção correta: poemas, contos ou fábulas. A questão de número 02, conforme já discutido, não pode ser considerada como de compreensão textual, pois o conhecimento avaliado refere-se apenas à contagem dos versos do poema.

A questão 03, avalia a habilidade do aluno de encontrar, no primeiro poema, **Era uma casa**, uma rima e reescrevê-la. Tal habilidade, descrita pelo eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, deve ser introduzida e consolidada já no primeiro ano. Conforme já discutido, identificar nomes que rimam é um conhecimento importante, pois ajuda o aluno a refletir sobre as palavras, percebendo a semelhança sonora entre elas. Tal conhecimento, voltado para o desenvolvimento da consciência fonológica, é importante, pois a percepção de que as palavras podem começar ou terminar com o mesmo som e a segmentação da palavra, que está relacionado à reflexão dos sons da língua é fundamental para a compreensão da escrita alfabética (SOARES, 2016).

As questões 04 e 05 solicitam que o aluno encontre as semelhanças e diferenças entre os dois textos. O que se infere é que a questão está voltada para avaliar a compreensão do aluno sobre o tema dos dois poemas, cujo elemento em comum é a descrição de uma casa. Entretanto, o modo como é formulada a questão aponta para uma concepção de leitura como sendo a identificação da superfície do texto, desconsiderando, por exemplo, a poesia e o humor presentes no poema de Vinícius de Moraes, utilizado apenas como um pretexto para a paródia, que tem um fim moralizante e uma finalidade instrutiva, que é o cuidado com a limpeza de uma casa, visando o combate do mosquito Aedes.

Este é um uso do texto literário bastante recorrente nas práticas escolares. Soares (2011), caracteriza essa situação como a deficiência da escolarização da literatura, uma vez que oferece às crianças um repertório limitado acerca da literatura infantil e seus autores. Para a autora, mais importante do que conhecer autores e tipos de textos é a compreensão da literatura e o desenvolvimento do gosto pela leitura.

¹⁸ Conferir anexo 06.

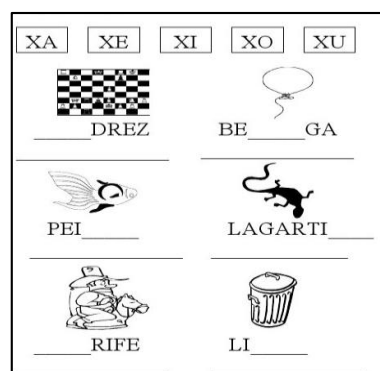
A questão 06 avalia aspectos da ortografia das palavras com **ch**, **nh** e **lh**. É necessário completar uma cruzadinha com os nomes das imagens. A questão 07 solicita que os alunos escolham três palavras da questão anterior e formem frases. Cagliari (2009, p. 215), afirma que não se pode confundir esse tipo de atividade com a produção de textos. Para o autor, essas atividades “podem induzir o aluno a uma dependência nefasta dos famosos esquemas de produção de frases, destruindo sua criatividade e inibindo sua capacidade de produção de textos”. É necessário que, desde a alfabetização, os alunos produzam textos, dentro de um contexto e para possíveis leitores.

A prova aplicada no 3º bimestre¹⁹, na Escola B, é composta por sete questões. As questões 01 e 02, solicitam que as crianças escrevam um convite a partir das orientações que aparecem na prova, que explicam para quem seria o convite, qual é o seu objetivo e que façam uma lista de **coisas legais que podem ter nesta festa**. Desse modo, tais questões articulam-se às orientações do PNAIC colocadas nos eixos Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e Produção de texto. Ou seja, avaliam se o aluno pode, a partir das orientações dadas, produzir textos de acordo com o gênero textual em questão e se o escrevem considerando o contexto e com autonomia.

Observa-se que a atividade articula-se com o que se entende por letrar, ou seja, aos usos e funções sociais da leitura e da escrita. Os gêneros dizem respeito “ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas” (MARCUSCHI, 2008, p. 149), portanto, tal questão está voltada para a diversidade de gêneros, ao mesmo tempo em que procura demonstrar as situações comunicativas que os envolvem.

A questão de número 03, traz imagens e palavras que são escritas utilizando **xa**, **xe**, **xi**, **xo** ou **xu**.

Figura 04: Questão 03



Fonte: Prova do primeiro ano do 3º bimestre (Escola B).

¹⁹ Conferir anexo 07.

Como já discutido, a questão se insere no eixo Análise linguística e avalia a capacidade do aluno dominar a correspondência entre as sílabas e seu valor sonoro. Nesse caso, um dos sons representados pela letra X, para que a criança possa completar os espaços em branco, com a sílaba correta.

Outro aspecto também já discutido acima, diz respeito a habilidade avaliada na questão 04, em que há um quadro de palavras e o aluno deve escolher algumas delas e formar duas frases. Tais atividades são contestadas pelos autores que fundamentam a presente pesquisa, pois, ao invés de possibilitar situações em que o aluno deve escrever frases soltas e descontextualizadas, a alfabetização segundo Cagliari (2009, p. 211) deve propiciar práticas de produção de texto, em que o aluno pouco a pouco vai aprendendo a “produzir textos de todos os tipos, conforme as exigências culturais e escolares”.

A questão seguinte, de número 05, solicita que o aluno registre quatro palavras que sejam escritas com a letra **z**, nesse caso, fonema /z/. A atividade avalia aspectos referentes à ortografia das palavras, já que outros grafemas representam o mesmo fonema, nesse caso, as letra S e a letra X, como em palavras como CASA e EXAME, por exemplo. A questão 6, avalia a habilidade da criança segmentar palavras, descrita pelo eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Conforme já foi discutido, a habilidade de segmentar palavras, segundo Cagliari (2009) está relacionada tanto à ortografia das palavras quanto ao sentido das mesmas. O autor explica que durante a segmentação “a palavra final sempre será dada pela ortografia [...] só é possível separar as palavras escritas [...] porque podemos reconhecer um significado” (CAGLIARI, 2009, p. 139).

A última questão, número 07, voltada para a interpretação textual, traz o gênero textual tirinha. Mendonça (2002) conceitua as tirinhas como um subtipo das histórias em quadrinhos, que une a linguagem verbal e não-verbal, já que tanto o texto como o desenho desempenham um papel central para que o texto seja compreendido. Ou seja, a construção do sentido do texto, é estabelecida a partir da união do texto escrito e as imagens que compõem os quadros, o que, durante a alfabetização torna acessível à criança que ainda não lê convencionalmente, a possibilidade de produzir sentido ao texto lido, ao apoiar-se nos desenhos das histórias em quadrinhos.

No caso dessa questão, é preciso que o aluno relacione a linguagem verbal com a visual, de forma que perceba a marca das mãos no vestido da Magali e acione seus conhecimentos prévios, para saber que o personagem que prefere não tomar banho e, portanto, tem as mãos sujas, é o Cascão. No item seguinte, de forma semelhante, é necessário

conhecer as características da Magali, uma delas é que a personagem tem muito apetite. O que nos leva a concluir que “não basta decifrar os sons da escrita, nem é suficiente descobrir os significados individuais das palavras” (CAGLIARI, 2009, p. 307) é necessário intertextualizar, ou seja, ativar conhecimentos já construídos acerca dos personagens e das suas características.

Por outro lado, as questões são de múltipla escolha, o que limita a atividade de compreensão do aluno, uma vez que, segundo Marcuschi (2011, p. 90) “um texto não tem uma compreensão ideal, definitiva e única”, o que nos leva a concluir que embora seja necessário ativar conhecimentos prévios e realizar atividades inferenciais, a compreensão também está voltada para a decodificação das informações que foram dadas de forma objetiva nos itens, uma vez que não há possibilidade de variação da resposta, já que será única para todos.

Figura 05: Questão 07

Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 5882

Cebolinha soube que Magali estava brincando com Cascão por que:

- Ela contou para ele.
- Ele viu as marcas das mãos sujas do cascão.
- Cebolinha estava vendo escondido.
- Cascão correu e contou para Cebolinha.

Copyright © 2002 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 7405

Podemos perceber lendo na tirinha acima que:

- Magali adora comer borboleta.
- Magali achou a mão do Cebolinha doce.
- Magali só pensa em comida.
- Cebolinha deu um soco na Magali.

Fonte: Prova do primeiro ano do 3º bimestre (Escola B).

A análise dessa prova demonstra que não há predominância de atividades voltadas para decodificação. Como se percebe nas questões 01 e 02, em que para responder à questão o aluno precisa conhecer os gêneros abordados e seus contextos de produção. Na última questão, voltada para o eixo Leitura, avalia a capacidade do aluno de ler textos não-verbais e realizar inferências. Sobre isso, Marcuschi (2008, p. 239) afirma que no processo de compreensão, as atividades inferenciais e os conhecimentos prévios são importantes, pois é um processo que envolve os “conhecimentos (informações) trazidas pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura”.

A análise das provas do 3º bimestre demonstra que há conteúdos que se relacionam ao letramento e à alfabetização, como é o caso da Escola B, em que a maior parte das

questões está relacionada ao letramento, principalmente no que se refere à avaliação da capacidade de escrita das crianças. Por outro lado, os conteúdos cobrados na prova aplicada na Escola A relacionam-se basicamente ao eixo Análise Linguística, portanto, apenas à alfabetização, prevalecendo a faceta linguística que se refere à apropriação do sistema-ortográfico e às convenções de escrita.

- **Quarto bimestre**

A última prova aplicada²⁰ aos alunos do primeiro ano da Escola A, no 4º bimestre, é composta por sete questões que se relacionam à leitura da fábula, **o leão e o rato**. As questões de 01 a 05 avaliam se o aluno é capaz de encontrar no texto elementos explícitos, tal capacidade deve ser inserida no primeiro ano.

1. **Na fábula que você acabou de ler, quais são os personagens?**
2. **O rato estava com problemas, qual era esse problema e como ele conseguiu se salvar?**
3. **O que aconteceu com o Leão no dia seguinte?**
4. **O Leão conseguiu se salvar? Como?**

A questão 05, **qual é a moral da fábula?** É uma pergunta do tipo global, que “leva em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos” (Marcuschi, 2008, p. 271), entretanto, a professora ao final do texto acrescentou uma linha indicando qual seria a moral do texto: **uma boa ação gera outra boa ação**, impedindo assim o aluno de refletir sobre o texto, acionando conhecimentos sociais e culturais de forma que, as respostas de todas as perguntas se encontram explícitas no texto e, como já apontado em análises anteriores, não contempla o processo de compreensão textual, que envolve também processos inferenciais (MARCUSCHI, 2008) e não apenas a cópia de trechos que podem ser encontrados facilmente no texto.

A questão seguinte, de número 06, **o que você pensa sobre fazer o bem aos outros?**, é uma pergunta do tipo subjetiva, que, como lembra Marcuschi (2008) têm muito pouco a ver com o texto, já que o aluno pode responder baseado apenas em suas próprias convicções. É o tipo de resposta que não pode ser validada pela leitura, ou seja, qualquer coisa

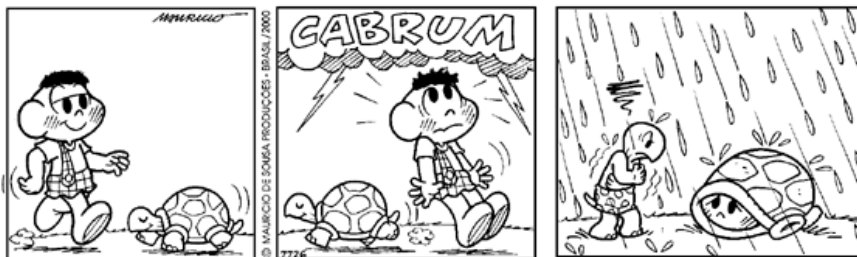
²⁰ Conferir anexo 08.

que o aluno responder deverá ser considerado, pois o que está sendo solicitado é a opinião dele.

A questão 07, traz duas imagens, uma do leão e outra do ratinho e solicita que os alunos escrevam as características dos personagens da fábula. Para que o aluno possa respondê-la é necessário que acione conhecimentos prévios, para que, a partir das pistas fornecidas pelo texto descubra palavras que podem ser usadas para caracterizar ambos os personagens.

A última questão da prova, intitulada como de produção textual, traz uma tirinha para que o aluno produza um texto. Logo, vincula-se ao eixo Produção textual.

Figura 06: Questão 08



Fonte: Prova do primeiro ano do 4º bimestre (Escola A).

Nesse sentido, avalia se os alunos são capazes de planejar a escrita do texto, tal capacidade deve ser introduzida e ampliada no primeiro ano. Entretanto, a proposta não sugere ao aluno o contexto de produção: quem seria o leitor do texto, a sua finalidade e o gênero textual adotado. Desconsidera-se assim, que a escrita é uma atividade interativa, que supõe,

encontro, parceria, envolvimento, entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com pretendeu interagir, em vista de algum objetivo. [...] se faltam as ideias, se falta a informação, vão faltar as palavras (ANTUNES, 2003, p. 45).

No enunciado da questão há um lembrete aos alunos de que não se esqueçam do título, parágrafos e pontuação. Tais conhecimentos, em que o aluno precisa organizar o texto, dividindo-o em parágrafos e pontuá-lo são competências introduzidas no segundo ano, para que ao final do ciclo de alfabetização sejam ampliadas e consolidadas.

Martins (2018, p. 81) afirma que atividades assim enquadram-se ao gênero redação escolar, para ele “estas propostas solicitam uma escrita para a escola, vez que buscam atender a objetivos específicos de um ensino voltado para a prática de uma escrita-treino, que não tem

compromisso com a interação social”, portanto, tem-se uma escrita descontextualizada dos seus usos e funções, desconsiderando as situações sociais em que escrever se faz necessário e que culminam em produções textuais descritivas das imagens e com poucos elementos discursivos.

A prova aplicada²¹ no 4º bimestre, na Escola B, é composta por cinco questões. Na primeira questão, depois de ler o texto: **É tempo de amor**, escrito por Joan Walsh Anglund, os alunos devem colorir a resposta que indica corretamente o gênero que pertence o texto, nesse caso, **poesia**. A questão seguinte, solicita que os alunos escrevam uma carta ao Papai Noel. Tais questões consideram as capacidades descritas pelo PNAIC, nos eixos Análise linguística e Produção de texto escrito, pois é necessário que os alunos reconheçam os gêneros textuais, na questão 01, distinguindo que o texto é uma poesia e na questão 02, as características de uma carta, para se produzir o texto.

Observa-se que na questão aparece já determinado o nome do destinatário, **Querido Pai Natal**, e o espaço destinado para que o aluno possa escrever seu nome, o remetente. Nessa questão os alunos deverão produzir um texto adequado ao gênero carta. Apesar de a prática de escrita de cartas ao Papai Noel ser bastante presente nas práticas escolares no mês de dezembro, consideramos que neste caso os alunos têm o que dizer e conhecem quem será o interlocutor do texto, que para Geraldi (1993), são orientações fundamentais para a produção textual, já que preenchem algumas das condições necessárias para que a escrita aconteça.

A questão 03, avalia a capacidade do aluno separar as sílabas de quatro palavras corretamente enquanto que a questão 04, traz uma frase escrita sem os espaços em branco entre as palavras e avalia a capacidade do aluno reescrevê-la segmentando as palavras da frase: **EugostomuitodecomemoraroNatalemfamília**. Como já apresentado anteriormente, a capacidade de segmentar palavras em textos deve ser introduzida no primeiro ano. Além dos autores citados como Massini-Cagliari (1999) e Cagliari (2009), Arena (2015) também reitera a importância das crianças se apropriarem desses espaços em branco durante o processo de alfabetização, já que são necessários “tanto para dar sentido às palavras como para categorizá-las ou para exercer funções na organização dos enunciados. [...] O espaço não é, portanto, um vazio na escrita considerada alfabética” (ARENA, 2015, p. 48), por isso, é necessário que a criança aprenda quando é preciso segmentar as palavras no texto, já que está relacionado ao seu significado.

²¹ Conferir anexo 09.

A última questão solicita que os alunos desenhem as frases: **meu presente é uma bicicleta e, no natal comemoramos o nascimento de Jesus**. Em análise anterior discutimos acerca de questões desse modelo e, da mesma forma, inferimos que avalia a capacidade do aluno interpretar o conteúdo da frase e registrá-lo em forma de desenho, segundo Derdyk (2003) tal registro pode revelar se o aluno se apropriou do sentido da frase.

A análise das provas aplicadas no 4º bimestre demonstra que as capacidades avaliadas estão descritas nos eixos Análise linguística, Produção de textos escritos e Leitura. Observa-se que dentre as capacidades descritas pelo eixo Leitura, a capacidade do aluno encontrar elementos explícitos no texto, teve predominância sobre as outras, além disso, outras capacidades que visam avaliar a leitura como construção de sentidos, tais como, ativar conhecimentos prévios relativos ao texto, localizar informações implícitas, realizar inferências, estabelecer relações lógicas entre as partes do texto e estabelecer relações de intertextualidade entre textos não foram encontradas nas avaliações do 4º bimestre, o que evidencia uma concepção de leitura voltada para a decodificação e extração de informações textuais. Para Marcuschi (2011) uma compreensão assim está voltada somente para a decodificação de informações inscritas de forma objetiva no texto.

No que diz respeito ao eixo Produção de textos escritos, as provas avaliaram a capacidade do aluno produzir textos. Na prova aplicada na Escola A, a proposta se equivale a uma produção de redação escolar (MARTINS, 2018), não descreve o leitor do texto, sua finalidade e o seu gênero textual. Na prova da Escola B, a produção textual, relaciona-se ao gênero carta, que deve ser escrita ao Papai Noel. De forma que infere-se quem será o interlocutor do texto. A indicação do gênero e do interlocutor, são informações importantes para que o aluno possa planejar a sua escrita, vez que são preenchidas algumas condições, como ressalta Geraldi (1993), necessárias para que se tenha motivos para escrever.

Outro aspecto que a análise demonstra é que, embora nas provas existam aspectos tanto da alfabetização quanto do letramento, predominam na prova aplicada na Escola A, aspectos referentes à leitura entendida como decodificação, ou seja, a localização de elementos explícitos no texto, desconsiderando as outras capacidades descritas no eixo, como a relação de intertextualidade entre textos, realização de inferências e o reconhecimento das finalidades do texto lido, por exemplo. Na avaliação aplicada na Escola B, predomina o eixo Análise linguística, ou seja, se os alunos reconhecem gêneros textuais, se separam sílabas e segmentam palavras em textos corretamente, não havendo em cada uma das provas o equilíbrio entre a alfabetização e o letramento. De modo geral, os conteúdos avaliados em

ambas as escolas, ao longo do ano letivo, priorizaram aspectos referentes à língua escrita, nesse caso, com ênfase na alfabetização.

As análises seguintes são das provas aplicadas aos alunos matriculados na turma do terceiro ano, nas Escolas A e B, respectivamente.

2.2 Avaliações aplicadas na turma do terceiro ano

- **Primeiro bimestre**

A primeira avaliação aplicada aos alunos do terceiro ano²², na Escola A, é composta por seis questões. Percebe-se que estão sendo avaliados aspectos referentes à leitura e a produção textual, já que na prova há questões voltadas para a interpretação e produção de texto.

A questão 01, refere-se ao eixo Leitura, descrito pelo PNAIC, é voltada para a interpretação textual, traz um trecho do livro: **O carteiro chegou**, retirado do *site slideshare*.

Na questão há cinco itens, que devem ser respondidos através da leitura do texto, que se insere no gênero textual, carta. O item **a**, avalia se os alunos conhecem a forma do gênero abordado, tendo que distingui-lo entre carta e poema marcando um **x**, na resposta correta. No último item, letra **e**, o reconhecimento do gênero auxilia o aluno, identificar a forma com que Joãozinho tratou o destinatário dessa carta. Para tanto, avalia se o aluno estabelece relações lógicas entre as partes do texto. Tal competência deve ser ampliada e consolidada no terceiro ano.

Para responder aos itens seguintes, faz-se necessário que aluno retome a leitura, no item **b**, para conhecer o assunto que é tratado na correspondência, essa é uma habilidade que segundo o PNAIC deve ser consolidada no terceiro ano. No item **c**, identificar o nome da cidade que Joãozinho estava passeando, item **d**, utilize seus conhecimentos prévios para saber que é na história João e o pé de feijão que aparecem tais personagens, levando o aluno a perceber a intertextualidade entre a carta e a história mencionada. As competências avaliadas nesses itens devem ser consolidadas no terceiro ano.

A análise dessa questão demonstra que está sendo avaliado o processo de leitura, que, segundo Machado (2010, p. 19),

²² Conferir anexo 10.

para ler, o leitor se envolve em um processo contínuo de inferenciação, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e em sua bagagem cultural, cognitiva, emocional, com o objetivo de encontrar evidências para confirmar ou rejeitar as previsões e inferências construídas ao longo do processo de leitura.

A questão 02 solicita que o aluno complete frases utilizando as palavras listadas. Para tanto, é necessário observar o contexto em que tais palavras podem ser utilizadas para que possam ser escritas no local adequado. Entretanto, o ensino da Língua Portuguesa deve privilegiar situações concretas de interação, ao invés da escrita em frases soltas e descontextualizadas.

As questões 03 e 04 referem-se à leitura de um texto, retirado de um diário. Na questão 03 há cinco itens. No primeiro, o aluno precisa identificar quem escreveu o texto, entretanto, o texto não dá pistas para o aluno fazer essa identificação. O texto é escrito em primeira pessoa, no entanto, não há pistas sobre de quem é o diário, quem o escreveu ou de onde é retirado.

No item seguinte, o aluno deve responder o que aconteceu depois que os avós citados no texto, foram embora. A resposta está na superfície do texto, necessitando para ser respondida que o aluno faça o pareamento das palavras da pergunta com as palavras do texto. Ou seja, a informação aparece de forma explícita no texto, o que equivale a uma atividade de decodificação, pois, conforme Kleiman (2016, p. 30),

a atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado na pergunta.

Conforme Marcuschi (2008), tal atividade é considerada como de identificação de informações objetivas inscritas no texto. A análise das questões revela que a prova está coerente com às orientações do PNAIC, já que localizar informações explícitas em um texto, é uma habilidade consolidada no terceiro ano, mas espera-se que não sejam desconsideradas outras orientações, por exemplo, a de que o aluno possa desenvolver estratégias específicas de leitura (KLEIMAN, 2016).

O item **c**, refere-se à identificação do gênero, o aluno deve distinguir entre carta, conto, fábula ou diário, marcando um **x** na resposta correta.

A letra **d** retira a frase do texto, **fiquei o tempo todo ao lado dele**, o aluno deve identificar a qual palavra se refere o termo **dele**. Na questão há quatro itens que auxiliam o aluno.

Figura 07: Item d (questão 03)

- | |
|---|
| <p>(a) do carro desgovernado.</p> <p>(b) do vizinho.</p> <p>(c) do Justin, seu cachorro.</p> <p>(d) do seu avô.</p> |
|---|

Fonte: Prova do terceiro ano 1º bimestre (Escola A).

