

**INTERFACES ENTRE A PROVINHA
BRASIL E AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO EM
CATALÃO-GO.**

PATRÍCIA MARIA MACHADO SILVA

PATRÍCIA MARIA MACHADO SILVA

**INTERFACES ENTRE A PROVINHA BRASIL E AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CATALÃO-GO.**

Universidade Federal de Goiás
Regional de Catalão
Programa de Pós Graduação em Educação
2015

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) 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), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, 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.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Patrícia Maria Machado Silva		
E-mail:	Patriciamariamachadosilva@gmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	Brasil	UF:	CNPJ:
Título:	INTERFACES ENTRE A PROVINHA BRASIL E AS PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CATALÃO-GO		
Palavras-chave:	Alfabetização; Provinha Brasil; Prática docente.		
Título em outra língua:	INTERFACES BETWEEN PROVINCIA BRASIL AND LITERACY PRACTICES OF MUNICIPAL SCHOOLS IN CATALÃO-GO.		
Palavras-chave em outra língua:	Literacy; Provinha Brasil; Teaching practice.		
Área de concentração:	Educação		
Data defesa: (10/02/2015)	10/02/2015		
Programa de Pós-Graduação:	PPGEDUC/UFG/RC		
Orientador (a):	PROF. ^a DR. ^a MARIA APARECIDA LOPES ROSSI		
E-mail:	picidarossi@rotmail.com		

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

Patrícia Maria Machado Silva
Assinatura do (a) autor (a)

Data: 04/08/2015

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

PATRÍCIA MARIA MACHADO SILVA

**INTERFACES ENTRE A PROVINHA BRASIL E AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CATALÃO-GO.**

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

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

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

S586i Silva, Patrícia Maria Machado.
Interfaces entre a provinha Brasil e as práticas de alfabetização da rede municipal de ensino em Catalão - GO [manuscrito] / Patrícia Maria Machado Silva. - 2015.
177 f. il. figs, tabs.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aparecida Lopes Rossi.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás,
Regional Catalão, Departamento de Educação, 2015.

Bibliografia.

Inclui lista de figuras e tabelas.

1. Alfabetização. 2. Provinha Brasil. 3. Prática docente. I.
Título.

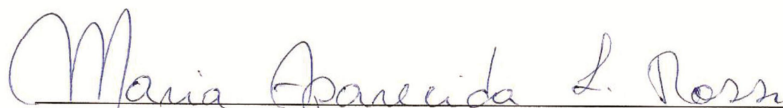
CDU: 373

PATRÍCIA MARIA MACHADO SILVA

**INTERFACES ENTRE A PROVINHA BRASIL E AS PRÁTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM CATALÃO-GO**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Defendida e aprovada em 10/02/2015

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a. Dr.^a. Maria Aparecida Lopes Rossi – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão.
Orientadora – Presidente da Banca


Prof.^a. Dr.^a. Stella Maris Bortoni Ricardo – PPGE/UNB


Prof.^a. Dr.^a. Altina Abadia da Silva – PPGEDUC/UFG/Regional Catalão

Ao meu esposo e filho pelo carinho, apoio e incentivo para a concretização do sonho de me tornar mestre.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser o meu porto seguro em todos os momentos de minha vida e por colocar a meu lado pessoas maravilhosas que são a alegria da minha vida.

Ao meu esposo, Luizmar da Silva Neto, pelo carinho, compreensão, paciência, incentivo aos estudos e apoio; você não mediu esforços para que eu realizasse o mestrado. Obrigada por sempre me apoiar em minhas escolhas, mesmo que estas escolhas implicassem enfrentar obstáculos e dificuldades.

Ao meu filho, Elismar da Silva Neto, pelo carinho, compreensão e por estar sempre por perto e ser meu ombro amigo nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos, demais membros da família e aos amigos pela compreensão nos momentos de ausência, por causa dos estudos.

À minha mãe, Jandira Amorim Machado (*in memoriam*), que me contava histórias e me ensinou a ler e escrever antes de ir para escola; sempre me incentivava a estudar, a ser humilde, a partilhar o que tinha e o que sabia com as outras pessoas.

Ao meu pai, Altamiro Clarimundo Machado (*in memoriam*), que mesmo com o pouquíssimo estudo sabia a necessidade da educação. Guardo com carinho as músicas com rimas, as parlendas que me ensinou. Nunca esquecerei o ninho de mafagafos.

A todas as professoras e professores do PPGEDUC/UFG/RC, em especial às professoras da Linha de Práticas Educativas e Políticas Educacionais, pela troca de experiências nos momentos de encontros no Seminário de Pesquisa e Seminário de Dissertação.

À professora e orientadora deste trabalho, Maria Aparecida Lopes Rossi, pela competência, paciência, compreensão e dedicação na orientação e pela amizade.

À Professora Altina Abadia da Silva, pelo empenho e competência nas sugestões e contribuições neste trabalho, pela troca de experiências e pela amizade.

À Professora Stella Maris Bortoni-Ricardo, pelo tempo dedicado em enfrentar a distância no deslocamento para participar banca, pela competência e empenho nas sugestões e contribuições para este trabalho.

À minha amiga e colega de mestrado, Michele Ferreira da Silva, pelo apoio, carinho e amizade.

Aos colegas de mestrado, pelas trocas de experiência e pela convivência agradável.

Aninha e suas Pedras

Não te deixes destruir... Ajuntando novas pedras e construindo novos poemas. Recria tua vida, sempre, sempre. Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça. Faz de tua vida mesquinha um poema. E viverás no coração dos jovens e na memória das gerações que hão de vir. Esta fonte é para uso de todos os sedentos. Toma a tua parte. Vem a estas páginas e não entres seu uso aos que têm sede. (Cora Coralina)

RESUMO

O estudo teve como objetivo perceber se os resultados obtidos na Provinha Brasil (PB) e as habilidades de leitura e escrita cobradas por ela, influenciam e levam à reformulação o planejamento das aulas de língua materna, bem como, investigar a avaliação que os professores fazem da provinha como um todo. A investigação foi realizada em cinco escolas da rede municipal de ensino de Catalão, município do sudeste goiano, através de entrevistas semi-estruturadas com 9 professoras alfabetizadoras do 2º Ano do Ensino Fundamental. Os dados revelaram algumas contradições nos depoimentos coletados, principalmente no que se refere às influências que a Provinha exerce no planejamento do professor. Segundo os depoimentos este planejamento não sofre interferências dos resultados da PB, por não ser realizado nenhum estudo no âmbito da escola com essa finalidade. Entretanto, as professoras disseram que acrescentam, no planejamento, atividades relativas a descritores que os alunos tiveram dificuldades e realizam simulados nos dias que antecedem a provinha. Também foram implantados na rede municipal um novo currículo e o Horário de trabalho pedagógico coletivo - HTPC, como uma forma de regulação da prática docente. Tais inovações foram motivadas pela entrada da nova gestão municipal da educação e influenciadas por resultados de avaliações como a PB. As Professoras ressaltaram como aspectos negativos da PB o fato dela ser aplicada em um único momento, problemas estruturais e de conteúdo, grau de complexidade da prova maior no início do que no final do ano, questões de interpretação de texto que não fazem parte do universo do aluno e o fato dela não avaliar produção escrita e oralidade. Revelaram também, que no momento de escolher as estratégias e conteúdos trabalhados em sala de aula, avaliar e planejar, são considerados os resultados de várias avaliações que complementam os resultados da PB. A conclusão das professoras é que a Provinha Brasil, sozinha, é um instrumento insuficiente para avaliar o nível de alfabetização dos alunos, vez que só avalia leitura e apresenta problemas na estrutura e no conteúdo, sendo necessário uma reformulação da mesma, para atender às condições necessárias para que ela possa realmente avaliar o nível de alfabetização do aluno. Nesse sentido a pesquisa se articula com os resultados já apresentados anteriormente em outros locais do Brasil. Enfim, a pesquisa nos proporcionou perceber que a alfabetização é um processo complexo e contínuo, assim sua avaliação deve ser realizada através de diferentes instrumentos que sirvam de parâmetros para o professor planejar sua prática de ensino. Prática essa, que não deve ser regida apenas pelos resultados de avaliações, mas de um currículo que contemple toda a dimensão do complexo processo de alfabetizar.

Palavras-Chave: Alfabetização; Provinha Brasil; Prática docente.

ABSTRACT

The study aimed to understand whether the results obtained in Provinha Brasil (PB) and the reading and writing skills charged for it, influence and lead to recast the planning of mother language classes, as well, investigate the assessment that teachers do of the whole exam. The research was conducted in five municipal schools of Catalão, southeast of Goiás, through semi-structured with 9 literacy teachers on 2^o year of elementary school interviews. The data revealed some contradictions in the testimonies collected, mainly regarding to the influences that the exam exerts on teacher's planning. According to the testimonies this planning does not suffer interference of the results of PB, not being realized any study in the school context for this purpose. However, the teachers said they add, in their planning, activities related to descriptors that students had simulated and had difficulties in the days before the exam. Were also deployed in public schools a new curriculum and Collective Pedagogical Work Hours - HTPC, as a form of regulation of the teaching practice. Such innovations were motivated by the entry of the new school board of education and influenced by evaluation results as the PB. Teachers emphasized as negative aspects of PB the fact that it is applied in a single moment, structural and content issues, complexity of the test at the beginning than at the end of the year, reading comprehension questions that are not part of student's universe and the fact that it does not evaluate written and oral skills. Also revealed that when choosing the strategies and content learned in the classroom, evaluating and planning, are considered the results of several evaluations which complement the PB's results. Teachers' conclusion is that Provinha Brasil, only, is an insufficient tool to assess the level of literacy of students, it only assesses reading and presents problems in the structure and content, a reformulation innovations is necessary to suit the necessary conditions for it to really assess the student's literacy level. In this sense the research is linked to the results earlier presented in other parts of Brazil. Finally, the research has provided us realize that literacy is a complex and ongoing process, so its assessment should be performed through different instruments that serve as parameters for the teachers to plan their teaching practice. This practice, which should not be governed only by assessments's results, but of a curriculum that completes the full extent of the complex literacy's process.

Keywords: Literacy; Provinha Brasil; Teaching practice.

LISTA DE SIGLAS

ABC - Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização
CAIC – Centro de Atenção Integral a Criança
CAPES – Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e valorização dos profissionais da educação
HTPC – Horário de trabalho pedagógico coletivo
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN - Lei de diretrizes e bases da educação nacional
MEC - Ministério da Educação e Cultura
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
PB - Provinha Brasil
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação 2007
PISA – Programme for International Student Assessment
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNBE – Programa Nacional da Biblioteca na Escola
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e a violência
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA - Sistema de Escrita Alfabética
SEB – Secretaria da Educação Básica
UFG – Universidade Federal de Goiás
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Dados do INAF	36
Quadro 02 – Leitura	48
Quadro 03 – Produção de Textos Escritos	49
Quadro 04 – Oralidade	49
Quadro 05 – Análise Linguística: textualidade, discursividade e normatividade	50
Quadro 06 – Análise Linguística: Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	50
Quadro 07 – Matriz de Referência da Provinha Brasil.....	60
Quadro 08 – Caracterização dos Artigos do Scielo	64

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPITULO I: O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	25
1.1-Conceituando Alfabetização e Letramento	25
1.2-O (des)caminho da qualidade da alfabetização no Brasil	35
1.3-Planejamento Escolar: ação imprescindível para a qualidade do ensino-aprendizagem ..	39
1.4-O Currículo e sua importância no ensino-aprendizagem da alfabetização	44
1.5-A avaliação e sua finalidade no processo de alfabetização	51
1.6-Contexto de criação da Provinha Brasil - documentos e medidas oficiais	56
1.7-Conhecendo a Provinha Brasil	58
1.8-O que dizem as pesquisas sobre a Provinha Brasil no Banco de dados do Scielo	62
1.9-O que dizem as pesquisas sobre a Provinha Brasil no Banco de dados da CAPES	76
CAPÍTULO II: EM BUSCA DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS TRILHADOS	80
2.1-Characterização da pesquisa	80
2.2-As escolas pesquisadas	86
2.3-Os sujeitos da pesquisa e a formação para alfabetizar.....	86
2.3.1-A preparação específica das professoras para alfabetizar	89
2.4-A construção dos dados da pesquisa	94
CAPÍTULO III: ANSEIOS, REVELAÇÕES E MUDANÇAS: O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DE SUA PRÁTICA	98
3.1-O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC): na rede municipal de Catalão-GO e as horas atividade do professor	98
3.1.1-Implicações dos Resultados da PB no planejamento escolar e na prática do professor alfabetizador	110
3.2-Currículo e gestão escolar da rede municipal de Ensino de Catalão: O papel regulador da PB e da gestão na implantação do Currículo	125
3.3-Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Provinha Brasil: O que as professoras dizem sobre os conteúdos e estratégias utilizados por ela em sala de aula	142
3.4-Avaliação das professoras sobre a Provinha Brasil x avaliação realizada por elas em sala de aula	150

CONSIDERAÇÕES FINAIS	164
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

A minha aproximação com o tema alfabetização e letramento se deu por meio das disciplinas Alfabetização e Letramento e Metodologia de Língua Portuguesa I e II, realizadas no curso de graduação em Pedagogia. Nestas disciplinas o estudo de alguns autores, como Soares (2012), Kleiman (2012), Rojo (2009), Carvalho (2008) me incentivaram a querer conhecer mais sobre a temática, fato esse que me levou a ser monitora dessas disciplinas na graduação. O interesse, o gosto e o prazer que desenvolvi por assuntos relacionados ao ensino de língua materna influenciaram a minha participação em um projeto de extensão relacionado à literatura infantil, e originou o meu trabalho de conclusão de curso intitulado “Avaliação de Língua Portuguesa no 4º e 5º Anos do Ensino Fundamental: Um Olhar Sobre a Prática Docente”, e me motivaram também a realizar esta pesquisa: “Interfaces entre a Provinha Brasil e as Práticas de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino em Catalão-GO”.

Assim, desde o meu ingresso na universidade no ano de 2008, tenho acompanhado pesquisas e estudos que vêm sendo realizados no âmbito do ensino de língua materna, especificamente em alfabetização. O que percebemos desde então é que o ensino de leitura e escrita sempre é apontado em pesquisas como ineficiente ou insuficiente para formar o cidadão crítico.

Observamos, portanto, que o ensino de leitura e escrita tem sido alvo de muitas pesquisas em âmbito educacional no final do século XX e, de forma mais intensa, no século XXI. Os resultados negativos em relação à proficiência de leitura e escrita das crianças e adolescentes no ensino fundamental e no ensino médio, apontados pelas avaliações em larga escala, demonstram esses números. Apesar dos resultados da Prova Brasil de 2011, aplicada no 5º e 9º anos, apontarem uma melhora no ritmo de desempenho de língua portuguesa alcançando a meta de 4,7, meta essa, proposta para 2013, o ensino médio ficou com um crescimento estagnado em 3,4, abaixo da média proposta, que é 5,8.

Outro indicador que avalia a alfabetização do brasileiro é o INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional, criado em 2003 pelo Instituto Paulo Montenegro para avaliar índices de alfabetismo e analfabetismo da população brasileira. O resultado divulgado referente ao ano de 2012 mostra que:

durante os últimos dez anos houve uma redução no analfabetismo absoluto e alfabetização rudimentar e um incremento do nível básico de habilidades de leitura, escrita e matemática. No entanto, a proporção dos que atingem um

nível pleno de habilidades manteve-se praticamente inalterada, em torno de 25%. (INAF, s.d)

Como indicam os resultados do INAF, a população brasileira obteve certo avanço nos níveis intermediários de alfabetização, entretanto, o nível pleno, que é considerado o esperado pela população, que demonstra o pleno domínio das capacidades de leitura, escrita e matemática, não avançou, ficando estagnado.

Assim, entre uma e outra divulgação de resultados de pesquisas e avaliações criadas pelo governo, são construídos números e índices que levam à tomada de novas medidas com relação às políticas educacionais.

Desde a década de 1990, com a ascensão da política neoliberal, o governo configura um novo papel de gestão, passando a prover o mínimo e regular o máximo. Essa regulação é percebida nos vários setores governamentais assim como nas políticas públicas para a educação. Surge, então, a figura do Estado “Avaliador”, que, como forma de controle estatal, utiliza diversas avaliações. (MICHELS, 2006)¹

Nesse contexto surgem as avaliações como a Prova Brasil (SAEB), o ENEM e a Provinha Brasil. A Provinha Brasil surgiu em decorrência dos baixos índices de leitura e escrita apontados pela Prova Brasil. Pretendeu-se, com a criação da Provinha, encontrar a gênese do problema de leitura e escrita em sua origem, que é o processo de alfabetização. A PB foi criada pelo MEC em 2008, quando teve sua 1ª aplicação.

A Provinha Brasil, segundo o MEC, foi criada com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização do aluno no segundo ano do ensino fundamental e servir como um instrumento diagnóstico da prática do professor para que ele, a partir dos resultados, possa intervir em sua prática e melhorar o nível de alfabetização de seus alunos.

Nunca esteve tão em evidência como nesta década a necessidade de formar indivíduos alfabetizados e letrados, ou seja, que dominem as práticas de leitura e escrita nas mais diversas situações que a sociedade exige. Assim, o professor alfabetizador tem se tornado figura central para formar alunos críticos e que saibam utilizar a leitura e a escrita de modo eficiente.

A necessidade de alfabetização e letramento adequados na fase inicial da vida escolar da criança se deve ao fato de que o desempenho dela na vida escolar e pessoal, e futuramente profissional, irá depender da forma como ela recebeu essa formação, pois a todo momento

¹ Para mais informações ver: MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11, n. 33, 2006.

somos levados a produzir textos orais escritos e a interpretá-los também para nos comunicarmos e compreendermos o que o outro quer nos dizer.

Nessa perspectiva, para se inserir na sociedade moderna e letrada que vivemos na atualidade é primordial que o indivíduo vá além do codificar e decodificar as palavras, é necessário que ele seja letrado, ou seja, é necessário que o indivíduo saiba utilizar com eficiência a leitura e a escrita nas mais diversas situações de uso em que elas se fizerem necessárias, como lembram Soares (2011), Rojo (2009), Kleiman (2012), Carvalho (2008).

Diante dessa discussão é que se coloca esta pesquisa, realizada sob o paradigma qualitativo. O objetivo geral foi perceber se os resultados obtidos na Provinha Brasil e as habilidades de leitura e escrita cobradas por ela influenciam e levam à reformulação no planejamento das aulas de língua materna, bem como investigar a avaliação que os professores fazem da provinha como um todo.

A pesquisa teve como objetivos específicos: investigar quais as práticas de ensino estão sendo utilizadas nas aulas de língua materna do 2º ano do Ensino Fundamental e sua interface com as habilidades cobradas na Provinha Brasil; perceber se a PB está influenciando o currículo da alfabetização; problematizar a avaliação que os professores fazem da provinha como um todo; e contribuir para o desenvolvimento de estudos na área de Língua Portuguesa.

Diante disso, colocamos como problema dessa pesquisa a seguinte indagação: “Os resultados obtidos através da Provinha Brasil de Língua Portuguesa e as habilidades de leitura e escrita cobradas pela mesma influenciam a prática docente, levando a uma reformulação nas práticas e nas diretrizes voltadas para a alfabetização?”

A pesquisa foi realizada em cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Catalão, que se dispuseram a participar, sendo quatro nas regiões periféricas da cidade e uma na região central. A escolha do 2º Ano se deu porque é neste ano que a PB é aplicada. Para preservar o sigilo em relação ao nome das escolas, elas foram nomeadas de Escola A, B, C, D e E.

Como sujeitos da pesquisa tivemos nove professoras do 2º Ano de alfabetização (2º Ano do Ensino Fundamental) que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Para preservar o anonimato das professoras, elas receberam os seguintes nomes: Professora Mariah (Escola A), Professora Lucinha e Professora Clara (Escola B), Professora Lara e Professora Marina (Escola C), Professora Lorrane e Professora Priscila (Escola D) e Professora Silvana e Professora Bianca (Escola E).

Como instrumento de coleta de dados escolhemos a entrevista semiestruturada, pois acreditamos que ela é um meio eficaz que permite a interação entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Como enfatiza Ludke e André (1986):

A captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante, e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 34):

Assim, a entrevista nos permitiu conhecer a prática do professor e a relação dela com os resultados e as habilidades cobradas pela Provinha, se a PB tem influenciado o planejamento das aulas de alfabetização e o currículo da escola, também nos propiciou perceber como o professor avalia a PB, haja vista que o professor é constantemente avaliado. Nesta pesquisa procuramos saber qual a ótica do professor e não observar suas aulas para depois criticá-lo e apontar deficiências da sua prática.

Ao iniciarmos o trabalho de análises das transcrições das entrevistas e construção dos dados, emergiram as categorias de análises:

- O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na rede municipal de ensino de Catalão e a carga horária do professor,
- Currículo e gestão Escolar da rede Municipal de Ensino de Catalão: o papel regulador da PB e da gestão no currículo,
- Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Provinha Brasil: O que as professoras dizem sobre os conteúdos e estratégias utilizados por ela em sala de aula,
- A avaliação das professoras alfabetizadoras sobre a Provinha Brasil x avaliação realizada por elas.

Tais categorias emergiram principalmente em decorrência da mudança de gestão no município de Catalão. A entrada do novo prefeito, de um partido adversário do antigo, trouxe inúmeras transformações na cidade em todos os setores. Na Secretaria Municipal de Educação assume o secretário de educação, que até o momento era Subsecretário de Educação do Estado de Goiás em Catalão. A nova gestão implanta várias mudanças na rede, dentre elas, destacamos a implantação de um novo currículo e do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo). Essas mudanças influenciaram o trabalho pedagógico dos professores e a gestão da escola que tiveram que se adequar às novas mudanças.

Com relação ao planejamento escolar, ocorreram mudanças na rede municipal de ensino a partir de 2013 na gestão escolar do município como: implantação de um novo currículo e horário de planejamento coletivo, que apontaram para a categoria de análise: O

horário de trabalho pedagógico coletivo da rede (HTPC) e sua relação com a Provinha Brasil e a carga horária do professor.

Em todas as entrevistas os professores apontaram os aspectos positivos e negativos desse planejamento coletivo realizado em rede. Como fator positivo, foi ressaltada pelas nove docentes a troca de experiências entre as professoras, a organização do planejamento, a iniciativa da secretaria municipal em levar sugestões de materiais já impressos e a flexibilidade dos professores em utilizar esse material adequando-o de acordo com a realidade de sua sala de aula. Como fator negativo a totalidade dos professores entrevistados citou o fato de o planejamento coletivo ser realizado somente no período noturno e, mesmo se inserindo dentro das horas atividades, o professor precisa utilizar o tempo dedicado à família, ao descanso e ao lazer para a realização do mesmo. Não há opção de realização do HTPC em outro horário, já que ele é uma determinação da secretaria municipal de educação para todos os professores dos períodos matutino e vespertino. Outro ponto considerado negativo é que, com a mudança no planejamento, o professor regente já não tem mais horário destinado ao reforço/atendimento das crianças com dificuldades, que passou a ser realizado por professores comissionados que não conhecem a realidade do aluno.

Quando às implicações dos resultados da PB no planejamento, observo que as professoras relatam que os resultados da Provinha influenciam no sentido de acrescentar atividades relacionadas às dificuldades apresentadas em determinado descritor e relatam também realizar pelos menos dois simulados com os alunos antes da prova. Essas revelações das professoras indicam que elas realizam esse tipo de atividade para atender a dificuldades de forma isolada, não que isso influencie um planejamento mais amplo, pois não é feito nenhum estudo com essa finalidade.

No que se refere à implantação de um novo currículo, segunda categoria de análise, esta também foi uma ação da nova gestão escolar que tomou posse na rede municipal de ensino no início do ano letivo de 2013. Tal iniciativa provocou mudanças significativas na prática docente e na rotina da escola e dos professores. Com o anseio de “acabar com a fragmentação do ensino”, *slogan* apresentado na abertura da semana pedagógica de 2014, promovida pela Secretaria Municipal de Ensino, a nova gestão escolar implanta um currículo único para a rede municipal. Essa mudança compreende a utilização de um currículo originado da rede Estadual de Ensino, que, segundo relato das professoras, seria posteriormente adaptado para a rede. Para a realização de tal mudança surgem novas figuras na gestão escolar: as tutoras, que possuem o papel de coordenar, “sugerir” e controlar o planejamento docente em rede.

Percebemos que o novo currículo da rede municipal foi implantado pela nova gestão e pelos resultados de avaliações como a Provinha Brasil. Dessa forma, a prática do professor alfabetizador é regulada pelo HTPC e pelo currículo da rede, entretanto, o currículo não é influenciado pelos resultados da PB, pois esta contempla apenas parte das habilidades necessárias ao processo de alfabetização.

E, assim, as professoras relataram sobre a terceira categoria de análise: Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Provinha Brasil. Nessa categoria, ao ouvir o professor relatar sua própria prática, percebemos um certo receio por parte deles em falar tanto da sua prática quanto da Provinha Brasil. O receio de falar, percebido nas omissões e nas contradições durante as entrevistas, justifica o medo do professor de receber algum tipo de punição por relatar algo sobre a sua prática e sobre um instrumento de avaliação em larga escala como a Provinha Brasil.

Nessa categoria as professoras falam das estratégias utilizadas em sala de aula, procurando destacar que trabalham com base no currículo ou até além dele. As estratégias e conteúdos utilizados pelas professoras alfabetizadoras, segundo elas, não são influenciados pela PB, pois esta contempla apenas leitura e o professor procura trabalhar uma diversidade de textos de vários gêneros, produção escrita, linguagem oral, habilidades essas que fazem parte do currículo e da rotina do professor e não são cobrados na Provinha.

A última categoria elencada surge ao ouvir das professoras sua avaliação em relação à Provinha Brasil, pois se faz necessário que as professoras também analisem este instrumento de avaliação em larga escala, que, segundo o relato das mesmas, tem como objetivo avaliar não só o nível de alfabetização do aluno, mas também a prática do professor.

Nesta questão as professoras puderam relatar seus anseios, desabafos e indignações sobre o processo de aplicação, além da estrutura e dos conteúdos avaliados pela Provinha Brasil. Fizeram também suas sugestões para uma nova estrutura de Provinha Brasil que, na visão delas, avaliaria com mais precisão o processo de alfabetização.

As professoras avaliaram a PB como um instrumento insuficiente para avaliar o nível de alfabetização do aluno, pois avalia apenas leitura, é aplicada em apenas dois momentos no decorrer do ano e possui vários problemas na estrutura e conteúdos, como o fato da estrutura ser de múltipla escolha, questões com duplo sentido ou ambiguidades, questões distantes da realidade do aluno.

Relataram que a avaliação delas não se pauta pela PB. Realizam avaliações de forma contínua durante todo o ano e através de vários tipos de instrumentos, utilizando as diversas habilidades necessárias ao processo de alfabetização.

Com o objetivo de conhecer estudos e pesquisas com foco na PB, fizemos um levantamento das pesquisas que têm sido realizadas sobre alfabetização, letramento e Provinha Brasil. Primeiramente, realizamos um levantamento dos artigos presentes no banco de dados da Scielo e, posteriormente, no Banco de dissertações e teses da CAPES.

No Banco de dados da Scielo encontramos as seguintes pesquisas:

“Avaliação da habilidade de inferência em leitura: um estudo de caso com a Provinha Brasil”, autor Fábio José Rauen, publicada em 2011;

“Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil”, autor Artur Gomes de Moraes, Universidade de Pernambuco, publicada em 2012;

“Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar”, autora Maria Teresa Estebam, Universidade Federal Fluminense, publicada em 2012.

“Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil”, autora Cláudia Maria Mendes Gontijo, Universidade Federal do Espírito Santo, publicada em 2012.

“Refletindo sobre a Provinha Brasil a partir das dimensões sociocultural, linguística e cognitiva da leitura”, autora Carla Cristofolini, Universidade Federal de Santa Catarina, publicada em 2012.