Tal questão é importante, pois conforme Antunes (2003), podemos aprender através da leitura, padrões gramaticais. Ou seja, “orientações acerca de como usar as unidades da língua, de como combiná-las, para que se produzam determinados efeitos funcionalmente inteligíveis, contextualmente interpretáveis e adequados” (ANTUNES, 2003, p. 86). No caso dessa questão, é avaliado se o aluno identificou que o pronome **dele**, foi empregado para retomar: **Justin, seu cachorro**, ou seja, se consegue identificar palavras que retomam o que foi dito anteriormente. Tal habilidade descrita pelo PNAIC, encontra-se no eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

A questão 04, avalia se o aluno consegue classificar as palavras quanto ao seu número de sílabas. Para isso, solicita que os alunos retirem do texto três palavras de cada um dos grupos, nessa ordem: **monossílabas, polissílabas, dissílabas e trissílabas**. O texto foi usado para o aluno identificar essas palavras sem preocupar-se em mostrar para que servem tais classificações. Nessa perspectiva, o texto foi utilizado apenas como pretexto para o ensino de regras de separação silábica, ou seja, “uma leitura puramente escolar, sem gosto, sem prazer, convertida em momento de treino” (ANTUNES, 2003, p. 28).

Na questão 05, há um quadro com algumas palavras, no qual busca-se avaliar se o aluno consegue distinguir entre elas quais são substantivos, circulando-as. Depois, deve organizá-los, separando-os em pequenas listas: **partes do corpo, profissões e alimentos**. Observa-se que tal questão demonstra que o ensino está voltado para a nomenclatura gramatical, “portanto, uma gramática dos nomes das unidades” (ANTUNES, 2003, p. 32) e não das regras e de seus usos, que leva o aluno apenas a reconhecer e nomear tais unidades, de modo que se configura como uma gramática descontextualizada e fragmentada, sem contexto e sem função (ANTUNES, 2003).

A última questão, de número 06, refere-se a uma produção textual. Solicita que o aluno escreva um diário.

Figura 08: Questão 06

Escreva um diário contando como foi o seu dia, o que aconteceu, conte as suas tristezas e alegrias. Lembre-se que o diário é seu amigo.

Fonte: Prova do terceiro ano 1º bimestre (Escola A).

Geraldi (1993, p. 135) afirma que é no texto que “a língua se revela em sua totalidade”, ou seja, o ensino da língua através dos seus usos e funções. Dessa forma, a produção textual deve ser o ponto de partida do processo de aquisição de língua escrita, e que relaciona-se ao eixo Produção de textos, descrito pelo PNAIC. Essa atividade avalia a aquisição de competências que devem ser acionadas pelos alunos, tais como produzir textos de diferentes gêneros textuais, nesse caso, um diário, estruturar o texto utilizando recursos coesivos para organizar ideias e fatos e a utilização de um vocabulário adequado ao gênero. Essas são competências descritas pelo PNAIC, no eixo Produção de textos escritos.

Outras ainda, podem ser acionadas, no que diz respeito a Análise linguística. Usar palavras que retomem coesivamente o que já foi escrito, fazer o uso correto da grafia das palavras, segmentar palavras, identificar o uso de letra maiúscula e minúscula e pontuar o texto. Tais competências devem ser consolidadas no terceiro ano.

A análise dessas questões demonstra que foram avaliadas competências dos eixos Leitura, Produção de textos escritos e Análise linguística. Entretanto, aprender sobre a leitura e a escrita deve ser um ato de reflexão e não apenas o ensino da nomenclatura gramatical, como ocorre nas questões 02, 04 e 05. Observa-se que a avaliação apresenta atividades que o ensino gramatical está voltado para a classificação de palavras e nomenclaturas. Ao mesmo tempo, que a avaliação contempla aspectos da faceta linguística da língua escrita, já discutidos anteriormente, há outras competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, que se inserem na faceta interativa, relacionada à compreensão e a produção de textos e à faceta sociocultural, que diz respeito aos conhecimentos e habilidades que promovem a inserção do aluno em situações de escrita em contextos de usos reais.

A avaliação do 1º bimestre²³, da Escola B, é composta por doze questões. As questões de 01 a 09 devem ser respondidas a partir da leitura de um texto. Tais questões voltadas para a compreensão textual avaliam se os alunos conhecem a forma e a função do

²³ Conferir anexo 11.

gênero textual, carta, ou seja, identificar o remetente, o destinatário, o local onde a carta foi escrita e o nome do gênero.

Assim, as questões 01 e 02 o aluno responde marcando um **x**, nos itens que correspondem ao remetente e ao destinatário, na 03, o aluno deve responder o local onde mora a mãe de Mariana e na questão 06, identificar o meio de comunicação. Para responder essas questões de 01, 02, 03 e 06, o aluno precisa conhecer a estrutura e a forma como é escrito o gênero textual abordado nessa avaliação. Tal conhecimento é indispensável para que ele encontre essas informações no texto. Tais questões relacionam-se à competência descrita pelo eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade: reconhecer gêneros textuais.

A questão 04, ainda relacionada à competência anterior, avalia se os alunos conseguem inferir, a partir da observação dos trechos em que aparecem quem é o remetente e o destinatário, que Mariana é filha da pessoa que escreve a carta.

Para responder às questões 05, 07 e 08, o aluno precisa retomar a leitura para identificar o assunto principal da carta, identificar com quem Mariana estava morando em São Paulo e o motivo de ter se mudado. A questão 09, ainda relacionada a forma do gênero, solicita que o aluno copie os trechos que foram usados pela mãe de Mariana para saudar e se despedir de sua filha.

Nessas questões, observam-se atividades em que a leitura está voltada para a cópia ou repetição do que está dito no texto, ao mesmo tempo em que o aluno precisa conhecer o gênero para saber onde está escrito o nome do remetente, destinatário, trechos de saudação e despedidas, por exemplo. Nessa perspectiva, há na prova atividades que utilizam informações do próprio texto, nesse caso, a localização de informações explícitas no texto e aprendizagens já desenvolvidas pelos alunos, que referem ao gênero textual, carta.

A questão 10 relaciona a um conhecimento propriamente linguístico, sobre o alfabeto. Assim, o primeiro item, letra **a**, avalia se o aluno consegue registrar as letras na ordem do alfabeto, identificar e colorir de amarelo as vogais, de azul as consoantes e de vermelho a primeira letra do seu nome. Na letra **b**, o aluno deve colocar no espaço adequado as letras que são vizinhas.

Figura 10: Questão 11

Coloque as palavras do quadro em ordem alfabética, observando a primeira letra de cada palavra.

| | | | | | | | |
|----------|-----------|-------|--------------|-------------|---------|---------|--------|
| árvore | luxo | sofá | vaga | telhado | garagem | cozinha | quarto |
| banheiro | humildade | dever | inexplicável | emocionante | | | |
| mármore | união | web | xerife | Ygor | Kenedy | filtro | |
| joaninha | omelete | navio | pipoca | ruído | zelo | | |

1) _____ 14) _____

2) _____ 15) _____

3) _____ 16) _____

4) _____ 17) _____

5) _____ 18) _____

6) _____ 19) _____

7) _____ 20) _____

8) _____ 21) _____

9) _____ 22) _____

10) _____ 23) _____

11) _____ 24) _____

12) _____ 25) _____

13) _____ 26) _____

www.solodeatividades.com.br

Fonte: Prova do terceiro ano do 1º bimestre (Escola B).

A questão 10 avalia conteúdos que devem ser consolidados no primeiro ano. Massini-Cagliari (1999) afirma que o reconhecimento das letras do alfabeto é importante e necessário, já que sem essa habilidade o aluno não pode prosseguir com o trabalho de aprendizagem da língua escrita, sendo fundamental para a compreensão do princípio alfabético que se relaciona a articulação entre o conhecimento das letras e o fonema que elas produzem, nesse caso, a consciência fonêmica, que conforme Soares (2016, p. 209),

o simples contato com as letras, a memorização da escrita do próprio nome ou eventualmente de outros nomes, a recitação do alfabeto, caracterizam o momento apenas inicial do desenvolvimento da criança em direção à compreensão da natureza das relações entre as letras e a língua escrita, ou seja, em direção a escrita fonêmica.

As questões 10 e 11 relacionam-se ao eixo Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. As capacidades avaliadas, reconhecer as letras do alfabeto e conhecer a ordem alfabética, devem ser introduzidas, ampliadas e consolidadas no primeiro ano. Tais conteúdos foram cobrados na prova porque segundo a professora da turma, Maria, é comum que as crianças ingressem ao terceiro ano não alfabetizadas. Por isso é necessário que ela retome alguns conteúdos. Conforme seu depoimento durante as entrevistas, as provas são elaboradas levando em consideração conteúdos que foram trabalhados em sala de aula e aqueles que ainda não foram consolidados pelos alunos.

[As provas] são elaboradas de acordo com aquilo que é trabalhado dentro de sala de aula. Eu trabalhei um tema e procurando dentro daquele tema, atingir desde aquele aluno que não [...] está alfabetizado. Então você tem que [...] pegar uma atividade das mais simples, para aquele que não é alfabetizado ou que está começando a se alfabetizar. No caso, aquele que não é alfabetizado não consegue muito. [...] Então, desde as questões mais simples, até as mais complexas um pouquinho, que a gente sempre procura colocar e tem as dos conteúdos trabalhados naquele bimestre. A gente tenta fazer um contraponto, cobrar as habilidades, mas também atingir aqueles meninos que não conseguem para o terceiro. [...] Eu tenho que elaborar uma questão que aquela criança que lê o mínimo do mínimo, que não é alfabetizada consegue fazer alguma coisinha, para ajudá-la a ter auto-estima e ir trabalhando e melhorando a aprendizagem... (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

O material do PNAIC afirma que a heterogeneidade de conhecimentos é intrínseca ao processo de alfabetização, portanto, é necessário que o professor crie um ambiente que favoreça a aprendizagem de todos os alunos, “é inevitável encontrarmos heterogeneidade nos níveis de conhecimento dos estudantes” (BRASIL, 2012, ano 03, unidade 07, p. 07). Para Ferreira e Teberosky (2008) as crianças se apropriam do sistema de escrita de forma evolutiva e gradativa, o que evidencia que não aprendem da mesma forma. O depoimento da professora demonstra que ela procura atender à heterogeneidade de conhecimentos sobre a leitura e a escrita presentes em sua turma, considerando quais são as habilidades consolidadas e as que ainda precisam ser ampliadas.

Entretanto, o material do PNAIC, evidencia que as provas aplicadas ao final do bimestre não são a melhor forma de beneficiar os alunos que ainda não consolidaram conhecimentos de anos anteriores. Ou seja, as ações desenvolvidas, para que os alunos compreendam como o Sistema de Escrita Alfabética funciona, incluem a leitura e a produção de textos de diversos gêneros escritos e conhecer os usos e as funções da leitura e da escrita em vários contextos sociais, além disso, o material sugere que as atividades sejam realizadas coletivamente, onde é possível atender alunos individualmente. “Desse modo, a socialização das dificuldades e a intervenção da professora, a partir de um atendimento específico, seria mais influente que a realização de uma atividade solitária” (BRASIL, ano 03, unidade 07, p. 12), como é o caso das provas bimestrais.

A próxima questão, de número 12, avalia aspectos referentes ao uso de **l** ou **u**. Há um quadro com nomes escritos, que faltam uma letra, os alunos precisam completar o espaço adequado com a letra que está faltando, nesse caso L ou U e depois copiá-los. Saber distinguir o uso das duas é importante, já que em alguns casos tais grafemas representam o mesmo fonema, principalmente porque “o critério preponderante para a escolha do caractere como unidade vem do fato de que a troca de um caractere por outro tem efeito sobre o significado: completa a palavra, transforma-a ou a destrói” (BAJARD, 2014, p. 192).

Tal habilidade, conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais, de acordo com o PNAIC deve ser consolidada até o final do terceiro ano. Sobre isso, Bajard (2014, p. 194) afirma que tal conhecimento deve ser tratado a partir do significado dos nomes e não “reduzir a uma prática de linguagem ao manuseio de unidades sem vínculo direto com o significado”, como fez a questão.

Observa-se a partir da análise dessa prova que, as questões de 01 a 09 limitaram-se a algumas capacidades descritas pelo eixo Leitura, ou seja, conhecimento do gênero textual, carta e a localização de elementos explícitos no texto. No restante da prova, ao mesmo tempo em que se percebe que foram priorizados conteúdos que já deveriam ter sido consolidados ainda no primeiro ano, como é o caso das questões 10 e 11, percebe-se ainda a ênfase que é dada à faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita, já que há uma predominância dos conteúdos descritos pelo eixo Análise Linguística.

- **Segundo bimestre**

A avaliação aplicada no 2º bimestre²⁴, na Escola A, é composta por oito questões. A questão 01, tem três itens, que dizem respeito à leitura de um texto retirado do livro: **Diário de um banana**. O primeiro item, letra **a**, aciona conhecimentos acerca do uso e forma do gênero textual, nesse caso, o diário. Os itens seguintes são “atividades de cópia” (MARCUSCHI, 2008, p. 266), ou seja, a compreensão é entendida como uma atividade de decodificação e cópia, como percebido no item **b. Em que mês e dia da semana a página do diário foi escrita?** A resposta do item **c. A página do diário que você leu faz parte de um livro. Qual é o nome desse livro?** É a cópia do título do livro que aparece na imagem ao lado do texto, ou seja, os itens não necessitam da leitura do texto para serem respondidos, já que uma rápida olhada na prova, já mostra para o aluno o que ele deve responder.

²⁴ Conferir anexo 12.

A questão 02, também é classificada como voltada para a compreensão textual. Na questão há um texto: **Joca, o Pintinho**, escrito por Maria Dinorah. O texto é seguido de cinco itens. No primeiro item, letra **a**, pergunta-se quantos parágrafos há no texto, tal conhecimento é importante, para o processo de produção textual, já que o aluno precisa saber organizar um texto em parágrafos, mas que não caracteriza-se como de compreensão de textos. Para Marcuschi (2008) esse é um conhecimento formal importante, mas tal item não seria de compreensão, já que para o autor compreender um texto é uma atividade reflexiva e neste caso o objetivo é apenas o reconhecimento da divisão em parágrafos.

As respostas dos itens seguintes constituem-se como atividades de decodificação e cópia, ou seja, para responder o item **b**, o aluno precisa identificar quais animais aparecem no texto: a galinha Cocó e seus pintinhos, no item **c**, o aluno ao parear as palavras da pergunta ao texto, descobre que a galinha vivia muito contente com sua ninhada e no item **d**, de forma semelhante, localiza-se no texto que as aves procuravam coisas apetitosas.

No último item, letra **e**, o aluno precisa retomar a leitura para compreender que a poesia ficou guardada na cabeça e não no estômago, já que Joca comeu o pedaço de jornal onde estava escrita a poesia, mas indicou com a sua asa o local onde estava guardada a poesia, na sua cabeça. Tal atividade poderia caracterizar-se como de compreensão textual e se inserir no que Marcuschi (2008, p. 259) considera como “atividades inferenciais no processo de compreensão. [...] uma leitura que vai nas entrelinhas; não se limita a paráfrase nem fica reduzida a repetição”, caso o aluno entendesse o significado de “guardar na cabeça”. Tal compreensão fica comprometida, devido tratar-se de um fragmento de um texto maior. Esta prática de uso de fragmentos de textos para serem lidos na escola é criticada por Soares (2011), quando ela afirma que a escola se apropria da literatura, escolarizando-a através de fragmentos de textos que acabam se constituindo no texto que será lido e estudado pelo aluno.

O texto, **Joca, o pintinho**, é um fragmento do livro literário: **O galo superdotado**. As situações de leitura, a partir de fragmentos de textos, fazem com que a criança internalize essa estrutura. Tais narrativas, geralmente, são histórias já em curso, sem que se apresente o início ou o final do texto. O que faz com que o aluno produza também pseudotextos, já que estes foram os modelos apresentados durante o período de alfabetização, já que “a literatura se apresenta na escola sob a forma de fragmentos que devem ser lidos, compreendidos e interpretados” (SOARES, 2011, p. 09) pelos alunos.

Observa-se pela análise dessa questão, que foram avaliadas competências descritas pelo eixo Leitura. Entretanto, a ênfase é dada à localização de elementos que estão explícitos

no texto, tal competência deve ser consolidada no terceiro ano. Outras competências foram avaliadas pela professora apenas superficialmente já que foram consideradas em apenas um dos itens, que no caso, localizar informações implícitas e estabelecer relações lógicas entre as partes do texto, quando o pintinho Joca, mostra a cabeça indicando que a poesia estava guardada em sua cabeça, por exemplo, e o significado deste guardar na cabeça, que não é literal.

A questão 03 avalia se os alunos conhecem o antônimo das palavras grifadas em frases e a questão de número 04, avalia se os alunos conseguem ordenar palavras em ordem alfabética. Na questão 05 há uma lista de palavras e imagens que devem ser completadas com **m** ou **n**. Tais conhecimentos se referem à faceta linguística da língua escrita, ou seja, a alfabetização propriamente dita.

Na questão 06, há cinco itens que se referem ao poema: **A bola**, escrita por Isabel Cristina Silveira Soares. O primeiro item, letra **a**, avalia se o aluno consegue identificar o texto como sendo do gênero textual, poema. O item **b**, pergunta quantos versos e quantas estrofes têm o poema, no item **c**, qual é o nome da autora, as respostas desses itens encontradas através da decodificação e cópia de informações do texto, “se reduzem a identificação de informações objetivas e superficiais” (MARCUSCHI, 2008, p. 267), não caracterizando como compreensão textual.

O item **d** avalia se o aluno consegue encontrar no texto palavras que caracterizem o substantivo bola, o que demonstra que foi avaliado o conhecimento das classes de palavras, no caso o adjetivo, sem, no entanto, partir da nomenclatura, já que o aluno precisa identificar quais palavras estão caracterizando o substantivo **bola**. Apesar de se perceber uma tentativa de levar o aluno a reconhecer as características da bola, a atividade não desperta no aluno a percepção da mudança de estado da bola, que, apesar de engraçada e redondinha, era triste. Ou seja, não leva à reflexão sobre os efeitos de sentido provocados por adjetivos como **engraçada** e **triste** ao mesmo tempo.

O último item, da questão 06, letra **e**, solicita que as crianças pintem os nomes que rimam. Tal atividade avalia aspectos da apropriação do sistema alfabético e que também se insere no eixo de Análise linguística, conforme já discutido.

A questão 07, traz um quadro de palavras que devem ser organizadas classificando-as como **normal**, **diminutivo** e **aumentativo**. Na questão 08, tem-se alguns desenhos e indicação de qual artigo (definido ou indefinido) deve ser utilizado para elaborar frases. A

atividade, voltada para a escrita de frases soltas e descontextualizadas é criticada por Antunes (2003, p. 26),

a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em exercícios de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas têm a dizer. Além do mais, esses exercícios de formas frases soltas afastam os alunos daquilo que eles fazem, naturalmente, quando interagem com os outros.

A análise dessa avaliação demonstra a predominância de questões que avaliam aspectos da faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita. As questões 01, 02 e 06, referente ao eixo Leitura, mas que enfatizam conhecimentos voltados para a decodificação e cópia, que são importantes no processo de alfabetização, mas que não são suficientes. As demais questões avaliam conhecimentos gramaticais, voltados para a classificação e nomenclatura, mas que não levam à reflexão sobre o efeito dos recursos linguísticos utilizados, como é o caso da classificação do grau das palavras em normal, diminutivo ou aumentativo. Travaglia (2009, p. 236) defende que “o ensino gramatical se relacionasse diretamente com o uso desses mesmos recursos para a produção e compreensão de textos em situação de interação comunicativa”.

A avaliação aplicada²⁵ no 2º bimestre, na Escola B, é composta por sete questões. A primeira questão, de interpretação textual, tem dez itens que devem ser respondidos a partir da leitura da poesia: **Bola de gude**, escrita por Ricardo Azevedo. Nos itens: letra **a** e letra **c**, o aluno precisa identificar e depois copiar o título do texto e o nome do autor da poesia, respectivamente. A letra **f**, diz respeito ao gênero textual – poesia e sua constituição, avaliando se o aluno consegue distinguir e contar os versos e as estrofes. Tais conhecimentos são importantes, mas não se caracterizam como de compreensão textual, vez que dizem respeito à estrutura do texto.

A resposta do item: **b. Na poesia qual a maior bola do mundo?**, é encontrada de forma explícita, não é preciso realizar nenhuma atividade de inferência. Segundo Machado (2010, p. 18) a compreensão de textos envolve “um processo de interação [...] além daquelas ligadas à decodificação, pois a compreensão de textos não está baseada apenas na informação linguística que o texto carrega”.

Para responder o item **d. O jogador da poesia jogava bem?**, o aluno precisa compreender que o jogador da poesia aparece no sexto verso, em primeira pessoa, **jogar bem eu nunca pude**. Para tanto é necessário que o aluno articule essa informação com as

²⁵ Conferir anexo 13.

anteriores, que informam a maior bola do mundo, o Sol e a mais conhecida, a de futebol. Sucendendo-se a isso, a informação de que o Eu Lírico, nunca conseguiu jogar bem bola de gude. Para isso é preciso que o leitor consiga perceber o movimento da poesia de ir construindo um jogo de palavras em torno do elemento bola até chegar ao final, inferindo que ao fim, o que se quer demonstrar é a falta de habilidades com a bola de gude.

O item **e. Quais as características da bola de gude, de acordo com o texto?**, avalia se o aluno consegue distinguir as características da bola de gude destacada na poesia, excluindo as características do Sol e da bola de futebol.

A próxima questão, de número 02, traz dois itens, no primeiro, letra **a**, avalia-se se o aluno sabe a que classe de palavras pertence o nome **livro**, se é um substantivo próprio ou comum e no segundo, letra **b**, se as palavras **Paulo** e **pesca** são respectivamente substantivos: próprio e comum ou comum e próprio.

Na questão 03, o aluno deve completar com os artigos **o** ou **a**, os espaços que antecedem os substantivos. As questões 04 e 05 avaliam a habilidade do aluno passar expressões para o feminino. Assim, tem como objetivo avaliar se o aluno sabe que o gênero de um substantivo identifica-se pelo artigo.

A questão 06, solicita que o aluno dê adjetivos aos substantivos listados e última questão, de número 07, avalia a capacidade de as crianças colocarem as palavras no plural. Tais conhecimentos são importantes, mas desconsideram que o ensino da gramática deve desenvolver “a competência comunicativa” (TRAVAGLIA, 2009, p. 150), e não de forma descontextualizada em que o aluno não sabe para que serve, enquanto classe de palavra e função.

Tais atividades das questões 02, 03, 04, 05, 06 e 07 encontram-se descontextualizadas e desvinculadas dos usos que se faz da língua cotidianamente, e não se inserem no que se denomina análise linguística. Tais conhecimentos podem ser trabalhados dentro de um texto levando os alunos a perceberem, por exemplo, “a função que os substantivos desempenham, na atividade do enunciador de referir-se a pessoas e coisas do seu universo de referência, ao longo do percurso do texto” (ANTUNES, 2003, p. 126).

Finaliza-se a análise da prova do 2º bimestre da Escola B, observando que em tais questões prevalecem aspectos do eixo Análise linguística, mas desconsideram-se os contextos em que tais habilidades ocorrem.

- **Terceiro bimestre**

A prova aplicada²⁶ na Escola A, no 3º bimestre, é composta por nove questões. A primeira questão traz um texto adaptado por Ricardo Dalai e Márcia Paganini: **O macaco e a onça**. Na questão há sete itens que devem ser respondidos a partir da leitura do texto. O item **a**, avalia a capacidade do aluno em apreender o assunto do conto. Nos itens **b**, **c**, **d**, o aluno precisa identificar o macaco como sendo o principal personagem da história e descrevê-lo, além disso, perceber que a onça e o macaco são oponentes. Em **e** e **f** os alunos devem copiar os nomes dos personagens da história e o local onde a história acontece, na mata.

A questão está de acordo com as orientações do PNAIC, já que avalia a capacidade do aluno ler o texto de forma autônoma, compreendê-lo, localizando informações explícitas e implícitas, construindo sentidos.

A questão 02, solicita que as crianças escrevam um novo final para o conto. Tal atividade voltada para produção textual desconsidera como já discutido, as finalidades do texto e seu interlocutor, de forma que atende apenas às expectativas do docente.

Essa prática ignora o aluno como o autor integral do seu texto e o torna um escritor que, simplesmente, completa ideias [...]. Essa proposta de produção afasta-se de um ensino de escrita que considera a vivência, a situação, a função e a interlocução. Nesse sentido, se mostra mecânica, artificial e, por isso, foge completamente aos propósitos sociocomunicativos e interativos de uso da língua (MARTINS, 2018, p. 87).

A questão 03 avalia a capacidade do aluno separar as sílabas dos nomes retirados dos textos: **história, quintal, também, último e ideia** e classificá-los quanto a sua sílaba tônica. A atividade voltada para o eixo Análise linguística demonstra que ainda prevalece em sala de aula uma prática mecânica e descontextualizada do ensino gramatical (ANTUNES, 2003). Não há na prova questões numeradas de 04 a 06.

A questão 07 avalia a capacidade do aluno interpretar as frases e as expressões, acionando seus conhecimentos prévios, para relacionar as frases que têm o mesmo significado. Tal habilidade é descrita pelo eixo Leitura e deve ser ampliada e consolidada no terceiro ano.

A questão 08, avalia se os alunos empregam corretamente os pronomes demonstrativos em seis frases, em cada uma delas há um espaço para que seja escrito o pronome adequado. Em análises anteriores já discutimos acerca do ensino gramatical nas

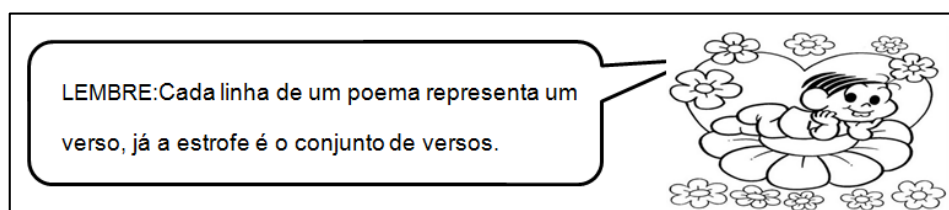
²⁶ Conferir anexo 14.

escolas, que ocorre de forma fragmentada e com frases inventadas que não têm sentido ou função para a criança (ANTUNES, 2003). Nestes casos privilegia-se a memorização da nomenclatura gramatical em detrimento da reflexão sobre os recursos utilizados nos textos.

Do mesmo modo tem-se a questão 09, que traz uma tirinha e três itens para serem respondidos através da sua leitura. Nos itens há quatro alternativas e o aluno precisa marcar um **x** no correto. No primeiro item há uma frase e uma expressão em destaque: **O limite deste cartão está estourando** e avalia se o aluno ao acionar seus conhecimentos prévios identifica que nesse contexto **está estourando** e **ultrapassando o limite** são equivalentes. Nos itens seguintes avalia se os alunos sabem quando utilizar os pronomes **essa** e **este**.

A prova aplicada no 3º bimestre²⁷, na Escola B, é composta por 11 questões. A primeira delas traz uma poesia: **Pé de flor** escrita por Mariah Dinorá, seguida de oito itens que devem ser respondidos de acordo com o texto. No item **a**, os alunos devem identificar e copiar o título e o nome do autor da poesia, no item **b**, o registro da quantidade de estrofes e versos da poesia. Um fato importante é que a questão traz um lembrete sobre o que são versos e estrofes, não sendo necessário, nesse item, que as crianças conheçam quais são as características do gênero textual, poesia.

Figura 11: Lembrete para os alunos



Fonte: Prova do terceiro ano do 3º bimestre (Escola B).

Nos demais itens, letras **c** até **h**, as respostas são encontradas na superfície do texto. Conforme já discutido, encontrar informações explícitas em um texto é uma habilidade que deve ser introduzida no primeiro ano e consolidada no terceiro ano, entretanto, questões como essa são criticadas por Geraldini (1993, p. 170), para quem “o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura”, não sendo necessário realizar inferências e acionar seus conhecimentos prévios.

A questão 02 traz informações acerca da utilização dos acentos gráficos, circunflexo e agudo e as questões seguintes, 03 a 09, relacionam-se às informações dadas, ou seja, às regras e aos sinais de acentuação. Autores como Cagliari (2009, p. 109) criticam esse ensino,

²⁷ Conferir anexo 15.

enfatizando que durante o período da alfabetização a criança deveria produzir “os mais variados tipos de material escrito [...] aprende-se a escrever, escrevendo, e quanto mais os alunos escreverem, mais e melhor aprenderão”. Antunes (2003) complementa afirmando que as situações de produção de textual em que o professor adverte os alunos sobre o que vão revisar ao final da escrita do texto, são situações importantes no processo de alfabetização. Conforme a autora:

nessas revisões do texto, para a escolha da versão final, os alunos teriam a oportunidade de experimentar o processo global da redação cuidada, pensada, da redação funcional, a qual supõe idas e vindas, cortes e recortes, supressão, permutas, acréscimos e outros tantos ajustes (ANTUNES, 2003, p. 152).

Em tais ajustes, em que o aluno revê e refaz o texto, ele percebe que o acento é importante para a compreensão do sentido das palavras que utiliza.

Porque uma coisa é saber da língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua (GERALDI, 1993, p. 118).

Nessas questões, conforme já discutido, na análise da prova anterior, o ensino da Língua Portuguesa encontra-se descontextualizado e desvinculado dos usos que se faz da língua cotidianamente. É por isso que, Cagliari (2009) e Antunes (2003) sugerem a produção textual e a revisão final do texto, por serem situações em que os alunos aprendem a escrever escrevendo, o que inclui acentos e os sinais de pontuação, por exemplo.

A questão 10 solicita que o aluno complete uma lista de palavras com as letras **ç**, **c**, **s** ou **ss**, depois as palavras devem ser escritas em grupos de acordo com a letra em destaque. A última questão, número 11, avalia a utilização das letras **m** e **n**, antes de **p** e **b**. Tais atividades estão em consonância com o PNAIC, e relacionam-se ao eixo Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, mas apenas ao que se refere à normatividade já que avalia a capacidade do aluno conhecer e fazer uso das grafias com correspondências regulares diretas e contextuais. Cagliari (2009) afirma que o professor deve trabalhar com a habilidade de escrever ortograficamente ao mesmo tempo em que possibilita situações em que o aluno pode produzir textos, para que, de forma contextualizada, o aluno possa aprender que a escrita tem certas peculiaridades que precisam ser respeitadas, nesse caso, a utilização correta das letras **ç**, **c**, **s** ou **ss** e a utilização das letras **m** e **n**, antes de **p** e **b**.

- **Quarto bimestre**

A prova do 4º bimestre aplicada²⁸ na Escola A, é composta por nove questões. Como observado nas provas anteriores, na primeira questão há um texto e cinco perguntas relacionadas à sua leitura. O texto traz informações de que foi encontrado o fóssil do maior dinossauro que viveu no Brasil, ele tem 25 metros e foi descoberto no interior de São Paulo. Observa-se, como em análises anteriores, que as respostas são encontradas na superfície do texto.

Na questão 02, ao retomar a leitura do texto os alunos devem encontrar e registrar no item **a) Três dígrafos, b) Três encontros consonantais, c) Três substantivos comuns, d) Três substantivos próprios.**

Já na questão 03, há quatro itens, para serem respondidos de acordo com a imagem de uma propaganda, os três primeiros: **qual é o produto anunciado na propaganda, quais as características do produto?** e **qual a matéria-prima usada no produto?** são perguntas do tipo objetivas, ou seja, as respostas estão na superfície do texto, caracterizando-se pela decodificação (MARCUSCHI, 2008), e o último item, **qual é a parte atrativa da propaganda?**, é confuso, já que a propaganda não dá pistas para que seja respondido. Neste caso, qualquer resposta do aluno terá que ser validada.

A análise demonstra que há na prova atividades voltada para gêneros textuais diversos, esta é uma orientação do PNAIC de que no terceiro ano sejam introduzidos, ampliados e consolidados conhecimentos sobre diversos gêneros textuais. No caso da questão 01 temos o gênero notícia, que é um texto autêntico, que segundo Antunes (2003, p. 79), são “textos que têm autor(es), que têm data de publicação, que apareceram em algum suporte de comunicação social (jornal, revista, livro, panfleto, outdoor, cartaz etc.). Textos reais enfim”.

O gênero textual se materializa em uma situação comunicativa, que para Marcuschi (2008, p. 149) relaciona-se às “formas de ação social”. Enquanto que na questão 03, a propaganda, que se insere no gênero de publicidade, aparenta não ter sido retirado de algum suporte real, mas criada para fins escolares, ou seja, utilizada como objeto de ensino, desconsiderando as situações reais de comunicação em uma prática social.

Nas questões 06 e 07 a partir da leitura de tirinhas, o aluno deve identificar qual o nome que o pronome pessoal **eu** substituiu e identificar quais substantivos acompanham os artigos em destaque, respectivamente. Tais atividades demonstram que o texto “serve, portanto, apenas para ilustrar uma noção gramatical e não chega a ser assim objetivo de

²⁸ Conferir anexo 16.

estudo” (ANTUNES, 2003, p. 109), ou seja, aspectos das propriedades dos gêneros, seus usos e contextos de usos não foram considerados, além disso, as perguntas não contemplaram os saberes prévios dos alunos para que “realizando inferências ou interpretando os elementos não explícitos do texto” (ANTUNES, 2003, p. 84), o aluno fosse pouco a pouco compreendendo-os.

As questões 04 e 05, avaliam a capacidade do aluno utilizar artigos definidos e indefinidos antes dos substantivos. Na questão 08 há um quadro com palavras escritas com a letra **x**. Os alunos devem organizar as palavras seguindo critérios: **x com som de ch, x com som de z, x com som de ss, x com som de cs**. Tais questões estão voltadas para o eixo Análise linguística. Atividades em que os alunos aprendem sobre a ortografia das palavras são imprescindíveis na alfabetização, mas que devem acontecer como consequência da produção textual. Para Cagliari (2009, p. 347) é

a necessidade de escrever respeitando a ortografia e que circunstâncias isso tem uma importância maior, exigindo um trabalho preliminar de revisão do aluno. Finalmente, pode-se pedir para o aluno procurar no dicionário todas as palavras de seus textos, para descobrir quais estão com a grafia errada.

As questões analisadas não são construídas na perspectiva apontada pelo autor, vez que trabalha com palavras isoladas, avaliando principalmente a memorização. A última questão é uma atividade de produção textual, traz um trecho que descreve como é a vida de automóvel, depois solicita que o aluno imagine que ele é um automóvel e produza um texto contando como seria a sua vida. Como já discutido em análises anteriores, tal situação descontextualizada não traz informações sobre as finalidades, quem será o leitor do texto produzido e o gênero que deverá ser utilizado. É uma típica situação de redação escolar que está voltada para o treino da escrita. Martins (2018) destaca que atividades assim, não têm compromisso com o uso social da língua e, portanto, são descontextualizadas dos usos e funções da língua escrita.

A prova aplicada²⁹ no 4º bimestre na Escola B, é composta por uma propaganda que articula a linguagem verbal e não-verbal, ou seja, a imagem de um elefante cozinhando vários pratos em que o extrato de tomate é usado como ingrediente. No canto superior direito há a seguinte frase: **Rende tanto que só fome de elefante para dar conta**. Após o texto, estão colocadas sete questões.

As questões de 01 a 05 são de múltipla escolha e trazem, em cada uma delas, quatro alternativas para que o aluno marque uma como resposta. Tais questões estão relacionadas à

²⁹ Conferir anexo 17.

propaganda do extrato de tomate Elefante. Para que o aluno identifique a resposta, é necessário que acione seus conhecimentos prévios e faça inferências a partir da relação que existe entre a imagem e o texto. Na questão 01, o aluno precisa relacionar que a frase: **rende tanto que só fome de elefante para dar conta** significa que o molho de tomate dá para fazer muitos pratos. Na questão 02, o aluno precisa inferir que a propaganda não usou a expressão: **fome de leão no lugar de fome de elefante** porque o elefante é o “garoto propaganda da marca”.

Na questão 03, ao observar a imagem e o texto, o aluno deve perceber que o molho de tomate pode ser usado para fazer diversas receitas. Na questão 04, identificar o objetivo da propaganda, que é vender molho de tomate e na questão 05, identificar que na frase: **rende tanto que só fome de elefante para dar conta.**, o ponto final é usado para finalizar a ideia. As questões, por um lado, se inserem no que Marcuschi (2008) considera como atividades de compreensão textual. Entretanto, por serem de múltipla escolha não permitem ao aluno ter uma compreensão diferente da que foi dada, na resposta correta. Ou seja, não consideram as vivências e os conhecimentos prévios dos alunos, considerando a compreensão apenas como uma constatação dos significados do texto que está dada de antemão e, portanto, caracteriza-se como sendo perguntas do tipo objetivas (MARCUSCHI, 2008).

A questão 06 avalia se o aluno consegue classificar palavras com o som de X, para tanto, há um quadro em que o aluno deve copiar as palavras no local adequado, ou seja, **x com som de s, x com som de ch, x com som de cs, x com som de z**. Na questão 07 há uma lista com 16 palavras e avalia se o aluno consegue identificar o som que a letra **x** produz nessas palavras.

A análise das provas aplicadas nos anos inicial e final do processo de alfabetização, nas Escolas A e B, durante o ano letivo de 2019, demonstra que os conteúdos avaliados não representam a totalidade do que está previsto no PNAIC. Os conteúdos do primeiro ano deram ênfase ao eixo Análise Linguística, destacando a codificação e decodificação de textos e palavras soltas, que é a alfabetização propriamente dita. Do mesmo modo, os conteúdos avaliados nas provas aplicadas nas turmas do terceiro ano, avaliaram principalmente conteúdos descritos pelo eixo Análise linguística que, conforme Soares (2016) inserem-se na faceta linguística da alfabetização, pois priorizam aspectos referentes ao Sistema de Escrita Alfabética, que é importante durante o processo de alfabetização, mas é preciso considerar os demais eixos e os usos e as funções da língua escrita em diversos contextos sociais. No terceiro ano as competências descritas pelo eixo Análise linguística predominaram, dando

ênfase ao ensino da gramática e ortografia voltados para nomenclatura e memorização, desconsiderando os contextos que se fazem necessários à utilização de tais conhecimentos.

É necessário que as propostas nas turmas de alfabetização vão além das relações entre letras e sons, pois é preciso que os alunos construam quais são os sentidos dos enunciados lidos (GOULART, 2010), à medida que se apropriam dos sentidos e dos usos da leitura e da escrita, o que possibilita a articulação entre a alfabetização e o letramento.

Competências descritas pelo eixo Leitura, foram avaliadas em ambas as escolas, mas se restringiram à capacidade de ler textos verbais e não-verbais de forma autônoma e compreendê-los a partir da localização de informações explícitas, copiar elementos da superfície do texto e interpretar frases. Atividades que avaliaram a capacidade do aluno realizar inferências, apareceram com menos frequência, ignorando-se o que Marcuschi (2008) salienta. Ou seja, que no processo de compreensão, as inferências e os conhecimentos prévios são necessários para se construir o sentido do texto. Observa-se que foram desconsiderados conhecimentos que se relacionam à intertextualidade, antecipação de sentidos e o estabelecimento de relações entre as partes dos textos lidos.

Os conteúdos avaliados voltaram-se para a capacidade de decodificação e cópia e localização de elementos explícitos, desconsiderando, na maioria dos casos, a construção de sentidos, a partir da leitura de textos verbais e não-verbais. Outro aspecto que deve ser destacado, é o fato de que em ambas as escolas, houve uma preocupação em se avaliar os conhecimentos dos alunos em relação ao reconhecimento da forma dos gêneros textuais, demonstrando uma visão que vai na contramão dos estudos que defendem o ensino da língua a partir da diversidade de gêneros de texto. Tais estudos apontam não para a necessidade do reconhecimento de formas e estruturas de textos, mas para a produção de sentidos, uma vez que “os textos sempre se realizam em algum gênero textual particular [...] e cada gênero tem maneiras especiais de ser entendido” (MARCUSCHI, 2011, p. 94), os textos não podem ser considerados apenas pela sua forma, mas pelos eventos comunicativos que se inserem.

Conhecimentos descritos pelo eixo Produção de textos escritos, foram avaliados, entretanto, destaca-se a escrita de frases, que para Cagliari (2009) não pode ser considerada como produção textual. Além disso, na escrita de textos não foram explicitados o contexto da produção e a finalidade do texto, ou seja, textos que são produzidos para a escola, em que “se tem como único interlocutor e avaliador o professor, que não oferece funcionalidade ao ato de escrever” (MENEGASSI, 2011, p. 169). Geraldi (1993) afirma que a produção textual na escola deve sugerir ao aluno, para quem dizer e o que dizer, ou seja, o interlocutor e a

finalidade do texto que será produzido. Tal perspectiva está presente apenas na proposta de escrita da carta ao Papai Noel, uma vez que estão implícitos para a criança o interlocutor e a finalidade da mesma.

Atividades de produção de textos escritos, apareceram nas provas do primeiro ano, entretanto, voltadas para a escrita de frases descontextualizadas, textos sem a descrição de gêneros e interlocutor. No terceiro ano, solicitou-se os alunos que escrevessem um texto que se insere no gênero diário, ou seja, avalia a capacidade do aluno em utilizar recursos coesivos e um vocabulário adequado ao gênero indicado pela questão. Tais competências estão descritas pelo PNAIC, no eixo Produção de textos escritos. Além dessa questão, há outra, no 4º bimestre em que o aluno deve imaginar que é um automóvel e produzir um texto contando como seria a sua vida, tal atividade desconsidera as finalidades do texto, o gênero e o interlocutor, caracterizando-se uma escrita escolar, onde o interlocutor é o professor.

Outro dado, é que não foram avaliadas competências descritas pelo eixo Oralidade. A ausência de tais competências relaciona-se ao fato de que analisamos apenas provas escritas, portanto, não há elementos para problematizarmos acerca de tal eixo, importante para que os alunos aprendam a produzir textos orais de diferentes gêneros, participe de situações de interações orais em sala de aula e reconheçam a diversidade linguística e as variedades regionais (BRASIL, 2012).

Concluimos que, apesar do PNAIC considerar orientações voltadas para a leitura, produção de textos e análise linguística, que contempla o ensino da leitura e da escrita como prática social, os conteúdos cobrados nas avaliações dão ênfase à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Assim, a análise das avaliações revela que não há consonância entre as provas e o programa, uma vez que predominam conteúdos voltados para o eixo Análise linguística, não representando a totalidade do que o material prescreve.

Tais prescrições encontram-se nos cadernos³⁰ do PNAIC da Unidade 01: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01), e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03), e contemplam além da Análise linguística, a leitura, a produção de textos e a oralidade.

No capítulo seguinte, estão organizadas as entrevistas realizadas com os quatro professores que participaram da pesquisa.

³⁰ O caderno, Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (ano 02), cita tais prescrições, entretanto, não foi citado, porque a presente pesquisa relaciona-se apenas as orientações do primeiro e terceiro ano, portanto, aos cadernos dos anos 01 e 03, respectivamente.

CAPÍTULO III

COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

Neste capítulo, trazemos as entrevistas realizadas com os quatro professores que colaboraram com a pesquisa. Mesmo com o consentimento e a aceitação para participar da pesquisa, as professoras da Escola A tiveram certa dificuldade para encontrar um horário disponível para a entrevista.

As entrevistas foram realizadas nas escolas, nos horários definidos pelos professores. Como já mencionado, para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, os professores receberam codinomes. Joana, formada em Letras e em Pedagogia, é regente da turma do primeiro ano desde 2015. A professora do terceiro ano, Rosana, é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão educacional e em Psicopedagogia, começou a regência da turma em 2019. Ambas as professoras atuam na Escola A.

Na Escola B, o professor Pedro, formado em Pedagogia, assumiu a regência da turma do primeiro ano em 2013. Maria, professora do terceiro ano, formada em História com habilitação para licenciatura e bacharelado e pós-graduada em nível de especialização em Alfabetização e letramento, atua na Escola B há 13 anos e, como regente da turma do terceiro ano, há 12.

As primeiras entrevistas na Escola B ocorreram no mês de abril de 2019. Os professores do primeiro e do terceiro anos foram entrevistados no mesmo dia. Na Escola A, foram realizadas no mês de junho de 2019, em dois dias diferentes. Antes das entrevistas, foi realizada uma conversa com os professores, em que foi apresentado o tema das perguntas, nesse caso, a avaliação que é elaborada pelo professor e aplicada aos alunos em sala de aula.

O roteiro de entrevistas foi elaborado para descobrirmos quantas avaliações são aplicadas aos alunos durante o bimestre, de que tipo são essas avaliações e como elas são elaboradas. Além disso, se são atribuídas notas aos alunos e se há alguma análise dos resultados das avaliações e se tais avaliações servem para reorientar o planejamento do professor. A última pergunta foi elaborada com o intuito de percebermos como o professor compreende a avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Depois do exame de qualificação em setembro, sentimos a necessidade de retornar às escolas para fazermos novas perguntas aos professores. Na Escola A, as entrevistas foram feitas via *whatsapp*, uma vez que as professoras não puderam receber a pesquisadora na instituição. Na Escola B, as entrevistas foram feitas pessoalmente no mês de outubro. O novo

roteiro foi elaborado com perguntas que nos ajudaram a entender se os professores participaram das formações do PNAIC, como avaliam essas formações e o próprio PNAIC e, por último, se, ao planejarem as provas, se orientam pelo material do Pacto.

Iniciaremos a discussão das entrevistas com os professores com as questões respondidas após a primeira etapa de entrevistas que se referem principalmente à participação dos professores nas formações do Pacto e à avaliação que fazem do programa.

Nessas entrevistas comprovou-se que os professores que colaboraram com a presente pesquisa participaram das formações do PNAIC. Entretanto, apenas dois deles participaram de toda a formação.