“A contribuição de uma Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental”, autora Maria Malta Campos et al., Fundação Carlos Chagas, publicada em 2011.

No banco de teses e dissertações da Capes encontramos as seguintes pesquisas:

“Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe”. Dissertação defendida por Simone Lindolfo da Silva em 01/08/2011 no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

“A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento sistemático de atividades pedagógicas”. Dissertação defendida por Maira Gledi Freitas Kelling Machado em 01/05/2011 no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

“Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil”, dissertação defendida por Mônica Maria Soares Rosário em 01/07/2012 no Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

“Provinha Brasil (ou provinha de leitura ?): mais uma avaliação sob medida do processo de alfabetização e letramento inicial”. Tese de doutorado defendida por Darlize Teixeira de Mello em 01/08/2012 no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

“A competência narrativa da Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da Emef Tenisson Ribeiro - Aracaju/Se”. Dissertação defendida por Ayane Nazarela Santos de Almeida em 01/07/2012 no Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Sergipe.

A presente investigação procurou, na medida do possível, estabelecer um diálogo com essas pesquisas já realizadas. Diante disso, o trabalho está organizado em três capítulos, descritos a seguir:

• **CAPÍTULO I “O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO”** traz a fundamentação teórica que serviu de apoio para as discussões realizadas e está organizado da seguinte forma:

1.1 Conceituando Alfabetização e Letramento: discutimos sobre o significado de alfabetização e de letramento. Teve como suporte teórico os seguintes autores: Soares (2011, 2003, 2012, s/d), Carvalho (2008), Kleiman (2012), Rojo (2012) e o PCN de Língua Portuguesa (1997).

1.2 O (des)caminho da qualidade da alfabetização no Brasil: procuramos mostrar dados do INAF, PISA, Prova Brasil, Prova ABC, IBGE. As discussões desses dados estão ancoradas em Morais (2012), Mortatti (2012), Soares (2012), Rojo (2009), Carvalho (2008).

1.3 Planejamento Escolar: ação imprescindível para a qualidade do ensino-aprendizagem: neste item procuro mostrar a finalidade do planejamento no ensino-aprendizagem. Utilizo como aporte teórico Luckesi (2011), Damis (1996), Libâneo (2008), Pró-Letramento (2008).

1.4 O currículo e sua importância no ensino-aprendizagem da alfabetização: procuramos aqui apontar qual a importância do currículo no ensino-aprendizagem na visão de Libâneo (2008), Moreira e Candau (2007), Young (2013), e a sugestão do PNAIC (2012) de uma matriz curricular com eixos e habilidades voltados para a alfabetização e para a construção de um currículo.

1.5 A avaliação e sua finalidade no processo de alfabetização: neste item fazemos uma discussão sobre avaliação formativa e classificatória. Utilizo como suporte teórico Ferreira e Leal (2007), Libâneo (1994), Perrenold (1999), Luckesi (2011), Freitas (2005), Villas Boas (2004), Suassuna (2007), Goulart e Mafra (1969).

1.6 Contexto de criação da Provinha Brasil - documentos e medidas oficiais: procuramos tecer um breve comentário sobre a década de 1990 e 2000 a partir de Mortatti (2012), que relata como surgiram as avaliações em larga escala, dentre elas, a Provinha Brasil, e de alguns dados retirados do *site* do MEC.

1.7 Conhecendo a Provinha Brasil: este item traz informações sobre a Provinha Brasil e sua matriz de habilidades. Todas as informações foram retiradas do *site* do MEC.

1.8 O que dizem as pesquisas sobre a Provinha Brasil no Banco de dados do Scielo: neste item realizamos uma revisão bibliográfica dos artigos sobre a PB. Utilizo os seguintes autores para a discussão: PCN (1998), Rojo (2009), Campos et al. (2011), Raen (2011), Morais (2012), Esteban (2012), Gontijo (2012), Cristofolini (2012), Soares (2012), Luckesi (2011) e (2012), Giroto e Souza (2010).

1.9 O que dizem as pesquisas sobre a Provinha Brasil no Banco de dados da CAPES: neste item procuramos descrever as pesquisas que estão sendo realizadas no Banco de Dados da CAPES. Autores das pesquisas: Silva (2011), Machado (2011), Rosário (2012), Mello (2012) e Almeida (2012).

• **CAPITULO II “EM BUSCA DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS TRILHADOS”** está organizado da seguinte forma:

2.1 Caracterização da pesquisa: caracterizamos a pesquisa e justificamos a escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados. Utilizamos para fundamentar a metodologia: Bogdan e Biklen (1994), Minayo (2007), Bortoni-Ricardo (2008), Ludke e André (1986), Duarte (2004), Gúrdian Fernández (2007), Kramer (2003).

2.2 As escolas pesquisadas: nesta parte justificamos a escolha das instituições pesquisadas.

2.3 Os sujeitos da pesquisa: procedemos à caracterização dos sujeitos da pesquisa sobre a formação do professor alfabetizador. Balizamos a discussão teórica no documento CNE/CP N° 1/2006 e em Cavicchioli e Araújo (2008), Soares (s/d).

2.3.1 A preparação específica das professoras para alfabetizar: descrevemos como as professoras da rede municipal de Catalão têm se preparado para alfabetizar e fazemos uma discussão sobre a formação específica que o alfabetizador deve ter. Balizamos-nos em Soares (s/d).

2.4 A construção dos dados da pesquisa: procuramos mostrar aqui como se desenrolou a pesquisa, desde a aprovação no comitê de ética, a ida a campo, a realização das entrevistas, à transcrição e construção das categorias de análise. Dialogamos com Szimanski et al. (2011) e Duarte (2004).

• **CAPÍTULO III “ANSEIOS, REVELAÇÕES E MUDANÇAS: O PROFESSOR COMO PROTAGONISTA DE SUA PRÁTICA”:** está organizado do seguinte modo:

3.1 O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na rede municipal de Catalão-GO e as horas atividade do professor: procuramos descrever como surgiu o HTPC e sua relação com as horas atividade do professor, material, funcionamento. Autores que subsidiaram a discussão: Libâneo (2008), Guimarães (2013).

3.1.1 Implicações dos Resultados da PB no planejamento escolar e na prática do professor alfabetizador: procuramos evidenciar que a PB influencia a prática do professor no sentido de acrescentar atividades relacionadas ao descritor em que o aluno mais apresentou dificuldades no momento da prova, mas a PB não influencia no sentido do professor mudar o planejamento, pois ela avalia apenas a leitura, e o trabalho realizado em sala de aula utiliza todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização. As discussões estabelecem um diálogo com os seguintes autores: Luckesi (2011), Libâneo (1994) e (2008), Ferreira e Leal (2007), Villas Boas (2004), Esteban (2012), Moraes (2012), Guia de Reflexões sobre a prática (2011), Guia de Correção e Interpretação (2011), Cristofolini (2012), Soares (2012), Rauen (2012).

3.2 Currículo e gestão escolar da rede municipal de Ensino de Catalão: O papel regulador da PB e da gestão na implantação do Currículo: fazemos uma discussão sobre o currículo e sobre as políticas neoliberais relacionando-as à PB. Busco para discussão: Libâneo (2008), Moraes (2012), Esteban (2012), Guimarães (2013), Michels (2006), Torres (1996).

3.3 Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Prova Brasil: O que as professoras dizem sobre os conteúdos e estratégias utilizados por elas em sala de aula: as professoras relatam quais conteúdos trabalham em sala de aula e revelam que tais atividades seguem o currículo e não sofrem interferências da PB. Busco para discussão Cagliari (1998), Soares (s/d), Abramovich (2008), Soares (2006), Geraldi (1997), Rossi (2010), Beserra (2007).

3.4 Avaliação das professoras sobre a Prova Brasil x avaliação realizada por elas em sala de aula: neste item as professoras relatam os problemas que percebem em relação à estrutura e ao conteúdo da PB e revelam como realizam as avaliações em sala de aula. Busco para o diálogo teórico: o Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2011), Suassuna (2007), Esteban (2012), Moraes (2012), Soares (2012), Albuquerque e Moraes (2007), Cristofolini (2012), Rauen (2011), Gontijo (2012), Machado (2011), Silva (2012), Luckesi (2011).

No item seguinte, trago as minhas **CONSIDERAÇÕES FINAIS** e, finalmente, as **REFERÊNCIAS**.

CAPÍTULO I

O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

1.1 Conceituando Alfabetização e Letramento

Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa presentes no PCN colocam como principal meta formar alunos que dominem a linguagem oral e escrita nas mais diversas situações na vida social, ou seja, espera-se que o indivíduo seja capaz de assumir a palavra e produzir textos coesos, coerentes e eficazes, adequados aos seus destinatários e aos objetivos relacionados aos assuntos tratados. (PCN, p. 41).

Quanto à alfabetização, o documento mostra que é comum perceber esta fase do ensino como o primeiro estágio do ensino de língua portuguesa, concebendo-se este processo como:

[...] um foguete de dois estágios: o primeiro para se soltar da Terra e o segundo para navegar no espaço. O primeiro seria o que já se chamou de “primeiras letras”, hoje alfabetização, e o segundo, aí sim, o estudo da língua propriamente dita. Durante o primeiro estágio, previsto para durar em geral um ano, o professor deveria ensinar o sistema alfabético de escrita (a correspondência fonográfica) e algumas convenções ortográficas do português — o que garantiria ao aluno a possibilidade de ler e escrever por si mesmo, condição para poder disparar o segundo estágio do metafórico foguete. Esse segundo estágio se desenvolveria em duas linhas básicas: os exercícios de redação e os treinos ortográficos e gramaticais. (PCN, 1997, p. 27)

O ensino concebido desta forma é criticado pelo PCN (1997), uma vez que entende o aprendizado da alfabetização, ou seja, aprender a ler e a escrever, como dois estágios diferentes de um mesmo processo, concebidos em momentos diferentes. Neste caso, o ato de escrever é tido como pré-requisito para aprender a ler. Entretanto, estudos atuais sobre o ensino de língua portuguesa na alfabetização demonstram que esses processos, ler e escrever, devem ocorrer de forma simultânea, como enfatiza o documento:

A compreensão atual da relação entre a aquisição das capacidades de redigir e grafar rompe com a crença arraigada de que o domínio do bê-á-bá seja pré-requisito para o início do ensino de língua e nos mostra que esses dois processos de aprendizagem podem e devem ocorrer de forma simultânea. (PCN 1997, p. 27)

Assim, o documento ressalta que a aprendizagem do código alfabético não garante que o indivíduo produza textos escritos, pois essa aprendizagem necessitaria de um trabalho

pedagógico mais amplo como, por exemplo: ler histórias ou notícias de jornal colocando a criança em contato com a estrutura da língua escrita, o que favorece a aprendizagem do processo de alfabetização e sua formação enquanto leitor e escritor.

No entanto, o PCN (1997) enfatiza que: “[...] não significa que a aquisição da escrita alfabética deixe de ser importante. A capacidade de decifrar o escrito é não só condição para a leitura independente como — verdadeiro rito de passagem - um saber de grande valor social.” (PCN 1997, p. 28)

Dessa forma, o documento aponta que a escrita alfabética deve ser entendida dentro de um conceito mais amplo de alfabetização: um ensino que envolva tanto os aspectos de aquisição do código alfabético quanto a capacidade de redigir e compreender textos orais e escritos nas mais diversas práticas sociais letradas em que o indivíduo esteja inserido.

Outro aspecto sobre o processo de alfabetização apontado pelo PCN (1997) é que não devemos incorrer no engano de que esse processo ocorreria de forma espontaneísta, como explica o documento:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (PCN 1997, p. 28)

Nesta passagem o documento chama a atenção para o papel do professor no processo de alfabetização, pois este deve agir de forma intencional e planejada dentro de um contexto em que seja contemplada tanto a aquisição do código escrito quanto o desenvolvimento da capacidade do aluno em ler e escrever textos orais e escritos. O professor deve utilizar na alfabetização textos de boa qualidade que despertem o interesse do aluno e não aqueles textos artificiais apresentados em cartilhas que são usados apenas para o aluno aprender a decifrar os códigos escritos e não estimulam em nada a curiosidade e a imaginação da criança.

Desse modo, o PCN (1997) sinaliza a necessidade de um trabalho intencional na alfabetização que contemple um processo mais amplo que possa formar um cidadão que seja capaz de ir mais além do que simplesmente decifrar o código escrito: que seja capaz de utilizar a escrita com desenvoltura e eficiência nas práticas sociais letradas.

Nesse sentido, estudiosos e pesquisadores de diferentes áreas relacionadas à alfabetização das crianças, como psicólogos, pedagogos e especialistas em ciências

linguísticas, há mais de três décadas têm se preocupado em pesquisar o processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita e como esses campos se articulam para a compreensão do processo de alfabetização.

De acordo com Carvalho (2008, p. 65), “o uso da palavra alfabetização, no sentido restrito de aprendizagem inicial da leitura e escrita, é a ação de ensino ou resultado de aprender o código alfabético, ou seja, as relações entre letras e sons”. Segundo a autora, existem definições mais amplas de alfabetização que compreendem também a habilidade de interpretação de textos e sua relação com a leitura de mundo.

Soares (2011) discute o termo Alfabetização em suas duas acepções. A primeira, no seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita. E, outra, como processo de expressão ou compreensão de significados. Soares enfatiza que, mesmo combinando os dois conceitos - alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, e alfabetização no seu sentido mais amplo, como forma de acesso às práticas de leitura e escrita - ainda assim é preciso lembrar que ambos os conceitos são apenas parcialmente verdadeiros.

Soares (2011) explica que a língua não é mera representação oral, ou seja, não se escreve como fala e nem se fala como escreve. Em segundo lugar, porque os problemas de compreensão da língua escrita são diferentes do processo de compreensão da língua oral. Em seu sentido pleno a autora ressalta que o processo de alfabetização deve levar à aprendizagem do oral para o escrito e vice-versa, e à aprendizagem de um código que tem, em relação ao código oral, especificidade morfológica e sintática, autonomia de recursos de articulação do texto e estratégias próprias de expressão e compreensão.

Assim, na década de 1980, o termo alfabetização, juntamente com métodos de alfabetização explorados e estudados exaustivamente nas pesquisas, cedem lugar a um novo termo para dar conta das novas expectativas em relação ao ensino da leitura e da escrita. Segundo Soares (2012), em entrevista à Revista Presença Pedagógica, essa realidade começa a mudar com a introdução do termo letramento no final do século XX. Com o surgimento deste novo conceito, a necessidade da criança passa a não ser somente aprender a codificar e decodificar, a se apropriar do sistema de escrita, mas saber utilizar a língua escrita nos seus usos sociais. Como afirma Soares (2012 p. 07), “É um movimento em grandes faixas, do estudo, dos resultados dos métodos tradicionais e da prontidão da criança para o processo de aprendizagem numa perspectiva psicogenética.”

Nessa perspectiva, Soares (1998) discute o termo letramento, originado do inglês literacy, que é introduzido em nossa língua na década de 1980 como sendo: “o resultado da

ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 1998, p. 18).

Ao falar da trajetória da origem do letramento no Brasil, Soares (2012) levanta a hipótese de que a palavra “Letramento” passou a ser utilizada na educação e nas ciências linguísticas a partir de 1986, no livro de Mary Kato (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática). Em 1988, Leda Verdiani Tfouni distingue o termo alfabetização de letramento. Em 1995, Ângela Kleiman organiza o livro: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*.

Soares (2012) enfatiza que, em decorrência da necessidade de um novo significado que contemplasse a realidade daquele momento, surge o termo letramento, originando-se da palavra *literacy* da língua inglesa. A palavra *literacy* vem do latim e significa estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Nas palavras de Soares 2012:

Do ponto de vista individual, o aprender a ler escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a tecnologia do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmos econômicos; do ponto de vista social a introdução da escrita em um grupo até então agravo, tem sobre este grupo efeitos de origem social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy*. (SOARES 2012, p. 1-18)

De acordo com Soares (2012), o significado da tradução da palavra *literacy* para o português – letramento, indica que ela é o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de se ter apropriado da escrita.

Adquirir o código escrito, conforme afirma Soares (2012), ou seja, o ato de alfabetizar, também implica que a criança aprenda a codificar e decodificar, pois a escrita é uma convenção e deve ser ensinada de forma sistemática, isto é, é a ação de aprender a ler e escrever, como destaca: “aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita” (SOARES, 2012, p. 39). Para a autora, o que devem ser mudados são os contextos, que não podem ser artificiais como

aqueles textos das antigas cartilhas que nada têm a ver com a vivência da criança. A autora destaca, como prioridade, o uso de materiais reais para as crianças, como livros de literatura infantil, propagandas, outdoors, folhetos e qualquer material que seja de interesse da criança.

O Letramento, segundo Soares (2012, p. 39), pode ser entendido como a capacidade que o indivíduo tem de “ter se apropriado da escrita”, “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais.”

De acordo com Soares (2012), apesar de distintos, os processos de alfabetização e letramento são interligados, possuindo uma estreita relação. O termo letramento, conforme a autora, vai tomando contornos: já não basta aprender a ler e escrever, é necessário responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade exige do indivíduo. Essa mudança pode ser considerada um terceiro momento que vivemos atualmente nos estudos sobre a alfabetização: “a ênfase passa ao contexto sócio-cultural e sócio-histórico da aprendizagem da língua escrita.” (SOARES 2012, p. 08).

Assim, Soares (2012) enfatiza que, enquanto nos países em desenvolvimento se mede o nível de alfabetização, nos países desenvolvidos se mede o nível de letramento das pessoas, ou seja, avalia-se o uso que as pessoas fazem da escrita, as práticas sociais de leitura e escrita, as práticas sociais de leitura e de escrita de que se apropriaram.

Nessa mesma perspectiva, Carvalho (2008) define o letramento como as diferentes aplicações da leitura e escrita que o indivíduo faz em seu dia a dia, nas mais diversas situações em que estas forem necessárias. Considera que o letramento traz consequências políticas, econômicas e culturais para indivíduos e grupos que se apropriam da escrita como forma de expressão e comunicação.

Mas, afinal, como podemos diferenciar um alfabetizado de um letrado? Para Soares (2012), a diferença está condicionada à capacidade e ao domínio da leitura e da escrita. A autora explica:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado vive em estado de letramento, é não só aquele que saber ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES 2012, p. 39-40)

A partir da afirmação anterior Soares explica que o letramento está presente em diversos lugares com diferentes finalidades na vida do indivíduo: na leitura das notícias de

jornais, na leitura das instruções de uma receita de bolo, nas histórias dos livros, nos mapas, nos sinais de trânsito, nas bulas dos remédios, nos bilhetes de recado, enfim, os eventos de letramento estão presentes em todos os lugares, informando, divertindo, trazendo novos conhecimentos sobre novos lugares, orientando-nos e nos auxiliando a conhecer e a interagir com os outros e a conhecer melhor a nós mesmos. Assim, o indivíduo letrado é aquele que é capaz de dominar os usos sociais da leitura e da escrita, enquanto que o indivíduo só alfabetizado é aquele que apenas aprendeu a dominar o que os sons e as letras representam. É capaz de fazer leituras de palavras e pequenos textos, mas não é usuário da leitura e escrita na vida social.

Nesse sentido, o letramento significa mais do que simplesmente decifrar códigos escritos do alfabeto. Significa que a escrita e a leitura fazem parte da vida da criança ou do adulto, facilitando e ajudando no desempenho das suas atividades seja no lazer, na vida social, profissional ou cultural, em situações formais ou informais.

Segundo Soares (2003, p. 5), “no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem”. Entretanto, vale ressaltar, conforme Carvalho (2008), que os processos de alfabetizar e letrar, embora interligados, são específicos. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da escrita. Esta é também a posição de Soares que afirma:

[...] Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas embora, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo alfabetizado e letrado. (SOARES, 2012, p.47)

Nesta passagem, Soares explica que os dois processos, embora de natureza diversa, não se separam. A autora defende que alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis, assim, embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes.

Kleiman (2012), ao discutir o conceito de letramento, salienta que:

A palavra letramento não está ainda dicionarizada. Pela complexidade e variação dos tipos de estudos que se enquadram nesse domínio, podemos perceber a complexidade do conceito. Assim, se um trabalho sobre letramento examina a capacidade de refletir sobre a própria linguagem de sujeitos alfabetizados versus sujeitos analfabetos (por exemplo, falar de palavras sílabas e assim sucessivamente), então, segue-se para que esse

pesquisador ser letrado significa ter desenvolvido e usar uma capacidade metalinguística em relação a própria linguagem. Se no entanto, um pesquisador investiga como um adulto e uma criança de um grupo social, versus, outro grupo social, falam sobre o livro, a fim de caracterizar essas práticas, e muitas vezes, correlaciona-las com o sucesso da criança na escola, então segue-se para que esse investigador o letramento significa uma prática discursiva de determinado grupo social, que está relacionada com o papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou de escrever. (KLEIMAN 2012, p. 17-18)

Na afirmação anterior, Kleiman esclarece que o letramento não pode ser entendido, nesse contexto, como sinônimo de alfabetização, pois em certas classes sociais as crianças são letradas no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas, como exemplo, as crianças que ouvem histórias vão se familiarizando com a estrutura da língua escrita e sua linguagem apresenta sinais de uma prática discursiva letrada.

Assim como os processos de alfabetização e letramento são confundidos em muitos casos, também os processos de leitura e escrita são tomados como uma única habilidade, desconsiderando-se as diferenças existentes entre elas. No entanto, o indivíduo pode ser capaz de ler, mas não de escrever e vice-versa.

Como lembra Soares (2012), a leitura e a escrita são dois processos distintos, cada um com suas peculiaridades, mas os dois processos são complementares e o letramento abrange ambos. Entretanto, vemos com frequência considerarem mais a escrita ou mais a leitura, sem se levar em conta que cada uma é um conjunto de habilidades que podem ser entendidas a partir de sua dimensão individual e social.

Segundo Soares (2012), a leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma tecnologia), é:

Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas que se estende desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES 2012, p. 68-69)

Portanto, de acordo com a autora, ler seria desenvolver a capacidade de decodificar letras, sílabas e palavras e compreender e interpretar textos, saber tirar conclusões, julgar, analisar o conteúdo.

A escrita, em sua dimensão individual do letramento (a escrita como uma tecnologia), para Soares (2012, p. 69-70) é também:

Um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas habilidades fundamentalmente diferentes daquelas exigidas pela leitura. Enquanto as habilidades de leitura estendem-se da habilidade de decodificar palavras escritas a capacidade de integrar informações provenientes de diferentes textos, as habilidades de escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um leitor potencial. E, assim como foi observado em relação a leitura, essas categorias não se opõem, complementam-se: a escrita um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita.

Na afirmação feita pela autora, percebemos que a escrita é um exercício tanto mecânico quanto intelectual, pois mobiliza, além da habilidade de relacionar unidades de som a símbolos escritos, a de expressar ideias e organizar o pensamento para transformá-lo em escrita. Para isso, várias habilidades são mobilizadas ao mesmo tempo, como: habilidade motora (caligrafia), ortografia, pontuação, seleção de assunto e público leitor, organização e seleção de ideias, para expressá-las com clareza.

Porém, a leitura não pode ser considerada apenas por meio da dimensão individual, pois, conforme Soares (2012), ela também deve ser entendida a partir de sua dimensão social, uma vez que não é um atributo meramente pessoal, mas também uma prática social: “Em outras palavras, o letramento [...] é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e a escrita em que os indivíduos se envolvem no contexto social.” (SOARES 2012, p. 72)

Estas duas dimensões, de acordo com Soares (2012), levam a interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento: uma interpretação fraca (progressista) e uma forte (revolucionária).

A versão progressista, considerada “fraca” por Soares (2012), “é definida em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social.” (SOARES 2012, p. 12) A autora aponta que esse termo foi difundido por Gray para a UNESCO (1956).

Já a versão revolucionária, considerada “forte” por Soares (2012), enfatiza que:

[...] letramento não pode ser considerado um “instrumento” neutro, a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas, socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, gerados por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais. (SOARES 2012, p. 75)

A partir da afirmação supracitada, entendemos que o letramento não deve ser considerado somente em sua dimensão individual, pois possui uma relação muito forte com o

social, tem um significado político e ideológico que Street considera como modelo ideológico de letramento, contrapondo-o ao modelo autônomo, discutido por Kleiman (2012).

Kleiman (2012, p. 20) define hoje “o letramento como um conjunto de práticas sociais, que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia em contextos específicos”. A autora salienta que o letramento pode ser entendido a partir do que Street define como modelo autônomo de letramento:

As práticas de uso da escrita na escola- aliás, as práticas dominantes subjazem a concepção de letramento dominante na sociedade- sustentam-se num modelo de letramento que é por muitos pesquisadores considerado tanto parcial, como equivocado. Essa é a concepção de letramento que é por muitos considerado como letramento autônomo. Essa concepção supõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma esta associada. Quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social. Como vários dos trabalhos neste volume o demonstram, esse é o modelo prevalente em nossa sociedade e que se reproduz, sem grandes alterações desde o século passado, quando dos primeiros movimentos de educação em massa. (KLEIMAN 2012, p. 20-21)

Assim, a autora explica que o letramento autônomo é encontrado na escola, uma das agências mais importantes e difusoras das práticas de letramento, que se caracteriza por se preocupar com o letramento em sua dimensão individual, ou seja, com a alfabetização no sentido da aquisição de códigos do alfabeto ou numéricos como forma de promoção e sucesso na escola e considera a escrita como um produto completo em si mesmo sem necessidade de um contexto de produção para ser interpretado.

Já o modelo ideológico de letramento se contrapõe ao modelo autônomo, conforme aponta Kleiman (2012):

[...] afirma que as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assumem para um grupo social, dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida. Não pressupõe esse modelo uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois em vez de conceber um grande divisor entre os grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência, e investiga as características de grandes áreas de interface entre as práticas orais e as práticas letradas. (KLEIMAN 2012, p. 21)

O modelo ideológico de letramento, citado anteriormente, está presente em outras agências de letramento como a família, a igreja, a rua, o local de trabalho, configurando-se em uma dimensão mais ampla do letramento, na sua dimensão social. Nesse modelo, as práticas de letramento concebidas são social e culturalmente determinadas. Possuem influência do

contexto social e podem estar ligadas às práticas orais de língua. O indivíduo pode possuir práticas letradas, sem necessariamente ser alfabetizado.

Assim, ao longo do tempo a variação do conceito de alfabetização e a dependência entre o fenômeno do letramento e as condições culturais e sociais influenciaram a forma de avaliar quem é alfabetizado no Brasil. Até a década de 1940 era considerada alfabetizada a pessoa que soubesse apenas desenhar o nome para votar ou assinar um contrato de trabalho. A partir da década de 1940, era considerado alfabetizado quem conseguisse ler e escrever um bilhete simples. Essa perspectiva mudou nos anos 1980, como explica Soares (2012):

Na segunda metade dos anos 80, realizou-se nos Estados Unidos uma pesquisa para definir o nível de literacy dos jovens e adultos americanos. O instrumento pelo meio do qual foi avaliado, evidencia-se que se considera ser, nesse país, literate ou illiterate. O teste incluiu questões para avaliar a capacidade de avaliar e usar informações de vários tipos de textos: editorial, jornal, notícias, poema e questões para avaliar a habilidade de extrair corretamente informações de quadros de horários e questões para avaliar a habilidade de extrair corretamente informações de quadro de horários, de mapas, de tabelas. Obviamente não se avaliava o nível de alfabetização dos jovens e adultos... (SOARES 2012, p.57)

A passagem acima esclarece que o teste de avaliação é para medir a capacidade de leitura dos jovens e adultos, pois não há preocupação com os níveis de alfabetização que chegam quase a zero, mas com os níveis de letramento e o grau de dificuldade das pessoas em relação à capacidade de ler interpretar e escrever.

Desta feita, o letramento nos leva a compreender que o problema não é só aprender a ler e escrever, mas fazer com que os indivíduos participem de práticas de leitura e de escrita relacionadas com suas condições sociais, culturais e econômicas. Segundo Soares (2012), é preciso que haja condições para o letramento:

Uma primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população – só demos conta da necessidade de letramento, quando o acesso a escolaridade se ampliou, e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar um pouca mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever. Uma segunda condição é que haja disponibilidade de material de leitura. [...] Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização no Brasil [...] (SOARES 2012, p. 58)

Essas condições contribuiriam para amenizar o problema do baixo nível de letramento. Caso as pessoas tivessem mais acesso a livros, revistas, jornais e mais bibliotecas, elas poderiam incorporar tais atividades ao seu cotidiano, o que seria importante para a formação de cidadãos mais críticos com capacidade de transitar pelos textos que circulam socialmente.

Nesse trabalho, procuramos estabelecer uma relação entre os resultados obtidos pela Provinha Brasil e as práticas de alfabetização e letramento das professoras das instituições pesquisadas.

No item seguinte, procuramos mostrar alguns resultados de pesquisas sobre a qualidade da alfabetização e o letramento no Brasil.

1.2 O (des)caminho da qualidade da alfabetização no Brasil:

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), o ensino de Língua Portuguesa tem como objetivo principal formar cidadãos que dominem a língua escrita e saibam utilizá-la em diversas situações sociais.

Porém, estudos e pesquisas revelam que o ensino de língua materna tem sido insuficiente para atingir tal objetivo, como enfatiza o estudo de Morais (2012), realizado em três redes municipais de ensino. A pesquisa consistiu em observar 108 jornadas de aula em salas de alfabetização. Neste estudo, Morais (2012) observou que o ensino de língua materna ofertado em sala de aula não contempla o estudo de todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização, sendo, portanto, ineficiente para formar um cidadão que utilize a leitura e escrita de forma competente nas práticas sociais letradas.

Também os índices de alfabetização da população adulta medidos pelo INAF² evidenciam o baixo índice de alfabetismo dessa população e a necessidade da implementação de políticas públicas mais amplas para garantir a todos o acesso à cultura letrada. É o que apontam os dados do INAF 2011 na tabela abaixo: a tabela mostra os níveis de alfabetismo³

² Indicador de alfabetismo funcional. Dados obtidos através da parceria entre: Instituto Paulo Montenegro (Ação Social do Ibope), IBOPE Inteligência e Ação Educativa.

³ O INAF define quatro níveis de alfabetismo:

Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Nível rudimentar: corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemá-

(analfabeto, níveis rudimentar, básico e pleno). Também traz uma classificação sintética que opõe o analfabetismo funcional (analfabeto absoluto e alfabetização rudimentar) à alfabetização funcional (níveis básico e pleno de habilidades).

NÍVEIS	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
ANALFABETO	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
RUDIMENTAR	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
BÁSICO	37%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
PLENO	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
ANALFABETO E RUDIMENTAR (ANALFABETOS FUNCIONAIS)	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
BÁSICO E PLENO (ALFABETIZADOS FUNCIONALMENTE)	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Quadro 01 – dados do INAF.

FONTE: INAF Brasil 2001 a 2011

De acordo com a tabela supracitada, “os níveis de alfabetismo definidos pelo Inaf descrevem as habilidades medidas por meio da escala do alfabetismo que inclui leitura e escrita e cálculo matemático.” (INAF 2013, p. 4)

Analisando os dados da tabela, o INAF faz a seguinte leitura:

- ❖ Na década, se reduz à metade o percentual de pessoas de 15 e 64 anos classificadas como analfabetas, indo de 12% em 2001-02 para 6% em 2011. A quantidade de pessoas no nível rudimentar também diminuiu, de 27% para 21%. Isso resulta numa redução do analfabetismo funcional de 12 pontos percentuais: 39% em 2001-02 e 27% em 2011.
- ❖ O grupo que atinge o nível básico de habilidades foi o que mais cresceu, passando de 34% para 47% da população nessa faixa etária.
- ❖ O percentual dos que atingem o nível pleno, entretanto, pouco variou ao longo dos 10 anos: as pequenas oscilações observadas permanecem dentro da margem de erro.
- ❖ Focalizando a atenção nos dois últimos levantamentos, o de 2009 e o de 2011, as diferenças observadas são insignificantes, mas confirmam a tendência que já se observava nos anos anteriores. (INAF, 2013, p. 6)

De acordo com o INAF, os resultados evidenciam que a escolarização é responsável pelo aumento dos níveis de alfabetismo da população adulta, pois quanto maior a escolarização maior é o nível de alfabetismo do indivíduo. Nesta tabela podemos perceber que diminuiu o número de analfabetos absolutos de 12 para 6% e o de pessoal que se encontra no

tica, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada, mapas e gráfico.

nível rudimentar de 27 para 21%. Por outro lado, percebe-se um aumento de pessoas que se classificam no nível Básico de alfabetização, de 37 para 47%, entretanto, o nível pleno (que seria a meta desejável para todos os alfabetizados) se manteve estático na última década em 26%.

No entanto, apesar do INAF indicar um avanço nos níveis de alfabetismo básico, os indicadores do MEC/INEP obtidos através das avaliações de larga escala, como a Prova Brasil, por exemplo, sinalizam um grande déficit em relação à leitura e escrita. Nesse contexto, segundo informações do *site* do MEC, o Governo Federal busca meios para tentar resolver tal situação, tomando várias medidas, dentre elas a Provinha Brasil e o Ensino Fundamental de Nove Anos, antecipando a idade de entrada da criança para seis anos de idade.

A partir dessas informações podemos inferir que os problemas relacionados à leitura e escrita no final do primeiro ciclo do ensino fundamental culminaram em várias medidas que, segundo o MEC/INEP, são tentativas do Governo Federal em resolver tal quadro de déficit da educação em relação à leitura e escrita e cumprir as metas estabelecidas pelo Plano de Educação.

Segundo Mortatti (2012), o cumprimento dessas metas é monitorado pela Unesco que fiscaliza as políticas que são implementadas, divulga as estatísticas sobre alfabetização para que os países possam fazer uma comparação entre si, observando avanços e dificuldades e desafios a serem enfrentados. De acordo com Mortatti (2012), os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*) do ano de 2009 mostram que o Brasil foi um dos países que mais cresceu em proficiência de leitura nas três primeiras edições desse exame, entretanto, resultados de 2009 apontam para uma baixa proficiência em leitura de quase 60% dos alunos brasileiros avaliados, deixando o Brasil no 53º lugar em leitura e 57º em Matemática.

Com relação à Prova Brasil (2011) (SAEB), Mortatti (2012) relata que os resultados do 5º ao 9º Ano evidenciaram uma melhora no desempenho de português, atingindo a média estipulada para 2013, que seria de 4,7 pontos. Entretanto, em relação ao ensino médio, o índice é de 3,4 percentuais, abaixo da média estipulada, que é de 5,8 pontos.

Outro dado apresentado por Mortatti (2012) com relação à Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo da Alfabetização) aplicada em 2011, no final do 3º ano do ensino fundamental, é que 40% dos alunos avaliados não possuía o nível de leitura esperado para essa fase.

Outros estudos realizados sobre a alfabetização demonstram que atualmente um número elevado de crianças chega ao final do Ensino Fundamental I sem saber ler, escrever ou entender o que leem. Soares (2012) atribui esse fracasso na aquisição da língua escrita à falta de um currículo consistente que defina com clareza o que se deve ensinar nessa fase e ao despreparo do professor que atua nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil que, segundo ela, é onde tudo deve começar. A autora defende a ideia de que a alfabetização na rede pública deve se iniciar mais cedo, como na escola particular, em torno de 3 a 4 anos de idade, pois hoje a criança tem condições para isso, além do mais, estipular como prazo para a criança aprender a ler e escrever entre 06 e 08 anos de idade é um espaço curto de tempo devido à complexidade do processo de aquisição da língua escrita.

Para Soares (2012), em entrevista à Revista Presença Pedagógica n.107, há necessidade de fazer uma relação do que acontece na sala com resultados de pesquisas psicológicas ou linguísticas tanto no contexto escolar quanto não escolar, mas para isso:

é necessário formar alfabetizadores que conheçam as pesquisas sobre o processo, não para que sejam pesquisadores em sala de aula, mas para que sejam professores reflexivos, que dominam os fundamentos científicos, para compreender o processo de alfabetização da criança e intervir nele de forma adequada. (SOARES, 2012, p. 07)

Soares (2012) defende a formação específica para o professor de alfabetização. Este deve ter domínio da língua portuguesa: formação em sociolinguística, psicolinguística, fonologia, tem de conhecer literatura infantil, gêneros textuais, teoria da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais; ou seja, é uma gama extensa de conhecimentos exigidos. Para fazer um bom trabalho é preciso aprofundar e dominar conhecimentos da área: “a professora pode entender de outras coisas, mas deve ter uma especialização”. (SOARES, 2012, p. 10)

Compartilhando da mesma visão de Soares (2012), Carvalho (2008) afirma que o Brasil chega ao século XXI sem conseguir resolver o problema da alfabetização. Tal afirmação é comprovada pelos dados do IBGE, segundo os quais o índice nacional de analfabetismo em 2003 era de 11,6 % , incluídas pessoas de 15 anos ou mais. A matrícula no ensino fundamental vem crescendo de modo que é possível esperar uma redução do analfabetismo nos próximos anos, isto se as escolas se tornarem mais eficientes e se os índices de evasão escolar diminuírem, pois há crianças que deixam a escola depois de dois ou três anos de estudos sem terem aprendido a ler e escrever razoavelmente, esse fato leva ao abandono ou à reprovação, que configuram o fracasso escolar.

De acordo com Rojo (2009), esse fracasso escolar se efetiva de forma mais acentuada por meio da reprovação. Podemos inferir que a reprovação é um dos principais determinantes da evasão escolar. Esse fato levou o Governo Federal a instituir políticas de ciclo e educação continuada. Com isso, busca-se garantir maior permanência da criança na escola, uma não exclusão escolar.

Entretanto, não basta garantir permanência, é necessário também qualidade no ensino. Segundo Carvalho (2008), atualmente, nos países em que o analfabetismo já está superado, espera-se que a escola desenvolva processos de letramento, isto é, forme indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins escolares, profissionais e culturais. No Brasil, educadores têm que enfrentar novas exigências educacionais: formar indivíduos letrados para garantir a permanência e a qualidade do ensino. Como enfatiza Soares ao explicar a palavra letramento: “Só recentemente passamos a enfrentar, esta nova realidade social, em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências da leitura e da escrita que a sociedade faz continuamente. (SOARES, 1998, p. 20)”

Como explicado por Soares (1998), a nova realidade social exige que o indivíduo saiba utilizar a leitura e a escrita adequadamente nas mais variadas situações. Já não basta mais codificar e decodificar as palavras, é necessário que o indivíduo participe de práticas de letramento que atendam às exigências da sociedade.

Na sequência, fazemos uma breve revisão sobre o planejamento escolar.

1.3 Planejamento escolar: ação imprescindível para a qualidade do ensino-aprendizagem

Segundo Luckesi (2011), as ações humanas têm como objetivo construir resultados. Assim, o homem pode agir aleatoriamente ou de modo planejado. Se agirmos aleatoriamente estamos realizando algo sem ter clareza de onde queremos chegar, ao contrário, se agirmos de modo planejado, procuramos estabelecer fins e construí-los por meio de uma ação intencional.

O ato de planejar não deve ser visto como uma atividade neutra, mas como uma atividade com uma dimensão político-social, conforme enfatiza Luckesi (2011):

A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente o que fazer e como fazer. Na medida em que é o conjunto de profissionais da escola que constitui o seu corpo de trabalho, o planejamento das atividades também deve ser um ato seu; portanto, coletivo. Decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados

de uma atividade que é coletiva. As atividades individuais e isoladas não são inócuas, mas são insuficientes para produzir resultados significativos no coletivo. Tornam-se necessárias ações individuais e coletivas, ao mesmo tempo. (LUCKESI 2011, p. 134)

Assim, Luckesi (2011) sinaliza a importância do trabalho coletivo no momento de planejar, esclarecendo que o trabalho individual não é inválido, mas insuficiente para um planejamento significativo, que deve ser realizado mediante ações individuais e coletivas.

Luckesi (2011) aponta que os diretores das instituições de ensino devem coordenar e prover condições para que todos participem da elaboração de diretrizes para que o projeto não seja imposto e elaborado somente pelo diretor, mas seja uma ação conjunta, elaborada em comum e realizada por todos.

Segundo o autor, o planejamento caminha lado a lado com a avaliação, por isso não deve ser concebido de forma isolada. “Enquanto o planejamento é o ato pelo qual decidimos o que construir, a avaliação é o ato crítico que nos subsidia na verificação de como estamos construindo o nosso projeto” (LUCKESI, 2011, p. 137). Assim, o autor esclarece que:

A avaliação atravessa o ato de planejar e de executar, por isso, contribui em todo o percurso da ação planejada. A avaliação se faz presente não só na identificação da perspectiva político-social, como também na seleção de meios alternativos e na execução do projeto, tendo em vista a construção. Ou seja, a avaliação, como crítica de percurso, é uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados que planejou produzir, assim como o é no redimensionamento da direção da ação. (LUCKESI 2011, p. 137)

Para que o ato de planejar se concretize, é necessário que se tenha conhecimentos específicos que fundamentem o que se pretende fazer e como atingir o objetivo pretendido, como explica o autor:

No caso do ensino-aprendizagem, o ato de planejar exige de nós um conhecimento seguro sobre o que desejamos fazer com a educação, quais são seus valores e seus significados (uma filosofia da educação); um conhecimento seguro sobre o educando, o que implica compreensão de sua inserção na sociedade e na história (ciências histórico-sociais), assim como uma compreensão dos processos de formação do seu caráter (teoria da personalidade) e do processo de desenvolvimento (psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem); um conhecimento seguro dos conhecimentos científicos com os quais trabalhamos (a ciência que ensina). Sem esses elementos, torna-se difícil traduzir um desejo em proposições operativas para que os resultados sejam construídos. O planejamento é um modo de ordenar a ação tendo em vista os fins desejados, e por base conhecimentos que deem suporte objetivo à ação. Sem isso, o planejamento é um “faz de conta” de decisão, que não servirá em nada para direcionar a ação. (LUCKESI 2011, p. 182)

Assim, compreendemos que o planejamento, para se realizar, necessita de compreensão ampla do processo de educação, sendo necessária uma formação pedagógica sólida, com o domínio de conhecimentos de várias áreas para a sua realização.

Para Damis (1996, p. 172), “[...] mesmo quando a escola planeja ou não a sua prática, ou quando ela adota uma organização já pronta, o respectivo planejamento expressa uma concepção de educação do homem adequada a um mundo e uma sociedade.”

Essa concepção de planejamento concebida por Damis (1996) demonstra que a utilização de estratégias e recursos disponíveis com vistas a objetivos previstos é um meio que ajuda a compreender, repensar e redefinir a função social da escola.

Segundo Libâneo (2008), o planejamento escolar possui uma característica muito importante: o seu caráter processual. O planejamento não deve ser compreendido como um momento de elaboração de planos de trabalho, haja vista que este se constitui em uma atividade de permanente reflexão e ação. É um processo contínuo de revisão de planos e projetos, portanto, não é rígido, implica revisão e deliberação dos educadores sobre a prática. O planejamento escolar, segundo o autor, atende às seguintes funções:

Diagnóstico e análise da realidade da escola: busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então.

Definição de objetivos e metas compatibilizando a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola.

Determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros). (LIBÂNEO 2008, p. 150)

Assim, “o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos de organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e readequação no decorrer do processo de ensino.” (LIBÂNEO, 2008, p. 221)

Para o autor, o planejamento seria para o professor uma forma de programar, um momento de pesquisa e reflexão que não pode ser concebido separado da avaliação. Libâneo (2008) destaca três modalidades de planejamento articuladas entre si: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aula:

O plano da escola é um documento mais global; expressa orientações gerais que sintetizam, de um lado, as ligações da escola com o sistema escolar mais

amplo e, de outro, as ligações do projeto pedagógico da escola com os planos de ensino propriamente ditos. O plano de ensino (ou plano de unidades) é a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou semestre; é um documento mais elaborado, dividido por unidades sequenciais, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico. O plano de aula é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto delas e tem um caráter bastante específico. (LIBÂNEO, 2008, p. 225)

Entretanto, o autor lembra que o planejamento sozinho não assegura o processo de ensino. O planejamento possui um caráter dinâmico, pois está ligado à prática, necessitando ser revisto e refeito o tempo todo. É, portanto, uma oportunidade de reflexão e avaliação da prática docente.

O Pró-letramento do MEC (2008) traz uma definição de planejamento retirada do dicionário Houaiss que afirma o seguinte: “planejamento é o serviço de uma preparação de um trabalho, de uma tarefa com o estabelecimento de métodos convenientes; um conjunto de procedimentos, de ações visando a realização de determinado projeto”. (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 22)

O documento enfatiza ainda que: “Há uma perspectiva de ensino que acredita em um planejamento flexível, e capaz de considerar a realidade da criança. Defende a necessidade de voltar diariamente, para o já feito e de reorganizar a rotina, de modo a adequá-la a cada realidade educacional.” (PRÓ-LETRAMENTO, 2008, p. 23). Entretanto, chama a atenção dos educadores para o fato de não deixarem as aulas caírem no espontaneísmo, ao ponto de ensinarem só o que é solicitado pelas crianças ou o que é induzido por acontecimentos do dia.

Nesse sentido, o documento destaca que o planejamento na alfabetização não deve ser regido por temas trazidos para a escola por meio de solicitações das famílias, das campanhas, dos projetos sociais, com informações sobre: alimentação, higiene, saúde, trânsito, violência e comportamento, em detrimento dos trabalhos realizados com a leitura e a escrita, haja vista que esses temas, apesar de importantes, já são trabalhados por outras instituições sociais, enquanto a leitura e a escrita só são trabalhadas na escola. Por esse motivo, o professor deve colocar em destaque o trabalho com a sistematização do conhecimento sobre a leitura e a escrita. Cabe ao professor o trabalho em favor do domínio de ambas.

Desse modo, o Pró-Letramento (2008) enfatiza que o planejamento na alfabetização deve ser entendido como: “a programação das atividades, a distribuição do tempo de modo a controlar o trabalho, é certamente uma das oportunidades de estabelecer uma rotina que contemple as atividades de leitura e de escrita.” (PRO-LETRAMENTO, 2008, p. 26). O trabalho com a rotina deve ser visto pelo professor como um compromisso com a organização

das atividades dentro do tempo pedagógico. O planejamento é a ótica da escolha do professor sobre o seu trabalho. Isso garantirá novas escolhas, mudanças, adequações e alterações necessárias.

Também vale ressaltar que o professor deve elaborar seu planejamento se apoiando em várias estratégias, como o currículo da escola ou da rede, a sua prática, as necessidades dos alunos e os resultados das avaliações aplicadas em sala de aula, sejam elas internas ou externas.

Na alfabetização, a etapa do planejamento se torna particularmente importante, vez que ele é quem vai direcionar as ações dos professores no sentido de planejar ações que vão inserir os alunos na aquisição da escrita, pensando no que os alunos já sabem e o que ainda precisam atingir.

Neste estudo, pudemos perceber que o planejamento na alfabetização é realizado de forma coletiva com toda rede a cada quinze dias e, intercalado a esse planejamento, acontece o da escola, realizado entre as professoras de uma mesma instituição.

Esse planejamento procura se pautar num novo currículo implantado na rede municipal de ensino de Catalão e nos resultados de avaliações elaboradas pelos professores e também das avaliações externas, como a Provinha Brasil. Apesar dos depoimentos dos professores sujeitos da pesquisa mostrarem que no momento de planejar procuram utilizar mais os resultados das avaliações internas, que são contínuas, e seguir o currículo ou ir até além do currículo, percebemos que a Provinha Brasil interfere no planejamento das aulas de alfabetização, pois o professor acrescenta às suas aulas atividades em que os alunos mais tiveram dificuldades nesta avaliação.

No item seguinte procuramos abordar o conceito de currículo e sua importância para o ensino-aprendizagem na alfabetização.

1.4 O currículo e sua importância no ensino-aprendizagem da alfabetização

Para compreender melhor a finalidade do currículo na escola buscamos entender os vários sentidos do termo. No sentido etimológico, a palavra currículo, de acordo com Libâneo (2008), significa:

Ato de correr, percurso (do verbo latino *currere* = correr). Quando elaboramos um currículo vitae, apresentamos nossa “carreira de vida”, nosso “percurso de vida”. No linguajar comum ainda predomina a ideia de currículo como o conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou

seja, o plano de estudos ou a grade curricular, a fim de obter uma titulação, um diploma. Significados mais ampliados do termo surgem no início do século XX, identificando quase sempre o conjunto de saberes e / ou experiências que os alunos precisam adquirir e / ou vivenciar em função de sua formação. Desde o início dos anos setenta, os estudos sobre o currículo tiveram um desenvolvimento considerável, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, originando-se daí novas tendências teóricas que, superando as anteriores concepções positivistas, introduziram referências de cunho crítico para a investigação do currículo. Algumas dessas teorias trouxeram contribuições decisivas para a compreensão do papel ideológico e político do currículo, [...] (LIBÂNEO 2008, p. 169)

De acordo com Libâneo, o currículo é entendido como conjunto de disciplinas que o aluno deve percorrer para obter um diploma. A partir do século XIX, adquire um significado mais amplo, agregando a compreensão do seu papel ideológico e político, sendo compreendido como o conjunto de saberes que o indivíduo necessita vivenciar ao longo de sua formação.

Nesse sentido, Libâneo (2008, p. 170) afirma que “existe currículo porque existe cultura, e o currículo é uma seleção e organização dessa cultura”. Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo eles precisam levar em conta o seguinte: o quê, para quê e em função de quê as crianças necessitam aprender. Para construir o currículo é necessário um diálogo entre o professor e a sociedade para atender aos anseios particulares de cada aluno e também aos interesses e exigências da sociedade. Para tanto, a gestão da escola tem papel decisivo em sua elaboração e execução. Sobre o papel da gestão em relação ao currículo, Libâneo (2008) ressalta:

Em síntese, o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimento, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino aprendizagem. (LIBÂNEO 2008, p. 171)

Na passagem acima, Libâneo mostra que o currículo reflete a gestão, e é influenciado por ela. O currículo reflete, portanto, os objetivos da gestão que são influenciados pelos valores políticos e sociais e também pela aprendizagem do aluno.

Refletindo sobre a palavra currículo, Moreira e Candau (2007) esclarecem que à palavra currículo se associam diferentes concepções de educação que se originam do modo como a educação é concebida historicamente e das influências teóricas do momento. Dessa forma, a palavra currículo pode significar:

- (a) Os conteúdos a serem ensinados e apreendidos;
 - (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 - (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 - (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 - (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização;
- (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18)

Os autores afirmam que estas concepções refletem variados posicionamentos, compromissos e pontos de vista teóricos. Resumindo os itens citados acima, os autores explicam que currículo pode ser entendido como:

[...] a experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p 18)

Assim, os autores empregam a palavra currículo para se referirem apenas às atividades que são organizadas pelas escolas, ou seja, para se referirem à escola.

Moreira e Candau (2007) destacam também a existência de um currículo que não está explicitado nos planos e propostas, é o chamado currículo oculto, que envolve atitudes e valores transmitidos por meio das relações sociais e pelas rotinas escolares. Fazem parte do currículo oculto:

[...] rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o tempo e o espaço na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos professores e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (Tia, Fulana, Professora etc.), a maneira como arrumamos as carteiras em sala de aula (em círculo ou alinhadas), as visões de família que ainda se encontram nos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média). (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18-19)

Entretanto, deter-nos-emos aqui a tratar do currículo formal, aquele que se apresenta como documento legal que procura ser eixo, ou base, para os conhecimentos que os alunos precisam aprender na escola.

Se o currículo atende tanto aos interesses dos alunos quanto aos da sociedade, então, quais conhecimentos os alunos têm direito a aprender? Young (2013), ao responder a esse questionamento, afirma que as sociedades estão sempre em mudança e, portanto, essa pergunta tem que ser refeita a cada geração. Nesse sentido, o autor enfatiza:

Por um lado, como educadores, temos a responsabilidade de transmitir à próxima geração tudo o que foi descoberto pelas gerações anteriores. É este elemento de continuidade entre as gerações que nos distingue dos animais, é uma forma de dizer que somos sempre parte de uma história. Por outro lado, o propósito do currículo, pelo menos nas sociedades modernas, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem. (YOUNG, 2013, p. 11)

Nessa afirmação percebemos que o currículo é um documento que deve ser repensado e reformulado a cada geração, pois não basta transmitir o conhecimento existente, é necessário ensinar como construir novos conhecimentos e esse movimento é determinado pelo tipo de aluno e de sociedade em questão.

Young (2013) destaca a existência de dois currículos: um de base nacional, que deve se limitar aos principais conceitos e ser elaborado em parceria com os especialistas nas disciplinas que servem de base comum de conhecimentos para todos os alunos; e outro que é elaborado pelas escolas levando em conta os diferentes contextos, como, por exemplo, os rurais e os urbanos.

Outro aspecto importante destacado por Libâneo (2008) é a existência de três níveis de currículo na escola:

Currículo Formal – refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos, e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes, normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

Currículo Real – é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar, e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. [...]

Currículo Oculto – essa denominação refere-se aquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamento, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está “oculto” porquê ele não é prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como

importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2008, p. 171-172)

Nos três níveis de currículo descritos por Libâneo, o Currículo Formal (Conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente) sofre influências ao chegar à sala de aula com a efetivação do plano de aula, configurando tudo aquilo que foi planejado e efetivado em sala de aula (é o currículo no nível real). O último nível apresentado é o currículo oculto, que também aparece através do que aconteceu ou acontece na aula e não está no planejamento, mas necessita ser realizado pelo professor para que o aluno melhore o resultado de sua aprendizagem.

Para tanto, a necessidade de um currículo elaborado de forma coletiva pela escola para nortear o trabalho pedagógico se faz fundamental. Especificamente, referimo-nos às três primeiras séries do Ensino Fundamental voltadas para a alfabetização e destacamos algumas considerações presentes no primeiro fascículo do documento Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, intitulado: “Currículo na alfabetização: concepções e princípios”, que enfatiza a importância de um currículo na perspectiva inclusiva e das diferentes concepções de alfabetização para garantir os direitos de aprender a ler e escrever das crianças.

Nessa perspectiva, o documento defende que as crianças devem ter o direito de vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do sistema de escrita de forma lúdica e reflexiva, por meio de atividades de leitura e escrita de diferentes textos. No entanto, adquirir a escrita alfabética não significa que o aluno esteja alfabetizado, pois não basta apenas saber codificar e decodificar as palavras, é preciso que os alunos leiam e produzam textos com autonomia. Sendo necessária, assim, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da língua portuguesa a serem desenvolvidos nos três primeiros anos do ensino fundamental, tais como os sugeridos no pró-letramento e na seção **Compartilhando**, do documento do PNAIC, que trata do currículo.