Sim. Participei de três. Se tivesse ocorrido a continuidade, teria sido muito bom. Eu gostava muito das metodologias que visavam a parte da leitura. Mas sinto que tudo ficou meio que perdido e esquecido. (professora Joana, primeiro ano, Escola A).

Participei do PNAIC duas vezes. (professora Rosana, terceiro ano, Escola A).

Sim. Participei de todas, do começo ao fim. Até quando terminou a formação. (professor Pedro, primeiro ano, Escola B).

Participei de português, matemática. Todas que teve eu participei. (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

O PNAIC é um programa educacional que para atingir o seu objetivo, a alfabetização das crianças até oito anos de idade, a formação de professores foi um dos eixos de atuação.

Kleiman e Martins (2007, p. 277) afirmam que as instâncias de formação são constituídas “pelas Secretárias de Educação, que às vezes, delegam, via parcerias com universidades, outras vezes assumem a função formadora em seus quadros”, que no caso do PNAIC, foram as universidades públicas, Secretarias de Educação e escolas responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores, onde, um professor vinculado a universidade era o responsável por formar os orientadores de estudo que, por sua vez, era responsável pela formação dos professores do primeiro ao terceiro ano do ciclo de alfabetização.

Além disso, conforme o depoimento do professor Pedro, as orientações recebidas por meio das formações aos professores eram importantes porque podem unificar os conteúdos da Rede Municipal de Ensino.

As formações foram bastante significativas, porque é uma unificação de conteúdos, a rede fica interligada, todas as escolas. Porque os planejamentos são feitos por turmas, o primeiro ano, o segundo ano, o terceiro ano. Então, por exemplo, se houver a transferência de algum aluno os conteúdos são os mesmos. (professor Pedro, primeiro ano, Escola B).

Entretanto, como visto nos depoimentos acima, apenas dois deles participaram de toda a formação, demonstrando que tais formações não atingiram todos os professores alfabetizadores. Infere-se que os professores da Escola A, não participaram integralmente das formações uma vez que assumiram a regência das turmas do primeiro e terceiro anos, do ciclo de alfabetização, em 2015 e 2019, respectivamente, e em 2013 e 2014, os professores receberam formação em Língua Portuguesa, em 2014 e 2015, em Matemática e em 2015 e 2016, houve a integração de áreas como Artes, Ciências Humanas e Ciências da Natureza, inviabilizando a participação dos professores nessas formações. Assim, um dos objetivos do programa que é a formação do professor alfabetizador, acaba atingindo de forma heterogênea as redes de ensino, o que certamente influenciará nos resultados a serem obtidos.

Outro dado, se refere à avaliação que fazem do Pacto, os professores da Escola B, consideram que as formações foram importantes e, por isso, utilizam em sala de aula os materiais do PNAIC.

Eu, particularmente acho que foi bem válido, muita coisa eu utilizo. Eu tenho material de pesquisa, de apoio, de estudo; é muito bom, dá várias dicas, principalmente para ajudar na alfabetização; esclarece muita coisa, tem muita orientação pedagógica, tem vários joguinhos que são sugestões que a gente utiliza. Os livros, o kit dos livros que vem, cada turma recebe um kit de livros literários. [...] A gente utiliza todos os dias em sala de aula, porque todos os dias tem a leitura, então, todos os dias essa caixa do livro do PNAIC tá lá na sala... (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

A professora Rosana, do terceiro ano, da Escola A, optou por não responder às demais perguntas referentes ao PNAIC, por ter participado de apenas dois encontros e disse, durante a entrevista que, ao elaborar suas avaliações, não utiliza o material do PNAIC, segundo ela, as provas são elaboradas a partir do conteúdo ministrado em sala de aula.

Os professores da Escola B afirmaram que utilizam o documento. Pedro disse que *“nós utilizamos, sim, porque tem muitas informações que são necessárias para fazer o planejamento e as avaliações. Foi bastante significativo o PNAIC. [...] Ele orienta a gente até hoje”*. A professora Maria utiliza o material para elaborar suas avaliações, mas, segundo ela, é necessário contemplar habilidades de anos anteriores em suas provas, porque em sua turma há alunos ainda não alfabetizados. De qualquer modo, os professores são vagos, não entram em detalhes sobre os aspectos do programa que consideram mais relevantes para sua prática docente.

Os depoimentos evidenciaram que há, por parte dos professores, o interesse em utilizar em sua prática escolar os conhecimentos que adquiriram ao longo das formações do PNAIC. Entretanto, tais conhecimentos foram ressignificados de formas diferentes, uma vez que *“os professores criam formas personalizadas de atuar em sala de aula”* (GUEDES-PINTO, 2001, p, 87). Como se percebe nos depoimentos de Pedro e Maria, mesmo atuando na mesma escola, fazem apontamentos diferentes acerca da formação do PNAIC, justamente porque os professores, ao se apropriarem da formação recebida, somam a esta, outros conhecimentos adquiridos pela sua experiência, o que faz com que práticas heterogêneas, sejam inerentes aos professores, como se percebe, nos depoimentos em que Maria aponta para as práticas no contexto da sala de aula, que consiste em dicas e na utilização do material impresso que recebeu, como os livros e os jogos. Por outro lado, Pedro atenta-se para a orientação que recebeu ao longo das formações, nesse caso, para o planejamento e elaboração das suas avaliações.

No que diz respeito às avaliações elaboradas e aplicadas pelos professores em sala de aula, para a professora Joana, apenas as provas aplicadas por ela, são consideradas avaliações formais, desconsiderando outras atividades ou exercícios, como a produção de textos, leituras, pesquisas etc., que podem ser utilizados também como instrumentos de avaliação. Para Villas Boas (2005, p. 22) a avaliação é o *“tipo de atividade que o aluno costuma receber nota, conceito ou menção”*, que os professores afirmaram valer 50% da nota do bimestre.

... É exigido da gente que tenha essa avaliação formal. Essa prova escrita formal. Essa prova escrita formal, valendo cinco... (professora Joana, Primeiro ano, Escola A).

Então, a avaliação bimestral, de cada disciplina a gente faz uma, cinquenta pontos [...] na bimestral, nós temos que atribuir nota. Porque o sistema é esse... (professor Pedro, Primeiro ano, Escola B).

Geralmente a gente coloca cinco pontos para a prova... (professora Rosana, Terceiro ano, Escola A).

... Uma avaliação bimestral valendo cinquenta... (professora Maria, Terceiro ano, Escola B).

Os professores têm autonomia para elaborarem outras atividades, que são usadas para completar os outros 50% da nota. O que, para Villas Boas (2005, p. 36), é um dado positivo vez que a “utilização exclusiva de provas escritas para decidir a trajetória de estudos do aluno deixa de considerar os diferentes estilos e manifestações de aprendizagem. A prova pode ser útil quando seus resultados são associados aos de outros procedimentos”. As outras atividades ou procedimentos, segundo os professores, podem ser: a leitura, tomada pelos professores; os vistos no caderno do aluno; a realização de atividades em sala de aula; trabalhos de casa; produção de textos; o ditado de palavras; o envolvimento da criança nas atividades etc.

O que significa que a metade da nota relaciona-se também aos contextos particulares das crianças, ao trabalho pedagógico e ao progresso vivenciado por ela ao longo de determinado período escolar (VILLAS BOAS, 2005). Para o professor Pedro, esse tipo de avaliação, por ser um processo, é contínua e é uma forma de mediação, já que é realizada cotidianamente. Em suas palavras,

... Ela é uma mediação, processo de mediação, então a avaliação, por ela ser contínua, a gente avalia o dia-a-dia, o desenvolver das atividades da criança no dia-a-dia. (professor Pedro, Primeiro ano, Escola B).

O professor Pedro, acredita que a atribuição de notas não é a melhor forma de avaliar os alunos. Para esse professor, a avaliação através da observação, em que o professor pode escrever conceitos sobre a criança, seria a mais correta. Isso porque, segundo ele, as crianças vivenciam dificuldades que podem refletir no seu desempenho escolar.

... Muitas vezes, por mais que você tenha cuidado, planeje bem, mas, nem sempre, a gente corresponde a uma avaliação, devido ao aluno, porque nós temos crianças que têm dificuldades financeiras, nem sempre a criança vem fazer a avaliação, às vezes, ela não está bem, então aquele conteúdo que eu trabalhei para aquela criança, aquele dia, ela não tá dando conta de me transmitir aquilo que ela aprendeu, por causa dos problemas que ela passa no dia-a-dia. Então, a avaliação, muitas vezes, eu penso que deveria mudar, não ser nota, ser mais uma observação, escrever conceitos, sobre as crianças. Porque nota, eu acho um pouco difícil, a gente colocar uma nota para criança. (professor Pedro, Primeiro ano, Escola B).

A fala do professor vai na direção salientada por Villas Boas (2005, p. 29). Para ela, a avaliação escolar deve ser:

vista [...] como uma grande aliada do aluno e do professor. Não se avalia para atribuir nota, conceito ou menção. Avalia-se para promover a aprendizagem do aluno. Enquanto o trabalho se desenvolve, a avaliação também é feita. Aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem.

O modelo de avaliação descrito pelo professor Pedro, da Escola B, e por Villas Boas (2005) caracteriza-se como avaliação formativa e se opõe aos modelos tradicionais de avaliação, uma vez que prioriza a aprendizagem, possibilita a compreensão do progresso individual do aluno e, portanto, permite o diagnóstico dos avanços e das possíveis dificuldades dos alunos.

Três professores citaram a avaliação contínua como uma das formas possíveis de acompanhar a aprendizagens dos alunos. Nas turmas do primeiro ano, de ambas as escolas, a avaliação ocorre cotidianamente. Segundo os depoimentos, a leitura e a escrita são avaliadas através de momentos individuais, em que o professor pode conhecer possíveis dificuldades e ajudar o aluno a avançar.

... No nosso caso, do primeiro ano, a gente está avaliando, o tempo todo, o desenvolvimento da criança, porque é um contato mais próximo. Então, para nós é, realmente, constante, porque a gente tem que ter noção em qual momento a criança está, qual é a dificuldade, que a gente tem que trabalhar mais para poder ajudar no desenvolvimento dessa criança. Não é só para avaliá-los, é para avaliar o que a gente precisa trabalhar para que eles se desenvolvam. (professora Joana, Primeiro ano, Escola A).

A avaliação formativa, contínua, propicia o acompanhamento do desenvolvimento do aluno pelo professor durante todo o processo de aprendizagem. Conforme Villas Boas (2005, p. 34) “a continuidade desse tipo de avaliação, ao longo do tempo, em contextos variados, permite ao professor construir [uma] compreensão ampla e sólida do que os alunos aprenderam e do que são capazes de fazer”.

O professor Pedro, da Escola B, também relatou a importância de se conhecer o que o aluno já sabe e o que ele ainda precisa aprender. Assim, antes da avaliação bimestral, existe o diagnóstico da turma que é feito através de observação e de conversas com o grupo de alunos. A avaliação diagnóstica é uma fonte de informações que permite identificar as habilidades e conhecimentos consolidados e as dificuldades que o aluno precisa superar. Ele relatou que, com o diagnóstico em mãos, os professores do primeiro ano se reúnem com a Coordenação Pedagógica para elaborarem a avaliação bimestral.

Para o professor, a avaliação diagnóstica é importante, sobretudo, porque existem crianças que nunca frequentaram a escola antes.

... Nós recebemos crianças que nunca foram à escola, nós recebemos crianças que talvez frequentaram a creche, mas não concluíram. Então, a gente faz um diagnóstico, um levantamento, quem conhece o alfabeto, tem criança que não tem coordenação motora. Então, a avaliação, principalmente no primeiro bimestre, ela é bem pensada, a gente faz bem simplesinha e, sem contar, também, que a gente não tem respaldo da família... (professor Pedro, Primeiro ano, Escola B).

Já a professora Maria aponta que o professor é tolhido na sua forma de avaliar pela burocracia escolar, já que a nota do aluno é que vai definir a sua aprovação ou reprovação. Percebe-se pelos depoimentos da professora Maria que a avaliação contínua é importante, mas

difícil de ser praticada no cotidiano escolar, que valoriza o formato tradicional de avaliar, ou seja, a avaliação somativa usada na perspectiva classificatória.

Tem atribuição de notas, até porque no sistema está imposto isso para gente, você precisa de uma nota, o menino precisa alcançar uma média para ele ser aprovado. [...] Por mais que você tente, a avaliação seja contínua, que todo dia avalie o aluno, mas, chegando a determinado momento, você tem que dá uma nota, chegar a um consenso e dar uma nota. Não tem como você fugir disso... (professora Maria, Terceiro ano, Escola B).

... Então, acho que ela funciona nesses dois campos. Como uma imposição, que está aí do modo que está; a avaliação [...] em qualquer lugar que for e dentro da sala de aula [é] um norte para o professor. Como norteia seu trabalho! Você vai, e precisa voltar, renovar, mudar. E para a sociedade lá de fora, é como um quantitativo, é uma classificação... (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

[A avaliação] é muito importante. Porque através dela que você testa o conhecimento do aluno durante os meses, os dias né? Que foi aplicado aquele conteúdo, de acordo com aquela disciplina estudada. (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

Maria aponta que as avaliações são responsáveis por definir a trajetória do aluno, uma vez que segundo ela, para que ele seja aprovado é necessário que alcance uma média. Para Luckesi (2011), neste caso a avaliação apresenta-se em perspectiva quantitativa, que assume o formato tradicional “voltado apenas para aprovação e reprovação” (VILLAS BOAS, 2005, p. 35). A professora considera a avaliação como uma exigência burocrática e critica a importância dada às notas enquanto meio de classificação dos alunos. Por outro lado, ela reconhece que a avaliação também é uma forma do aluno mostrar o conhecimento que adquiriu na escola e uma ferramenta de análise, utilizada pelo professor para nortear o seu trabalho.

A professora Joana, do primeiro ano, Escola A, considera que a avaliação é dispensável, mas ainda necessária, porque é o instrumento utilizado para obter as notas que devem ser lançadas no boletim. A professora considera, no entanto, que a avaliação não interfere, nem positiva nem negativamente, no desenvolvimento do aluno; a avaliação apenas

comprova o que o aluno aprendeu, o que demonstra que para a professora os resultados finais, obtidos pela correção da prova são determinantes para comprovar os conhecimentos adquiridos. Nesta perspectiva, desconsidera a sugestão de Hoffmann (2011) de que os resultados sejam usados como ponto de partida e não um procedimento terminal que aponta se o aluno aprendeu ou não.

A avaliação, na verdade, a formal, representa no caso do primeiro ano, para o aluno, aquilo que ele executou [em] todo aquele período. É o que ele fez nas atividades; como ele se saiu nas atividades ele vai corresponder nas avaliações. Com ou sem essa formal, o desenvolvimento dele seria o mesmo. Então, essa avaliação formal, ela, é necessária para que se tenha uma nota. É o que é exigido e a gente não foge disso. Não tem como fugir disso. Mas, o aluno acaba correspondendo àquilo que ele desenvolveu; então, com ou sem essa avaliação, o desenvolvimento dele seria o mesmo [...] Então, assim, não vai, não faria a menor diferença, o desenvolvimento da criança seria o mesmo, só que a gente precisa dessa avaliação, porque tem que ser lançado, tem que mostrar o boletim, tem que prestar contas para a sociedade de como que está essa criança. Então, aquilo ali, a prova já diz: a prova de que aquela criança está naquele desenvolvimento. (professora Joana, Primeiro ano, Escola A).

Mesmo com algumas críticas sobre a existência das provas, as notas são usadas como forma de reorientar o trabalho dos professores em sala de aula, já que afirmaram que elas são usadas para reorientar o planejamento, de modo que as avaliações são utilizadas para que os professores percebam em quais conteúdos os alunos estão com mais dificuldade. Tal prática relaciona-se ao que Luckesi (2011) afirma ser o objetivo das avaliações, ou seja, serem usadas para auxiliar a mudança de ações do professor em sala de aula, já que as notas não podem ser consideradas determinantes, uma vez que, tais resultados devem ser usados para elaboração de estratégias, que considerem as aprendizagens e capacidades ainda não desenvolvidas pelos alunos.

Neste caso, os professores concordam com o que diz Villas Boas (2005, p. 29) que a avaliação é necessária para que o professor “conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu, para que se providenciem os meios para que ele aprenda o necessário para a continuidade dos estudos”.

... A gente precisa dessa nota formal. Nós a usamos muito para ver as dificuldades, identificar as dificuldades. Questão tal: eles estão com dificuldade nesse tipo de exercício? O que a gente pode fazer para [...] ajudá-los a se desenvolver mais nesse aspecto em que eles estão tendo dificuldade? (professora Joana, Primeiro ano, Escola A).

A avaliação [...] é um método da gente nos avaliar também; a gente sempre está voltando; vendo onde está a dificuldade da criança, a gente dá uma paradinha, replaneja as ações, o que pode ser melhorado para que a criança alcance a aprendizagem, para, depois, a gente seguir o conteúdo. [...] A nossa escola trabalha com uma diversidade muito grande. Os alunos, eles, saem e voltam; e, na saída deles, na volta para o estado deles, muitas vezes eles ficam sem estudar; e depois eles voltam, retornam à escola [...] por isso, a gente tem que ter um cuidado muito especial para não prejudicar essa criança. [...] A gente está sempre voltando, sempre replanejando as ações para que essa criança não fique prejudicada. Tentamos atender a todos. Mas, às vezes, nem sempre a gente consegue; mas, nós tentamos. (professor Pedro, Primeiro ano, Escola B).

Nós fazemos uma análise do resultado, buscando, assim, sempre visar à aprendizagem do aluno; aquilo que a gente percebeu que as crianças não conseguiram a gente vai trabalhar mais com as crianças. Dar mais uma atenção a elas naquele conteúdo; a gente sempre está voltando. (professor Pedro, Primeiro ano, Escola B).

Percebe-se que, para o professor Pedro, a avaliação, além de ser um instrumento para o professor conhecer as possíveis dificuldades dos alunos, é também uma forma de o professor auto avaliar-se.

Rosana, professora do terceiro ano da Escola A, quando perguntada sobre os resultados das avaliações, respondeu que, caso o aluno tenha uma nota abaixo da média, ela faz uma prova de recuperação e antes dessa prova é feita uma revisão dos conteúdos trabalhados. Essa prática, adotada pela professora Rosana, também é utilizada pela professora Maria. Ou seja, ambas as professoras do terceiro ano, das escolas A e B, adotam a semana de recuperação como forma de retomar conteúdos para os alunos que não tiveram resultados satisfatórios nas provas.

A maioria dos alunos não conseguiu compreender ou a gente sempre para e analisa: será que foi a forma que eu elaborei a questão? [...] Então, às vezes, se maioria da turma não acertou ou não conseguiu desenvolver, então vamos voltar de novo nesse conteúdo. Vamos fazer uma revisão, sempre depois das avaliações, tem uma semana de recuperação, vamos voltar naquele conteúdo, vamos trabalhar aquela questão no caderno depois. Normalmente, eu trago ela para o caderno e trabalho ela de novo dentro de sala de aula, então é a avaliação [...] serve muito, a meu ver, no meu modo de trabalhar, no meu método e a maioria dos meus colegas sempre vê isso também, serve para você retornar, a gente usa essa avaliação como uma ferramenta. Eu acredito muito que ela pode, apesar de muitas críticas que tem, ser usada [...] como ferramenta. [...] vamos retornar, vamos voltar, eu sempre, normalmente, eu faço isso... (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

A professora Maria, Escola B, afirma analisar o resultado das avaliações buscando entender o motivo de possíveis resultados insatisfatórios. Entretanto, a professora já destaca as causas das notas ruins nas avaliações, que para ela ocorrem devido às faltas diárias, a não realização das tarefas de casa e alunos que deixam de fazer a prova ou não se preparam para ela. Para a professora, essas situações estão relacionadas à falta de apoio da família e ao fato de que existem crianças cujos pais ou avós não são alfabetizados. As palavras da professora, demonstram que a escola ainda não reconhece suas próprias limitações na educação das crianças oriundas de famílias de menor poder aquisitivo, ou seja, para ela a dificuldade de aprendizagem está na criança reforçando assim a ideologia da deficiência cultural. Deste modo, como lembra Soares (2017, p. 10) “tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares, e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas, sobretudo, legitimá-las” (SOARES, 2017, p. 10). Segundo a professora:

...A gente sempre faz essa análise. O menino, às vezes, não alcançou; e a gente vai sempre analisar: por que ele não alcançou? Por que ele não fez a tarefa? Aqui tem muito problema de falta, meninos faltosos; tarefa de casa que vem sem fazer; não estuda, a maioria, 90% da sala, não estuda para as avaliações, [...] ficam com o que [aprendeu] dentro da sala de aula, o que ele fez durante o bimestre na sala de aula. Isso a gente sente procurando os meninos todo dia: fulano você estudou? “Não”;

“não”; “minha mãe não estudou”; “não tive tempo”; “minha avó não sabe ler”.
A nossa realidade, pais que não são alfabetizados a gente tem muito aqui, muita criança que não tem pai alfabetizado; é criada pela avó; existem aqueles que têm um irmão mais velho que está estudando, mas ele não ajuda o irmão mais novo a estudar para a prova... (professora Maria, terceiro ano, Escola B).

Assim, observamos que apenas os professores do primeiro ano, afirmaram que utilizam os resultados das avaliações para reorientar o seu planejamento, enquanto que as professoras do terceiro ano, disseram que resultados insatisfatórios orientam para a aplicação de uma prova de recuperação e para a revisão dos conteúdos antes da aplicação dessa prova. O professor Pedro salientou a importância da avaliação contínua e diagnóstica para identificar os avanços e possíveis dificuldades dos alunos, em que se percebe uma concepção diferente da tradicional, em que as notas são resultados de exames aplicados ao final de um bimestre.

Retomando os objetivos da presente pesquisa, que era de analisar a quantidade, a frequência e a natureza das avaliações aplicadas nos primeiro e terceiro anos e discutir o papel da avaliação na visão dos professores, concluímos que os professores aplicaram uma avaliação por bimestre, totalizando quatro avaliações de Língua Portuguesa ao longo do ano, com exceção da professora Joana, que aplicou no primeiro ano, da Escola A, duas avaliações no 2º bimestre, nesse caso, cinco avaliações anuais. Essas avaliações representam 50% do valor da nota do bimestre, o restante da nota, o professor tem autonomia para definir outros instrumentos avaliativos. Em decorrência dessa liberdade, a professora Joana, optou por aplicar outra avaliação, de leitura e produção de texto, no 2º bimestre.

Observamos que mesmo que os professores reconheçam a importância da avaliação diagnóstica em seus depoimentos, ou seja, que é de reorientar o seu planejamento, tendo como foco a aprendizagem do aluno ao longo do processo e não apenas a verificação da aprendizagem ao final de um determinado tempo escolar, percebemos que eles encontram dificuldades para aplicá-la, uma vez que a burocracia e a rotina escolar priorizam a avaliação somativa, em que as notas são utilizadas para demonstrar se o aluno aprendeu ou não.