Segundo o documento que compreende o PNAIC (2012), as sugestões de conhecimentos e capacidades são indicações para que cada município elabore sua proposta levando em conta as particularidades de cada região. O documento sugere, como base de informações, o Pró-letramento do MEC e a seção **Compartilhando** do PNAIC, que se refere ao currículo como destacados nos quadros abaixo. Os quadros estão divididos em cinco eixos que descrevem conhecimentos e capacidades: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística (discursividade, textualidade e normatividade) e Análise Linguística (Apropriação do sistema de Escrita Alfabética). Neles encontramos orientações de

como tratar a progressão do conhecimento ou as capacidades durante o ciclo da alfabetização: a letra (I), que significa introduzir o conteúdo, a letra (A), que significa Aprofundar, e a letra (C), que significa consolidar os conhecimentos conforme os quadros abaixo:

LEITURA	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Ler textos não verbais em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temática, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temática, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/AC	A/C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I/A	A/C	C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar nos dicionários os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

QUADRO 2 – FONTE: PNAIC – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01, Brasília 2012, p. 33.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto da produção: organizar roteiros, planos gerais para atender diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto da produção: organizar roteiros, planos gerais para atender diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C

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

QUADRO 3 – FONTE: PNAIC – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01, Brasília 2012, p. 34

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

QUADRO 4 - FONTE: PNAIC – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01, Brasília 2012, p. 35.

ANÁLISE LINGUÍSTICA – DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado), aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/

			C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes)	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer as violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras e seu valor sonoro (C/QU, G/GU, R/RR; SA/SO/SU em início de palavras, JÁ/JO/JU; Z inicial; O ou U /E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ÑO em final de substantivos e adjetivos.		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo a sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registros de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos	I	A/C	

QUADRO 5- FONTE: PNAIC – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01, Brasília 2012, p. 36.

ANÁLISE LINGÜÍSTICA – APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras e rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão em todas as sílabas	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C

QUADRO 6- FONTE: PNAIC – Currículo na Alfabetização: concepções e princípios – ano 01, unidade 01, Brasília 2012, p. 36.

Nos quadros acima estão sugestões para a elaboração de um currículo escolar para os três primeiros anos da alfabetização. Segundo o PNAIC (2012), estas sugestões procuram atender às exigências previstas na Resolução nº 07 de 1º de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, com um ciclo de 3 anos destinado à alfabetização, iniciando aos seis anos de idade e terminando aos 8 anos, com a criança dominando a leitura e a escrita.

Neste estudo, veremos, no Capítulo 3, que as instituições pesquisadas utilizam um currículo que está em fase de adaptação para a rede municipal. Segundo as professoras entrevistadas, elas procuram seguir o currículo da escola e não a matriz curricular da Provinha Brasil por ser incompleta e não avaliar o eixo da produção escrita e da oralidade. Afirmam fazerem atividades que atendem os descritores que os alunos mais tiveram dificuldades na Provinha Brasil, mas não deixam de atender ao currículo da rede que, segundo elas, é mais completo.

No item seguinte, procuramos revisar o conceito e a finalidade da avaliação da aprendizagem.

1.5 A avaliação e sua finalidade no processo de alfabetização

A avaliação na escola tem como objetivo promover a construção do conhecimento. Segundo Ferreira e Leal (2007), o papel da escola é de promover constantemente a avaliação, seja de forma planejada e sistemática elaborando instrumentos de avaliação e formas de registro ou, de forma assistemática, quando a avaliação é feita por meio da observação do aluno sobre seus progressos e suas dificuldades.

Para Libâneo (1994), a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho do professor, através dela os resultados são postos lado a lado com os objetivos propostos para verificar se houve ensino e aprendizagem ou não. O resultado da avaliação conduz o professor a uma prática adequada de ensino visando um melhor resultado no processo de ensino e aprendizagem.

Até final do século XIX e início do século XX, a escola tratava os conteúdos de forma rigorosa e avaliava de maneira objetiva. “A avaliação nesta época consistia em medir exclusivamente os resultados finais da aprendizagem” (FERREIRA; LEAL, 2007, p.13). Desse modo, percebemos que há uma preocupação por parte da escola e do professor com a certificação da aprendizagem e a seleção ou classificação dos alunos, enquanto a busca para novos rumos para a prática é deixada de lado.

Estudos recentes sobre a avaliação ainda mostram essa perspectiva de avaliação pautada na classificação, seleção e exclusão através do resultado da aprendizagem. Contrário a essa visão, Libâneo (1994) chama a atenção para o fato das escolas estarem sendo criticadas por usarem mais a função de controle na avaliação, e utilizarem a classificação dos alunos pela nota que tiraram na prova.

Desse modo, segundo Perrenoud (1999), a avaliação concorre para a criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados como melhores ou piores. Neste caso, a avaliação está a serviço da seleção: informa a posição do estudante em relação ao grupo que está inserido, ao invés de informar sobre seus conhecimentos e competências.

Luckesi (2011) afirma que o ato de avaliar, por ser avaliação e não exame, não pode se dar em separado do planejamento e da execução do ensino, o que ocorre com frequência nas escolas. É o que têm demonstrado estudos feitos na área da avaliação.

Segundo Luckesi (2011, p. 135), a avaliação deve ser compreendida como: “uma crítica do percurso de uma ação, seja ela curta, seja ela prolongada. Enquanto o planejamento dimensiona o que se vai construir, a avaliação subsidia essa construção, porque fundamenta novas decisões.”

Nesse sentido, a avaliação é um constante olhar crítico sobre o que se está fazendo, colaborando, portanto, para identificar impasses e encontrar caminhos para superá-los. Ela subsidia o acréscimo de soluções alternativas para determinado percurso de ação, contribuindo positivamente para o processo de ensino aprendizagem.

Freitas (2005) e Vilas Boas (2004) distinguem dois tipos de avaliações presentes nas práticas escolares: a avaliação formal e a avaliação informal. A avaliação formal, segundo esses autores, é aquela que envolve o uso de instrumentos explícitos de avaliação e cujos resultados podem ser conferidos objetivamente pelos alunos. Já a informal se realiza através de juízos gerais sobre o aluno e nem sempre acontece de forma explícita e sistemática. Todas as atividades avaliativas concorrem para o desenvolvimento intelectual, social e moral dos alunos, e visam diagnosticar como a escola e o professor estão contribuindo para isso. (FREITAS, 2005).

Além dessa divisão entre formal e informal, muitos autores e estudiosos da avaliação citados por Suassuna (2007), como Belloni (1998), Álvares Mendes (2002), Dias Sobrinho (2002) e Perrenoud (1999), concordam sobre a existência de dois paradigmas de avaliação, ou seja, dois modelos de avaliação existentes: um conhecido pela classificação, controle, competição, meritocracia, chamado avaliação tradicional ou classificatória; e outro conhecido

pelos seus aspectos formativo, processual e democrático, a chamada avaliação formativa.

A avaliação tradicional ou classificatória, segundo Suassuna (2007), preocupa-se com a elaboração de testes, que devem ser válidos e fidedignos, ou seja, que ofereçam resultados confiáveis, pois essa é a meta para uma gestão eficaz do ensino. A competição e a comparação são nitidamente percebidas no contexto da avaliação tradicional, ao passo que deveriam servir para interpretação, e atendem ao mercado servindo de indicadores de reprovação ou aprovação. Esse tipo de avaliação vigora no interior de algumas escolas atualmente.

Ao contrário da primeira, a avaliação formativa é uma maneira de regular a ação pedagógica, ajustar a prática. Perrenoud (1999, p. 12) propõe “considerar como formativa toda prática de avaliação contínua, que pretenda contribuir para melhorar as atividades em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino.” Nesse ínterim, Ferreira e Leal (2007) também enfatizam que a avaliação é pensada como estratégia para regular e adaptar a prática pedagógica às necessidades dos alunos.

Compreendendo a importância da avaliação formativa, Goulart e Mafra (1969) entendem a avaliação da aprendizagem como um dos aspectos essenciais do trabalho escolar. Um eficiente programa de avaliação exige uma relação criteriosa. Para preencher a sua função deve se basear em dados objetivos, medidos com qualidade e precisão.

Os objetivos da avaliação, segundo Goulart e Mafra, são:

- 1- diagnosticar falhas do ensino aprendizagem,
- 2- informar seu aluno sobre o seu aproveitamento na matéria, incentivando o estudo e auto-avaliação,
- 3- dar uma medida de eficiência das aulas, dos métodos e processos empregados, do material usado e do planejamento do curso ao professor, além de promover atividades mais adequadas ao desenvolvimento do aluno e sua adaptação escolar.
- 4- permitir situar o aluno no seu grupo, na sua turma. (GOULART; MAFRA, 1969, p.9)

Para atingir tais objetivos, Libâneo (1994) ressalta que a avaliação não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. Ela cumpre ainda as funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle. A função pedagógico-didática se refere ao papel da avaliação no cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação escolar. A função de diagnóstico permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor. E, por último, a função de controle se refere aos meios e à frequência das verificações e à qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas. Elas atuam de forma interdependente, não podem ser consideradas de forma separada.

Entretanto, de acordo com Luckesi (2011), a escola tem privilegiado muito mais a

verificação e deixado de lado a avaliação. Verificação é o ato de obter um dado ou informação que se busca e pronto, não é uma atividade da qual o sujeito retira consequências novas, significativas. Já o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, atribuindo qualidade aos resultados da aprendizagem dos educandos, tendo por base seus aspectos essenciais, e, como objetivo final, uma tomada de decisão que direcione o aprendizado e, conseqüentemente, o desenvolvimento do educando.

Segundo Luckesi (2011, p. 168), no que se refere ao ensino e aprendizagem, “a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico do processo de ensino e por isso, tem se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos dos alunos”. Portanto, a avaliação não tem cumprido a função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que é usada nas escolas de forma classificatória e não diagnóstica.

Utilizada na função de diagnóstico, Goulart e Mafra (1969) enfatizam que a avaliação é de grande valor para o professor e para o aluno. Para o professor, porque lhe permite avaliar a situação da classe em geral e de cada aluno em particular, e, mediante uma análise dos resultados, possibilita conhecer melhor a aprendizagem.

Para o aluno, a avaliação se faz importante porque permite conhecer as suas aptidões, habilidades, possibilidades e limites de rendimentos e aprendizagem, o reconhecimento de seus aspectos positivos e negativos. As notas atribuídas devem funcionar como elementos norteadores para um progressivo auto-aperfeiçoamento.

Nesta perspectiva, Goulart e Mafra (1969) enfatizam que a aprendizagem do aluno é, em grande parte, reflexo da competência do professor, que deve verificar constantemente falhas, corrigir equívocos e reajustar a sua técnica de ensino em função das dificuldades que surgem.

Para Ferreira e Leal (2007) a avaliação formativa se coloca como eixo central de qualquer proposta pedagógica e deve ser pensada de acordo com suas finalidades:

Avaliamos em diferentes momentos, com diferentes finalidades. Avaliamos para identificar os conhecimentos prévios dos alunos e trabalhar a partir deles, avaliamos para conhecer as dificuldades dos alunos, e assim planejar atividades adequadas para ajudar a superá-las; avaliamos para verificar se eles aprenderam o que nós ensinamos, e assim decidir se precisamos retomar os conceitos trabalhados naquele momento; avaliamos para verificar se os alunos estão em condições de progredir para um nível escolar mais avançado; avaliamos para verificar se nossas estratégias de ensino estão dando certo ou se precisamos modificá-las. (FERREIRA; LEAL, 2007, p. 14)

Nesse contexto, a avaliação é entendida como um mecanismo de compreensão do processo de ensino e aprendizagem, pois os resultados é que nortearão as decisões que deverão ser tomadas pelo professor para que o aluno supere suas dificuldades através da reformulação da prática docente, tencionando-se cumprir com os objetivos do ensino.

O objetivo do processo de ensino e da educação, segundo Libâneo (1994), é que todas as crianças desenvolvam sua capacidade intelectual, seu pensamento independente e criativo, tendo em vista as tarefas teóricas e práticas para viverem bem em sociedade. Os alunos não são iguais, nem no nível socioeconômico, nem em suas características individuais. A avaliação deve ser feita considerando a relação mútua entre aspectos formais e informais, pois ela estabelece bases para o ensino-aprendizagem.

Neste estudo, procuraremos observar os aspectos formais da avaliação em larga escala, intitulada Provinha Brasil, aplicada pelo MEC através das secretarias municipais de ensino no intuito de avaliar o nível de alfabetização dos alunos no 2º ano do ensino fundamental, verificando se ela está funcionando como mecanismo diagnóstico das dificuldades dos alunos, ou seja, se os resultados obtidos por meio da Provinha Brasil têm influenciado a prática do professor de alfabetização.

1.6 Contexto de criação da Provinha Brasil: documentos e medidas oficiais

O processo de redemocratização do Brasil tem seu início com a elaboração da Constituição de 1988, que, dentre várias discussões, aponta a necessidade de definições de políticas públicas para a educação e para a alfabetização. No entanto, Mortatti (2012) destaca as décadas de 1990 e 2000 como fundamentais para a educação, dando ênfase ao Plano Nacional de Educação (PNE), votado pelo Congresso Nacional em 2001. Segundo Mortatti, esse processo se deu da seguinte maneira:

[...] governos brasileiros – com crescente pressão e participação crítica e propositiva de segmentos organizados da sociedade civil, com crescente parceria também do setor privado – passaram a definir e implementar, sistematicamente, políticas públicas para a educação e a alfabetização, conforme previstas na Constituição de 1988 e em cumprimento aos compromissos e metas estabelecidos por organismos multilaterais, aos quais o Brasil também aderiu. (MORTATTI, 2012, p. 18-19)

Esse conjunto de iniciativas veio a ser implantado juntamente com os sistemas de avaliação padronizados em larga escala, elaborados e implementados tanto pelo governo

brasileiro quanto por organizações e programas internacionais que passaram a controlar os avanços e as dificuldades enfrentadas por diversos países em relação à educação e à alfabetização.

Visando garantir os direitos humanos estabelecidos por lei, os países representados nos organismos multilaterais definiram metas para implementarem um conjunto de medidas, dentre elas, Mortatti (2002) destaca as seguintes iniciativas globais:

Década da Alfabetização (2003-2012), declaração do “Ano Internacional da Alfabetização” (1990), Declaração de Dakar – Educação Para Todos (2000), Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (2000), e Alfabetização para o Empoderamento (Life) (2005). (MORTATTI, 2012, p. 30).

Além das iniciativas globais, no Brasil também se destacam medidas que visam melhorar a qualidade da educação e da alfabetização, como enfatiza Mortatti (2012):

Entre as iniciativas das décadas de 1990 e 2000, menciono: o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), a reformulação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (1995-1997), Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE) (1997) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996), que institui a “Década da Alfabetização”, com início em 1997, Programa Brasil Alfabetizado (2003), Programa Pró-Letramento – Mobilização pela qualidade da Educação (2005), Ensino Fundamental de 9 anos (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (2007), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação Nacional 2006-2012 (2007), Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), (2007 a 2010), Plano Nacional da Educação 2011-2020 (2010). (MORTATTI 2012, p. 31-32)

Além das medidas apontadas acima, o governo instituiu também avaliações sobre o processo educacional, dentre elas, a Provinha Brasil, criada com o objetivo de fornecer subsídios para a compreensão do processo de alfabetização, através da portaria normativa n. 10 de 24 de abril de 2007. Tal portaria institui que esta avaliação será estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” – INEP. De acordo com o MEC, a Provinha Brasil tem por objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. O INEP disponibilizará para as redes de ensino fundamental o instrumento necessário à avaliação, juntamente com material de instrução sobre os procedimentos.

De acordo com informações do *site* do MEC:

A Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática. Composta pelos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, a Provinha Brasil permite aos professores e gestores obter mais informações que auxiliem o monitoramento e a avaliação dos processos de desenvolvimento da alfabetização e do letramento inicial e das habilidades iniciais em matemática, oferecidos nas escolas públicas brasileiras, mais especificamente, a aquisição de habilidades de Leitura e de Matemática. A Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, conforme uma das metas previstas pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados. (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>. Acesso em 04/12/2014)

De acordo com o INEP, a Provinha Brasil de Língua Portuguesa é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos do segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecido às crianças. A partir das informações obtidas pelas avaliações, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até oito anos de idade, uma das metas do plano nacional de educação.

1.7 Conhecendo a Provinha Brasil

Segundo o INEP, a Provinha Brasil de Língua Portuguesa é uma avaliação diagnóstica que visa detectar o nível de alfabetização das crianças e diagnosticar possíveis insuficiências nas habilidades de leitura e escrita no segundo ano do Ensino Fundamental. É elaborada pelo INEP e distribuída pelo MEC/FNDE para todas as secretarias de educação municipais, estaduais e do Distrito Federal. É aplicada em duas etapas: uma no início e outra no final do ano letivo. A intenção é fornecer ao gestor e professor um diagnóstico preciso dos avanços adquiridos pelas crianças em relação à leitura no período avaliado.

De acordo com o INEP, a Provinha Brasil fornece informações aos gestores e professores para que possam intervir de forma eficaz, tendo em vista cumprir com o objetivo

de que todas as crianças possam ser alfabetizadas até 8 anos de idade, conforme estabelecido pelo Plano de Metas Educação Para Todos.

Conforme o INEP, os objetivos da Provinha Brasil possibilitam, dentre outras ações:

- Estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
 - Planejamento de cursos de educação continuada para os professores;
 - Investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
 - Desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
 - A melhoria da qualidade e redução da desigualdade do ensino.
- (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>. Acesso em 04/12/2014)

Dessa forma, o INEP enfatiza que os resultados obtidos através da Provinha Brasil objetivam fazer intervenções pedagógicas e gerenciais para melhorar a qualidade do ensino.

Desde a sua criação pelo MEC, a PB vem sendo aplicada em dois ciclos a cada edição, uma no início e outra no final do ano letivo. A primeira edição deve ser aplicada até abril e a outra até novembro. O intuito é que todas as escolas possam fazer a prova na mesma data.

Segundo o INEP, até 2010 a Provinha Brasil era composta por 24 questões de múltipla escolha com quatro opções de resposta cada uma. A partir de 2011, os testes passaram a ser compostos por 20 questões. Como informa o *site*, algumas dessas questões são lidas na íntegra ou em parte pelo aplicador e outras são lidas apenas pelos alunos.

As habilidades avaliadas pela Provinha Brasil estão organizadas na Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial. De acordo com o INEP, nem todas as habilidades a serem desenvolvidas no processo de alfabetização e letramento são avaliadas na Provinha Brasil por ser esta um teste objetivo. Cada questão da Provinha avalia uma habilidade descrita na matriz. E a matriz utilizada como referência para o teste, segundo o INEP, “é apenas uma referência para a construção do teste, é diferente de uma proposta curricular ou programa de ensino, que são mais amplos e complexos.” <http://provinhabrasil.inep.gov.br/caracteristicas>. Acesso em 26/01/2014.

A Provinha Brasil, segundo o INEP, pode ser aplicada pelo professor com o objetivo de monitorar e avaliar a aprendizagem de um aluno ou turma, ou por pessoas indicadas e preparadas pela secretaria municipal de educação no intuito de ter uma visão geral sobre as escolas, seus diretores, funcionando para o professor como um diagnóstico do processo de alfabetização e, para a secretaria, como forma de subsídio para políticas públicas de educação.

A Provinha pode ser corrigida pelo professor ou por pessoas da secretaria. Dessa forma, o professor tem a oportunidade de saber imediatamente o resultado de sua turma. A secretaria também pode organizar e agrupar os resultados para saber a situação da rede

municipal ou estadual.

Os resultados da Provinha Brasil têm como objetivo identificar o nível de alfabetização em que se encontram os alunos. Para corrigir as questões foi elaborado um guia de correções e interpretações que indica cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises das dificuldades e de um número mínimo de acertos em cada habilidade que indicará o nível de alfabetização e letramento em que a criança se encontra. Por esse motivo, a Provinha tem um número distinto de questões para identificar cada nível:

Nível 1 de 0 a 4 acertos
Nível 2 de 5 a 9 acertos
Nível 3 de 10 a 14 acertos
Nível 4 de 15 a 18 acertos
Nível 5 de 19 a 20 acertos
(GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS, 2011. 15)

Para o INEP, a Provinha Brasil se diferencia das demais avaliações por fornecer os resultados diretamente para os professores e gestores da escola e não possuir fins classificatórios.

Depois de elaborado o Kit da Provinha Brasil, o material é impresso e distribuído em parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) para todas as secretarias de educação.

Para elaboração dos itens da Provinha Brasil e da Matriz de Referência, houve uma parceria entre técnicos do INEP e de diversos centros de estudo sobre a Alfabetização e o Letramento que fazem parte da rede nacional de formação continuada de professores:

- Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (Ceale);
- Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília (Ceform);
- Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologias e Prestação de Serviços para as Redes Públicas de Ensino da Universidade Federal de Ponta Grossa (Cefortec);
- Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (Ceel);
- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (Caed).
(<http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntasfrequentes>. Acesso em 26/01/2014)

A matriz de referência para alfabetização e letramento foca nas habilidades essenciais que são cobradas na Provinha Brasil. Segundo informações do site do INEP, a matriz é apenas uma referência para elaboração do teste e não pode substituir o currículo da escola, pois seria

fazer um reducionismo dos conteúdos que são necessários ao processo de alfabetização. Segundo o Guia de Correção da Provinha Brasil - 2º semestre 2011, a matriz foi estruturada tomando como base o documento “Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental” e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo INEP. Abaixo é reproduzido o quadro com a Matriz de Referência da Provinha Brasil:

Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial da Provinha Brasil

1º EIXO	Apropriação do Sistema de Escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D1: Reconhecer letras.	Habilidades relacionadas à capacidade de diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: o vogais nasalizadas; o letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p,b, t, d, f); o letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: “c” e “g”); o sílabas.
2º EIXO	LEITURA
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero, ou ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.
D9: Estabelecer relação entre partes do texto	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.

D10: Inferir informação	Inferir informação
-------------------------	--------------------

Quadro 07 – Matriz de Referência da Provinha Brasil –

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/matriz_referencia/2009/matriz_de_referencia_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 26/01/2014

]

Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011. Mas, por questões técnicas, o Descritor 9 não foi avaliado.

Conforme instruções do Guia de correção da Provinha Brasil, esta se estrutura da seguinte forma:

Até 2010, o caderno de Teste era composto por 24 questões. Com o objetivo de atender as sugestões de diminuir a extensão da prova, por ser cansativa, houve redução do número de questões. Cada uma dessas questões avalia uma habilidade explícita na Matriz de Referência com predominância. É preciso destacar que essa redução na Provinha Brasil não prejudica os critérios estatísticos do instrumento, visto que permite toda a cobertura da Matriz de Referência da avaliação. Em cada uma das 20 questões do teste, há quatro opções de resposta, com três tipos de comando: totalmente lidas pelo aplicador, parcialmente lidas pelo aplicador e lidas pelo aluno individualmente. (GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS 2011, p. 11)

O Guia de correções salienta ainda que para compreender o processo de correção da Provinha é necessário que os resultados sejam interpretados a partir do pressuposto de que a alfabetização e o letramento são processos complementares e inseparáveis. Na Provinha Brasil, o processo de alfabetização é entendido como “a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Já o letramento refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos”. (GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS 2011, p. 14).

1.8 O que dizem as pesquisas sobre a Provinha Brasil no Banco de dados do Scielo

A leitura e a escrita têm se tornado cada vez mais necessárias ao cotidiano das pessoas. Elas estão presentes em todos os lugares, nas propagandas dos *outdoors*, na televisão, nas placas de trânsito, nos jornais, revistas, livros, no celular, no computador, nas bulas de remédio, nos manuais de brinquedos, móveis, eletroeletrônicos, e todas as outras atividades mediadas pela palavra escrita. Enfim, a leitura e a escrita fazem parte da nossa vida, pois aparecem com frequência nos momentos de lazer, trabalho e estudo. Desde que nascemos estamos em contato com a leitura e a escrita, e o domínio destas é que garante a participação

dos indivíduos nas mais diferentes práticas sociais letradas. Diante disso é que o objetivo primordial do ensino da língua Portuguesa, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua, é que todos os indivíduos sejam capazes de ler e escrever nas mais diversas situações em que tais práticas se fizerem necessárias (BRASIL, 1998).

Nesta perspectiva, o domínio da leitura e da escrita favorece o sucesso escolar e a participação do indivíduo nas práticas sociais letradas. Neste contexto, ressalta-se a importância do processo de alfabetização e letramento, responsável por levar os indivíduos a se apropriarem do mundo da leitura e da escrita.

Entretanto, de acordo com Rojo (2009), o insucesso escolar está cada vez mais presente nas escolas. O fracasso na leitura e na escrita impede que as crianças progredam nos estudos com qualidade, além disso, os problemas com a escrita e a leitura perduram por várias séries ou pela vida toda.

Com a justificativa de apontar caminhos que levem a uma melhora nos índices de leitura e escrita dos alunos do Ensino Fundamental, o Ministério da Educação (MEC) vem instituindo programas de avaliação institucional voltados para medir as capacidades leitoras dos alunos. Assim, avaliações da compreensão leitora dos alunos foram instituídas no segundo ano do ensino fundamental, com a Provinha Brasil, e no final do 5º ano do Ensino Fundamental, com a Prova Brasil. Também foram promovidas algumas mudanças como: a ampliação do ensino fundamental de 8 para 9 anos, mudança na idade de acesso ao ensino fundamental para seis anos e obrigatoriedade do acesso à Educação infantil para as crianças de 4 anos de idade. No decorrer deste artigo nos deteremos na discussão da instituição da Provinha Brasil de Língua Portuguesa que, de acordo com o MEC, serve como um instrumento para diagnosticar os problemas no início do processo de alfabetização fornecendo subsídios para que o educador possa reformular sua prática, tendo em vista melhorar a qualidade do processo de ensino aprendizagem de língua materna.

Desde a instituição da Provinha Brasil, em 2008, esta avaliação vem sendo aplicada em duas edições, uma no início do 2º ano do Ensino fundamental, outra no final do ano para identificar os progressos alcançados pelos alunos. Este instrumento de avaliação tem como parâmetro de correção a matriz de referência de habilidades que foi elaborada pelo MEC. A edição de 2008 avaliou três habilidades: apropriação do sistema de escrita, leitura e escrita. Entretanto, devido à dificuldade de corrigir as questões abertas relacionadas à produção de escrita, em 2009, essa habilidade foi descartada, ficando apenas as duas primeiras habilidades citadas.

Com base nessas informações, realizamos uma revisão bibliográfica com o objetivo de

investigar, analisar e descrever pesquisas que se voltam ao estudo da Provinha Brasil e seus reflexos no processo de alfabetização.

Estudos focalizados

A revisão bibliográfica foi realizada a partir de artigos do banco de dados do Scielo sobre o tema Provinha Brasil e alfabetização, com o objetivo de discutir e descrever os resultados das pesquisas desenvolvidas nessa área.

A busca foi realizada no *site* do Scielo em 25/07/2013, com as palavras-chave combinadas: Provinha Brasil e Alfabetização, sendo encontrados seis artigos. A pesquisa foi realizada de forma integrada, contemplando todos os índices: título, autor e assunto, dentre as publicações brasileiras.

Os seis artigos encontrados foram organizados na tabela abaixo a fim de facilitar as análises dos textos.

QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS

NUMERAÇÃO	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO
TEXTO 1	A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE E SEUS IMPACTOS NO INÍCIO DO ENSINO FUNDAMENTAL	MARIA MALTA CAMPOS ELIANA BAHIA BHERING YARA ESPOSITO NELSON GIMENES BEATRIZ ABUCHAIM RAQUEL VALLE SANDRA UNBEHAUM	2011
TEXTO 2	AVALIAÇÃO DA HABILIDADE DE INFERÊNCIA EM LEITURA: ESTUDO DE CASO COM UMA QUESTÃO DA PROVINHA BRASIL	FÁBIO JOSÉ RAUEN	2011
TEXTO 3	POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: DISCUTINDO A PROVINHA BRASIL	ARTUR GOMES DE MORAIS	2012
TEXTO 4	CONSIDERAÇÕES SOBRE A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PENSANDO A	MARIA TERESA ESTEBAN	2012

	PARTIR DO COTIDIANO ESCOLAR		
TEXTO 5	AVALIAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO: PROVINCIA BRASIL	CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO	2012
TEXTO 6	REFLETINDO SOBRE A PROVINCIA BRASIL A PARTIR DAS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL, LINGUÍSTICA E COGNITIVA DA LEITURA	CARLA CRISTOFOLINI	2012

QUADRO 08 – Caracterização dos Artigos Scielo

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Scielo

A análise dos dados e a discussão teórica foram realizadas à luz de autores que tratam o tema alfabetização, letramento e avaliação.