A atribuição de notas, como demonstraram os depoimentos das professoras Joana e Maria, é a de fornecer um boletim do desempenho dos alunos, ou seja, comprova se os conteúdos trabalhados pelo professor foram consolidados e em que quantidade. Por isso, a avaliação voltada para a mensuração, centrada em notas e boletins, em uma perspectiva classificatória e quantitativa, prevalece. Tal prática, não é recente, Luckesi (2011) afirma que

já existia nos séculos XVI e XVII e continua sendo utilizada nas escolas como forma de aprovar ou reprovar os alunos que não obtiveram êxito nos resultados finais ao longo de um ano letivo.

Tal perspectiva, em que os resultados finais são priorizados em detrimento do acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, ainda é comum nas escolas, e demonstra que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, uma vez que a avaliação usada como forma de acompanhar a aprendizagem do aluno, passa a ser um instrumento que auxilia o professor à medida que, a partir da observação dos resultados, ele reformula o seu planejamento, retoma conteúdos e elabora estratégias para que os alunos aprendam e superem suas dificuldades. Nessa perspectiva, a avaliação, identificaria habilidades e conhecimentos já consolidados e os que ainda precisam ser retomados, ocorrendo durante todo o período de aprendizagem, e não apenas ao final de um bimestre ou tempo letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação, buscou responder à seguinte pergunta: quais conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento foram cobrados nas avaliações do primeiro ano, início do processo formal de alfabetização, e no terceiro ano, considerado etapa final do ciclo de alfabetização?

Para respondê-la, analisamos 17 provas, totalizando quatro avaliações de Língua Portuguesa ao longo do ano. Dessas, nove foram aplicadas na Escola A, sendo cinco no primeiro ano e quatro no terceiro. As demais foram aplicadas na Escola B, sendo quatro no primeiro ano e quatro no terceiro. Tais provas foram aplicadas aos alunos, uma em cada bimestre letivo, totalizando quatro provas anuais, com exceção do primeiro ano, Escola A, que aplicou no 2º bimestre, duas avaliações. As avaliações representam metade da nota bimestral. O professor tem autonomia de elaborar outros instrumentos avaliativos para complementar o restante da nota. As avaliações fazem parte da burocracia escolar, uma vez que são utilizadas para compor as notas que vão para os boletins, portanto, instrumentos de aprovação ou reprovação.

As análises evidenciaram que, tanto no primeiro ano, quanto no terceiro, há predominância dos conteúdos voltados para a alfabetização, que nesse caso, configura-se como um código que precisa ser memorizado pelos alunos, a leitura como codificação e decodificação e a produção textual centrada na escrita de frases, desconsiderando os usos e as funções da língua em situações reais de comunicação.

No que se refere à relação dos conteúdos avaliados com as orientações dos cadernos do PNAIC, a análise das provas mostrou que os conteúdos avaliados estão relacionados principalmente ao eixo do ensino de Língua Portuguesa, descrito pelo PNAIC: Análise linguística. Ou seja, os conteúdos avaliados estão voltados para habilidades de reconhecimento das letras do alfabeto e diferentes tipos de letras, diferenciação de vogais e consoantes, ordem alfabética de palavras e das letras do alfabeto, identificação de semelhanças sonoras em sílabas e em rimas e o domínio da relação grafema e fonema. Ou seja, o que é enfatizado é o aspecto técnico da leitura, em detrimento da compreensão textual e da percepção das funções sociais da leitura e da escrita.

No que se refere à leitura, percebemos a predominância de atividades em que a compreensão textual está voltada para a localização de elementos explícitos no texto e a identificação do gênero textual. Tais atividades enfatizam conhecimentos voltados para a decodificação e cópia.

De forma semelhante, Silva (2015) conclui em sua pesquisa de mestrado que a Provinha Brasil, avalia de forma sistemática aspectos referentes à leitura em seus aspectos técnicos, mas desconsidera a produção de textos e a oralidade. Concordamos que os conteúdos cobrados são importantes para o processo de alfabetização, ou seja, a aquisição de habilidades voltadas para a codificação e decodificação da escrita, entretanto tais conhecimentos não são suficientes. É necessário proporcionar situações voltadas para o uso contínuo das habilidades de leitura e escrita, que se relacionam ao letramento.

Isso pode ser explicado pelas pesquisas de Resende (2015) e de Costa (2017). Resende (2015, p. 06), analisou “os pressupostos de linguagem, explícitos ou não, nos Cadernos de Formação em Língua Portuguesa dos Anos 1, 2 e 3 das Unidades 1 e 3 do PNAIC” e conclui que há ênfase para a análise linguística, em que atividades enfatizam as letras, sílabas e palavras em um contexto isolado dos textos, de forma que a apropriação da língua escrita pela criança ocorre sem que haja interação com o texto escrito. Para Resende (2015) a concepção de linguagem está voltada para o aspecto normativo da língua, “uma vez que centra o foco no como ensinar, no quando ensinar, no que ensinar, revelando uma concepção de língua como conjunto de signos e a escrita como representação da linguagem” (RESENDE, 2015, p. 157).

Costa (2017, p. 171) buscou “compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação dos professores alfabetizadores no âmbito do Pnaic”, para tanto, foram analisados os cadernos de formação na área de linguagem lançados em 2012 pelo governo federal, totalizando um total de 27 cadernos, ou seja, o caderno de Apresentação do Programa, o caderno sobre a Formação de Professores no PNAIC, o caderno de Avaliação do Ciclo Inicial de Aprendizagem e os 24 cadernos organizados conforme os anos do ciclo de alfabetização, sendo oito para cada ano e conclui que a ênfase do ensino da Língua Portuguesa é voltada para atividades em que o eixo Análise linguística ganha destaque, pois segundo a autora a alfabetização nos cadernos relaciona-se ao ensino de letras e palavras, que utilizadas durante as avaliações diagnósticas, servem para mostrar ao professor o nível de escrita dos alunos, além disso, “o ensino dos aspectos fonéticos, reconhecimento de sílabas, escrita de palavras e a leitura de pequenos textos são vistos como conhecimentos essenciais para a aquisição da linguagem escrita” (COSTA, 2017, p. 175).

Resende (2015) e Costa (2017) apontaram que, nos cadernos analisados por elas, há ênfase para a alfabetização propriamente dita, onde o reconhecimento de sílabas, escrita de palavras e frases isoladas e a leitura de pseudotextos são conhecimentos considerados

essenciais para que a criança aproprie do Sistema de Escrita Alfabética. Ambas as pesquisas diferem da presente investigação, uma vez que buscamos compreender os conteúdos relacionados à alfabetização e ao letramento cobrados nas avaliações escritas aplicadas aos alunos, no ano inicial e no ano final do processo de alfabetização, problematizando se tais conteúdos estão em consonância com os conhecimentos e capacidades previstos nos cadernos do PNAIC da unidade 01: Currículo na alfabetização: concepções e princípios (ano 01), e Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado (ano 03). Concluímos que não há consonância entre os conteúdos cobrados nas provas e os documentos do PNAIC analisados, uma vez que os conteúdos avaliados não representam a totalidade das capacidades e conhecimentos prescritos pelos cadernos da unidade 01, dos anos 01 e 03 que acreditamos contemplar orientações para o ensino da leitura e da escrita como prática social.

Nas avaliações analisadas foram comuns conteúdos descritos pelo eixo Análise linguística, desconsiderando os outros eixos descritos pelos cadernos: Leitura, Produção de textos e Oralidade. O que demonstrou que no primeiro e terceiro anos, os conteúdos avaliados estiveram voltados para a alfabetização, desconsiderando o letramento, ou seja, as situações reais do uso da língua, dando ênfase para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Mesmo que o PNAIC, seja um programa de formação de professores alfabetizadores, apenas dois dos quatro professores que colaboraram com essa pesquisa, participaram de todos os encontros. Infere-se que não participaram de toda a formação porque assumiram a regência das turmas após 2013, ano em que se iniciou a formação em Língua Portuguesa. Segundo o PNAIC, a formação contribuiu para discutir temáticas sobre alfabetização na perspectiva do letramento, entretanto, percebemos que os conteúdos avaliados deram ênfase ao aprendizado da alfabetização propriamente dita.

É importante observamos que os programas de formação, promovidos pelo governo federal, como é o caso do PNAIC e outros que demonstram que o MEC procura implementar programas que visam a formação de professores e que orientam o trabalho do professor através da pesquisa e ampliação de conceitos linguísticos, como: gênero, discurso, texto, linguagem, alfabetização e letramento, que permitem aos professores a incorporação de novas práticas que contemplam tanto a alfabetização como o letramento, não atingem a todos os professores de forma igualitária. Favarin (2014, p. 03) afirma que a “trajetória profissional, pessoal e institucional ao longo da carreira docente” orientam a atuação do professor, de forma que os conhecimentos oriundos da formação são ressignificados e aplicados dentro do

contexto que o professor atua. Assim, há que se considerar que o contexto, as experiências, formação e vivências do professor interferem diretamente em sua prática pedagógica.

Para finalizar quero deixar algumas reflexões resultantes deste estudo. Tais reflexões começaram com as primeiras leituras sobre o tema, as primeiras palavras escritas, que também resultaram nas minhas primeiras frustrações, sempre que era necessário reescrever trechos ou retirá-los do texto. Outras vieram, durante as entrevistas, a dificuldade para encontrar horários disponíveis com os professores participantes e respostas que não correspondiam às minhas expectativas. Entretanto, aprendi, nesse processo, que a reescrita é fundamental e que a ausência de respostas, também é um dado a ser analisado. Fui me constituindo enquanto pesquisadora, e espero que outros professores, ao ler este estudo possam se interessar em aprofundar em temas referentes à alfabetização e ao letramento. Além disso, escrever esses últimos parágrafos, é uma grande conquista, durante a construção dessa dissertação, foi necessário conciliar trabalho e estudos, momentos desafiadores, mas que foram necessários, para que eu pudesse concluir esse processo formativo.

Por fim, ao longo do meu processo de formação, enquanto professora, participei de alguns grupos de estudo, um deles, já citado na introdução deste trabalho, entre os anos de 2013 e 2018, sobre práticas de alfabetização inicial, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (FERREIRO; TEBEROSKY, 2008). No entanto, ficaram muitas lacunas sobre o tema, referentes aos processos avaliativos e sobre as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos alunos, que foram preenchidas ao longo da construção das análises e teorias apresentadas neste texto, temas que fazem parte da minha prática cotidiana na escola que trabalho e que são fundamentais para promover e refletir sobre a aquisição da leitura e da escrita enquanto práticas sociais.

REFERÊNCIAS

ALCANTÁRA, Regina Godinho de. **As relações sons e letras/ letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1151>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

AMBRÓSIO, Marcela Fernanda de Souza. **A psicomotricidade e alfabetização de alunos do 2º ano do ensino fundamental.** 2011. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251245>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Um olhar sobre o pró-letramento.** Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2015. Disponível em: < <http://repositorio.ufes.br/handle/10/1677>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

APPLE, Michael W. **A política do conhecimento oficial:** faz sentido a ideia de um currículo nacional. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz, Tadeu da. (Org.) Currículo, cultura e sociedade. 5º ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 59-91.

ARENA, Dagoberto Buim. **Intervalo em branco como signo no processo de apropriação da escrita.** Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 42-60, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00042.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2019.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer:** compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Da escuta de textos à leitura.** São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Manifesto dos usuários da escrita.** Ensino Em Re-Vista. 2014 Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25061/13898>>. Acesso em: 30 nov. 2019.

BATISTA et. al. **Alfabetizando.** Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLAZZO, Mariana. **Entre o escrito e o lido, a palavra como "ponte": respostas aos enunciados da "Prova Campinas-2008"**. 2013. 149 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331277>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 05 de abr. 2020.

_____. MEC. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Diário Oficial da União, n. 129, quinta-feira, 05 de julho de 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: cadernos de apresentação**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da**

língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: os diferentes textos na sala de aula: ano 1: unidade 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem: ano 1: unidade 8. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejamento e organização da rotina na alfabetização: ano 3: unidade 2. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades: ano 3: unidade 7. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

BRITO, Danielle Abranches. **Estimulando a consciência fonológica em jovens com deficiência intelectual**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=7951>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CARONI, Regina Aparecida Loureiro. **Fracasso escolar e queixa do professor: uma relação a ser investigada**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2011.

_____. **A trajetória escolar no processo de aquisição da escrita e da leitura**. 2015. 284 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHALUH, Laura Noemi. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 297 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252090>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CÔCO, Dilza. **Avaliação externa da alfabetização: o PAEBES-ALFA no Espírito Santo**. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2195>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

CORREIA, Vasti Gonçalves de Paula. **Alunos com paralisia cerebral na escola: linguagem, comunicação alternativa e processos comunicativos**. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2186>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em língua portuguesa: concepções de alfabetização e de letramento**. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8526>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho: Desenvolvimento do grafismo infantil**. São Paulo, SP: Editora gráfica Ltda, 2003.

DIETRICH, Mara Denise Neitzke. **A cartilha Ler a Jato e o método audiofonográfico de alfabetização da professora Gilda de Freitas Tomatis**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

ENDLICH, Ana Paula Rocha. **Diálogos sobre a alfabetização, a leitura e a escrita no programa provinha Brasil**. Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2442>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

FAVARIN, Edenise do Amaral. **A formação de professores e os desafios encontrados na entrada da carreira docente.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1668-1.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

FERREIRA, Andresa Aparecida. **Desempenho escolar e autoconceito de estudantes da educação de jovens e adultos.** 2013. 67 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253903>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Rosalina Tellis. **As relações grafofônicas na Provinha Brasil (2008-2012).** Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/2248>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história.** 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GOULART, Cecília M. A. **Uma abordagem bakhtiniana da noção de letramento: contribuições para a pesquisa e para a prática pedagógica.** In: FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim e; KRAMER, Sônia (Org.) Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo, Cortez, 2003. p. 95-112.

_____. **Cultura escrita e escola: letrar alfabetizando.** In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcenei Teodoro (Org.) Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Narrativas de práticas de leitura: trajetórias da professora alfabetizadora.** In: Kleiman Angela B. (Org.) A formação do professor. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

GRANDIN, Luciane Aparecida. **As representações sociais no processo de formação docente em serviço: um estudo com memórias de formação.** 2008. 121p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251995>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**, 2018. Dados disponíveis em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/planilhas_para_download/2017/IDEB2017_APRESENTACAO_final.pdf>. Acesso em: set. 2018.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: KLEIMAN, Angela B (Org.) Os significados do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática.** 16 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

KLEIMAN, Angela B.; MARTINS, Maria Silva Cintra. **Formação de professores: Instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes.** In KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTE, Marilda C. *Linguística aplicada: suas faces e interfaces.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO, Marco Antônio Rosa. **Compreensão de leitura: o papel do processo de inferência.** Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2010.

MARTINS, Cláudio Rodrigues. **Cenas de produção e avaliação de texto na alfabetização: um olhar sobre a prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-graduação, Catalão, 2018.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis; CAGLIARI, Luiz Carlos. **A escrita na alfabetização.** Campinas, SP: Mercado das letras, 1999.

MANZINI, Eduardo José. **Consideração sobre a transcrição de entrevistas.** Disponível em: <http://www.oneesp.ufscar.br/texto_orientacao_transcricao_entrevista>. Acesso em: 03 dez. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: parábola Editorial, 2008.

_____. **Compreensão textual como trabalho criativo.** In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

MENDONÇA, Márcia Rodrigues de Souza. **Um gênero quadro a quadro: a história em quadrinhos.** In DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.) Gêneros textuais & Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. Mendonça (2002)

MENEGASSI, Renilson José. **O interlocutor nas propostas de produção textual no livro didático.** Trab. Ling. Aplic. Campinas, 50(1): 169-187, Jan./Jun. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v50n1/a10v50n1.pdf>>. Acesso em: 28 dez. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz, Tadeu da. **Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.** In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz, Tadeu da. (Org.) Currículo, cultura e sociedade. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 07-37

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo, utopia e pós-modernidade.** In: MOREIRA, Antônio Flávio B. (Org.) Currículo: questões atuais. 9 ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. P. 09-28.

PAULA, Flavia Anastacio de. **Astúcias de uma professora alfabetizadora: um estudo de caso sobre a alfabetização e os usos dos tempos em uma sala de aula.** 2008. 288p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251845>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura.** Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psuf/v19n3/10.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2019.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.** 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de

Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/123673>>. 28 set. 2019.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSA, Glediane Saldanha Goetzke da. **Intervenção Pedagógica Ancorada na Autorregulação da Aprendizagem com Foco em Produção de Textos no Ciclo de alfabetização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **O que significa currículo**. In: SACRISTÁN, José Gimeno.(Org.) Saberes e incertezas sobre currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. P. 16-33.

SILVA, Patrícia Maria Machado. **Interfaces entre a provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão – GO**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Departamento de Educação, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, BH: Autêntica Editora, 1998.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2003.

_____. **A escolarização da literatura infantil e juvenil**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). Escolarização da leitura literária. 2ª ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, BH: Autêntica Editora, 2012.

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

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Fernanda Amaral de. **Políticas Educativas, Avaliação e Trabalho Docente:** o caso de um programa de intervenção pedagógica no Rio Grande do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

STREET, Brian V. **Os novos estudos sobre o letramento:** histórico e perspectivas. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.) *Cultura escrita e letramento.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TEMPESTA, Maria Cristina Silva. **Modos de os professores se referirem ao conhecimento pedagógico no exercício da profissão.** 2009. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251528>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TERZI, Sylvia Bueno. **A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados.** In: KLEIMAN, Angela B (Org.) *Os significados do letramento.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portifólio, avaliação e trabalho pedagógico.** 6 ed. Papirus Editora, 2005.

ZANETTI NETO, Giovani. **Delineamento de Ações Educativas para o Ensino de Física na Educação de Jovens e Adultos.** Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ufes.br/handle/10/8563>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

ANEXOS

Avaliações aplicadas na turma do primeiro ano

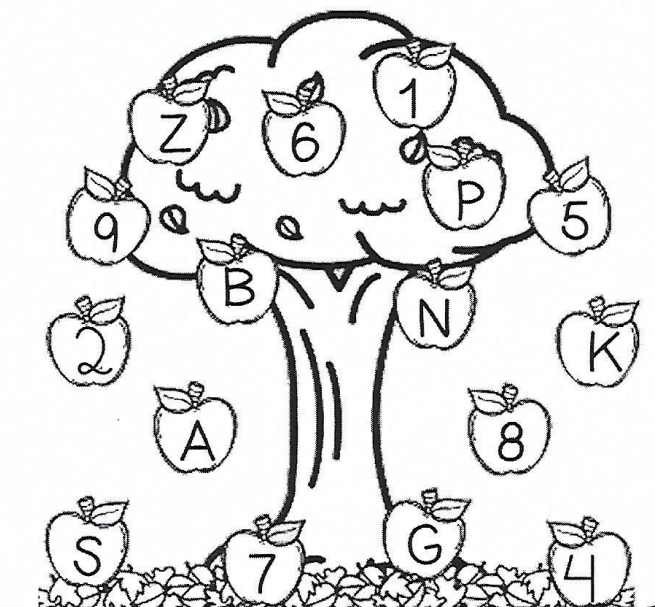
Anexo 01: 1º bimestre – Escola A

AVALIAÇÃO BIMESTRAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

1-OBSERVE A ÁRVORE E FAÇA O QUE SE PEDE: (0,4)

#PINTE DE VERMELHO AS MAÇÃS COM LETRAS;

#PINTE DE VERDE AS MAÇÃS COM NÚMEROS;



2-PINTE AS VOGAIS NO ALFABETO A SEGUIR E DEPOIS COMPLETE O QUE SE PEDE: (0,4)

| | | | | | |
|---|---|---|---|-----|-------|
| A | B | C | D | E | F |
| G | H | I | J | K | L |
| M | N | O | P | Q | R |
| S | T | U | V | W | X |
| | | Y | Z | ★ ★ | ★ ★ ★ |


















NO NOSSO ALFABETO TEM _____ LETRAS.

_____ LETRAS SÃO VOGAIS.

_____ LETRAS SÃO CONSOANTES.

3-DESCUBRA O ENGIMA E FORME PALAVRAS, DEPOIS COPIE AS PALAVRAS NAS LINHAS: (1,2)



| | | | | | | |
|---|--|---|---|----------------------|----------------------|----------------------|
|  |  |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | | |
|  |  |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | | |
|  |  |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | | |
|  |  |  |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  |  |  |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |

4- SUBSTITUA OS DESENHOS POR PALAVRAS E ESCRVA AS FRASES QUE FORMOU: (1,0)



A

DEU

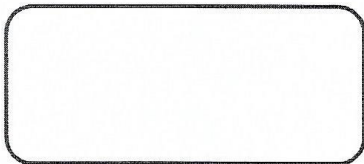


PARA O



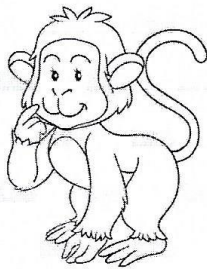
5-LEIA A FRASE E FAÇA UM DESENHO SOBRE ELA: (1,0)

O MENINO CHUTA A BOLA.



6-LEIA A PARLENDAS E RESPONDA: (1,0)

MEIO-DIA
MACACO ASSOBIANDO
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA



MEIO-DIA
MACACA SOFIA
FAZENDO CARETA
PRA DONA MARIA

#A QUE HORAS O MACACO ASSOBIANDO?

() MEIO DIA

() DUAS HORAS

() MEIA NOITE

#O MACACO ESTÁ COM....

() BOCA CHEIA

() BARRIGA VAZIA

() RABO MACHUCADO

#COMPLETE A PARTE DA PARLENDAS QUE ESTÁ FALTANDO:

MEIO DIA

MACACA _____

FAZENDO CARETA

PRA _____

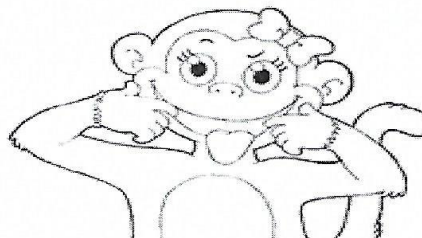
Anexo 02: 1º bimestre – Escola B

Avaliação de Português

Leia o texto:

MEIO-DIA
MACACO ASSOBIÁ
PANELA NO FOGO
BARRIGA VAZIA.

MEIO-DIA
MACACA SOFIA
FAZENDO CARETA
PRA DONA MARIA.



1- Responda com atenção:

Como é o nome da macaca?

Para quem a macaca faz careta?

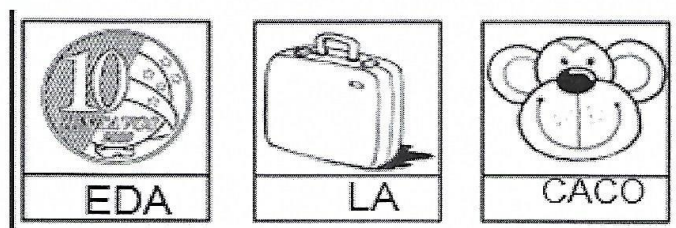
Onde está a panela?

2- A EXPRESSÃO “ESTOU DE BARRIGA VAZIA” É O MESMO QUE DIZER:

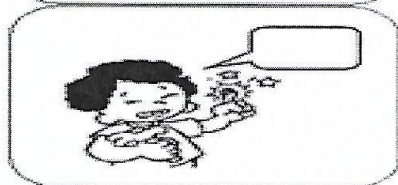
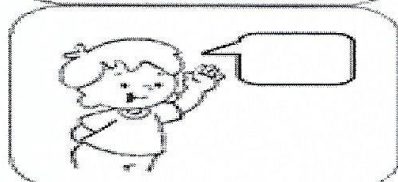
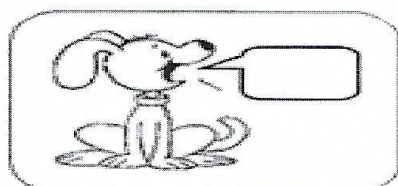
ESTOU COM FOME ()

ESTOU FELIZ ()

3- COMPLETE AS PALAVRAS COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO E COPIE AS NO ESPAÇO INDICADO:



4- LIGUE CORRETAMENTE E DEPOIS ESCREVA CADA PALAVRINHA NO LUGAR CERTO:



AI

AU

OI

5- ESCREVA O NOME DAS FIGURAS ABAIXO:







6- COMPLETE O ALFABETO COM AS LETRAS QUE ESTÃO FALTANDO:

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| | B | | | E | F |
| | G | | | J | |
| | L | | | | P |
| | Q | | | | |
| U | | W | | | Z |



7-PINTE DE VERMELHO TODAS AS VOGAIS E DE AZUL AS CONSOANTES:

A B C D E F G
 H I J K L M N
 O P Q R S T U
 V W X Y Z

BOA PROVA!*

Anexo 03: 2º bimestre – Escola A

AVALIAÇÃO BIMESTRAL EM LÍNGUA PORTUGUESA

1-LEIA O TEXTO COM BASTANTE ATENÇÃO E RESPONDA: (0,9)

A BOLA DE BETO

BETO TEM UMA BOLA.
 BETO ADORA JOGAR COM
 SEUS AMIGOS.
 BETO CHUTA A BOLA.
 A BOLA ROLA E VAI DIRETO PARA O GOL.



KÁTIA TEIXEIRA

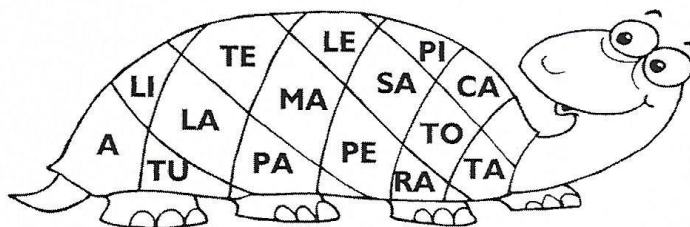
COMPREENSÃO DO TEXTO

1. QUAL É O TÍTULO DO TEXTO?

2. O QUE BETO TEM?

3. O QUE BETO ADORA FAZER?

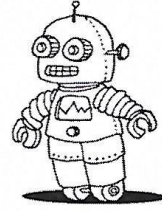
2- FORME PALAVRAS COMBINANDO AS SÍLABAS ABAIXO: (0,9)



| | | |
|-----------|-----------|-----------|
| 1 - _____ | 4 - _____ | 7 - _____ |
| 2 - _____ | 5 - _____ | 8 - _____ |
| 3 - _____ | 6 - _____ | 9 - _____ |

3- LEIA AS FRASES, MARQUE AS DUAS QUE ESTÃO DE ACORDO COM A FIGURA E ESCREVA-AS ABAIXO: (0,6)

- O ROBÔ DE EDU DIZ:
- LULU É O MEU GATO.
- EU VOU AO SÍTIO.
- EU SOU O ROBOCÓ.

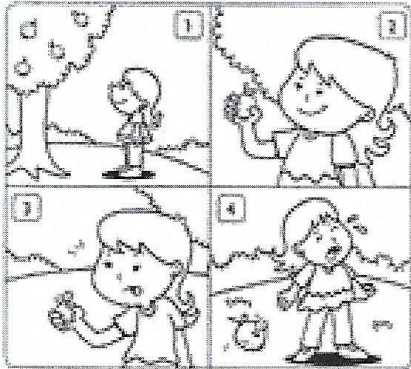


4-DITADO: (1,0)

- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____
- 5- _____

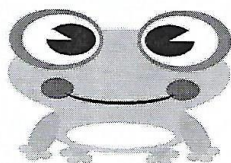
- 6- _____
- 7- _____
- 8- _____
- 9- _____
- 10- _____

5-observe as imagens e escreva uma frase para cada uma delas: (0,8)



- 1- _____
- 2- _____
- 3- _____
- 4- _____

6-LEIA O TEXTO E COMPLETE AS LACUNAS COM AS PALAVRAS QUE ESTÃO FALTANDO: (0,8)



OLHA O SAPO DENTRO
DO SACO.
O SACO COM SAPO
DENTRO
O SAPO BATENDO PAPO
E O PAPO DO SAPO
SOLTANDO VENTO.

OLHA O DENTRO DO SACO.

O COM SAPO DENTRO

O SAPO BATENDO

E O PAPO DO SAPO SOLTANDO

Anexo 04: 2º bimestre – Escola A

AVALIAÇÃO BIMESTRAL EM LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO

LEITURA

A BOLA

A BOLA CAIU NO MATO.
E BATEU NO PÉ DO SAPO.
O SAPO, COITADO, PULOU DE LADO E FALOU:
- EU TE PEGO BOLA, MALUCA!
E DEU UM PETELECO NA BOLA.
A BOLA VOOU NO CÉU
E CAIU NA CUCA DO PATO.
O PATO FICOU DANADO E FALOU:
- EU TE PEGO, BOLA MALUCA!
E DEU UMA BICADA NA BOLA.

Flávia Muniz

CRITÉRIOS AVALIATIVOS

1- RECONHECEU AS SÍLABAS SIMPLES: (1,0)

2-CODIFICOU E DECODIFICOUAS PALAVRAS NO PROCESSO DA LEITURA: (1,0)

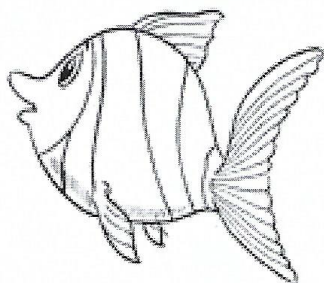
3-APRESENTOU FLUÊNCIA NA LEITURA: (1,0)

OBSERVAÇÕES:

PRODUÇÃO DE TEXTO (2,0)

PRODUÇÃO DE TEXTO:

TÍTULO: _____



ESTE É O _____

ELE SE CHAMA _____

ELE VIVE NO _____

ELE COME _____

ELE É MUITO _____

ELE TEM O CORPO COBERTO DE _____

Autor (s) _____

Avaliação de Português

Leia o texto atentamente.

A FOCA

**QUER VER A FOCA
FIGAR FELIZ?
É PÔR UMA BOLA
NO SEU NARIZ.**



**QUER VER A FOCA
BATER PALMINHAS?
É DAR A ELA
UMA SARDINHA.**



**QUER VER A FOCA
FAZER UMA BRIGA?
É ESPETÁ-LA
BEM NA BARRIGA.**

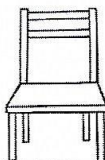
Vinícius de Moraes

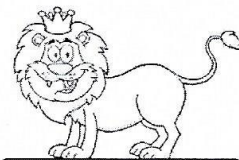
- 1- CIRCULE EM CADA ESTROFE DO POEMA AS PALAVRAS QUE RIMAM E PINTÉ AS DA MESMA COR.

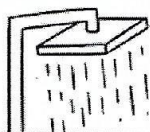
2- LEIA AS PALAVRAS ABAIXO E ESCREVA A QUE RIMA DE ACORDO COM A FIGURA EM DESTAQUE.

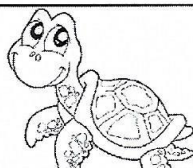
| | | |
|---------|---------|----------|
| AREIA | MADEIRA | BANHEIRO |
| VERRUGA | CARECA | LOUÇA |
| AVIÃO | JOELHO | CARAMELO |

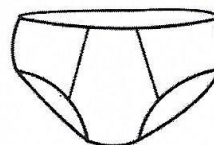


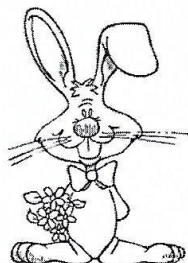


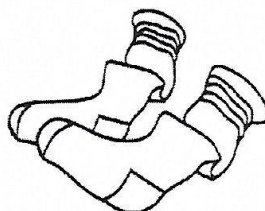


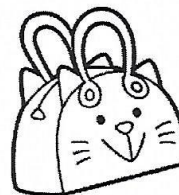












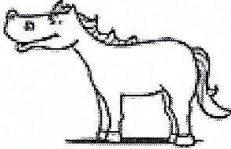




3- ESCREVA OS NOMES DAS FIGURAS ABAIXO:







4- VAMOS COMPLETAR AS PALAVRAS ABAIXO:

| | | | | | |
|---|--|----|--|-------|-------|
|  | <table border="1"> <tr> <td>CA</td> <td></td> <td>LO</td> </tr> </table> | CA | | LO | <hr/> |
| CA | | LO | | | |
|  | <table border="1"> <tr> <td>NO</td> <td></td> </tr> </table> | NO | | <hr/> | |
| NO | | | | | |
|  | <table border="1"> <tr> <td>ÁR</td> <td></td> <td>RE</td> </tr> </table> | ÁR | | RE | <hr/> |
| ÁR | | RE | | | |
|  | <table border="1"> <tr> <td>U</td> <td></td> </tr> </table> | U | | <hr/> | |
| U | | | | | |
|  | <table border="1"> <tr> <td>O</td> <td></td> </tr> </table> | O | | <hr/> | |
| O | | | | | |

5- AGORA ESCOLHA DUAS DAS PALAVRAS QUE VOCÊ COMPLETOU E ESCREVA DUAS FRASES:

6- PINTE SOMENTE AS PALAVRAS QUE FOREM DITADAS:

| | | | | |
|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| FOCA | macaco | vaca | navio | janela |
| faca | melão | VELA | limão | jacaré |
| fita | mamão | novelo | LIXO | TATU |
| fada | MEIA | menina | TEIA | avião |

7- VAMOS BRINCAR DE RIMAR?

PESQUISE NO QUARO ACIMA E RESPONDA:

VELA rima com _____

MELÃO rima com _____

AVIÃO rima com _____

MEIA rima com _____

FACA rima com _____

Boa

prova!

Anexo 06: 3º bimestre – Escola A

Texto 1

Era uma Gata

ERA UMA CASA
TÃO BEM CUIDADA
NÃO TINHA LIXO
ÁGUA PARADA
O TAL AEDES ALI NÃO VEM
POIS NÃO CONSEGUE
PICAR NINGUÉM
NÃO TINHA FEBRE,
NEM DOR NOS OLHOS
DOR DE CABEÇA OU
DOR NO CORPO
SE TODO MUNDO
ENTÃO AJUDAR
MUITO SÁDIOS
VAMOS FICAR!



Texto 2

A Casa
(Vinicius de Moraes)

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia
Entrar nela, não
Porque na casa
Não tinha chão
Ninguém podia
Dormir na rede
Porque na casa
Não tinha parede
Ninguém podia
Fazer pipi
Porque penico
Não tinha ali
Mas era feita
Com muito esmero
Na Rua dos Bobos
Número Zero



Lendo os dois textos com bastante atenção, responda :

1- Os dois textos são: (0,5)

() Poemas.

() contos.

() Fábulas.

2- Nesse tipo de texto temos características importantes para identificá-los: como a presença de versos e estrofes.

Podemos observar que os dois textos possuem apenas uma estrofe. E a quantidade de versos? (0,5)

3- Gostaria que você lesse novamente o texto 1 "Era uma casa", encontre uma rima e anote abaixo: (0,5)

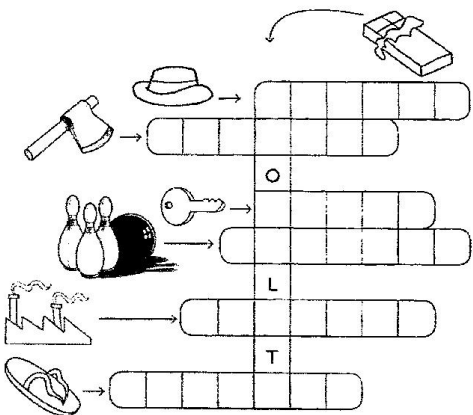
Agora, vamos ver se você compreendeu o que foi lido:

4- O que tem de semelhante nos dois textos? (1,0)

5- O que tem de diferente entre eles? (1,0)

Vamos verificar o que você aprendeu sobre as famílias silábicas do CH, NH E LH ?

6- Complete a cruzadinha: (0,7)



7- Escolha 3 palavras da cruzadinha e forme frases : (0,8)

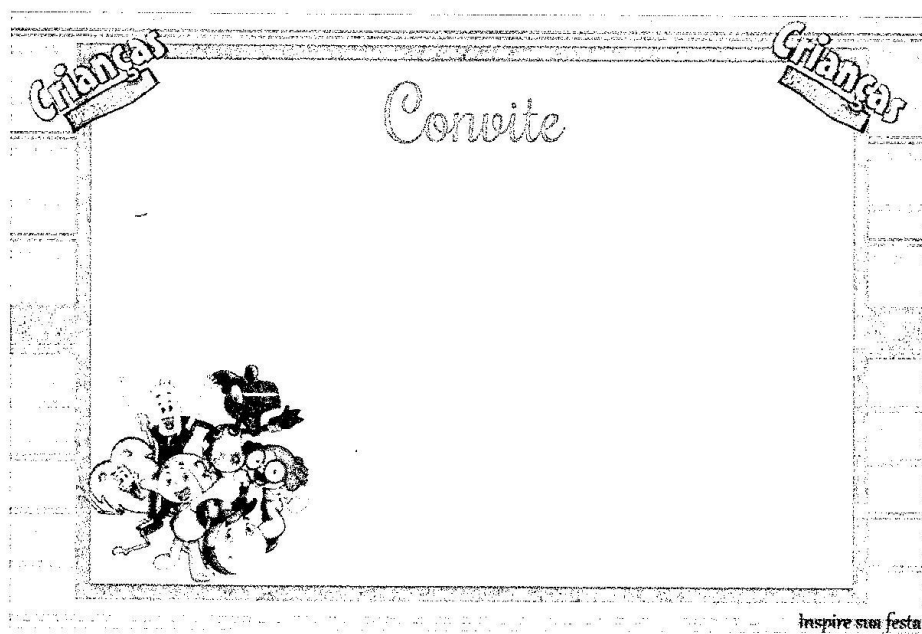
Anexo 07: 3º bimestre – Escola B

Avaliação de Português

1- Leia o com atenção:

Os alunos do primeiro ano vão fazer um festa em comemoração do dia das crianças. A Festa será no dia 12 de outubro na escola. O horário da festa é 15:00.

Com as informações acima, escreva o convite:

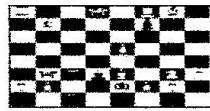


2- Agora vamos fazer uma lista de coisas legais que podem ter nesta festa:

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

3-Complete as palavras abaixo usando as sílabas:

XA XE XI XO XU



_____ DREZ _____



BE _____ GA _____



PEI _____



LAGARTI _____



_____ RIFE _____



LI _____

4- Escolha algumas palavras abaixo e forme duas frases:

xícara bolo lixo cebola rato rede
cenoura jaula girafa sacola azeitona

1 _____

2 _____

5- Escreva 4 palavras que tenham a letra **Z**.

6- Copie as frases separando os espaços entre as palavras:

OratoroeuaroupadoreideRoma.

Onavionavegapelomar.

7- Leia as tirinhas e marque a alternativa correta:



Copyright © 2000 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

5692

Cebolinha soube que Magali estava brincando com Cascão por que:

- Ela contou para ele.
- Ele viu as marcas das mãos sujas do cascão.
- Cebolinha estava vendo escondido.
- Cascão correu e contou para Cebolinha.



Copyright © 2002 Maurício de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7405

Podemos perceber lendo na tirinha acima que:

- Magali adora comer borboleta.
- Magali achou a mão do Cebolinha doce.
- Magali só pensa em comida.
- Cebolinha deu um soco na Magali.

Boa prova!

Anexo 08: 4º bimestre – Escola A

Leia a fábula:

O LEÃO E O RATO

Estava um rato prestes a ser devorado por um gato faminto quando um leão que passava por perto, comovido com seu desespero, espantou o gato pra longe. Refeito do susto, o ratinho agradeceu:

– Muito obrigado por salvar minha vida, majestade. O senhor é o rei da floresta e não precisaria se incomodar com um ser tão insignificante como eu. Mas um dia eu hei de lhe retribuir este favor.

O leão, que não havia feito aquilo pensando em recompensa, seguiu o seu caminho:

– Pobre ratinho, como poderia ele retribuir um favor ao rei dos animais?

No dia seguinte, o leão estava andando distraído quando pisou numa rede estendida para aprisioná-lo. Assim que pôs a pata na armadilha, a rede se fechou sobre o seu corpo.

– Ai de mim. Ficarei aqui a noite inteira até que cheguem os caçadores e me matem sem dó nem piedade.

Eis que pela estrada vem passando o ratinho seu amigo. Ao ver o leão naquela situação, prontificou-se no mesmo instante:

– É já que vou retribuir o favor que você me fez.

E pôs-se a roer as cordas até livrar o leão da rede dos caçadores.

Fábulas de Esopo. Adapt. de Ivana Arruda Leite. São Paulo: Escala Educacional. 2004.

MORAL: UMA BOA AÇÃO GERA OUTRA BOA AÇÃO.

Estudando a fábula:

1-Na fábula que você acabou de ler, quais são os personagens?

2- O Rato estava com problemas, qual era esse problema e como ele conseguiu se salvar?

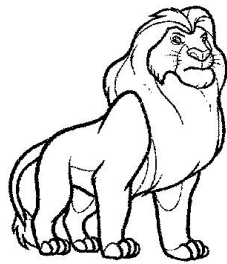
3- O que aconteceu com o Leão no dia seguinte?

4- O Leão conseguiu se salvar? Como?

5- Qual é a moral da fábula?

6- O que você pensa sobre fazer o bem aos outros ?

7- Observe as imagens dos personagens e escreva as características de cada um deles:



AVALIAÇÃO BIMESTRAL EM PORTUGUÊS

Leia com atenção:

É Tempo de Amor

Natal é tempo de amor.
 É tempo de embrulhar presentes
 e fazer doces...
 Um tempo de presentes escondidos
 em lugares secretos...
 É tempo de brinquedos, tambores
 e bonecas.
 Um tempo de luzes
 e ramos de pinheiro.
 O Natal é a época da família
 e de bons amigos
 que mais uma vez revemos.
 É tempo de música
 e de canções de alegria...



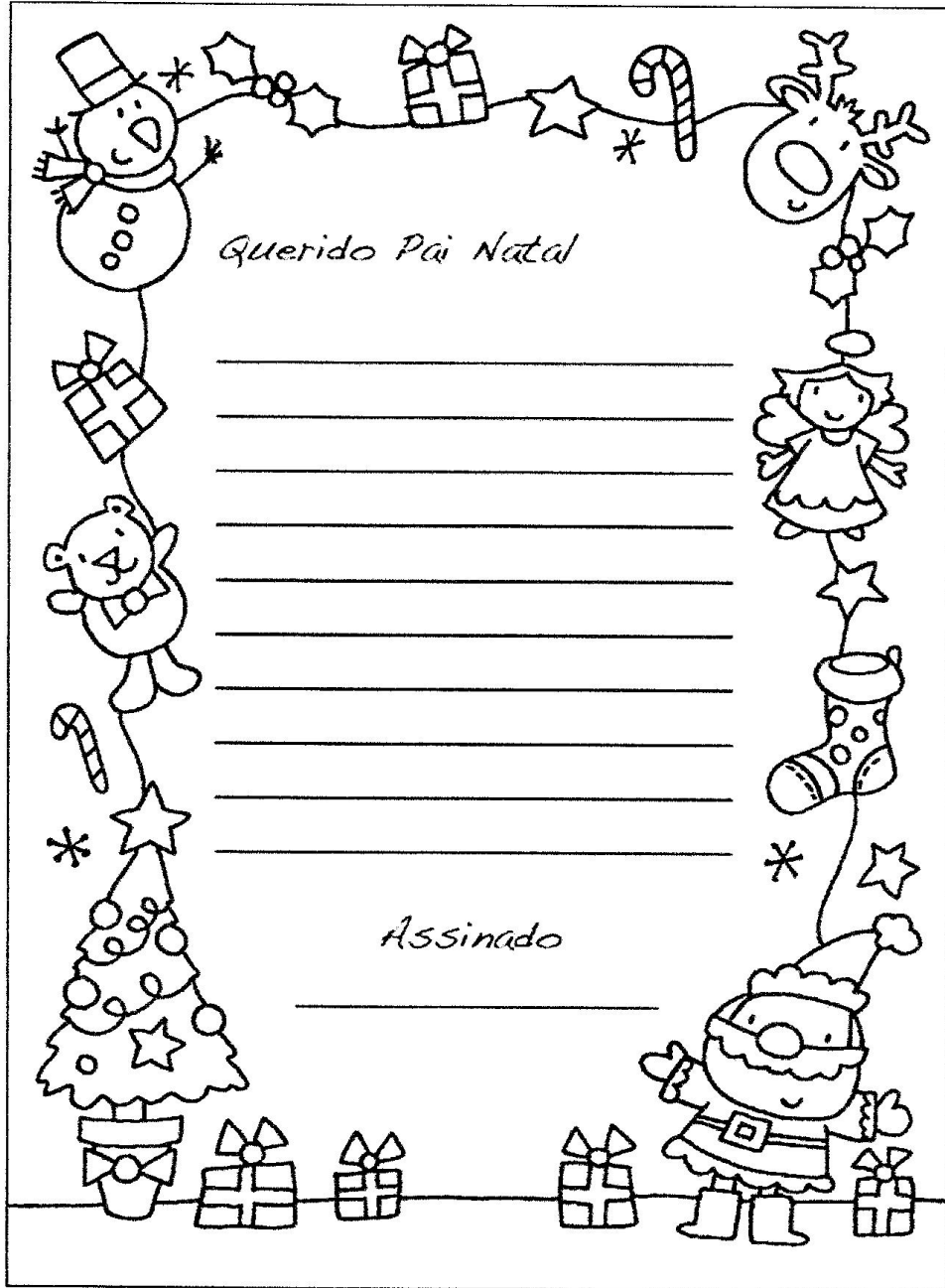
Joan Walsh Anglund. *Natal é tempo de amor*. Cedibra.

1 - Pinte a resposta certa.

O texto é:

| | |
|-------------|----------------|
| UM CONVITE | UMA REPORTAGEM |
| UMA RECEITA | UMA POESIA |

2- Aproveitando o clima de Natal, escreva uma carta para o Papai Noel.