A Provinha Brasil como indicador do desempenho dos alunos

O texto 1 é resultado de uma pesquisa realizada em seis capitais brasileiras, com o objetivo de avaliar a qualidade da Educação Infantil e detectar o desempenho das crianças no ensino fundamental e na Avaliação da Provinha Brasil que frequentaram uma pré-escola de qualidade. Para avaliar a qualidade da Educação Infantil, Campos et al. (2012) elaboraram escalas de avaliação de uma amostra de escolas públicas de três capitais brasileiras. Dos 762 alunos avaliados, 605 haviam frequentado uma pré-escola de qualidade e 157 alunos não frequentaram a Educação Infantil. A pesquisa revelou que crianças que tiveram uma educação infantil de qualidade possuem um desempenho melhor no Ensino Fundamental e na avaliação da Provinha Brasil. Relatou também que outros fatores influenciam positivamente no desempenho da Provinha Brasil: a escolaridade da mãe, a renda familiar e o IDEB da escola.

Os resultados dessa pesquisa estão em consonância com a posição de Soares (2012) que enfatiza a importância da Educação Infantil no processo de alfabetização e letramento da criança. Segundo ela:

Ai há uma divisão grande em relação àqueles que acham que não se deve alfabetizar na educação infantil – tem um grupo que fala até que devemos ter letramento sem letras. Ou seja, é proibido trabalhar com a língua escrita na educação infantil. Isso não tem o menor sentido em nenhum país do mundo, pelo menos os países mais avançados em educação. E para nós isso só tem funcionado nas escolas públicas, porque as escolas privadas começam a trabalhar a língua escrita quando as crianças têm 3 ou 4 anos. A criança de hoje tem toda condição para isso, pois nasce rodeada de escrita. Mesmo nas

camadas populares, a cada lado que se olhe está a escrita. Toda criança tem curiosidade, quer aprender a ler. Não há sentido em marcar uma data. Antes era aos 7 anos, agora é aos 6. (SOARES 2012, p. 09)

Soares (2012) mostra ainda sua indignação ao relatar que ainda há um grupo que defende que a educação infantil não deve alfabetizar. Segundo a autora, a criança vive rodeada de escrita, por isso não deve ser alfabetizada só aos seis anos, pois o quanto antes ela aprender, melhor desempenho terá no ensino fundamental.

Nessa mesma direção, as análises de Campos et al. (2011) concluem que uma educação infantil de qualidade, assim como a escolaridade da mãe e a renda familiar, podem contribuir para um melhor desempenho, tanto no ensino fundamental como nos resultados obtidos pela Provinha Brasil. Ao fazer essa relação os autores criam um papel de destaque e importância para os resultados da Provinha, considerando-a como um instrumento capaz de dar conta de uma realidade complexa.

Ao contrário da primeira pesquisa, que coloca a Provinha Brasil como um instrumento de destaque, capaz de dar conta de uma análise complexa, no texto 2, Rauen (2011) põe em xeque a qualidade das questões avaliativas contidas na Provinha. Nesta pesquisa é desenvolvido um estudo de caso sobre a questão 24 da Provinha Brasil da edição de 2009, que é voltada para avaliar a capacidade de inferir do aluno. No estudo, essa questão foi apresentada a 10 professoras alfabetizadoras para que a respondessem. Diante da dispersão das respostas apresentadas pelas professoras alfabetizadoras a pesquisa revela que, das dez professoras que responderam à questão, apenas 4 consideram correta a questão apontada como certa pelo gabarito.

Essa constatação nos leva a inferir que existe uma necessidade de elaborar com mais clareza e objetividade as questões da provinha. Assim, o autor enfatiza que devem ser evitadas questões muito complexas que possam ter mais de uma alternativa correta, para evitar confusões, pois essas questões não demonstram a capacidade de inferir do aluno, apenas induzem ao erro, devendo, portanto, ser evitadas nas edições posteriores.

A crítica às avaliações que se valem de questões complexas que podem confundir o aluno é ressaltada por Luckesi (2012), que, ao enfatizar o papel da avaliação da aprendizagem de um modo geral, enfatiza que: “As questões necessitam de ser vazadas em linguagem clara, precisa, direta. Nada de subterfúgios. O que desejamos constatar é se o estudante aprendeu o que ensinamos e não se ele é capaz de compreender enigmas” (LUCKESI, 2012, p. 06).

Assim como Luckesi (2012), Rauen (2012) critica a configuração da Provinha Brasil, dizendo que não há necessidade deste instrumento, cuja finalidade é se constituir como um

instrumento diagnóstico, possuir questões que se constituam como enigmas e armadilhas para o aluno. Se o objetivo da Provinha é diagnosticar como se encontra o processo de alfabetização das crianças, as questões devem ser claras e objetivas para que o aluno compreenda o que está sendo solicitado. Diante disso, Rauén afirma que a Provinha precisa se configurar como um instrumento que possibilite ao professor diagnosticar o processo de alfabetização do aluno, detectando qual o conteúdo que já aprendeu e qual o que ainda tem dificuldade, e não testar se ele é capaz de decifrar enigmas.

Numa perspectiva semelhante à de Rauén (2011), Morais (2012) faz uma crítica às diferenças no grau de complexidade de uma edição para outra da Provinha Brasil dentro do mesmo ano. Assim, no texto 3 Morais (2012) relata os resultados de sua pesquisa realizada nos anos de 2010 e 2011 que consistiu em acompanhar o ensino de alfabetização e o uso da Provinha Brasil em 12 salas de aula de 3 redes públicas de ensino de Pernambuco. A pesquisa priorizou a análise dos itens de leitura da Provinha. Foram constatados também que os baixos resultados apresentados pelos alunos nas questões sobre leitura apresentam possíveis relações com as práticas de ensino de leitura, observados nas 12 salas e com um exame qualitativo de itens das edições da Provinha.

O estudo de Morais (2012) consistiu em analisar como a Provinha Brasil vem sendo recebida pela rede municipal e pelas redes públicas e compreender seus impactos, contribuições e limites. Para tanto, foi definida uma equipe que contava com três membros do Centro de estudos e Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL-UFPE): Morais, Leal e Pessoa (2011), que assumiram a tarefa de cooperação com o INEP, comprometendo-se em realizar uma pesquisa dividida em dois subprojetos:

- 1- Provinha Brasil: sua percepção por professores e gestores e seus impactos no ensino de alfabetização;
- 2- Provinha Brasil: Conhecimento dos alunos que o teste avalia e outros conhecimentos que poderia avaliar. (MORAIS 2012, p. 555-556)

O primeiro subprojeto de Morais (2012) consistiu em identificar os modos como os gestores e professores ligados à turma de alfabetização concebiam e utilizavam a Provinha no diagnóstico de conhecimentos dos alfabetizandos e no planejamento do ensino de alfabetização. Visava também analisar a evolução dos conhecimentos infantis mensurados pela Provinha e comparar tais conhecimentos com o ensino recebido pelas crianças ao longo do ano letivo.

O segundo subprojeto de Morais (2012) apresentava os seguintes objetivos:

- 1- Identificar que conhecimentos os alfabetizandos revelavam sobre o SEA e sobre as práticas de leitura, que são avaliados pela Provinha Identificar que outros conhecimentos, sobre o SEA, e sobre a competência de produzir textos, os alfabetizandos revelavam quando submetidos a outros instrumentos que não a Provinha,
- 2- Relacionar os dois tipos de evidência e discutir o quanto auxiliaram o professor a planejar um ensino ajustado às necessidades dos alunos. (MORAIS, 2012, p. 556)

Os informantes do estudo de Morais (2012) eram profissionais de três redes municipais de ensino de Recife, que foram selecionados entre o quadro docente das escolas que mais se destacaram na edição anterior da Prova Brasil, no ano que antecedeu à pesquisa. A intenção de Morais (2012) foi compreender os modos de conceber e usar a Provinha por esses estabelecimentos.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados por Morais (2012) foram entrevistas semiestruturadas com as docentes e os dirigentes, no início e no final do ano letivo, e a observação da aplicação da Provinha e de uma jornada completa de aula em cada uma das turmas.

Em tais observações todas as atividades desenvolvidas pelas docentes com as crianças eram registradas, tais como: o tempo dedicado a cada atividade, o tratamento dado à heterogeneidade (existência ou não de atividades diferenciadas para alunos diagnosticados com diferentes níveis de aprendizagem) e as formas de organização das crianças (trabalho individual, duplas, coletivo etc.).

As análises do projeto 1 consistiram em observar as modalidades de leitura dos alunos de 12 turmas e quais as estratégias de leitura eram utilizadas por esses alunos. Para isso, foram observadas 108 jornadas em sala de aula. Os dados revelaram que a maioria apresentou falta de familiaridade com a leitura silenciosa que é exigida na Provinha. Como destaca Morais (2012):

Em primeiro lugar, fica patente a falta de familiaridade dos estudantes com as situações de leitura silenciosa de textos, tal como tendem a ser exigidas nas avaliações de larga escala, que aferem o desempenho de compreensão leitora, entre elas a *Provinha Brasil*. Sendo mais explícitos, é possível que, em algumas turmas (como é o caso de quatro das que acompanhamos), os alunos nunca ou quase nunca vivenciaram, fora dos dias de aplicação da *Provinha*, o que é ler textos sozinhos, em silêncio, para, em seguida, responder a questões escritas sobre esses textos. Obviamente não vemos nenhum ganho para os aprendizes em não experimentar tal modalidade de leitura e de exercícios para aprender a compreender textos escritos. (MORAIS, 2012, p. 560)

Os dados apresentados por Morais (2012) também demonstraram que a maiorias das professoras não trabalham a compreensão leitora por escrito na sala de alfabetização. Essa

compreensão, segundo o estudo, é feita de forma oral, como é enfatizado por ele:

Cabe enfatizar que foram ainda mais raros os dias letivos em que, após a leitura de um texto, os alunos realizassem, na forma escrita, algum tipo de atividade de compreensão leitora. À exceção de uma rede municipal (Recife) em que tal prática ocorreu numa proporção (10/36 dias) idêntica à de “interpretação oral” (11/36 dias), nos outros dois municípios nunca presenciamos a realização de exercícios escritos de compreensão de leitura. (MORAIS, 2012, p. 561)

Além da ausência de compreensão escrita dos textos, a pesquisa revelou que 05 das 12 turmas avaliadas não apresentaram qualquer tipo de trabalho com nenhuma das estratégias de leitura avaliadas pela Provinha. Em 8 das 12 turmas não foram encontradas questões que levassem o aluno a inferir informações ou reconhecer o assunto do texto. Diante disso, Morais constata que não é hábito do professor trabalhar questões de compreensão do texto que envolvam essas habilidades cobradas pela Provinha Brasil. Segundo este autor, “Parece, portanto, que era frequente ler textos e não investir na compreensão deles.” (MORAIS, 2012, p. 560)

Tal constatação da pesquisa de Morais aponta para a necessidade de que o ensino de leitura seja realizado visando o desenvolvimento de estratégias que envolvam o ato de ler, como enfatizam Girotto e Souza (2010):

Sob o ponto de vista vygotskiniano, de que a aprendizagem é resultado da interação de sujeitos, defendemos nesse tópico a ação cooperativa de leitores que têm objetivos em comum e que partilham de um ensino colaborativo como orientação para o processo de aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de leitura direcionadas ao “letramento ativo”. Para tanto, o professor precisa planejar e definir, intencionalmente, as atividades cada vez mais complexas para que o leitor possa adquirir autoconfiança e, nesse processo, seja capaz de definir para si próprio as operações e as ações contidas na atividade de ler, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Em outras palavras, para que possa passar da “dependência” à independência, da ação com o auxílio do parceiro mais experiente, à feitura por si só, da necessidade da mediação do outro à autonomia. Isso porque, de acordo com McLaughlin e Allen (2002), leitores ativos interagem com os textos que leem, por meio da ação de mediadores, na formação de seu estatuto leitor. (GIROTO; SOUZA 2010, p. 52-53)

Nesta passagem, Girotto e Souza (2010) evidenciam a necessidade da mediação do professor no desenvolvimento de estratégias de leitura que auxiliem o aluno em sua formação enquanto leitor ativo e proficiente. Enfatizam ainda a necessidade do ensino colaborativo do professor que auxilia o leitor a ir se familiarizando e apreendendo as estratégias cada vez mais complexas de leitura, até que possa desenvolvê-las sozinho.

Nesse sentido, Morais (2012) defende a necessidade do desenvolvimento de práticas de leitura, haja vista que em seus estudos observou que essa prática não é frequente nas salas de aula. O autor conclui defendendo a necessidade de um debate sobre os currículos de alfabetização a ser adotado nas redes de ensino, além de uma discussão aberta sobre as avaliações em larga escala, como a Provinha e sua matriz de referência, no intuito de que os professores participem da formulação e do uso daquele exame.

Morais (2012) também aponta, após análises de itens da Provinha Brasil, que foram observadas oscilações no grau de dificuldade entre uma edição e outra. Nos itens que priorizavam os descritores que avaliam compreensão de textos - localizar informação explícita de um texto, reconhecer o assunto de um texto, identificar a finalidade de um texto e inferir informação - foram encontradas variações de complexidade, ou seja, variações no grau de dificuldade apresentadas nas duas edições. Assim, Morais (2012) observou que há uma grande distância entre o ensino que é praticado nas salas de aula e o que é cobrado pela Provinha.

Já no texto 4, Estebam (2012) relata a experiência de uma pesquisa desenvolvida a partir da metodologia da pesquisa ação participativa no cotidiano da escola, que teve como suporte dois projetos que foram desenvolvidos em uma escola pública. Um dos projetos foi desenvolvido num grupo de estudos sobre a avaliação, com professoras, coordenadoras e alunos da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. E o outro projeto foi desenvolvido por meio da observação do cotidiano escolar em uma das turmas de 1º ciclo e participação em reuniões pedagógicas.

As reflexões feitas por Estebam (2012) neste estudo são reflexões feitas a partir das discussões realizadas nos encontros para debates sobre avaliações com um grupo de estudo composto por professoras e coordenadoras e alunos da UFF e da observação de jornadas de aula no cotidiano escolar de uma das turmas de 1º ciclo.

Em observação feita no cotidiano escolar de uma turma de alfabetização, Estebam (2012) constata um grande desconforto docente em relação aos resultados da avaliação feita pela professora em sala de aula com os resultados obtidos pela Provinha Brasil. Nesta turma, dos 23 alunos, 21 deles fizeram a avaliação. A professora da turma discorda da classificação de pelo menos seis destes 21 alunos. Segundo a docente, houve divergência entre a classificação proposta pelo Kit da Provinha em níveis de alfabetização em relação à avaliação realizada por ela em sala de aula.

Essa discrepância em relação às avaliações propostas em sala de aula e às avaliações propostas pelo Governo deixa o professor em situação de desconforto, levando o mesmo a desconfiar de sua avaliação e não da avaliação de larga escala. Esse fato, de acordo com

Estebam (2012), deixa o professor sem saber o que ensinar para os alunos para que estes progredam nos resultados, uma vez que ele avalia em sala de aula cotidianamente todos os conhecimentos necessários para o desenvolvimento do processo de alfabetização enquanto a Provinha Brasil avalia apenas dois descritores. Sobre esse fato a autora enfatiza que:

Quando se infere a qualidade da aprendizagem infantil – seus processos e resultados –, a partir de pequenos fragmentos aos quais se atribui valor de totalidade, corre-se o risco de se distanciar os resultados verificados da própria criança, invisibilizada como sujeito que faz percursos singulares, relacionados a suas experiências socioculturais nos coletivos dos quais participa. (ESTEBAM, 2012, p. 588)

De acordo com a reflexão feita por Estebam (2012), a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação insuficiente para medir o nível de alfabetização do aluno, que é um processo complexo e amplo, pois essa avaliação mede apenas fragmentos da alfabetização e atribui resultados como se estivesse avaliando a totalidade do processo de alfabetização. A autora enfatiza ainda que o atual modelo de avaliação da Provinha Brasil se resume a um exame:

A provinha Brasil expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com sociais e culturais presentes na vida escolar. Sobre essa redução opera-se outra, pois as questões da prova tratam de apenas de uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, conforme informação existente no Kit Provinha Brasil. (ESTEBAM, 2012, p. 578)

Desse modo, para Estebam (2012), a Provinha Brasil não realiza uma avaliação da aprendizagem, ela afere o desempenho nas habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e a escrita, por meio de um teste objetivo, e delimita o que deve ser avaliado. Entre as cinco habilidades apontadas na matriz de habilidades como fundamentais para o desenvolvimento da alfabetização e letramento - apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita, compreensão e valorização da cultura escrita, desenvolvimento da oralidade - apenas as duas primeiras estão presentes na “Provinha”, portanto, não se configura como um instrumento diagnóstico de um processo complexo como a alfabetização, pois analisa apenas as duas primeiras habilidades, deixando as outras de lado.

Segundo Estebam (2012), as vertentes críticas nos ajudam a compreender a articulação da Provinha Brasil com a produção de resultados que diferenciam, para hierarquizar contextos, processos, resultados e sujeitos. Essa é uma nova versão de procedimentos que pouco tem contribuído para o aprofundamento da dimensão democrática da escola. Nesta perspectiva, a Provinha influencia o trabalho pedagógico se transformando em um

treinamento permanente para o exame, ou seja, as escolas treinam seus alunos em função de um melhor resultado.

Estebam (2012) considera a Provinha Brasil não como um instrumento de avaliação da aprendizagem, mas como um instrumento que afere as habilidades previamente selecionadas como fundamentais para a leitura e escrita através de um teste objetivo. A Provinha tem como parâmetro a matriz de referência que faz parte do kit de correção disponibilizado pelo MEC para o professor aplicador. Esta matriz apresenta como habilidades cinco eixos considerados imprescindíveis para o processo de alfabetização e letramento: apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita, compreensão e valorização da cultura escrita e desenvolvimento da oralidade. Desses descritores apresentados, apenas os dois primeiros são avaliados pela provinha Brasil, por esse motivo a autora considera a provinha fragmentada e descontextualizada pois a linguagem não seria apreendida na sua complexidade apenas através desses dois descritores, desconsiderando os demais que também são importantes no processo de alfabetização e letramento.

Segundo Estebam (2012), o desempenho na Provinha Brasil classifica o aluno em cinco níveis de alfabetização. Esses resultados podem afetar o modo como a criança é vista no presente e gerar expectativas sobre a sua aprendizagem e desenvolvimento. Outro fato que pode acontecer também é que diante da necessidade de obter bons resultados os professores podem desenvolver uma prática fundada no treinamento e na reprodução de procedimentos, tendo em vista preparar melhor a criança para responder a Provinha. Por esse motivo, Estebam (2012) considera a Provinha Brasil um exame com caráter classificatório e critica também a avaliação por não levar em conta a realidade sociocultural dos educandos.

Essa avaliação com caráter classificatório é criticada por Luckesi (2011) que, ao discorrer sobre a atual prática de avaliar, afirma:

A atual prática da avaliação escolar estipulou como função do ato de avaliar a classificação e não o diagnóstico, como deveria ser constitutivamente. Ou seja, o julgamento de valor, que teria a função de possibilitar uma nova tomada de decisão sobre o objeto avaliado, passa a ter a função estática de classificar um objeto ou ser humano histórico num padrão definitivamente determinado. (LUCKESI, 2011, p. 82)

Nesta perspectiva, tanto Luckesi (2011) quanto Estebam, (2012) apontam a Provinha Brasil enquanto avaliação que, segundo o MEC, pretende ser um instrumento diagnóstico, não tem contemplado suas funções de ser diagnóstica e formativa. Ao contrário disso, tem exercido a função classificatória, que visa medir o nível de alfabetização em que se encontra o

aluno por meio de um processo fragmentado que não contempla a totalidade do processo de alfabetização.

Tecendo também uma crítica à forma de elaboração da Provinha Brasil, Gontijo (2012), no texto 05, apresenta os resultados de uma pesquisa documental sobre os programas de alfabetização implementados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de 2003. A pesquisa tem como objetivo examinar o Programa de Avaliação da Alfabetização, analisando os documentos que constam no kit da Provinha Brasil em todos os anos de sua aplicação. Esse estudo foi feito no intuito de compreender as concepções de alfabetização e de letramento, de língua e linguagem e de leitura que sustentam o modelo de avaliação proposto pelo MEC e desenvolvido nas escolas.

Segundo Gontijo (2012), as análises do conteúdo expresso na Provinha Brasil apontaram para um modelo de alfabetização concebido como um conjunto de competências autônomas. Segundo a autora, essas competências estão presentes na Matriz de Referência da Provinha Brasil sob a forma de descritores, habilidades e capacidades no eixo de apropriação do sistema de escrita. Para a autora, as capacidades elencadas na matriz referentes à leitura e os itens da Provinha relacionados a esta habilidade não contribuem para garantir a participação e a inserção da criança na cultura escrita.

Gontijo (2012) se apoia em Bakhtin (1992) para explicar a concepção de língua/linguagem presente na Provinha Brasil: “Não há lugar [...] para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior ou melhor, belo ou repugnante etc. Na verdade, só existe um critério linguístico: está certo está errado”. (GONTIJO, 2012, p. 620). Nessa concepção, cada item da prova só possui uma questão correta, mesmo quando se trata de leitura. Segundo a autora, a criança, ao responder a Provinha, identifica unidades fonéticas em palavras e reconhece as formas lexicais (palavras) e gramaticais (decodificação de frases e pequenos textos). Desse modo, ela age sobre a sua língua de uso cotidiano, como se a mesma fosse morta.

Assim, nas palavras de Gontijo (2012), a Provinha apresenta a seguinte perspectiva:

[...] ensinar a ler é ensinar a decodificar para que os aprendizes possam reconhecer e reproduzir os sentidos expressos no texto pelo autor. Obviamente tal concepção se distancia da leitura como processo de construção de sentidos e, por conseguinte, como processo de compreensão ativa e responsiva. As capacidades e habilidades avaliadas na Provinha Brasil, infelizmente, buscam o silenciamento das contrapalavras dos leitores, vistos como receptores passivos de informações. [...] Resumindo podemos dizer que, na perspectiva dos especialistas do MEC responsáveis pela elaboração da Provinha Brasil, a língua/linguagem é um sistema pronto e

acabado: a leitura é concebida como decodificação; o texto como enunciação monológica. Sendo Assim, é importante questionar: de que modo a Provinha, pensada como instrumento pedagógico e, portanto, educativo, poderá contribuir para a formação de leitores e escritores? (GONTIJO, 2012, p. 620)

Em suma, nas palavras da autora, a Provinha Brasil não cumpre o papel primordial de contribuir com a formação de leitores e escritores, que seria sua função maior. Segundo Gontijo (2012), a Provinha Brasil silencia o leitor que se transforma em um indivíduo passivo, reproduzidor e decodificador de informações, ao contrário do que prega a educação de qualidade, que objetiva formar cidadãos ativos e críticos atuantes na sua sociedade.

Também no intuito de analisar a qualidade das questões de leitura da Provinha Brasil, bem como dos documentos federais e municipais, no texto 6, Cristofolini (2012) relata os resultados de uma pesquisa realizada em 5 escolas públicas da grande Florianópolis. Para a realização da pesquisa, a autora fez algumas reflexões sobre documentos oficiais federais e municipais, Guias que acompanham a Provinha Brasil e resultados obtidos na avaliação da Provinha Brasil, edição de 2009, de 5 turmas de 2º Ano. O artigo propõe interpretar como a leitura, em suas dimensões sociocultural, linguística e cognitiva (CERUTTI-RIZZATI 2003) está contemplada na avaliação nacional padronizada da alfabetização - a Provinha Brasil em sua primeira edição, no ano de 2009.

Para fazer as análises, Cristofolini (2012) dividiu e classificou as questões da Provinha em dois grandes grupos: questões focadas nas habilidades de decodificação e aquelas envolvendo textualização. As questões são discutidas individualmente, aliando discussões teóricas (conceitos pertinentes a Alfabetização e Letramento) aos resultados apresentados pelos alunos.

Cristofolini (2012) adota a concepção de leitura de Cerutti-Rizatti (2009, p. 2) quando diz que “a proficiência em leitura não pode ser mais vista como um conjunto de habilidades monolíticas que o ser humano desenvolve em sua internalidade cognitiva”, e que é fundamental entender o ato da leitura nas suas três dimensões: sociocultural, linguística e cognitiva.

Ao discutir a alfabetização e letramento, Cristofolini (2012) se apoia em Soares (2003) que discute os termos alfabetização e letramento:

[...] e defende que o a apropriação da leitura e da escrita se dá por duas vias: o aprendizado da técnica (relacionar fonemas com grafemas com fonemas, segurar um lápis, compreender a relação e a orientação da escrita, entre outras habilidades) e o desenvolvimento do uso dessa técnica pois acreditamos que ela contempla as três dimensões da leitura. (CRISTOFOLINI, 2012, p. 218)

A autora utiliza também o documento “Pro-Letramento” (BRASIL, 2007), Programa do MEC para a formação de professores alfabetizadores, por entender que o documento traz uma perspectiva convergente com a posição teórica presente na Provinha Brasil. Entretanto, Cristofolini (2012) constata que a concepção de leitura presente no Pro-Letramento do MEC abrange as três dimensões de leitura proposta por Cerutti-Rizatti (2009), enquanto as questões da Provinha da 1ª edição de 2009 contemplam somente as dimensões linguística e cognitiva da leitura, deixando a desejar a dimensão sociocultural.

Ao analisar os seis artigos pesquisados percebemos que eles apontam diversos problemas ao avaliarem a qualidade da Provinha Brasil: nº insuficiente de descritores para avaliar as habilidades necessárias para a alfabetização e o letramento, variação no grau de complexidade de uma edição para outra dentro do mesmo ano, questões muito complexas para avaliar a capacidade de inferência (causando confusão no momento de escolher apenas uma questão), divergência entre a forma de trabalhar o conteúdo em sala de aula em relação ao que é cobrado na Provinha Brasil, além de não considerar a realidade sociocultural do aluno, dentre outros.

No que diz respeito à relação da Provinha com as práticas de alfabetização os autores aqui pesquisados constatam um desconforto docente em relação aos resultados da avaliação feita pela professora em sala de aula com os resultados obtidos pela Provinha Brasil, que nem sempre são os mesmos. Além disso, criticam o fato de que a aplicação da avaliação do MEC vem influenciando as práticas dos professores que acabam por desenvolver uma prática fundada no treinamento e na reprodução de procedimentos, tendo em vista preparar melhor a criança para responder a Provinha. Por esse motivo, como ressalta Estebam (2012), a Provinha Brasil é considerada um exame com caráter classificatório que não leva em conta a realidade sociocultural dos educandos.

Esses resultados nos levam a concluir que, dos seis artigos analisados, cinco deles consideram que a PB não se constitui em um instrumento de diagnóstico totalmente eficaz para avaliar o nível de alfabetização e letramento inicial das crianças. Isso não implica dizer que a Provinha seja um instrumento inválido, mas que necessita de ser reformulada em parceria com os professores. Seria necessária a participação em conjunto dos professores e de todos os envolvidos no processo educacional no momento de elaboração, correção e avaliação dos resultados.

Diante da divergência entre visões sobre o papel da PB em relação à prática do professor de alfabetização, essa pesquisa visa contribuir com os debates, focalizando a

realidade de Catalão, que, por ser um município localizado no interior do Brasil, distante dos grandes centros, apresenta uma realidade diferente daquelas existentes nas capitais e regiões metropolitanas do país.

No item seguinte, procuramos descrever as pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil sobre a Provinha Brasil e o processo de alfabetização e letramento através de dados presentes na CAPES.

1.9 O que dizem as pesquisas sobre a Provinha Brasil no Banco de dados CAPES

Na busca por estabelecer um diálogo com as pesquisas que têm sido realizadas com o tema Provinha Brasil e o processo de alfabetização e letramento e sua relação com a prática do professor, realizamos um levantamento sobre teses e dissertações presentes no banco de dados da CAPES que abrangem o tema.

A pesquisa foi realizada no dia 20 de maio de 2014. Inicialmente, utilizando as palavras-chave: Provinha Brasil, alfabetização, letramento. Nesta busca encontramos quatro dissertações. Realizamos mais uma busca com as palavras-chave: Provinha Brasil, alfabetização, prática docente e encontramos apenas uma dissertação. Na terceira busca utilizamos as palavras-chave: Provinha Brasil e alfabetização e encontramos 12 resultados. A última pesquisa realizada continha todos os outros resultados de pesquisas já encontrados anteriormente.

Dos doze resultados encontrados, sete deles foram descartados: quatro deles por tratarem da Provinha Brasil de Matemática, um por se tratar de outra avaliação de larga escala, um por se tratar do desenvolvimento da psicomotricidade e alfabetização e outro por utilizar a Provinha apenas como um dado na pesquisa.

Os cinco resultados que nos restaram traziam os seguintes temas:

Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe. Dissertação defendida por Simone Lindolfo da Silva em 01/08/2011, no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Pernambuco.

O estudo teve como objetivo compreender quais as implicações da Provinha Brasil para a prática pedagógica dos professores alfabetizadores de Camaragibe. A pesquisa foi realizada através de entrevista com os professores. Os resultados apontaram a respeito das especificidades regionais e revelaram que as docentes não acreditam que a Provinha Brasil

pode avaliar o desempenho dos alunos. Os dados da pesquisa revelaram que os resultados da Provinha não influenciaram a prática pedagógica dessas professoras. A presente pesquisa concluiu que há uma distância entre a escola e as avaliações em larga escala, há, portanto, a necessidade de integrar o professor na elaboração desses instrumentos de avaliação.

A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento. Dissertação defendida por Maira Gledi Freitas Kelling Machado em 01/05/2011, no Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí.

O estudo teve como objetivo avaliar a micropolítica desenvolvida na Rede Municipal de Ensino de Itapema-SC, intitulada: Diretriz Municipal Acompanhamento da Alfabetização. A pesquisa analisou os resultados obtidos nas avaliações de escrita de duas escolas em turmas de 1º ano (2009) e 2º ano (2010) do ensino fundamental, verificando os resultados do processo de aquisição da linguagem escrita dos alfabetizandos e comparou com resultados da Provinha Brasil no mesmo período. Os resultados apontam que as avaliações apresentam problemas que precisam ser aperfeiçoados. São reveladas na pesquisa discrepâncias nos resultados dos diagnósticos das avaliações.

Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil. Dissertação defendida por Mônica Maria Soares Rosário em 01/07/2012 no Mestrado Acadêmico em Letras da Fundação Universidade Federal de Sergipe.

Os objetivos desta pesquisa foram averiguar se a formação do professor alfabetizador e o conhecimento prévio dos documentos relativos à Provinha Brasil levam o aluno a atingir o sucesso na avaliação. Para tanto, a pesquisadora acompanhou duas aplicações da Provinha Brasil numa escola da rede municipal de Aracaju, no ano de 2010. E analisou também o currículo do curso de Pedagogia. Foi constatado que esses cursos têm uma grade curricular não convergente com as teorias que orientam a Provinha Brasil. Tal divergência pode influenciar na aplicação do teste e na orientação dos resultados obtidos. Outro fator identificado na análise da aplicação foi a falta de uma leitura prévia do material por parte do professor alfabetizador, visto que muitas instruções não são seguidas pelo docente ou transmitidas por ele aos alunos, comprometendo a verossimilhança da coleta dos resultados. As entrevistas revelaram receio por parte das professoras ao serem avaliadas pela Provinha. A pesquisa conclui que há necessidade de mudanças na estrutura educacional e no currículo dos cursos de formação de professores alfabetizadores e a de realização de treinamentos para os professores aplicadores da PB.

Provinha Brasil (ou Provinha de leitura ?): mais uma avaliação sob medida do processo de alfabetização e letramento inicial. Tese de doutorado defendida por Darlize Teixeira de Mello em 01/08/2012, no curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O presente estudo teve por objetivo analisar a forma como a avaliação governa a escolarização da alfabetização em nosso país. A autora concebe as avaliações como teste do ABC, testes psicogenéticos e Provinha Brasil como uma “técnica de governo”, em que a avaliação sob medida e a informação estatística foram vistas como promissoras para a regulação da educação. Apresenta análise de documentos que compõem o kit da Provinha Brasil, dando destaque ao mapeamento de 190 questões das edições de 2008 a 2011, testes 1 e 2, assim como apresenta o pareamento resultante da análise das fichas de avaliação (gabaritos) das questões objetivas da Provinha Brasil correspondente aos testes 1 e 2, aplicados nos anos de 2008 e 2010, na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com vistas a demonstrar quais teriam sido os maiores e menores percentuais de acertos. A pesquisa constatou supremacia nas questões de leitura e evidenciou que o formato dos testes gera tais resultados e deixa à margem outras possíveis leituras (in)visibilizadas nesse instrumento avaliativo.

A competência narrativa na Provinha Brasil: um estudo do desempenho dos estudantes da Emef Tenisson Ribeiro - Aracaju/Se”. Dissertação defendida por Ayane Nazarela Santos de Almeida em 01/07/2012, no Mestrado em Letras da Fundação Universidade Federal de Sergipe.

O estudo teve como objetivo observar a relação existente entre o desempenho do aluno na Provinha Brasil e o seu desempenho oral e escrito em narrativas. Para desenvolver o estudo, foram analisados os resultados da PB e o desempenho dos alunos na produção de narrativas orais e escritas. A autora conclui que a articulação entre a matriz de competência narrativa em conjunto com a matriz de referência da Provinha Brasil 2011 permite contribuir significativamente para o aprimoramento da competência comunicativa e letramento do aluno alfabetizando.

Ao fazer a leitura dos resumos percebemos que, de todas as pesquisas, a primeira: **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe** se aproxima do que estamos realizando em nosso estudo. Essa pesquisa também foi realizada por meio de entrevistas e procurou revelar o que os professores sabem sobre a Provinha Brasil e se ela gera orientações para a sua prática pedagógica.

Nesse sentido, a aproximação se dá no sentido de perceber se a Provinha Brasil influencia a prática do professor de alfabetização e também, por utilizar a entrevista como instrumento de coleta de dados.

Entretanto, a nossa pesquisa, apesar da semelhança já mencionada, buscou revelar se a PB tem contribuído como indicador do nível de alfabetização do aluno, se ela influencia o planejamento pedagógico e o currículo da escola, se existe uma relação entre os conteúdos cobrados pela Provinha e o que é trabalhado pelo professor em sala de aula, além de possuir um ponto que consideramos ser de grande relevância em nosso trabalho: como o professor alfabetizador avalia a PB? Optamos, na pesquisa, por deixar que o professor alfabetizador avalie a PB, pois com tantas avaliações em larga escala apontando para o que ele deve ou não realizar em sala de aula, neste estudo, além do já mencionado, procuramos compreender qual a percepção do professor em relação à Provinha e como ele tem ou não utilizado os resultados provenientes desta avaliação, enfim, como ele avalia a Provinha como um todo.

CAPITULO II

EM BUSCA DO CONHECIMENTO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE: CAMINHOS TRILHADOS

2.1 Caracterização da Pesquisa

As pesquisas realizadas na área da educação se incluem no campo da pesquisa social, e, em sua maioria, realizam-se dentro de um paradigma qualitativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa possui cinco características que podem ser elucidativas para o pesquisador e que destacamos a seguir.

A primeira característica da pesquisa qualitativa apontada por Bogdan e Biklen (1994, p. 47) é: “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.” Segundo os autores, o investigador qualitativo, para desenvolver sua pesquisa, entra em contato com vários lugares, como escolas, famílias, bairros e outros locais que se tornam sua fonte direta de dados que irão lhe fornecer informações importantes para a pesquisa. Mesmo quando se utiliza qualquer tipo de equipamento para registrar dados, como vídeo, áudio ou bloco de anotações, os dados também podem ser completados através da informação que o pesquisador obtém por meio do contato direto com o ambiente pesquisado.

Dessa forma, para Bogdan e Biklen (1994), o contato direto do investigador com o local de estudo é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, pois acreditam que as ações podem ser melhor compreendidas no local onde ocorrem. Os autores enfatizam que é preciso que os locais de pesquisa sejam entendidos no contexto das histórias das instituições a que pertencem, afinal, para o investigador qualitativo: “divorciar o ato a palavra, o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Nesta pesquisa, procuramos estar presentes no ambiente pesquisado nos momentos de entrevista com os professores de língua portuguesa do 2º ano do ensino fundamental de cinco escolas da rede municipal de ensino da cidade de Catalão, no intuito de compreendermos qual a avaliação os professores fazem da Provinha Brasil e quais os reflexos dos resultados dessa prova em sua prática docente.

Outra característica destacada por Bogdan e Biklen (1994, p. 48) é que: “A investigação qualitativa é descritiva”. Com essa afirmação, explicam que os dados são coletados em forma de palavras ou imagens que podem ser transcrições de entrevistas,

fotografias, vídeos, notas de campo, documentos pessoais e memorandos e registros oficiais. Esses dados serão analisados em toda a sua riqueza de detalhes pelo pesquisador qualitativo.

A abordagem qualitativa, de acordo com os autores, “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Ou seja, tudo é motivo para indagação para o pesquisador qualitativo que utiliza da descrição de todo e qualquer detalhe, pois não pretende ignorar nada que possa se constituir numa pista.

Nesta pesquisa, procuramos descrever o máximo possível de detalhes presentes nas falas das professoras alfabetizadoras no momento de entrevista, para obtermos o maior número possível de informações que possam contribuir para o esclarecimento das questões relativas à aplicação da Provinha Brasil e sua relação com a prática docente.

A terceira característica descrita por Bogdan e Biklen (1994, p. 49) é que: “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.” Desta feita, procuramos nesta pesquisa analisar como e de que forma os resultados da Provinha Brasil têm influenciado a prática do professor e o currículo da escola, por meio do relato destes profissionais, observando os reflexos deste movimento no cotidiano das salas de alfabetização do 2º ano do Ensino fundamental.

A quarta característica discutida pelos autores é que: “Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses, construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1996, p. 50). Assim, os investigadores qualitativos entendem a análise dos dados como um funil: as coisas estão abertas no começo e vão se tornando mais fechadas no final das análises. Neste estudo, enfatizamos nossa análise, buscando compreender quais os pontos mereceram destaque na fala dos professores em relação à avaliação que eles fazem da Provinha Brasil e qual a relação desta com sua prática.

A última característica destacada por Bogdan e Biklen (1994, p. 50) é que: “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.” Assim, nesta pesquisa, procuramos dar visibilidade aos relatos dos professores ao narrarmos qual o olhar destes profissionais em relação à sua prática, ou seja, qual o significado dos resultados desta Provinha para sua vida profissional e para a qualidade do ensino ofertado aos seus alunos.

Para Minayo (2007):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro, e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO 2007, p. 21)_

Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza que a pesquisa qualitativa busca entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Ludke e André (1986, p. 11) ressaltam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

A pesquisa teve como recorte perceber quais as interfaces das práticas do professor de Língua Portuguesa e os resultados obtidos por meio da Provinha Brasil. Procuramos verificar se estas avaliações estão cumprindo com a finalidade colocada pelo MEC de diagnosticar problemas e orientar a reformulação da prática docente, tendo em vista uma melhora na qualidade da aquisição da leitura e escrita e se esta avaliação tem influenciado o planejamento e o currículo da escola.

As estratégias metodológicas dessa pesquisa foram: levantamento de 05 escolas municipais que possuem a 2ª série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que se dispuseram a participar da pesquisa e realização de entrevistas semiestruturadas com os professores das turmas para a obtenção de dados referentes à interferência e/ou articulação das práticas de alfabetização em relação aos resultados obtidos através da Provinha Brasil.

A escolha da entrevista como instrumento de coleta de dados se deu pela sua eficiência em revelar uma riqueza de detalhes sobre a prática do professor. Sobre a importância da entrevista, Duarte (2004) afirma que:

Entrevistas são fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados. Nesse caso se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE 2004, p. 215)

Nesta perspectiva, a entrevista se tornou um rico instrumento de informações que nos permitiu obter um diálogo com as entrevistadas com o objetivo de perceber e analisar o ponto

de vista das mesmas em relação aos reflexos dos resultados da Provinha Brasil em sua prática e no currículo da escola e a avaliação que as professoras fazem da Provinha como um todo.

Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a entrevista na pesquisa qualitativa pode ser utilizada tanto como fonte principal como em conjunto com outras fontes, como observação, análise de documentos, entre outras técnicas, com o objetivo de “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). As boas entrevistas, segundo esses autores, “produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. As transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136)

Outras vantagens de se utilizar entrevistas na pesquisa qualitativa também são ressaltadas por Gurdíán-Fernández (2007), que apontam quatro vantagens no uso desse instrumento de coleta de dados:

- 1- Los escenarios o las personas no son siempre accesibles em sus contextos naturales, la entrevista cualitativa (abierta o en profundidad) permite la reconstrucción de acontecimientos del pasado: la reconstrucción de acciones pasadas, enfoques biográficos – historias de vidas-, creación de archivos orales, entre otros.
- 2- La entrevista cualitativa permite esclarecer experiencias humanas subjetivas desde el punto de vista de las y los propios actores. Estudio de las representaciones sociales personalizadas, investigación de los sistemas de normas y valores, captación de imágenes y representaciones colectivas, análisis de las creencias individualizadas.
- 3- Permite recuperar el pasado de todas aquellas situaciones no observadas directamente.
- 4- Puede garantizar una mayor eficiencia em el uso del tiempo y recursos.(GURDIÁN-FERNÁNDEZ, 2007, p. 197-198)

A autora esclarece ainda que a entrevista proporciona o contato com o ambiente natural do pesquisado, ajuda a esclarecer pontos de vista, permite recuperar o que passou e não foi observado e pode garantir maior eficiência no uso do tempo e de recursos, isso garante maior qualidade à pesquisa.

Com relação à entrevista, Minayo (2007) mostra que esta propicia a construção de informações pertinentes para o pesquisador sobre o seu objeto de pesquisa, além de permitir uma interação maior entre pesquisador e informantes.

Kramer (2003) enfatiza que a entrevista permite observar uma significativa diferença no que diz respeito à diversidade. Ela garante o diálogo, a narrativa de experiência, a história de vida e a subjetividade do pesquisado, é o aprender com o outro.

Entretanto, Duarte (2004) esclarece que as entrevistas não necessitam ser utilizadas na íntegra, deve-se priorizar o necessário à pesquisa:

Entrevistas bem realizadas, com um número adequado de informantes, produzem uma imensa “massa” de informações que não podem nem devem ser tomadas como um todo. Do conjunto do material generosamente oferecido a nós pelos nossos informantes, só nos interessa aquilo que está diretamente relacionado aos objetivos da nossa pesquisa (Queiroz, 1998) e é isso que deverá ser objeto de leitura. (DUARTE, 2004, p. 218)

Dessa forma, a autora afirma que, diante de uma gama de informações colocadas a nós com a entrevista, devemos utilizar somente o que estiver ligado aos objetivos da pesquisa, ou seja, só deverá ser objeto de leitura o que for de relevância para a pesquisa.

Para realizarmos as entrevistas semiestruturadas foi elaborado um roteiro com três grupos de perguntas, organizados da seguinte forma:

A) A formação do professor alfabetizador

- 1- Qual a sua formação? Há quanto tempo atua como professora? Há quanto tempo atua na alfabetização?
- 2- Realizou algum curso específico voltado para a alfabetização? Possui curso de especialização? Realiza atualmente algum curso de especialização ou aperfeiçoamento?
- 3- Como foi a sua preparação para se tornar professora alfabetizadora?

B) Práticas de alfabetização e currículo da escola

- 1- Como é feito o planejamento das turmas de alfabetização? Qual o material você utiliza para planejar as aulas? A Escola fornece algum material de apoio para o planejamento das aulas? Quais?
- 2- A escola segue algum currículo em específico?
- 3- As crianças possuem algum livro ou cartilha fornecida pela escola?
- 4- Quais as atividades de leitura você desenvolve com as crianças? Como são desenvolvidas essas atividades? (individual/coletiva, escrita/ oral, leitura silenciosa/ voz alta)
- 5- Quais as atividades de escrita são realizadas em sala de aula? Como você trabalha a produção escrita dos alunos?
- 6- Você desenvolve atividades diferenciadas para alunos que possuem níveis diferentes de aprendizagem?
- 7- Você trabalha atividades voltadas para compreensão dos textos com os alunos? Como?

- 8- Com que frequência você trabalha as questões de compreensão e interpretação de texto com as crianças em sala de aula?
- 9- Para você, qual o objetivo da avaliação?

C) Provinha Brasil e suas implicações/influências/relações com a prática docente

- 1- Para você qual o objetivo da Provinha Brasil?
- 2- Quem aplica e quem corrige a Provinha Brasil? Por quê?
- 3- Como chegam para os professores os resultados da Provinha Brasil? A escola fica sabendo somente dos resultados da sua escola ou de todas da rede? Você acha que isso acontece por quê?
- 4- Como e onde são utilizados os resultados da Provinha?
- 5- Existe algum retorno por parte da Secretaria de Educação de Catalão, para os professores quanto aos resultados obtidos pelos alunos na Provinha? Quais e Como?
- 6- O que você acha da estrutura da Provinha Brasil; você considera pertinentes os conteúdos cobrados pela Provinha? Você acha que as habilidades avaliadas pela provinha Brasil são suficientes para avaliar o nível de alfabetização do aluno?
- 7- Você acha que os itens de leitura da Provinha Brasil que avaliam a compreensão leitora dos alunos são adequados? Por quê?
- 8- Quais as questões da Provinha Brasil que as crianças mais apresentam dificuldades no momento de responder? Por quê?
- 9- As questões avaliadas pela provinha são diferentes das trabalhadas por você na sala de aula?
- 10- Você concorda com as questões da Provinha? Você acha que algumas questões poderiam mudar? Quais e como, qual a sua sugestão? Como deveria ser a provinha Brasil?
- 11- Há uma preparação para os alunos responderem a provinha?
- 12- Você acha que a Provinha Brasil contribui para diagnosticar problemas dos alunos em relação à alfabetização? De que maneira?
- 13- Após o resultado da Provinha Brasil é feito um estudo e planejamento no âmbito da escola para propor um plano de ação para melhorar a qualidade do ensino? De que forma?
- 14- Há alguma cobrança por parte da escola ou da secretaria do município para que os alunos saiam bem na prova?
- 15- Os resultados da Provinha Brasil influenciam na prática dos professores? Como? De que forma?

16- A Secretaria Municipal de Ensino de Catalão tem proposto algum plano de ação para subsidiar e contribuir com as escolas para melhorar a qualidade do ensino e do desempenho dos alunos na provinha? Qual? Como?

17- Como você avalia a Provinha Brasil?

Consideramos que os esclarecimentos prestados pelas professoras a partir dessas perguntas e de outras que surgiram durante a entrevista conseguem responder aos objetivos desta pesquisa.

2.2 As escolas pesquisadas

Escolhemos 05 escolas, 04 delas localizadas nas diferentes regiões periféricas da cidade e 01 na região central no intuito de termos uma visão geral da cidade sobre como o professor de alfabetização utiliza os resultados obtidos através da Provinha Brasil e percebermos como o professor concebe a avaliação da Provinha Brasil como um todo. A escolha das escolas obedeceu a esse critério, pois não era nosso interesse que todas as 11 escolas municipais participassem da pesquisa para não haver identificação por parte de gestores da rede e da Secretaria Municipal de Educação de Catalão e nem de qualquer outra pessoa, pois o nosso intuito é preservar a identidade tanto profissional quanto pessoal do professor informante e das escolas pesquisadas. Para preservar o sigilo em relação ao nome da instituição educacional utilizamos letras do alfabeto para nomeá-las: Escola A, B, C, D e E.

2.3 Os sujeitos da pesquisa e a formação para alfabetizar

Todas as nove professoras entrevistadas possuem formação em nível superior e especialização, são concursadas pela rede municipal de ensino e trabalham em turmas de alfabetização do 2º Ano do Ensino Fundamental. Quando indagadas sobre a participação em educação continuada todas relataram participar de cursos de aperfeiçoamento promovidos pela Secretaria de Educação Municipal como o pró-letramento e as semanas pedagógicas no início de cada ano letivo, além do PNAIC do governo federal, que aconteceu em 2013 e continua em 2014, com duração total de dois anos. Estas atividades relativas ao PNAIC são obrigatórias para as professores das três séries que compõem as etapas da alfabetização: 1º, 2º e 3º anos.

Das nove professoras entrevistadas, seis possuem formação em Pedagogia, uma em Pedagogia e Letras e duas somente em Letras. Todas possuem cursos de pós-graduação,

porém, nenhum voltado para a alfabetização, entretanto, todas já cursaram algum curso de aperfeiçoamento relacionado à alfabetização ofertado pela Secretaria de Educação e, ultimamente, todas participam do PNAIC.

Para preservar o sigilo em relação ao nome da instituição educacional utilizamos letras do alfabeto para nomeá-las: Escola A, B, C, D e E e, para as professoras foram utilizados nomes fictícios escolhidos por elas mesmas no dia da entrevista no intuito de preservar suas identidades: Mariah, da Escola A, Lucinha e Clara, da Escola B, Lara e Marina, da Escola C, Lorrane e Priscila, da Escola D e Silvana e Bianca, da Escola E.

A Professora Mariah, da Escola A, é formada em Pedagogia. Atua na docência há 7 anos, sendo quatro na alfabetização.

A Professora Lucinha, da Escola B, é formada em Pedagogia. Atua na docência há dezoito anos, sendo dezesseis na alfabetização.

A Professora Clara, da Escola B, é formada em Letras e Pedagogia. Atua na docência há dezesseis anos, sendo três na alfabetização.

A professora Lara, da Escola C, é formada em Pedagogia. Atua como professora há 22 anos, sendo 08 na alfabetização.

A Professora Marina, da Escola C, é formada em Pedagogia. Atua na docência há 23 anos, sendo onze na alfabetização.

A Professora Lorrane, da Escola D, é formada em Pedagogia. Atua como professora há 20 anos, sendo doze na alfabetização.

A Professora Priscila, da Escola D, é formada em Pedagogia. Atua na docência há 11 anos, sendo os 11 anos na alfabetização.

A Professora Silvana, da Escola E, é formada em Letras. Atua na docência há 03 anos e, como alfabetizadora, há dois anos.

A Professora Bianca, da Escola E, é formada em Letras. Atua como docente há 10 anos, sendo seis anos na alfabetização.

As professoras pedagogas são licenciadas, com habilitação para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a lei 9394/96, os cursos de Pedagogia passam a ser de licenciatura, formando o profissional para atuar em sala de aula com caráter generalista para atender às duas funções.

Depois de muitas discussões sobre a formação do Pedagogo, é aprovada, em 15/05/2006, a Resolução CNE/CEP n. 01, que instituiu as DCNs (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS) do curso de Pedagogia, sendo definido que o curso de Pedagogia deveria contemplar a docência, a gestão, o ensino, a avaliação de sistemas,

instituições de ensino em geral, a elaboração e a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas, conforme enfatiza o documento:

Art. 4 – O curso de licenciatura em Pedagogia destina-se a formação de professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos curso de Ensino Médio, na Modalidade Normal, e de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas, e instituições de ensino, englobando:

I – Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento, e avaliação de tarefas próprias do setor de educação.

II- Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares.

III- Produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. (RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1/2006)

Essa formação generalista apontada no documento enfatiza a diversidade de atribuições do Pedagogo, incluindo tanto as questões que envolvem o ensino, quanto a gestão e a produção do saber através das pesquisas. Intenciona-se, portanto, abranger inúmeras atribuições para atender a diferentes colocações dentro da Educação.

A indicação presente no documento acima é entendida como uma prerrogativa das políticas neo-liberais para a Educação que vigoram no Brasil desde a década de 1990, como destacado por Cavicchioli e Araújo (2008):

Nessa busca pelo entendimento das diretrizes do curso de Pedagogia e pela identidade do profissional pedagogo, é que se compreende que no contexto atual mundial as políticas educacionais estão voltadas ao mercado de trabalho sob a égide de um sistema capitalista pautado em um ideário neoliberal. As políticas Educacionais também são fruto de uma forte influência dos organismos multilaterais – UNESCO, Banco Mundial, CEPAL – que delineiam um modelo de formação de professores [...] (CAVICCHIOLI E ARAÚJO, 2008, p. 1552)

Nesse sentido, a ótica capitalista tem como pressuposto básico uma educação que forme o indivíduo versátil capaz de assumir diferentes postos de trabalho para atender às demandas de uma sociedade em pleno desenvolvimento. Os organismos multilaterais financiam a educação, mas cobram a formação desse profissional, que é avaliado pelos instrumentos de larga escala promovidos pelo governo, com o intuito de fiscalizar os resultados da aprendizagem do aluno e a prática do professor, para dar retorno a esses órgãos. O caráter generalista do curso de Pedagogia também pode ser entendido a partir das

disciplinas diversas que o pedagogo precisa dominar para exercer a profissão: Língua Portuguesa, Ciências, Matemática, História, Geografia e outras. Assim, o pedagogo acaba por não se especializar em nenhuma delas. Este fato tem sido criticado por vários estudiosos e pesquisadores, principalmente em relação à alfabetização, como ressaltado por Soares (s/d):

Em primeiro lugar, deveria ter uma formação específica. Não há possibilidade de alguém ser alfabetizador e, ensinar a língua e, ao mesmo tempo, ser professor de ciências, de história, de matemática. Para introduzir a criança no mundo da escrita, o professor tem de, primeiro dominar muito bem a língua Portuguesa, formação que é dada de forma adequada para que saiba usar a língua escrita nas suas diferentes variantes, tem de ter formação sociolinguística; psicolinguística, de fonologia – sem o que é impossível entender o progresso da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil; que é com que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teoria da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais. Só isso mostra que não é possível colocar essa formação, que é essencial para trabalhar com o ensino da língua escrita, ao lado de ciências que exigirá conhecimentos específicos semelhantes, ou seja, o professor teria de conhecer ciências, conceitos científicos, os processos de pensamento científico etc. E isso se repete para geografia, história e matemática. (SOARES, s/d., p. 09-10)

Sob essa perspectiva, o professor alfabetizador, para ensinar língua portuguesa, precisa ter o domínio sobre diversos conhecimentos que esta língua abrange e isso seria impossível de ser feito com o docente trabalhando diferentes disciplinas que necessitam de conhecimentos diversos. Assim, o autor defende uma formação específica para o professor de alfabetização.

2.3.1 A preparação específica para alfabetizar

No que se refere à formação específica para alfabetizar percebemos que todas as professoras possuem especialização em uma ou mais áreas do conhecimento, entretanto, oito das nove professoras não possuem curso de especialização específico para alfabetizar. Apenas uma das professoras mencionou ter especialização em Língua Portuguesa. No entanto, todas mencionaram que participam de atividades de educação continuada, como cursos promovidos pela Secretaria Municipal de ensino em todo início de ano. Outros, como o pró-letramento e o PNAIC, estão sendo realizados por todas elas. É o que podemos perceber nas falas abaixo:

Professora Mariah (Escola A): Fiz um curso oferecido pela UFG, mas foi em Educação Infantil PROERD, mas não foi específico. Tenho especialização em Psicopedagogia. E atualmente estou participando do PNAIC. Não houve uma preparação para me tornar

alfabetizadora. Houve um convite, eu só tinha a graduação. Não houve uma preparação antecipada, eu resolvi aceitar e estou até hoje. Quanto a educação continuada, fiz o Proerd (Educação Infantil) pela UFG. Pró-letramento em Português e matemática, e tenho especialização em Psicopedagogia. Agora estou fazendo o PNAIC.