Avaliações aplicadas na turma do terceiro ano

Anexo 10: 1º bimestre – Escola A

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA 1º BIMESTRE

1) Leia com atenção o texto a seguir. Valor 1,0

Sr. Gigante

Caro Sr. G.G

Eu, minha mãe e a sua galinha dos ovos de ouro estamos nos divertindo muito. Aliás, os ovos de ouro são aceitos em tudo que é lugar: mamãe nem usa o cartão de crédito! Quando o avião estava descendo no Rio de Janeiro, vimos um cara maior que o senhor! Ele fica o tempo todo de braços abertos no alto do morro, sei lá por quê. Vai ver é o calor, um dia desses, quando eu voltar, passo para fazer uma visitinha ao senhor e a sua harpa falante.

Até logo, seu amiguinho

Joãozinho.

Fonte: Sítio "Slideshare: O carteiro chegou.

a) Qual é o gênero textual da correspondência enviada pelo Joãozinho, marque um (x) na alternativa certa.

() carta () poema ()

b) Qual é o assunto que é tratado na correspondência?

c) Qual o nome da cidade que Joãozinho passeava?

d) Qual o nome da história desses personagens?

e) De que formas Joãozinho trata o destinatário nessa carta?

2) Complete as frases usando as palavras do retângulo. Valor 0,6

| |
|---|
| Cachecol aluguel anzol caiu ouro reunião |
|---|

a) Papai pagou o _____ da casa onde nós moramos.

b) Maria lavou o _____ que ganhou de sua madrinha.

c) O pescador usou um _____ especial para pescar tucunaré.

d) Mamãe tem uma _____ de negócios na empresa que trabalha.

e) Paulo quebrou o braço quando - _____ do balanço.

f) Elisa ganhou um brinco de _____ do seu namorado.

3) Vamos ler com atenção. Valor 1,0

24-10-2011

Meu querido diário:

Hoje levantei cedo e fui para a escola. Tomei café na escola, brinquei bastante durante o recreio e procurei fazer tudo direitinho durante as aulas.

Quando cheguei em casa, tive uma surpresa: meus avós estavam lá. Foi uma alegria misturada com tristeza porque a vovó vai ser operada amanhã. Todos estão preocupados.

Depois que meus avós foram embora, fui brincar com meu cachorro na calçada. De repente veio um carro desgovernado com toda velocidade e subiu em cima da calçada e atingiu o Justin. O carro passou por cima do rabo do meu cachorro. O motorista do carro foi embora. Os vizinhos apareceram para ajudar. Justin estava todo encolhido e sua aparência era de dor.

Minha mãe veio socorrer. Ela fez curativo e enfaixou o rabo de Justin. Fiquei o tempo todo ao lado dele. Os animais sofrem porque não sabem falar o que estão sentindo, por isso precisam muito da nossa atenção.

O susto passou, mas medo ainda continua mais forte em mim. Medo que venha outro carro sem direção, medo de perder o Justin, enfim, sei que esse momento triste vai passar.

Vou dormir. Hoje o dia foi muito cansativo. Amanhã prometi para minha mãe levantar cedo para fazer o curativo no Justin.

Boa noite.

a) Quem escreveu esse texto?

b) O que aconteceu depois que os avós foi embora?

c) Qual é o gênero do texto?

(a) carta (b) conto (c) fábula (d) diário

d) Na frase: " Fiquei o tempo todo ao lado dele." A palavra grifada se refere-a:

- (a) do carro desgovernado.
 (b) do vizinho.
 (c) do Justin, seu cachorro.
 (d) do seu avô.
 e) O que ele prometeu fazer no dia seguinte?

4) Retire do texto: " Meu querido diário." Valor 1,2

a) Três palavras monossílabas.

b) Três palavras polissílabas.

c) Três palavras dissílabas.

d) Três palavras trissílabas.

5) Leia as palavras do retângulo, cicule os substantivos e depois separe-os na coluna certa. Valor 0,9

Cabeça eu meia cortar pés pular braços nós alface
 conversar dentista vai professor deitar tomate gritar motorista
 elas batata nadar.

| Partes do corpo | profissões | Alimentos |
|-----------------|------------|-----------|
| | | |
| | | |
| | | |

6) Produção textual. Valor 0,3

Anexo 11: 1º bimestre – Escola B

ATIVIDADE AVALIATIVA EM PORTUGUÊS 1º BIMESTRE

LEIA A CARTA COM ATENÇÃO PARA DEPOIS RESPONDER AS QUESTÕES:

São Sebastião da Grana Alta, 30 de agosto de 2009.

Amada filha Mariana.

Quanta saudade...

Por aqui, a vidinha tá igual, só suas amigas da escola que não param de perguntar se alguma carta sua chegou para saber das novidades! Sempre que eu olho, tem uma na porta esperando eu sair pra perguntar ou esperando o carteiro chegar.

Seus irmãos e seu pai também estão bem, mas está todo mundo com saudade.

Seu pai disse que a casa tá muito calma, calma demais, sem você ouvindo música e conversando no portão.

Filha, você está fazendo o certo. Ir pra São Paulo para fazer faculdade vai te ajudar muito a conseguir o emprego que você quer.

A Helena disse que já vai contar para o chefe dela que você foi estudar mais e ela acha que tudo vai dar certo!

Aproveite muito filha, ajude a sua tia com as coisas de casa e agradeça sempre por ela ter recebido você na casa dela.

Manda um beijo pra todo mundo aí.

Te amo. Que Deus te proteja.

Um beijo

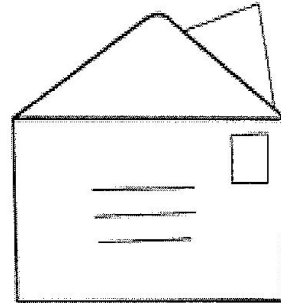
Mamãe.

Adaptado do Caderno de Apoio e Aprendizagem Língua Portuguesa, 4º ano, volume 1, SP.

1) Responda:

1- A pessoa que escreveu (remetente) essa carta foi:

- A) () a mãe de Mariana
- B) () Helena
- C) () Mariana
- D) () uma amiga de Maria



2- Quem é o destinatário dessa carta?

- A) () a mamãe de Marina
- B) () Mariana
- C) () Helena
- D) () a tia de Mariana

3- Onde mora a mãe de Mariana?

4- Quem é Mariana com relação a pessoa que escreve a carta?

5- Qual o assunto principal da carta?

6- Qual meio de comunicação utilizado entre Mariana, sua mãe e suas amigas?

7- Com quem Mariana estava morando em São Paulo?

8- Por que Mariana se mudou da casa de seus pais?

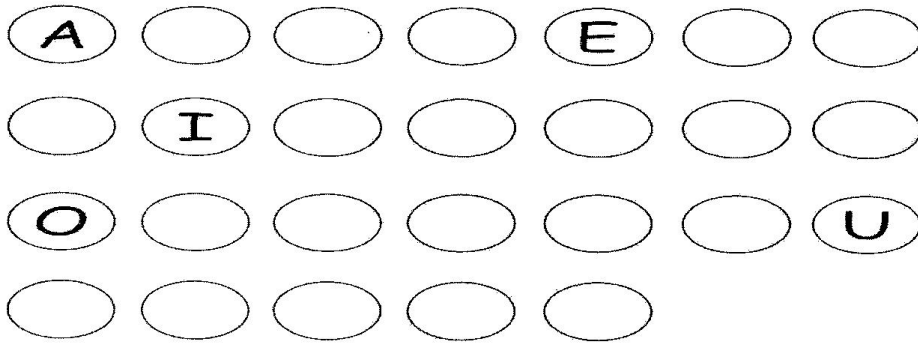
9- Escreva aqui a saudação e despedida que a mãe de Mariana usou na carta:

Saudação: _____

Despedida: _____

10-LEMBRE: A ordem alfabética é a organização de itens de acordo com suas letras iniciais de A a Z, por uma ordem crescente. SABENDO DISTO FAÇA O QUE SE PEDE NAS QUESTÕES ABAIXO:

A) Complete a sequência alfabética. Depois pinte de **amarelo** as vogais e de **azul** as consoantes e de **vermelho** a primeira letra do seu nome: *



B-Complete com a letra vizinha.

| | | |
|--|---|--|
| | S | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | T | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | U | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | V | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | W | |
|--|---|--|

| | | |
|---|--|--|
| X | | |
|---|--|--|

| | |
|---|--|
| A | |
|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | B | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | C | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | D | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | E | |
|--|---|--|

| | | |
|--|---|--|
| | F | |
|--|---|--|

C- Quantas letras têm o nosso alfabeto? _____

D) Quantas são as vogais? _____

E) Quantas consoantes? _____

F) Sabemos que nosso alfabeto possui letras maiúsculas e minúsculas. Sabendo isso diga em que ocasião usamos as letras maiúsculas para escrever?

QUESTÃO -11

Coloque as palavras do quadro em ordem alfabética, observando a primeira letra de cada palavra.

árvore luxo sofá vaga telhado garagem cozinha quarto
 banheiro humildade dever inexplicável emocionante
 mármore união web xerife Ygor Kenedy filtro
 joaninha omelete navio pipoca ruído zelo

- | | |
|-----------|-----------|
| 1) _____ | 14) _____ |
| 2) _____ | 15) _____ |
| 3) _____ | 16) _____ |
| 4) _____ | 17) _____ |
| 5) _____ | 18) _____ |
| 6) _____ | 19) _____ |
| 7) _____ | 20) _____ |
| 8) _____ | 21) _____ |
| 9) _____ | 22) _____ |
| 10) _____ | 23) _____ |
| 11) _____ | 24) _____ |
| 12) _____ | 25) _____ |
| 13) _____ | 26) _____ |

www.saladaatividades.com.br

QUESTÃO - 12

LOTERIA ORTOGRÁFICA L OU U

Marque a coluna correta com um X:



| PALAVRA | L | U | ESCREVA A PALAVRA |
|---------------|---|---|-------------------|
| juveni..... | | | |
| degra..... | | | |
| a.....deia | | | |
| po.....pança | | | |
| fáci..... | | | |
| aço.....que | | | |
| a.....gazarra | | | |
| quinzena..... | | | |
| sa.....dade | | | |
| ági..... | | | |
| a.....menta | | | |
| a.....tógrafo | | | |
| a.....godão | | | |
| a.....daz | | | |
| vé..... | | | |
| ceno.....ra | | | |
| chapé | | | |
| a.....tomóvel | | | |
| a.....face | | | |
| a.....rora | | | |
| a.....çapão | | | |

Anexo 12: 2º bimestre – Escola A

Avaliação em Língua Portuguesa - 2º Bimestre

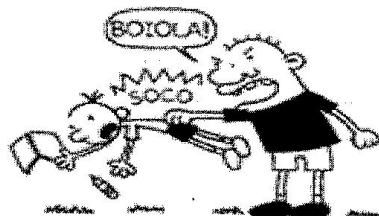
1) Leia o texto com atenção. (Valor 0,6)

SETEMBRO

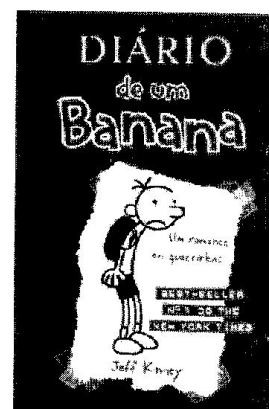
Terça-feira

Em primeiro lugar, quero esclarecer uma coisa: isto é um **LIVRO DE MEMÓRIAS**, não um diário. Eu sei o que diz na capa, mas, quando a mamãe saiu para comprar essa coisa, eu disse **ESPECIFICAMENTE** que queria um caderno sem a palavra "diário" escrita nele.

Ótimo. Tudo que eu preciso é que um idiota me pegue com este livro e entenda errado.



A outra coisa que eu quero esclarecer agora mesmo é que isso foi idéia da minha **MÃE**, não minha. Mas se ela acha que eu vou escrever meus "sentimentos" aqui ou coisa do tipo, ela está louca. Então, só não espere que eu seja todo "Querido Diário" isso, "Querido Diário" aquilo.

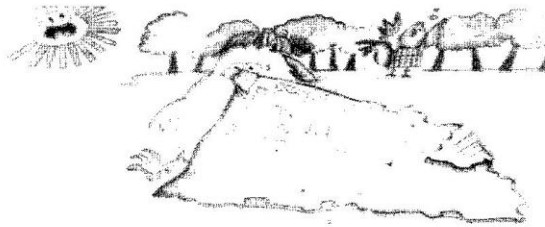


a) O texto que você leu pertence a qual gênero textual?

b) Em que mês e dia da semana a página de diário foi escrita?

c) A página de diário que você leu faz parte de um livro. Qual é o nome desse livro?

2) Leia o texto e responda às questões a seguir: (Valor 1,0)



Joca, o Pintinho

A galinha Cocó vivia muito contente com sua ninhada, até que começou a notar certas manias do pintinho Joca.

Uma tarde ciscavam no campo, à sombra de uma grande árvore, à procura de coisas apetitosas, quando encontraram um pedaço de jornal.

Ninguém deu maior importância e foram andando. Mas Joca ficou pra trás.

– Ande, Joca! – gritou Cocó.

O pinto nem deu atenção. Cocó voltou para apanhá-lo, quando percebeu que ele estava comendo tranquilamente o pedaço de jornal.

– Não faça isso – gritou. – Não vê que vai ficar doente?

Numa última bicada, Joca engoliu o resto e saiu correndo atrás da mãe, que exigia explicações.

– Sabe, mãe, – falou – era uma poesia tão bonita! Ainda estou sentindo o gosto. Agora ela está aqui! – E pôs a asa na cabeça, para mostrar.

DINORAH, Muria. *O galo superdotado*. 3. ed. Belo Horizonte: Lê, 1992.

a) Quantos parágrafos há no texto?

b) No texto aparecem alguns animais, quais são eles?

c) De acordo com o texto, como a galinha vivia?

d) O que as aves procuravam?

e) A poesia que Joca comeu era tão bonita ! Onde ela ficou guardada?

3) Complete as frases usando o antônimo (o contrário) das palavras grifadas. (Valor 0,5)

a) Cocó vivia contente e o patinho vivia _____

b) A mangueira é grande e o pessegueiro é _____

c) A poesia é bonita e a notícia é _____

d) Na sombra faz frio e no Sol faz _____

e) O livro é novo e o jornal é _____

4) Coloque as palavras do retângulo em ordem alfabética. (Valor 0,8)

| | | | | | | | | | |
|---------|---|----------|---|--------|---|--------|---|--------|---|
| Galinha | - | pintinho | - | jornal | - | bicada | - | árvore | - |
| poesia | - | cabeça | - | mãe | | | | | |

5) Complete as palavras com (m) ou (n). (Valor 0,4)

CA____PINA

TRO____CO

CI____TURA

MA____SO

TA____BORETE

PO____BA

VALE____TE

I____POSTO

LI____PEZA

SEGU____DO

SEME____TE

E____BRULHAR

E____BLEMA

CA____BALHOTA

MORA____GO

PI____ÇAR



a.....bulâ.....cia



ja.....gada



ca.....peão



bo.....beiro

6) Leia o texto a seguir com atenção. (Valor 0,5)

A bola

Isabel Cristina Silveira Soares

Que bola engraçada
É redonda, redondinha
Mas queria ser quadrada
Como o dado da Candinha!

Ainda não conhecia o campo
Pois na casa, menino não tinha
A pobre coitada num canto
Não sabia sua serventia!

Qual não foi sua surpresa
Quando Paulinho apareceu
A bola que era triste
A vida lá fora, conheceu.

a) O texto que você acabou de ler é um _____

b) Quantos versos e quantas estrofes ele tem?

c) Qual é o nome da autora?

d) Quais palavras caracterizam o substantivo bola, ou seja como ela é?

e) Pinte as palavras que rimam.

7) Separe as palavras nas colunas certas. (Valor 0,7)

jornalzinho - campo - gritão - cabecinha - grito
 campão - jornal - cabeção - campinho - jornalção
 gritinho - cabeça

| Normal | Diminutivo | Aumentativo |
|--------|------------|-------------|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

8) Observe os desenhos abaixo e faça frases criativas usando os artigos definidos e indefinidos como se pede. (valor: 0,5)



Artigo indefinido singular



Artigo indefinido plural



Artigo definido singular



Artigo definido singular



Artigo indefinido singular

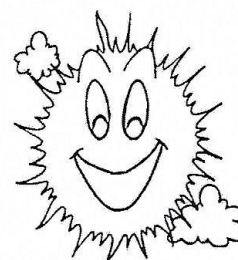
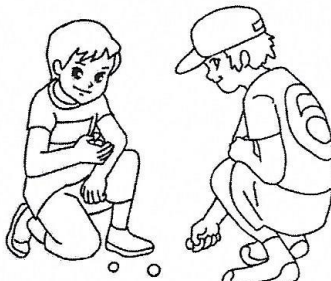
Anexo 13: 2º bimestre – Escola B

ATIVIDADE AVALIATIVA EM PORTUGUÊS / 2º BIMESTRE

Interpretação de texto – poesia

Bola de gude

A maior bola do mundo
É de fogo e se chama sol,
A bola mais conhecida
É a de jogar futebol.
Certa bola colorida
Jogar bem eu nunca pude,
É de vidro essa bandida
E chama-se bola de gude.



(Ricardo Azevedo, dezenove poemas desengonçados. São Paulo. Ed. Ática.)

1) Interprete o texto:

a) Qual é o do título da poesia?

b) Na poesia qual a maior bola do mundo?

c) Qual e o autor do poema?

d) O jogador da poesia jogava bem?

e) Quais as características da bola de gude, de acordo com o texto?

f) Quantos versos e quantas estrofes tem o poema?

Versos: _____

Estrofes: _____

2) Marque x a resposta correta.

a) A palavra livro é um substantivo?

a) () próprio.

b) () comum.

b) As palavras PAULO e PESCA são, respectivamente, substantivos:

a) () próprio e comum.

b) () comum e próprio.

3) Complete adequadamente com o artigo (**O** ou **A**) nos substantivos masculino ou feminino abaixo:

a) _____ padraсто

g) _____ poetisa

b) _____ pardal

h) _____ gigante

c) _____ ré

i) _____ alfaiate

d) _____ marido

j) _____ irmã

e) _____ freira

k) _____ alcateia

f) _____ fêmea

l) _____ tigresa

4) Passe as frases para o feminino:

a) Meu filho foi testemunha do casamento.

b) O ator atuou no filme.

c) O costureiro fez uma linda roupa.

d) O réu foi condenado.

5) Passe para feminino:

a) o jornalista _____

b) o gerente _____

c) o macaco _____

d) o colega _____

e) o cavalo _____

f) o boi _____

6) Leia os substantivos abaixo e de um adjetivo para cada substantivo.

a) a vítima: _____

b) o sabiá: : _____

c) a criança: : _____

d) o jornalista: : _____

e) a testemunha: : _____

f) o dentista: : _____

g) o acrobata: : _____

h) a doente: : _____

i) a onça: : _____

j) o pianista: : _____

k) a água: : _____

l) a cobra: : _____

m) a esportista: : _____

n) o jacaré: : _____

7) Passe as palavras abaixo para o plural:

a) O balão: _____

b) A vaca: _____

c) O computador: _____

d) A moeda: _____

e) A chave: _____

f) O prato: _____

g) O gato: _____

h) O armário: _____

BOA PROVA!!!!



Anexo 14: 3º bimestre – Escola A

Questão 01 - Leia o texto a seguir com muita atenção. (Valor 14)

O Macaco e a Onça

Ah, lá está ele: o animal que mais faz traquinagens na mata. Vejam o tamanho dele! Que habilidade! É o macaco! Pulando de galho em galho, vive pregando peças nos outros animais! Pois escutem uma de suas “macaquices”:

Cansada das peraltices do macaco, a onça teve uma ideia, fingir-se de morta. Assim, na hora em que o macaco se aproximasse dela para lhe dar o derradeiro adeus, ia agarrar e comer o travesso.

___ Dessa vez, eu é que vou fazer o macaco de bobo! Ele vai cair feito um pato ___ disse.

Plano bolado, bastou dizer a comadre cascavel que espalhasse a notícia de seu pensamento. Missão dada, “missão cumprida”, foi o que pensou. Agora era só deitar no chão da caverna e esperar pelo grande momento da vitória.

A notícia da morte da onça correu como o vento por todos os cantos da mata: pelos rios, pelos campos, pelos céus e até pelas imensas árvores. Foi lá no alto, no último galho da maior árvore da floresta, que um papagaio contou ao macaco a “triste notícia”.

___ A onça morreu!!! ___ gritou o papagaio.

___ Não me diga? A onça morreu? ___ Indagou o macaco.

A coruja, o jabuti, o jacaré, a raposa e tantos outros animais entraram na caverna e se posicionaram em volta da defunta. O macaco, esperto que só ele, chegou por último. De longe, foi dizendo:

Mas que pena! Uma onça tão jovem e já esticou as canelas! Por acaso ela já espirrou, senhor coelho?

___ Ainda não! Por quê? ___ questionou o coelho, intrigado.

Oras, porque minha vizinha quando morreu deu três espirros! ___ disse o macaco.

Ouvindo isso, a onça espirrou, em alto e bom som, três vezes seguida:

___ ATCHIM! ATCHIM! ATCHIM!

O macaco rolava de tanto dar risada:

___ Desde quando morto consegue espirrar? Saúde dona onça! ___ disse ele, correndo e ainda dando boas gargalhadas.

Os animais acharam tudo aquilo muito engraçado e também começaram a rir. A onça coitada morreu... de vergonha! Cada animal da formiga ao porco- espinho saiu da floresta contando esse acontecido para quem quisesse escutar. Foi assim ... foi assado... Eu mesmo ouvi a história narrada por uma maritaca que vive numa palmeira no fundo do meu quintal.

Recontado por Ricardo Dalai e Márcia Paganini.

Responda de acordo com o texto:

a) De que trata o conto lido?

b) Qual o personagem principal, ou seja, em torno de quem a história se desenvolve?

c) Como esse personagem pode ser descrito, isto é, quais são as principais características dele?

d) Que personagem se opõe ao personagem principal?

e) Quais são os personagens que fazem parte da história?

f) Onde a história acontece?

g) O que o macaco pretendia ao perguntar se a onça já havia espirrado? Marque um (x) na alternativa correta.

- () Verificar se a onça estava doente e espirrando.
 () Enganar a onça fazendo-a espirrar, provando que não estava morta.
 () Dar boas gargalhadas.
 () Receitar um remédio para a onça.