Professora Lucinha (Escola B): Foi só magistério e graduação em Pedagogia e especialização em Gestão escolar integrada, porque antigamente não tinha essa preocupação, a graduação era suficiente. Não tive nenhuma formação específica. Quanto a participação em Educação continuada estamos fazendo o PNAIC, que é do Governo Federal.

Professora Clara (Escola B): Estamos fazendo agora o PNAIC (Pacto Nacional para alfabetização na idade certa) a nível nacional, tem duração de dois anos, uma vez por semana, acontece no CAIC, o curso é destinado para professores de 1º, 2º, e 3º anos. O curso contribui bastante, são conteúdos e metodologias tudo voltado para essas séries porque subentende que as três primeiras séries. Na verdade eu não fiz muitos cursos. Agora eu lembrei que já fiz também um curso para trabalhar com o método fônico que é próprio para a alfabetização.

Professora Lara (Escola C): Fiz somente Psicopedagogia. Minha preparação para tornar alfabetizadora foram os anos de experiência. Quanto aos cursos de educação continuada: Participo de cursos de capacitação propostos pela Secretaria municipal de educação que tem duração de uma semana e é proposto todo início de ano. Ultimamente tenho participado do PNAIC (Pacto pela Alfabetização na Idade Certa), todos os professores até o terceiro ano está participando do PNAIC. No PNAIC, a gente vê teoria, bastante prática, recebemos os livros de literatura infantil, vem diretamente para a sala para os meninos terem contato, caixas de jogos também voltados para a alfabetização.

Professora Marina (Escola C): Especialização em Língua Portuguesa, e especialização em Psicopedagogia. Esse ano nós estamos fazendo o PNAIC, que está auxiliando bastante, somente a graduação a pós, cursos de reciclagem, mas algum curso específico para a alfabetização só o PNAIC.

Professora Lorrane (Escola D): O 4º magistério que era voltado para a alfabetização, antes de fazer a faculdade, depois os cursos oferecidos pela prefeitura. Quanto preparação para ser alfabetizadora, fiz o 4º magistério e fiz também o pró-letramento. Fiz Especialização em

Processo de Ensino Aprendizagem e Planejamento educacional e agora eu fiz Gestão Escolar. E estou fazendo o PNAIC.

Professora Priscila (Escola D): Sempre tem na prefeitura todo ano, como o pro-letramento, esses assim. Só esses cursos que a prefeitura ofereceu. Estou fazendo o PNAIC. Tenho especialização em Psicopedagogia, e Gestão Escolar, Fiz o Proerd da UFG, e estou fazendo o PNAIC que são dois anos, já fiz um ano sobre a alfabetização, agora esse ano é sobre matemática.

Professora Silvana (Escola E): Não. Fiz curso de especialização em Técnicas e Métodos de Ensino, e Mídias na Educação, mas voltado somente para a alfabetização não. Eu usei o que aprendi na Faculdade, como psicopedagogia que ajuda na alfabetização e também eu já tinha trabalhado um ano no terceiro ano então me ajudou e eu não tive dificuldade quando passei para a alfabetização. Cursos de formação continuada de professores realizados pela prefeitura no início de cada ano, não tem nome específico são cursos que orientam a prática pedagógica. Fiz curso de especialização em Técnicas e Métodos de Ensino, e Mídias na Educação de uma Faculdade do Rio de Janeiro, tinha encontros presenciais realizados aqui em Catalão. E agora estou fazendo o PNAIC.

Professora Bianca (Escola E): Os cursos a partir da minha formação em letras foram os cursos promovidos pela prefeitura todo o início do ano. Pós graduação eu fiz, mas não na área de alfabetização. Fiz especialização em Métodos e Práticas de Ensino. *Pesquisadora: Quais os cursos que você fez pela prefeitura?* Pró-letramento de português, de matemática, são cursos que prepara o professor para a sala de aula, para trabalhar melhor os conteúdos. Dentre outros também, no início de cada ano letivo, sempre tem uma semana de curso de formação antes das aulas. *Pesquisadora: Como foi a sua preparação para se tornar professora alfabetizadora?* Para preparar para ser alfabetizadora, eu fiz esses cursos da prefeitura, na realidade, alfabetizadora a gente prepara todo dia, aprendizado da gente o independente dos cursos que a gente faz, eu procuro ler muito, eu procuro informações na internet, eu procuro atividades que são voltadas para a alfabetização, eu vejo com as minhas colegas alfabetizadoras o que que uma faz, quando eu vejo que um aluno tem dificuldade em vou em outra e pergunto, eu tenho aluno assim, o que que você faz, o que eu posso estar fazendo para melhorar esse aluno, eu acho que além dos cursos é necessário que o alfabetizador busque

informações. Quanto aos cursos de formação continuada além desses que eu citei, estou fazendo o PNAIC.

Com relação à formação específica para alfabetizar, Soares (s/d) defende que:

Os médicos têm de fazer uma ou mais residências para se especializar. A professora pode entender de outras coisas, mas deve ter uma especialização. Defendo isso. Ou que, se essa formação estivesse na pedagogia, que se fizesse um processo de especialização, como uma residência médica, Os médicos estudam seis anos e têm de fazer uma residência ou mais para se especializar numa área. A professora pode entender de outras coisas, mas tem de ter uma especialização em determinada área. O argumento de que a criança precisa ter uma professora só, uma referência, é do tempo que pensava que a professora era Tia. Hoje em dia as crianças convivem com uma multidão de pessoas, fora da escola. As famílias hoje tem uma estrutura completamente diferente. Convivem com tios, avós, madrasta e padrasto. Por que na escola teria de ser uma só pessoa? E ainda por cima tendo que dar conta de conteúdos os mais diversos – numa faixa etária – e isso é fundamental – em que é preciso dominar muito bem o conteúdo, pois tem de simplificar sem falsificar. E só faz isso quem tem um domínio muito grande do conhecimento de determinada área. (SOARES S/D, p. 10)

Sob esse ponto de vista, Soares defende que o professor alfabetizador deve ter uma formação específica em nível de especialização ou que essa formação possa ser inserida dentro do curso de Pedagogia, o que não pode é a professora ficar só com a formação generalista que o curso oferece, pois a língua portuguesa abrange muito conteúdo e conhecimentos que a formação não dá conta.

Com relação aos cursos ofertados pela Prefeitura Municipal no início do ano, são iniciativas do próprio município de fornecer algum apoio para as professoras antes do início das aulas; têm a duração de uma semana. Algumas professoras citaram o pró-letramento do MEC como uma das formas de se atualizarem, essa iniciativa tem se constituído, como afirma Soares (s/d., p. 10), em “ações pontuais. Faz com que algumas professoras se atualizem, mas individualmente, quando o que precisamos é de uma atualização mais ampla.” Nessa perspectiva, o PNAIC têm procurado sanar essa dificuldade apresentada pelas professoras, como pode ser percebido na fala da professora abaixo:

Professora Marina (Escola C): Sobre o Pnaic, ele tem contribuído muito, tem contribuído e auxiliado muito, a gente conversa bastante nos encontros, troca ideias, e o material que agente recebe é muito bom: caixas de jogos, livros literários, textos que são trabalhados lá em sala de aula. Os textos são para nós para a nossa formação. As meninas que trabalham conosco elas

têm encontros e depois repassam para nós o que foi repassado para elas. É feito o estudo dos textos, montamos grupos de trabalho para apresentar atividades que a gente está trabalhando na escola. Eles sempre cobram o retorno do que está sendo apresentado para a gente, por exemplo a caixa de jogos, os livros literários, têm sugestões de como trabalhar, mas a gente pode trabalhar também da forma que desejarmos.

O depoimento da professora Marina mostra que os cursos de formação podem contribuir com a prática do professor, principalmente quando realizados de forma coletiva, como tem sido na rede, através de trocas de ideias e sugestões e com o apoio de materiais distribuídos para o professor. No entanto, o governo federal, em parceria com as secretarias, precisa dispensar alguém com capacidade suficiente para ministrar esses cursos de modo proveitoso para o professor, não só para dizer que está sendo feito algo, como enfatiza a professora abaixo:

Professora Mariah (Escola A): O PNAIC (Programa nacional pela Alfabetização na Idade Certa), eu sou obrigada a participar, recebo uma bolsa do MEC de 200,00 Reais. O programa é para os professores de 1º, 2º e 3º ano que são as séries voltadas para a alfabetização. A proposta é boa, preparar os professores para o nível de alfabetização, mas nem sempre é organizado como deveria, às vezes porque tem outros eventos na rede aí não acontece nosso curso, então adia, ou dá cursos muito condensados (dois no mesmo dia), as pessoas que oferecem o curso também deixam a desejar a nível de conhecimento (são professores da rede municipal concursados mas que não são regentes nesse ano). Nesse curso não há muita teoria, é mais troca de atividade como para não ficar incoerente com o HTPC.

O depoimento da professora Mariah mostra a necessidade de uma formação continuada que seja articulada no sentido de promover a construção de um conhecimento sólido por parte do professor. Isso geralmente não tem acontecido nos programas de formação ofertados pelo governo, como destaca Soares (s/d):

Quanto a atualização para suprir as deficiências da formação recebida na graduação, vem sendo encarada de uma forma não muito adequada. [...] seria um trabalho de atualização de uma rede. Não é um trabalho em rede, com universidades, municípios e estados, mas sim um trabalho de rede com o conjunto das escolas de um município, para que todas se atualizem e não haja desperdício de recursos sem mudança efetiva. (SOARES, S/D, p. 10)

Para Soares, a formação continuada ofertada aos professores deve ter qualidade e ser feita em conjunto por todas as escolas da rede. No caso do município de Catalão, a formação tem se concretizado de forma coletiva, entretanto, o problema apontado pela professora é com relação à falta de preparo das pessoas para ministrarem o curso e a necessidade de ajustar um calendário para regularidade do curso. Tudo isso poderia contribuir para a eficiência nos cursos ofertados.

Nesta perspectiva, Soares (s/d.) enfatiza que é necessária e urgente a renovação na formação inicial dos cursos de Pedagogia. Essa mudança é discussão recorrente e vem sendo examinada pela CAPES. Mas há uma resistência por parte das associações dos cursos. Dessa forma, a discussão é sempre a mesma e não evolui muito. O PNAIC tem procurado contribuir suprimindo as deficiências da graduação, mas, com a falta de preparo por parte de quem realiza o curso, não tem cumprido com seu papel de construir um conhecimento sólido e formar um indivíduo crítico.

2.4 A construção dos dados Pesquisa

A pesquisa de campo teve seu início em outubro de 2013, após parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG sob o nº 138, que ocorreu no final de setembro de 2013. Todas as cinco escolas convidadas se dispuseram a colaborar com a pesquisa. A partir da definição das escolas foram convidados a participar os professores de salas de 2º Ano do ensino fundamental. Cada escola participante possuía duas turmas de alfabetização, com exceção de uma delas, que possuía três turmas, somando-se um total de onze turmas e onze professoras alfabetizadoras.

O primeiro contato na escola foi feito com o diretor da instituição para apresentar o projeto e solicitar permissão para a realização da pesquisa. Foi elaborado um termo de anuência para cada diretor assinar, todos se mostraram receptivos à pesquisa e concordaram com a sua realização na escola. O segundo contato foi com o professor, no intuito de fazer as apresentações entre pesquisador e entrevistado e apresentar também o projeto de pesquisa. As professoras de todas as turmas também se mostraram receptivas ao trabalho e concordaram em participar, concedendo a entrevista gravada em áudio. Sobre esses primeiros contatos, Szimanski et al. (2011) enfatizam que:

Nesse primeiro momento, o entrevistador se apresentará ao entrevistado, fornecendo-lhe dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e

qual o tema de sua pesquisa. Deverá ser solicitada sua permissão para gravação da entrevista e assegurado o anonimato, acesso a gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele também fazer as perguntas que desejar. Szimanski et al. (2011, p. 20)

Nos primeiros contatos com os professores sujeitos da pesquisa foram feitas as apresentações formais e a entrega dos termos de consentimento livre e esclarecido para o entrevistado, que garante o anonimato dos pesquisados e instituições e o direito de desistir da pesquisa. Das onze professoras convidadas a participar, duas não puderam, uma porque tinha assumido a turma no fim de 2013 e não havia aplicado a PB e a outra porque adoeceu e teve que se ausentar por alguns dias da escola. A professora que adoeceu pertencia à Escola A, portanto, a referida escola ficou com apenas uma entrevistada.

Foram realizadas cinco entrevistas no final do ano letivo de 2013 e as quatro últimas só foram possíveis no início de 2014. O motivo da demora na realização das entrevistas se deu pela falta de tempo das professoras para nos atender devido ao Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) que aconteceu em 2013 semanalmente, às segundas-feiras, no contraturno das professoras, no período noturno. Esse planejamento é destinado a todos os professores da rede municipal. As professoras cumprem suas horas atividade que eram destinadas ao planejamento e aulas de reforço dos alunos nesse momento, que até então era realizado na escola, e agora acontece no CAIC São Francisco de Assis.

Com o planejamento coletivo de forma semanal em 2013, as professoras ficaram sem o contato com a escola no contraturno devido à falta de tempo destinado a esse fim, pois cumpriam suas horas atividades no momento coletivo promovido pela rede municipal de ensino.

Apesar de deixar as professoras livres para escolherem o momento mais propício para as entrevistas, todas concederam as mesmas no momento de aula devido à ausência na escola de outro momento disponível. Para tanto, contamos com a ajuda das coordenadoras que ficaram nas salas de aula com os alunos para que as professoras pudessem se ausentar nos momentos das entrevistas.

Já em 2014, esse planejamento em rede passou a acontecer de 15 em 15 dias, sendo intercalado com o planejamento da escola. A mudança foi motivada por reclamações das professoras que reivindicavam a presença na escola pelo menos de 15 em 15 dias. E, mesmo com os planejamentos intercalados o professor passou a vir para a escola quinzenalmente, mas continuou com o tempo limitado para o planejamento na escola e para o atendimento ao reforço dos alunos, ou seja, com o tempo limitado o professor precisa se desdobrar para realizar o reforço no mesmo momento do planejamento.

Assim, as entrevistas realizadas no ano de 2014 também só foram possíveis no momento das aulas, pois, com a presença das professoras na escola quinzenalmente, elas estavam sobrecarregadas quando estavam lá.

Nesta perspectiva, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio e transcritas. Estas foram analisadas à luz da bibliografia estudada, com o objetivo de perceber e compreender a realidade das práticas educativas de alfabetização em relação aos resultados obtidos através da Provinha Brasil de língua portuguesa, ou seja, observar se esses resultados influenciam a prática do professor e os currículos da alfabetização das escolas pesquisadas.

A transcrição das entrevistas foi feita de acordo com Duarte (2004), que enfatiza que elas devem ser transcritas logo depois de encerradas por quem realizou, para corrigir possíveis erros nas entrevistas seguintes. As transcrições, segundo a autora, devem ser editadas: “Exceto quando se pretende fazer análise do discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacofonias, erros gramaticais, etc., devem ser corrigidos na transcrição editada.” (DUARTE, 2004, p. 221).

Após realizadas as transcrições, o pesquisador precisa organizar as informações da melhor forma possível para analisá-las, surgem então as categorias que podem ser eleitas, *a priori*, segundo Duarte (2004), a partir do referencial teórico ou de um conhecimento prévio de campo empírico ou podem surgir no momento da análise quando o pesquisador identifica conteúdos recorrentes na fala dos entrevistados.

Segundo Szymanski et al. (2011), as categorias seguem um percurso de criação que pode ser entendido da seguinte forma:

Na relação com o texto de referência, emergem novas articulações conceituais. Leituras e releituras do texto completo das entrevistas, com anotações nas margens, permitem ao longo do tempo a elaboração de sínteses provisórias, de pequenos *insights*, e a visualização da fala dos participantes referentes aos mesmos assuntos. Estes, nomeados pelo aspecto do fenômeno a que se referem, constituem uma categoria. A categorização concretiza a imersão do pesquisador nos dados, e a sua forma particular de agrupá-los segundo sua compreensão. [...] Diferentes pesquisadores podem construir diferentes categorias a partir de um mesmo conjunto de dados, pois essa construção depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das suas crenças e valores. (SZIMANSKI ET al., 2011, p.78).

Nesta passagem, é enfatizado pela autora que as categorias podem surgir a partir do estudo minucioso da transcrição das entrevistas que faz o pesquisador perceber os assuntos em comum e agrupá-los segundo seus conhecimentos teóricos e sua experiência pessoal.

Neste estudo, para analisarmos as informações, foram elencadas as seguintes categorias de análise: 1 - O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na rede municipal de ensino de Catalão e a carga horária do professor; 2 - Currículo e gestão Escolar da rede municipal de ensino de Catalão: o papel regulador da PB e da gestão no currículo; 3 - Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Provinha Brasil: o que as professoras dizem sobre os conteúdos e estratégias utilizados por ela em sala de aula; 4 - A avaliação das professoras alfabetizadoras sobre a Provinha Brasil x avaliação realizada em sala de aula.

No capítulo seguinte trazemos as análises e as discussões realizadas a partir da construção dos dados e de acordo com as categorias elencadas.

CAPÍTULO III

ANSEIOS, REVELAÇÕES E MUDANÇAS: O PROFESSOR ALFABETIZADOR COMO PROTAGONISTA DE SUA PRÁTICA

Após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás já no final de setembro de 2013, começamos nossa busca pelas escolas e professores que se prontificaram a colaborar com a investigação. Foram várias visitas até atingirmos o número de cinco escolas, como havia sido proposto no projeto. A busca se iniciou em outubro de 2013, estendendo-se até fevereiro de 2014. Nestas cinco escolas encontramos 11 turmas de alfabetização, das quais nove professoras concordaram em participar da pesquisa concedendo entrevista, as outras duas optaram por não colaborar: uma por ser novata e estar em uma turma de 2º ano pela primeira vez e por não ter aplicado Provinha Brasil nenhuma vez, e, outra, que adoeceu e se ausentou da escola no período da investigação. Conseguimos com o trabalho de campo um total de 9 entrevistas, cinco realizadas no final do ano letivo de 2013 e as quatro últimas realizadas em fevereiro de 2014.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Ao iniciarmos o trabalho de análise e construção dos dados emergiram as categorias de análise: 1- O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na rede municipal de ensino de Catalão e a carga horária do professor, 2- Currículo e Gestão Escolar da rede Municipal de Ensino de Catalão-GO: o papel regulador da PB e da gestão no currículo, 3- Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Provinha Brasil: O que as professoras dizem sobre os conteúdos e estratégias utilizados por ela em sala de aula, e 4 - A avaliação das professoras alfabetizadoras sobre a Provinha Brasil x avaliação realizada por elas.

No item seguinte, procuramos compreender, a partir da problematização de cada categoria elencada neste estudo, se a Provinha Brasil tem influenciado o planejamento, o currículo da alfabetização, a prática das professoras e, por último, qual a avaliação das professoras em relação à Provinha Brasil e suas sugestões para elaboração da mesma.

3.1 O horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na rede municipal de ensino de Catalão-GO e as horas-atividade do professor

Todas as professoras entrevistadas trabalham no período vespertino e voltam no contraturno para cumprirem suas horas atividade uma manhã por semana. O tempo dedicado às horas atividade do professor é dividido entre planejamento das aulas e reforço para os

alunos com dificuldades. Com a mudança de gestão escolar, no início do ano letivo de 2013, foi implantado o horário de planejamento pedagógico coletivo (HTPC) na rede municipal de ensino, no qual todas as escolas da rede municipal se reúnem para realizar o planejamento de suas aulas. A ideia é realizar um planejamento único para todas as escolas. O planejamento coletivo acontece todas as segundas-feiras, das 19h às 21h, em uma única instituição da rede, não havendo mais o planejamento da escola.

O Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é uma reunião com todos os professores de 1º ao 9º ano da rede municipal de Catalão realizada no CAIC São Francisco de Assis, localizado no Jardim Primavera, em que é discutido coletivamente o planejamento dessas séries. Os professores se reúnem por ano e por disciplina. Cada sala possui um professor mediador. Participam do HTPC professores, coordenadores, diretores. É um momento de troca de experiências.

O *site* da Prefeitura Municipal de Catalão ao relatar a origem do HTPC enfatiza:

O HTPC é um método de trabalho criado pelo professor Paulo Magri, secretário de Educação de Novo Horizonte/SP, município paulista melhor ranqueado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Brasil. Ao tomar conhecimento dos resultados do colega, o secretário Sousa Filho não apenas adotou a prática pedagógica como também contratou Paulo Magri para prestar consultoria à Educação de Catalão. (<http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2014/01/29/professores-da-rede-municipal-fazem-o-2%C2%BA-planejamento-coletivo-do-ano/> Acesso em 05/12/2014)

Ao relatarem sobre o funcionamento do HTPC, percebemos no depoimento das nove professoras uma total compreensão da proposta da Secretaria Municipal em relação ao funcionamento e organização do planejamento, como destacado na fala da professora Priscila:

Professora Priscila (Escola D) O planejamento anual é o mesmo do estado, o município adequou com o do estado, o mesmo conteúdo que vê no Estado, vê no município, bimestre a bimestre. E o nosso da escola tem o HTPC, as turmas do 2º ano da rede municipal todas juntas, fazem o mesmo planejamento, elaboram as mesmas atividades. A tutora leva atividades já prontas para a gente, xerocadas, e depois a gente usa as que quisermos e complementamos com outras. E lá é bom, a gente leva o material que tem e troca, tem um e-mail para enviar o que encontrarmos. A tutora faz a seleção das melhores atividades e leva o material no dia do planejamento xerocado para todas. Para o planejamento levo livros da

escola e livros nossos, temos a flexibilidade para adequar com a nossa realidade, não é obrigado a utilizar todas as atividades, você usa o que for adequado para a sua turma.

O primeiro ponto que podemos destacar na fala das professoras é relativo ao planejamento coletivo. Autores como Libâneo (2008) destacam como pontos positivos de tal prática a possibilidade de troca de experiências sobre o que foi positivo e negativo em cada ação pedagógica, como afirma Libâneo (2008, p. 149-150):

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e de aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.

Por outro lado, apesar de haver a discussão e a troca de experiências de forma pública, como apontado por Libâneo, como o planejamento é realizado em rede, o professor sai de lá com várias atividades já prontas que são enviadas por e-mail por todos os professores da rede no decorrer da semana fora da escola. Como eles afirmam, como o tempo não é suficiente para a escolha e adequação das atividades, esse trabalho é feito posteriormente em casa pelo professor, pois não há planejamento na escola, já que o professor cumpre sua hora atividade no planejamento coletivo da rede (HTPC). A escolha das atividades e a adequação do material recebido no planejamento são feitas em casa. Percebemos nessa nova forma de planejar três momentos distintos: um planejamento anterior em casa em que o professor envia atividades para um e-mail coletivo; a participação no planejamento coletivo para troca de experiências (para cumprimento das horas atividades); e um terceiro planejamento posterior, realizado também em casa pelo professor para reflexão, adequação e escolha das atividades. Observamos que os dois momentos de planejamento extraclasse individual são maiores que o coletivo, extrapolando as horas dedicadas ao planejamento.

Nesse sentido, verificamos o descontentamento na fala de uma das entrevistadas, a professora Lucinha, da Escola B, em relação à forma como é proposto o planejamento coletivo da rede, pois as professoras têm que se deslocar de sua casa no período noturno, que seria dedicado ao descanso e à família, como destacado abaixo:

Professora Lucinha (Escola B): Na verdade esse planejamento não é feito na escola mais, é feito no CAIC. **Não sei porque mudou, na verdade eu preferia vir para a escola, porque você desloca da sua casa a noite, não achei bom não.** Pesquisadora: *Esse planejamento é feito como?* Todas as séries juntas, 2º com 2º, 3º com 3º, o 4º já prepara aqui na escola ou em casa. Temos uma tutora que trabalha com a gente. Pesquisadora: Essa pessoa que trabalha esse planejamento do HTPC ela possui uma formação específica para alfabetização para coordenar esse curso. Ela é uma professora da rede, ela é mediadora nossa, trabalha também com 2º ano. Ela atua no CAIC, quem quer colaborar manda atividades para ela, mas mais, é ela mesma que elabora as atividades.

Outro ponto negativo ressaltado por outra professora é que o planejamento só não está melhor pelo fato de ficarem afastadas da escola, que é seu *locus* de trabalho, e da coordenação, para um diálogo maior sobre a realidade da escola, como podemos perceber na fala da Professora Lara, da escola C:

Professora Lara (Escola C): Antigamente a gente planejava nas escolas, agora o planejamento está acontecendo de forma coletiva, todas as escolas da rede vão para o CAIC e planejam juntas, série por série, o planejamento é todo igual. A gente planeja o que vai trabalhar e monta as atividades. Tá trabalhando na rede tudo igual. Por exemplo hoje a gente sugere as atividades para a semana que vem, tem um site que a gente posta as sugestões de atividades. **Aí a secretaria já imprime, vem as atividades prontas para a gente montar. Antes eu e a outra professora, vínhamos na segunda feira e planejávamos para a semana toda. Hoje a gente sugere, na semana que vem já vem as atividades para gente montar e na maioria das vezes até impressas.** Por exemplo hoje eu acho uma atividade interessante, mando para o e-mail e já vem montado de lá. E lá mesmo a gente já faz o roteiro, para trabalhar durante a semana. **Pesquisadora:** E esta forma de planejar, contribuiu, está melhor do que antes? **Professora Lara (Escola C)** **Não está melhor porque a gente perdeu o contato que a gente tinha na escola, de estar conversando com a coordenação, de ter tempo aqui na escola, como a gente tinha.** Nós sugerimos lá que fosse feito esse planejamento coletivo de 15 em 15 dias, alternando uma semana lá no CAIC no planejamento coletivo, outra aqui na escola, porque faz falta a gente estar aqui na escola.

Nesse sentido, o que se percebe nos depoimentos é que a ação de planejar no HTPC é positiva, pois contempla momentos de discussão e troca de atividades, mas é, ao mesmo tempo, negativa, uma vez que não contempla os momentos de reflexão e ação destacados por Libâneo (2008, p.150), para quem: “O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação [...]”. Assim, parte do planejamento é feita em casa pelo professor, sem o diálogo com a escola, que é tão importante para a professora, como evidenciado na fala da professora anteriormente citada.

Outro ponto que merece destaque em relação à mudança no planejamento escolar da escola para a rede é em relação ao reforço escolar que é realizado dentro dessas horas atividades intercalando planejamento e “reforço” para alunos com dificuldades. Com a implementação do HTPC, o professor regente não tem mais tempo para fazer esse atendimento, que é realizado por outra pessoa. As professoras consideram como ponto negativo esse fato que pode ser ilustrado na fala da Professora Lucinha da Escola B:

Professora Lucinha (Escola B): No contra turno é que eu fazia um atendimento de reforço para os meus alunos, agora como eu tenho que participar do HTPC, não estou vindo mais no contra turno eu faço minhas horas no CAIC. As crianças não ficaram sem o horário de reforço, mas agora, esse trabalho é feito por pessoas comissionadas contratadas pela prefeitura. Acho que o professor da turma é que tem que fazer esse trabalho porque ele é que conhece o seu aluno.

A fala da professora Lucinha mostra a preocupação com o processo de aprendizagem das crianças que possuem dificuldades e precisam de um momento para atendimento extraclasse e que esse atendimento precisa ser realizado pelo professor, pois só ele conhece seu aluno e suas dificuldades e pode ajudar da melhor forma possível. Uma pessoa que não conhece a realidade do aluno não teria condições para realizar esse trabalho da mesma forma que o professor regente realiza.