Questão 02 - Escreva um final diferente para o conto. (Não se esqueça de usar parágrafo e letra maiúscula.) (VALOR 0.4)

Questão 03 - Leia as palavras com atenção elas foram retiradas do conto que você acabou de ler. Separe-as em sílabas e classifique-as quanto à sílaba tônica. (Valor 0.5)

a) história _____

b) quintal _____

c) também _____

d) último _____

e) ideia _____

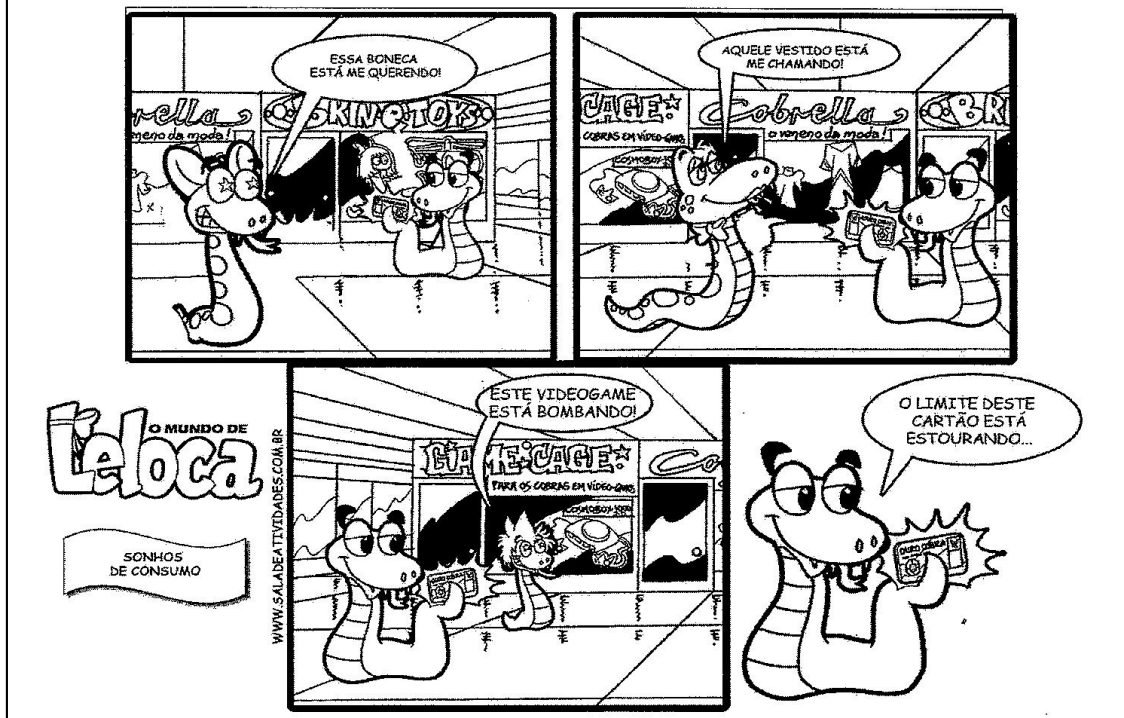
Questão 07 - Relacione cada uma das expressões abaixo ao seu significado. (VALOR 0.5)

- | | |
|-------------------------|--------------------------------------|
| (1) Morrer de fome. | () Ter pena de alguém. |
| (2) Morrer de inveja. | () Amar muito alguém. |
| (3) Morrer de dó. | () Rir muito. |
| (4) Morrer de amor. | () Ter muito medo. |
| (5) Morrer de rir. | () Estar, ficar com muita fome. |
| (6) Morrer de medo. | () Querer muito o que é dos outros. |

Questão 08 - Empregue adequadamente **pronomes demonstrativos** nas frases. (VALOR 0.5)

- a) _____ lápis aqui estão sem ponta. Não posso usá – los.
- b) _____ pontos no céu parecem estrelas, mas infelizmente são balões.
- c) Adoro _____ teus olhos sorridentes.
- d) O que é _____ que você escondeu?
- e) _____ é o dia mais feliz de minha vida.
- f) Não encontrei _____ livros que você pediu. Então trouxe _____-aqui.

Questão 09 - Leia a tirinha abaixo e responda as questões a seguir. (VALOR 0.3)



Na frase: "O limite deste cartão está estourando...", a expressão destacada significa que o cartão estava:

- a explodindo.
- b fazendo sucesso.
- c ultrapassando o limite.
- d arrebentando.

No primeiro quadrinho, a personagem usa o pronome demonstrativo essa, porque:

- a a boneca está perto do pai.
- b a boneca está perto dela.
- c a boneca está longe dela.
- d a boneca está longe dela e do pai.

No terceiro quadrinho, o personagem usa o pronome demonstrativo este, porque:

- a o videogame está perto do pai.
- b o videogame está perto dele.
- c o videogame está longe dele.
- d o videogame está longe dele e do pai.

BOA PROVA JESUS TE AMA . BEIJOS.

Anexo 15: 3º bimestre – Escola B

Atividade avaliativa de Português / 3º bimestre**LEIA O TEXTO E RESPONDA AS QUESTÕES:****Pé de flor**

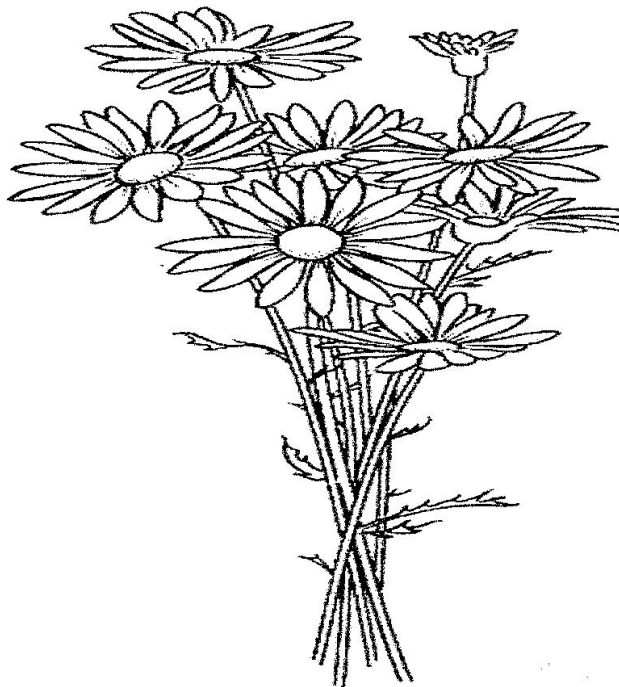
O passarinho
 Fez um buraco
 Na parede
 Do prédio do vizinho.

Nada de verde
 Pra fazer seu ninho
 Junto à caixa-d'água.

Tanto cimento
 Já lhe dava mágoa

Mas o vizinho
 Descobriu o ninho,
 E pos ao lado
 Um pé de flor.

O passarinho
 Com um sorrisinho,
 Disse baixinho:
 "obrigado vizinho"



(AUTORA: Maria Dinorah)

1) RESPOSTA:

a) Qual é o título e o autor da poesia da poesia?

R.: _____

b) Quantas estrofes tem a poesia? Quantos versos tem a poesia?

LEMBRE: Cada linha de um poema representa um verso, já a estrofe é o conjunto de versos.



ESTROFES: _____

VERSOS: _____

c) Quais são os personagens da história?

R.: _____

d) Quem fez um buraco no prédio do vizinho?

R.: _____

e) Junto de que o passarinho estava querendo fazer seu ninho?

R.: _____

f) O que dava no passarinho quando via tanto cimento?

R.: _____

g) Quem descobriu o ninho?

R.: _____

h) O que fez o vizinho ao lado do ninho?

R.: _____

2) Leia os textos abaixo para responder as questões:

ACENTO CIRCUNFLEXO



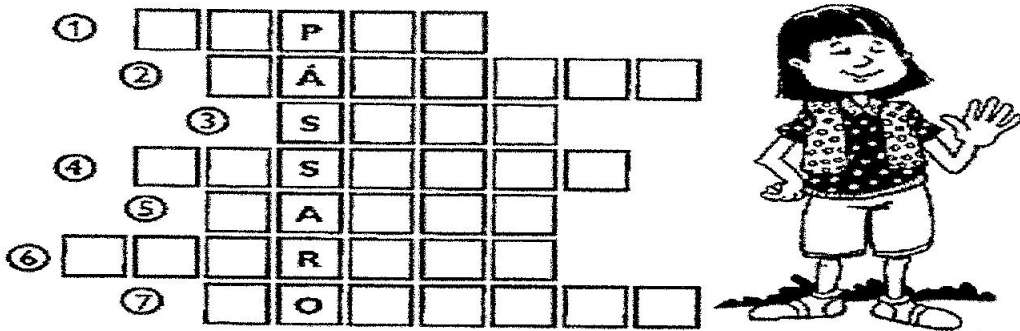
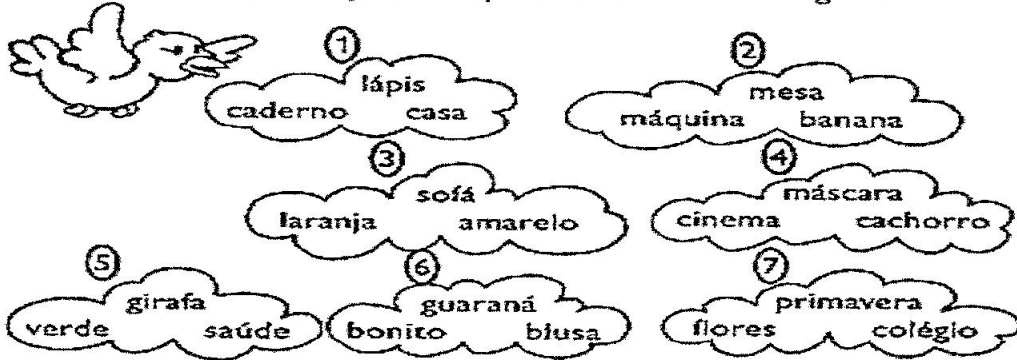
ACENTO AGUDO



QUESTÃO - 3

Ajude o pássaro a encaixar na cruzadinha apenas uma palavra de cada nuvem.

Dica: Só podem ser palavras que tenham o acento agudo.



4) Acentue as palavras com acento agudo (´) ou circunflexo (^).

- a) lampada
- b) calice
- c) complo
- d) pagina
- e)agua
- f) bonus

5) Em quais letra do alfabeto usamos os acentos? Marque (x) a opção certa.

- a) vogais.
- b) consoantes.

6) Para que servem os acentos?

7) Complete com:

| | |
|--------------|--------------------|
| Acento agudo | acento circunflexo |
|--------------|--------------------|

a) Indica o som fechado: _____.

b) Indica som aberto: _____

8) Pinte a sílaba tônica das palavras abaixo:

| | | | | | |
|-----|----|----|----|----|----|
| GOS | TA | VA | RÁ | PI | DO |
|-----|----|----|----|----|----|

| | | | | | | |
|---|----|----|----|----|-----|-----|
| A | MA | RE | LO | MA | GRI | NHA |
|---|----|----|----|----|-----|-----|

| | | | | | | |
|----|----|-----|---|-----|----|----|
| CA | PI | TÃO | A | MEN | DO | IM |
|----|----|-----|---|-----|----|----|

| | | | | | | |
|----|----|----|----|-----|----|----|
| MA | RA | CU | JÁ | TÉR | MI | CA |
|----|----|----|----|-----|----|----|

| | | | | | | |
|----|----|----|---|----|----|----|
| ÁR | VO | RE | A | BA | CA | XI |
|----|----|----|---|----|----|----|

| | | | | | | |
|----|----|----|----|----|----|----|
| PA | CÍ | FI | CO | BI | SA | VÓ |
|----|----|----|----|----|----|----|

| | | | | | | |
|----|-----|----|----|----|----|----|
| RO | BER | TA | ES | TÔ | MA | GO |
|----|-----|----|----|----|----|----|

| | | | | | | |
|---|----|----|----|----|----|----|
| A | BÓ | BO | RA | RO | DA | PÉ |
|---|----|----|----|----|----|----|

| | | | | | | |
|----|-----|----|----|----|-----|----|
| ES | TRE | LA | HO | RI | ZON | TE |
|----|-----|----|----|----|-----|----|

9) Leia as palavras circule a sílaba tônica e marque com um (X) a coluna certa:

Classificando a sílaba tônica

♦ Para perceber a posição da sílaba tônica de uma palavra, conte a partir da última sílaba:



Posição da sílaba tônica

Classificação

| | | |
|-------------------|----------------------|---------------|
| Nu me ral | Última sílaba | Oxítona |
| Fer ru gem | Penúltima sílaba | Paroxítona |
| Mé di co | Antepenúltima sílaba | Proparoxítona |

QU

| | OXÍTO- NA | PARO- XÍTONA | PROPARO- XÍTONA |
|-----------|--------------|-----------------|--------------------|
| Através | | | |
| Peru | | | |
| Possível | | | |
| Também | | | |
| Item | | | |
| Relâmpago | | | |
| Aluno | | | |
| Aqui | | | |
| Táxi | | | |
| Pássaro | | | |
| Surpresa | | | |
| Enérgico | | | |
| Baú | | | |
| Mangue | | | |
| Inseto | | | |
| Feliz | | | |
| Desenho | | | |
| Fábula | | | |

QUESTÃO - 10

Complete as palavras com **Ç, C, S** ou **SS**.



| | | |
|-------------|------------|------------|
| A ___ UDE | VA ___ O | CAMI ___ A |
| ___ EBOLA | PÁ ___ ARO | MA ___ Ã |
| O ___ O | LA ___ O | ___ IGARRA |
| CARRO ___ A | VA ___ INA | ___ INEMA |
| TE ___ OURA | MA ___ A | PA ___ EIO |

Escreva as palavras do exercício anterior em seus grupos de acordo com a letra em destaque.

| C | Ç | S | SS |
|----------|----------|----------|-----------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

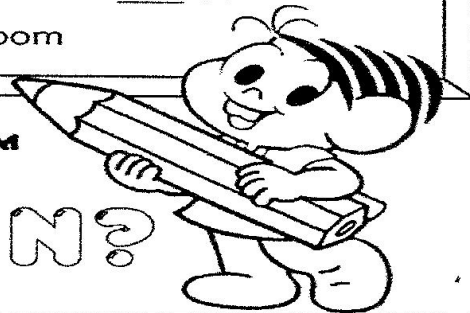
QUESTAO -11

Pra responder fique de olho na regrinha:

ca ___ peão la ___ bada
 bo ___ ba de ___ te
 pe ___ sar ca ___ ta
 lo ___ bada ca ___ ção
 ce ___ tro co ___ boio
 bu ___ bo
 bo ___ bom

Antes de P e B, só M
devo escrever!

M O U N ?



Anexo 16: 4º bimestre – Escola A

| |
|---|
| AVALIAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA 4º BIMESTRE |
|---|

1) Leia o texto a seguir com atenção para esponder as questões:

Pesquisadores dizem ter descoberto o maior dinossauro do Brasil

FÓSSIL tem 25 metros de comprimento e foi encontrado no interior de SP. Ele será exposto no Museu de Ciências da Terra a partir desta quinta (16/10)

Cientistas de várias instituições do país anunciaram, na manhã desta quarta – feira (5 de outubro), a descoberta do que dizem ser o maior dinossauro encontrado no Brasil, com 25 metros de comprimento. O fóssil que levou á conclusão foi encontrado em Presidente Prudente, no interior de São Paulo. O animal viveu no país há 70 milhões de anos segundo os pesquisadores.

A descoberta, anunciada no Museu de Ciências da Terra, na Urca, Zona Sul do Rio, revela novas informações sobre as espécies que habitaram o território brasileiro. O Austro Poseidon magnificus, como foi chamado, teve vértebras do pescoço e da coluna vertebral encontradas no local onde uma estrada estava sendo aberta.

Com base nas características anatômicas, o animal pode ser classificado no grupo dos titanossauros, que eram dinossauros herbívoros com um corpo bem desenvolvido, pescoço e cauda longa e um crânio relativamente pequeno. (...)

No Brasil, já foram descobertas nove espécies de titanossauros. (...)

.Disponível em >[http:// g.1.globo.com /rio-de-janeiro/noticia/2.016/10/pesquisadores-anunciam-descoberta-do-maior-dinossauro-do-brasil.html](http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2.016/10/pesquisadores-anunciam-descoberta-do-maior-dinossauro-do-brasil.html)>.

Complete com os dados da notícia que você leu. (Valor 1,0)

a) Qual é o assunto?

b) Quem fez o anúncio?

c) Quando foi feito o anúncio?

d) Onde foi feito o anúncio da descoberta?

e) Como foi feita a descoberta?

2) Releia o texto e retire: (Valor 0,8)

a) Três dígrafos:

b) Três encontros consonantais:

c) Três Substantivos comuns:

d) Três Substantivos próprios:

3) Leia o texto a seguir com muita atenção para responder as questões a seguir. (Valor 0,8)



a) Qual é o produto anunciado na propaganda?

b). Quais as características do produto?

c) Qual a matéria – prima usada no produto?

d) Qual é a parte atrativa da propaganda?

4) complete as palavras com os artigos definidos antes dos substantivos. (Valor 0,3)

___ cão ___ pavão ___ marrecos ___ leitão ___ cobras.

5) Complete as frases com artigos indefinidos. (Valor 0,3)

___ garoto ___ rosas ___ piões ___ patins ___ bombons

6) Leia a tirinha com atenção. (Valor 0,2)



(As melhores piadas do Menino Maluquinho. 2. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2000. p. 49.)

- O pronome pessoal **Eu** que aparece no primeiro quadrinho substitui qual nome ?

7) Leia esta outra tirinha, os artigos em destaque no terceiro quadradinho acompanham qual substantivo? (Valor 0,2)



(Quino, Mafalda. São Paulo: Martins Fontes, 1998, v. 2, p. 94-5.)

8) Leia as palavras a seguir e organize-as de acordo com o som da letra X. (Valor 0,9)

excesso coxa examinar oxigênio executar extrair abacaxi tórax expectativa
fixar exaltado lixo experiente caixão reflexão proximidade baixo sexo

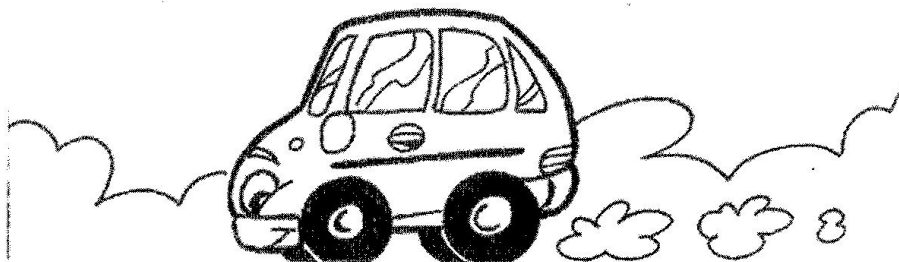
| X com som de ch | X com som de Z | X com som de S ou SS | X com som de CS |
|-----------------|----------------|----------------------|-----------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

9) PRODUÇÃO TEXTUAL. (Valor 0,5)

VIDA DE AUTOMÓVEL

SER AUTOMÓVEL NÃO É FÁCIL NÃO! TODO DIA É UM ENTRA-E-SAI SEM PARAR. É UM ABRE-E-FECHA PORTA, É UM LEVANTA-E-ABAIXA VIDRO QUE NÃO PÁRA NUNCA.

IMAGINE QUE VOCÊ É UM AUTOMÓVEL. DE QUE MARCA SERIA? QUAL SERIA A SUA COR? QUEM SERIA O SEU DONO? VOCÊ SERIA NOVO OU VELHO?
ESCREVA UM TEXTO CONTANDO A SUA VIDA.



Você é capaz!!!

Anexo 17: 4º bimestre – Escola B

Atividade Avaliativa em Português / 4º bimestre

Leia o texto:

RENDE TANTO QUE
SÓ FOME DE ELEFANTE
PARA DAR CONTA.



Elefante com Caldo de Carne Knorr, Sopa Knorr e a Cica juntas para trazerem uma novidade tão gostosa para você. Além do Elefante Tradicional, agora você tem o Temperado, todo o rendimento do Elefante com o delicioso sabor do Caldo de Carne Knorr.



1. Na frase Rende tanto que só fome de elefante para dar conta, a expressão grifada significa que o molho de tomate

- (A) dá para fazer muitos pratos.
 - (B) é muito saboroso.
 - (C) tem um sabor muito forte.
 - (D) pode ser usado em qualquer receita.
-

2. Por que a propaganda não usou a expressão "fome de leão no lugar de fome de elefante"?

- (A) Porque elefantes comem molho de tomate e os leões não.
 - (B) Porque o elefante é o "garoto propaganda" da marca.
 - (C) Porque elefante come mais que leão.
 - (D) Porque elefante é mais dócil que leão.
-

3. Observando imagem e texto da propaganda, pode-se afirmar que o molho de tomate pode ser usado

- (A) apenas em macarrão.
 - (B) em poucos pratos.
 - (C) apenas em carnes.
 - (D) em diversas receitas.
-

4. O objetivo dessa propaganda é

- (A) incentivar as pessoas a se alimentarem melhor.
 - (B) aumentar o consumo de massas.
 - (C) vender molho de tomate.
 - (D) vender gibis da Turma da Mônica.
-

5. Na frase "Rende tanto que só fome de elefante para dar conta.", o ponto final é usado para

- (A) expressar emoção.
- (B) enumerar situações.
- (C) finalizar uma ideia.
- (D) indicar dúvida.

QUESTÃO- 6

Classifique as palavras abaixo de acordo com o som do x:

| | | |
|--------|------------|----------|
| MEXER | PUXAR | XALE |
| EXATO | EXATAMENTE | ÊXITO |
| FLUXO | MAXILAR | PARADOXO |
| MÁXIMO | AUXÍLIO | PRÓXIMO |

| X com som de S | X com som de CH | X com som de CS | X com som de Z |
|----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

QUESTÃO - 7

Nas palavras abaixo o **x** se apresenta com sons diferentes, ao lado de cada palavra, especifique que som é esse:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| a) Xampu: _____ | i) Enxurrada: _____ |
| b) Exagero: _____ | j) Exibição: _____ |
| c) Aproximar: _____ | k) Excelente: _____ |
| d) Reflexo: _____ | l) Tóxico: _____ |
| e) Abacaxi: _____ | m) Peixe: _____ |
| f) Exemplo: _____ | n) Exercito: _____ |
| g) Máximo: _____ | o) Exceção: _____ |
| h) Crucifixo: _____ | p) Táxi: _____ |



Sabe como se diz Feliz Natal e Feliz Ano Novo em todas as línguas? Com um abraço bem apertado. Boas festas!

APÊNDICE

Roteiros das entrevistas semiestruturadas

Entrevista realizada entre os meses de abril e junho/2019.

1. Quantas avaliações são aplicadas durante o ano letivo/bimestre para os alunos e qual a frequência delas?
2. Que tipo de avaliações são essas?
3. Como são elaboradas essas avaliações?
4. A partir das avaliações, são atribuídas notas ou algum tipo de classificação aos alunos?
5. É feita alguma análise do resultado dessas avaliações? Como e de que forma?
6. As avaliações servem para reorientar o planejamento das ações voltadas para o ensino/aprendizagem dos alunos? Como?
7. Como você classifica o papel da avaliação no processo Ensino/aprendizagem dos alunos?

Entrevista realizada no mês de novembro de 2019.

1. Você participou das formações do PNAIC?
2. Como você avalia essas formações e o próprio PNAIC?
3. Ao planejar as provas você se orienta pelo material do PNAIC?