Diante do exposto pelas professoras como pontos positivos e negativos em relação ao HTPC do município de Catalão, percebemos a importância da troca de experiência proporcionada pelo planejamento coletivo, entretanto, o planejamento escolar é realizado a maior parte em casa. Podemos dizer que ele acontece em três momentos: um, anterior ao planejamento coletivo, feito em casa pelo professor, quando ele pesquisa e seleciona atividades que são enviadas para o e-mail coletivo; outro, que acontece durante o planejamento coletivo (HTPC); e, finalmente, em casa, para reflexão e adequação das

atividades apresentadas no momento coletivo. Desse modo, o planejamento se torna solitário na maior parte do tempo, como enfatizado por Guimarães (2013):

Assim sendo, entendemos que esses profissionais ao chegarem em seus lares, já estão cansados e sem disposição para reflexão, realizando um planejamento que deveria ser em conjunto com seus colegas de trabalho, mas que acaba sendo uma prática solitária, seguindo modelos conforme prescrito em manuais didáticos e em documentos como os PCNs e as Matrizes Curriculares de Habilidades, que regem o ensino nas escolas públicas. (GUIMARÃES 2013, p. 76):

Na perspectiva que apresentamos até aqui, o planejamento é realizado na maior parte do tempo (cerca de 2/3) em casa pelas professoras. Entretanto, pelo fato de termos realizado cinco entrevistas no final do ano letivo de 2013 e as outras quatro no início de 2014, tivemos a oportunidade de presenciar mudanças em relação ao HTPC que necessitam ser destacadas.

Essas mudanças têm demonstrado uma preocupação da Secretaria Municipal de Ensino em adequar o HTPC, fazendo ajustes para que este transcorra de forma que atenda tanto ao currículo da rede, quanto às necessidades do professor para realizá-lo de forma eficaz e adequada. Desta feita, a partir de sugestões e reivindicações feitas pelas professoras, o planejamento mudou de semanal para quinzenal, como pode ser percebido na fala da professora Lara ao ser indagada sobre o HTPC e relatar sua sugestão:

Professora Lara (Escola C): Não está melhor porque a gente perdeu o contato que a gente tinha na escola, de estar conversando com a coordenação, de ter tempo aqui na escola, como a gente tinha. Nós sugerimos que fosse feito esse planejamento coletivo de 15 em 15 dias, alternando uma semana lá no CAIC no planejamento coletivo, outra aqui na escola, porque faz falta a gente estar aqui na escola.

Diante das reivindicações apresentadas pelas professoras, a Secretaria Municipal de Ensino inicia o ano letivo de 2014 atendendo às mudanças solicitadas. Com o planejamento quinzenal agora as professoras intercalam o HTPC com o planejamento da escola, dessa forma, elas têm oportunidade de refletirem sobre sua prática e adequarem o material de acordo com a realidade de suas escolas e de seus alunos. Essa mudança pode ser percebida na fala de duas professoras:

Professora Bianca (Escola E): Agora a gente tem o HTPC também. *Pesquisadora: O que seria esse HTPC?* É um curso da rede municipal também, **onde a gente se reúne a cada**

quinze dias, para estar fazendo um planejamento em rede, a proposta do HTPC é que todas as escolas da rede trabalhem o mesmo conteúdo, no mesmo nível de formação, para que se o aluno for transferido de uma unidade para outra, ele não fique prejudicado. A gente faz uma sequência didática onde a rede procura seguir, é claro que eu posso fazer as adaptações, trabalhar as necessidades do meu grupo de alunos atual, mas sempre seguindo aquele planejamento que a gente fez lá. *Pesquisadora: E o HTPC é dentro das suas horas atividades? É dentro da minha hora atividade, o horário que eu teria que fazer na escola eu vou para o HTPC, a gente reúne a cada 15 dias, intercalado com o HTPC, a cada 07 dias a gente vem para a escola, ou seja, uma semana a gente vem para a escola e na outra a gente vai para o HTPC, numa segunda feira a gente reúne as três professoras do segundo ano na escola*, sentamos e discutimos as atividades, o rendimento, o que nós estamos trabalhando, procuramos trabalhar sempre juntas. Depois nós vamos para o HTPC, discutimos com a rede o que cada professor está trabalhando, mas sempre em rede.

Professora Silvana (Escola E): Agora nós fazendo esse planejamento juntas com todas as escolas da rede, porque agora a gente tem o HTPC, no qual todos os alfabetizadores das turmas de 1º, 2º e 3º anos fazem um planejamento único para estar adaptando na escola. Nesse planejamento coletivo nós fazemos o levantamento do que vai ser trabalhado no primeiro bimestre, quais são as metas que a gente quer alcançar dentro do currículo. Então no primeiro bimestre nós estamos trabalhando lista e conto que são os gêneros que estão em questão. Esse planejamento está sendo feito na rede para todos os professores de 2º ano vão trabalhar o conto, por exemplo, **nesta quinzena** estamos trabalhando, João e Maria. Então todas as escolas recebem atividades e mandam para um email e estas atividades são compartilhadas no HTPC, a gente pega o material, mas se de repente uma professora está trabalhando uma sílaba então o material conveniente de trabalhar é outro texto e não esse, mas é feito lá, e depois na escola a gente adapta ele de acordo com a nossa realidade.

Percebemos, a partir desses depoimentos, que o planejamento coletivo da rede passa a ser intercalado com o planejamento da escola para atender tanto às necessidades de unificar o planejamento da rede quanto às professoras que necessitam de um tempo para reflexão da sua

prática e também para adaptarem o planejamento da rede à realidade de sua escola e de seu aluno.

Entretanto, a fala de uma das professoras entrevistadas, após a mudança do planejamento de semanal para quinzenal, demonstra que, mesmo com a presença das professoras nas escolas de origem para o momento de planejamento específico da escola, elas continuam realizando parte desse planejamento em casa, é o que explica a Professora Lorrane:

Professora Lorrane (Escola D): Hoje nós temos o planejamento da rede que a gente reúne, e faz um planejamento coletivo o HTPC, o planejamento é feito todo no HTPC, **o que não dá tempo de fazer lá a gente termina em casa, dentro da mesma linha, da rede municipal.** Nós temos uma mediadora, temos um currículo ela estuda e é postado as atividades, ela faz a escolha das atividades e posta para nós, mas se tem alguma atividade que não condiz com a realidade de nosso aluno, eu e a outra professora sentamos e temos a total liberdade para mudar.

Desse modo, uma parte do planejamento continua sendo realizado de forma solitária em casa, já que o professor continua com a tarefa de pesquisar e enviar atividades para um e-mail coletivo. Atividades estas realizadas durante a semana toda pelo professor fora do HTPC e do horário de planejamento da escola.

De todo modo, os professores entrevistados apontaram como ponto positivo a mudança no planejamento na rede de semanal para quinzenal, intercalando com o planejamento da escola. Esta mudança proporcionou ao professor estar em contato com seu *locus* de trabalho, preservando a identidade da escola e levando em conta a realidade de seus alunos, sem perder o caráter de planejamento coletivo, pois o planejamento interno da escola é realizado em conjunto pelas professoras da mesma série, como enfatizado na fala das professoras acima descritas. Nessa perspectiva, o planejamento escolar atende às seguintes funções apontadas por Libâneo (2008):

Diagnóstico e análise da realidade da escola: busca de informações reais e atualizadas que permitam identificar as dificuldades existentes, causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então.

Definição de objetivos e metas compatibilizando a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola.

Determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função de prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os

recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros). (LIBÂNEO 2008, p. 150)

Nesse sentido, as funções do planejamento destacadas por Libâneo (2008) vão ao encontro das necessidades apontadas pelas professoras de terem um momento específico para estarem presentes na escola, reunindo-se com a equipe e discutindo as dificuldades específicas daquela instituição e adaptando o planejamento de acordo com a realidade de seus alunos e com os recursos materiais que a escola e o professor têm condições concretas de acesso para a execução desse planejamento.

Quanto às condições concretas para execução do planejamento, percebemos que as escolas possuem alguns materiais de apoio para o professor utilizar no planejamento das aulas. Outros materiais são do próprio professor que vai adquirindo ao longo de sua profissão; o uso da internet também auxilia o professor na escolha de atividades para o planejamento, como podemos perceber na fala de sete das nove professoras entrevistadas:

Professora Mariah (Escola A): A escola tem um acervo de livros que nos podemos usar para planejar. Eu tenho os meus livros e eu utilizo também muito a internet. Lá no CAIC não tem muito tempo, depois eu adequo o meu planejamento com outros materiais.

Professora Lara (Escola C): A escola tem bastante materiais para o planejamento, jogos, livros, as meninas adquiriram agora outros jogos, tenho uma aluno surda, vieram jogos específico para ela. Além do material da escola você utiliza algum material seu? Eu tenho bastante material, também tenho jogos, pego as sugestões e planejo em cima do material que eu tenho.

Professora Marina (Escola C): Geralmente temos o material da gente, coleções de livros que a gente vai adquirindo no decorrer do tempo, tem o material da escola que a gente pode usar, mas não são tantos, caixas de jogos, livros literários, e a diretora está tentando adquirir mais materiais. O que a gente tem é o que a gente leva, poderia ter mais. Outros livros, ábaco, material dourado, alfabeto móvel, esse material a gente utiliza em sala de aula.

Professora Lorrane (Escola D): Aqui tem alguns livros, mas agora nós estamos utilizando os do HTPC nós temos lá, eles oferecem lá.

Professora Priscila (Escola D): Aqui na escola tem vários materiais, livros didáticos, jogos, livros literários, tem da escola do município, do MEC e do PNAIC, é só selecionar para usar.

Professora Silvana (Escola E): Fornece material de apoio para o planejamento: material impresso, EVA para atividades com artes, temos livros literários.

Professora Bianca (Escola E): O livro didático, o livro do aluno, outros livros da biblioteca, jogos, a gente já vem com atividades pesquisadas da internet.

Na fala das sete professoras apresentadas acima elas mencionam que a escola tem ofertado material para apoio no planejamento das aulas e que têm recebido material de apoio do PNAIC e do HTPC, além do material próprio que cada professor possui do seu acervo particular e da internet, que elas também utilizam para o planejamento das aulas. O que inferimos dos depoimentos é que a escola e os gestores da educação, no que se refere ao material de apoio, têm procurado atender o que determina o PCN (1997): que o professor deve utilizar de uma diversidade de materiais no momento do planejamento das aulas.

Apenas duas das professoras entrevistadas, Professora Clara e Professora Lucinha, ambas da escola B, disseram que a escola não possui material de apoio, mas a Secretaria de Educação e o PNAIC oferecem caixas de livros e jogos, e elas utilizam os próprios materiais e a internet. Como enfatizado por elas:

Professora Clara (Escola B): A gente utiliza para o planejamento um livro adotado pela rede, mas eu não utilizo somente o livro porque ele não contempla tudo o que pede o currículo, eu trabalho muito com atividades de internet, e elaboro atividades próprias utilizando jogos. A escola em si não oferece materiais para planejamento, mas a secretaria de educação sim e com o PNAIC agora cada professor temos caixas de livros literários e de jogos para a gente trabalhar. A escola mesmo só tem livros didáticos.

Professora Lucinha (Escola B): Na escola não tem mas eu utilizo os que tenho em casa, Livros didáticos, coleções de outros autores, internet.

Apesar das professoras da escola B afirmarem que a escola não tem material para planejamento, elas utilizam os próprios materiais e os disponibilizados pela Secretaria no HTPC e os do PNAIC, atividades da internet, e o livro didático. Com isso, o planejamento

não sofre prejuízos devido à falta de material.

Em relação ao livro didático de Língua Portuguesa como apoio para o planejamento, as professoras foram indagadas se as crianças possuíam este material. Todas as nove entrevistadas responderam que os alunos possuem livros didáticos de língua portuguesa adotados pela rede e enviados pelo MEC. A análise e a descrição que quatro das nove professoras fazem desse material é, de maneira geral, positiva, como podemos perceber nos destaques abaixo:

Professora Silvana (Escola E): Tem o Livro de Alfabetização e Letramento, a gente está usando no segundo ano, são livros muito bons, que atendem. É oferecido pela prefeitura.

Outra professora descreveu o livro com detalhes, conforme relato abaixo:

Professora Bianca (Escola E): Possuem livros de Português e Matemática do segundo ano. Esse livro é consumível, de modo que a gente faz as atividades no livro, eles podem pintar e escrever no livro, podem levar para casa não precisa devolver, o livro é deles. É oferecido pelo governo Federal em parceria com o município.

Duas das nove professoras disseram que recebem o livro de língua portuguesa e este é utilizado de forma interdisciplinar para trabalhar conteúdos de outras disciplinas, para atender às exigências do novo currículo, conforme afirmam:

Professora Lara (Escola C): Elas têm o livro do MEC: Português, matemática, geografia, história e ciências só que este ano nós estamos trabalhando geografia, história e ciências de forma integrada com português e matemática, então a gente está usando muito pouco eles, português e matemática a gente usa muito.

Professora Lucinha (Escola B): Têm livros enviados pelo MEC de Português e Matemática. Só na área de Língua Portuguesa mesmo é que usamos, os outros livros vem, mas nós não trabalhamos, porque temos que seguir o currículo e trabalhar de forma interdisciplinar.

Como podemos perceber, as quatro professoras: Silvana, Bianca, Lara e Lucinha

demonstram utilizar o livro didático no planejamento. A primeira professora elogia o livro, a segunda mostra características e qualidade do livro, a terceira e a quarta trazem a informação de que estão trabalhando mais o livro de português e de forma interdisciplinar.

Por outro lado, uma das nove professoras entrevistadas reclama do atraso na chegada do livro na escola, segundo ela:

Professora Priscila (Escola D): Tem um livro de língua Portuguesa, mas chegou no final do ano, agora em novembro. *Pesquisadora: E o que os meninos utilizavam até o final do ano?*
Professora Priscila: Atividades xerocadas, copiadas, é claro que faz falta o livro, mas não deixou a desejar pois quando chegou o livro, nós fomos ver as atividades e percebemos que a maioria já tinha sido contemplada, os alunos até diziam que esse livro não está tão bom, eles criticavam o livro, é porque a maioria das atividades já tinham visto.

Nesse caso, o livro didático não foi utilizado para a sua finalidade, que é servir de apoio para o professor no momento de planejamento e para o aluno como material de estudo devido ao atraso.

As quatro últimas professoras não opinaram sobre a qualidade do livro didático, também não mencionaram se utilizam ou não o livro para planejar. Apenas disseram que os alunos possuem o livro do MEC. É o que se percebe nos seguintes depoimentos:

Professora Lorrane (Escola D): Sim os livros do MEC.
Professora Mariah (Escola A): Possuem livros didáticos fornecidos pelo PNLD do MEC.
Professora Marina (Escola C): Possuem o livro enviado pelo MEC.
Professora Clara (Escola B): Tem esse que a escola adota e que é a nível nacional, escolhido pela rede e enviado pelo MEC.

Nos depoimentos das últimas professoras percebemos um silenciamento por parte delas em emitir sua opinião em relação ao livro didático e em falar de sua prática. Ou seja, se utilizam o livro ou não para planejarem. Com exceção da Professora Clara, que emitiu sua opinião em outro momento, quando indagada quanto aos materiais que utilizava para planejar: “A gente utiliza para o planejamento um livro adotado pela rede, mas eu não utilizo somente o livro didático porque ele não contempla tudo o que pede o currículo.”

Diante disso, percebemos que a maioria das professoras (cinco das nove entrevistadas)

não ficam presas ao livro didático como apoio, nem fazem menção com relação a sua importância. Mas essas mesmas professoras relatam, em momento anterior, que utilizam diversos tipos de materiais para planejar as aulas, dentre os quais, o livro didático também não foi mencionado, explicitando suas opções em escolher os próprios materiais, além do material que recebem do HTPC, que são sugestões elaboradas pelas próprias professoras.

3.1.1 Implicações dos resultados da Provinha Brasil no planejamento escolar e na prática do professor alfabetizador

Com relação à utilização dos resultados obtidos por meio da aplicação da Provinha Brasil, as professoras foram indagadas se após o resultado da PB é feito um estudo e planejamento no âmbito da escola para propor um plano de ação para melhorar a qualidade do ensino? Seis das nove entrevistadas relataram que é feito um planejamento a partir das dificuldades apresentadas pelos alunos. Conforme afirmam:

Professora Lara (Escola B): Eu sou nova na rede, esse ano foi a primeira vez que eu apliquei a Provinha Brasil, mas eu soube que teve uma avaliação no início do ano, uma pessoa da secretaria municipal de educação, a nossa tutora, veio para a escola e foi feito um mapa para as professoras verem as habilidades que mais acertaram e as que mais tiveram dificuldade.

Professora Marina (Escola C): A gente sempre pensa em fazer alguma coisa para melhorar, mas não só por causa da provinha, mas para melhorar o nível de alfabetização do aluno, porque uma coisa é consequência da outra.

Professora Priscila (Escola D): A gente procura trabalhar dentro das dificuldades das crianças. Principalmente na primeira, agora quem vai trabalhar o resultado dessa última é a do terceiro. Eu e a outra professora sentamos juntas e a gente vê o que precisa melhorar na minha turma e na turma dela.

Professora Lorrane (Escola D): Só nós professores mesmos, que tentamos resolver com eles (os alunos) questões que eles erraram na prova.

Professora Silvana (Escola E): Sim, no planejamento de nós, professoras da turma, a gente olha turma por turma o descritor que tiveram maior dificuldade e através deles a gente procura planejar as atividades de sala de aula, a gente faz a parte aqui na escola e no outro momento também, pois assim em rede a gente percebe que as dificuldades que existem na nossa escola são apresentadas por outras escolas da rede também.

Professora Bianca (Escola E): A gente senta, conversa para ver em que nível as turmas ficaram, mesmo quando está bom a gente procura melhorar, a gente sempre está trabalhando leitura compreensão, interpretação de texto, dentro da Provinha Brasil. Fora da Provinha Brasil, a gente faz um diário de leitura com as crianças, leitura coletiva, individual. A gente vê os pontos que os alunos mais se saíram mal, qual descritor que eles apresentam mais dificuldade e procura melhorar os quesitos que os alunos tiraram nota baixa.

Diante dos depoimentos apresentados pela maioria das professoras (seis delas), percebemos que os resultados da Provinha Brasil têm influenciado o planejamento do professor de alfabetização, no sentido de fazer com que ele observe quais as dificuldades apresentadas na referida prova por seus alunos e procure trabalhar essas dificuldades. Esse trabalho é realizado de forma individual ou em dupla com a professora que atua na outra turma de segundo ano na mesma escola.

Esse trabalho realizado pelas professoras procura atender a necessidades específicas dos alunos em determinados descritores em que apresentaram dificuldades. Não é realizado um estudo na escola sobre os resultados, visando um planejamento mais amplo. Nessa perspectiva, a Provinha Brasil não têm cumprido com sua função de ser um instrumento para diagnosticar a aprendizagem do aluno e a prática do professor, uma vez que ela tem determinado apenas dificuldades isoladas que o professor procura atender sem fazer um estudo e um planejamento mais amplo que deem conta de atender à totalidade que é o processo de alfabetização. Ou seja, um planejamento a partir dos estudos sobre as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas com os alunos, com o objetivo de melhorar o nível de alfabetização. Nesse sentido, a Provinha Brasil não têm cumprido com o papel de ser um instrumento diagnóstico do nível de alfabetização, como apontado por Luckesi (2011).

Nessa perspectiva, a PB não tem conduzido o professor a uma prática adequada de ensino, com o objetivo de obter melhores resultados no ensino e aprendizagem, como enfatizado por Libâneo (1994), pois, a partir do depoimento da maioria das professoras,

percebemos que os resultados da Provinha têm conduzido o professor à aplicação de atividades que contenham descritores em que os alunos mais apresentaram dificuldades na avaliação e não um planejamento para tentar superar as dificuldades apresentadas pelos alunos a nível geral da alfabetização.

Constatamos pela fala dessas professoras que esse trabalho realizado por elas é individual, ou em dupla com a professora da outra turma na mesma escola. É um trabalho emergencial, que realizam a partir do momento que recebem o resultado e observam as dificuldades dos alunos, procurando trabalhar a partir delas.

Inexiste, portanto, um planejamento mais amplo, no âmbito da escola, que faça estudos dos resultados da PB e proponha um plano de ação buscando melhorar a qualidade tanto do ensino quanto da aprendizagem, pois o que tem sido realizado pelas professoras é tentar melhorar algumas dificuldades apontadas pela Provinha Brasil e não vislumbrar um trabalho mais amplo que atenda todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização.

Por outro lado, ao contrário do depoimento das seis primeiras professoras, que afirmaram realizar atividades com os alunos a partir de dificuldades apresentadas pelos resultados da PB, as três últimas entrevistadas afirmaram que não é proposto pela escola nenhum planejamento para estudar tais resultados e propor um plano de ação. Também não é realizado um planejamento por elas com essa finalidade. Portanto, para elas, os resultados da Provinha Brasil não influenciam o planejamento, conforme enfatizam:

Professora Mariah (Escola A): Não é feito pela escola, mas por mim professora, mas eu não me apego à Provinha Brasil, mas às minhas avaliações diárias.

Professora Lucinha (Escola B): Não.

Professora Lara (Escola C): Até hoje a gente não fez, mas agora com o HTPC, a gente vai fazer porque ele deve continuar. Todas reunidas devem fazer, sobre as questões que os alunos apresentam mais dificuldades, a gente já está batendo nessa questão. Vamos conversar e vamos ver.

Os relatos das três professoras vão na direção contrária ao que as outras seis apontaram sobre a relação da Provinha e o planejamento, o que nos leva a inferir que não há uma unidade de trabalho na rede local no que se refere a esta questão. A decisão de trabalhar

as dificuldades apontadas pela Provinha Brasil acaba sendo individual, neste caso, as seis primeiras professoras disseram que realizam, as três últimas não realizam.

Quando indagadas se os resultados da PB influenciam a prática do professor e como, a maioria delas (oito das nove entrevistadas) relatou que a referida Provinha, de certa forma, influencia o trabalho pedagógico das professoras, conforme afirmam:

Professora Mariah (Escola A): Sempre meus alunos se saíram bem, se destacam, então eu continuo da mesma forma. A provinha influencia da seguinte forma: quando um conteúdo diferente é abordado na Provinha que eu ainda não trabalhei, eu passo a trabalhar, quando há muito erro em uma questão, (exemplo a questão da nuvem) então eu procuro trabalhar mais aquela questão na sala de aula, e mesmo as questões que já são trabalhadas por mim, eu procuro aprofundar mais ainda as questões trabalhadas na provinha.

Professora Clara (Escola B): Influencia, a gente fica preocupada e atenta com o que cobra, mas não deixar de trabalhar o currículo para trabalhar questões da provinha Brasil. Nós trabalhamos além do que está na Provinha Brasil e além até do currículo.

Professora Lucinha (Escola B): De uma certa forma influencia, as vezes eu preciso mudar o planejamento para trabalhar um conteúdo se o aluno não está bem.

Professora Lara (Escola C): Influencia sim, a gente está sempre voltado para o que está na Provinha Brasil.

Professora Lorrane (Escola D): Influencia, porque se sai mal eu fico pensando no que eu estou fazendo e o que eu preciso fazer para melhorar. Tentamos trabalhar mais em cima das questões da provinha pra ver se eles não erram mais.

Professora Priscila (Escola D): Influenciam da forma que eu te falei, procurar planejar para melhorar o nível deles. Observando o nível que cada um se encontra.

Professora Silvana (Escola E): Influencia no sentido de o professor perceber a dificuldade da turma e trabalhar com essa dificuldade.

Professora Bianca (Escola E): A gente senta, conversa para ver em que nível as turmas

ficaram, mesmo quando está bom a gente procura melhorar, a gente sempre está trabalhando leitura compreensão, interpretação de texto, dentro da Provinha Brasil, fora da Provinha Brasil, a gente faz um diário de leitura com as crianças, leitura coletiva, individual. A gente vê os pontos que os alunos mais se saíram mal, qual descritor que eles apresentam mais dificuldade e procura melhorar os quesitos que os alunos tiraram nota baixa.

Nestes depoimentos, observamos que, mesmo as professoras que na pergunta anterior disseram que não é feito nenhum planejamento na escola para estudar os resultados obtidos na Provinha Brasil e propor um plano de ação para melhorar a qualidade da alfabetização (Professora Mariah (Escola A), Professora Lucinha (Escola B) e Professora Lara (Escola C), quando indagadas se os resultados da Provinha Brasil influenciam suas práticas e como, percebemos uma contradição em suas falas quanto a esta questão quando relatam que os resultados da Provinha Brasil influenciam, de certo modo, o planejamento e suas práticas.

Apesar das contradições encontradas nas falas das professoras em dois momentos distintos, os depoimentos anteriores demonstram a preocupação delas em rever a sua prática e o planejamento, procurando trabalhar os conteúdos que os alunos apresentaram mais dificuldades na Provinha Brasil.

Se olharmos para a avaliação em larga escala por esse ponto de vista, apostando que ela por si só é um instrumento eficaz que consegue avaliar todo o processo de alfabetização, chegamos à conclusão que ela tem cumprido com seu papel de diagnosticar as dificuldades dos alunos e subsidiar o professor na reformulação de sua prática, como enfatizado por autores como Luckesi (2011), Libâneo (1994), Ferreira e Leal (2007), Villas Boas (2004) entre outros, que afirmam que a avaliação ocupa lugar de destaque no trabalho pedagógico, pois é ela quem norteia o professor nas tomadas de decisão sobre o que fazer, tendo em vista o cumprimento dos objetivos do ensino.

Entretanto, se olharmos a Provinha Brasil como um instrumento que é utilizado em apenas dois momentos no ano (um no início e outro no final) e a alfabetização como um processo complexo e contínuo, chegamos a um outro ponto de vista: o de que a Provinha Brasil não avalia o processo de alfabetização. Como a avaliação do processo de alfabetização deve ser contínuo, ela não deve ser o único instrumento a influenciar a prática do professor. Essa perspectiva foi apresentada por apenas uma das nove professoras entrevistadas ao afirmar que a Provinha não avalia o nível de alfabetização de seus alunos, por isso não influencia o seu planejamento, como enfatiza:

Professora Marina (Escola C): Acho que a Provinha Brasil não avalia o nível de alfabetização do aluno, mas se eu pensar que ela avalia, eu posso mudar o meu trabalho, eu devo rever alguma coisa, eu devo repensar a forma de trabalhar. O importante é saber se o aluno desenvolveu ou não, como os alunos estavam no início do ano e como estão no final e isso a Provinha Brasil não me mostra, o que me mostra isso é a realidade em sala de aula, é a evolução do meu aluno em sala de aula, diariamente.

No olhar da professora Marina a Provinha Brasil não mostra a evolução do aluno em relação ao processo de alfabetização, pois é uma avaliação que é realizada no início e no final do ano, somente a realidade em sala de aula, analisada diariamente, é que teria condições para isso. A avaliação nesse sentido é contínua, perspectiva também apresentada por Luckesi (2011). Contudo, este depoimento se contradiz ao apresentado pela professora Marina na pergunta anterior, quando relatou “sempre pensar em fazer alguma coisa para melhorar não só os resultados da Provinha mas o nível de alfabetização do aluno por uma coisa ser consequência da outra”. Agora ela se mostra desfavorável à Provinha afirmando que esta não avalia a alfabetização, só a realidade de sala de aula têm condições de avaliá-la.

Essas contradições apresentadas nos depoimentos dessas professoras nos levam a deduzir que as mesmas ainda não possuem uma opinião formada sobre como devem agir mediante os resultados da Provinha Brasil e apontam a necessidade de um planejamento mais amplo no âmbito da escola para um estudo que dê subsídio ao professor quanto à tomada de decisões sobre o que fazer e como utilizar os resultados da Provinha Brasil.

Entretanto, nos depoimentos apresentados pela maioria (oito das nove professoras entrevistadas) percebemos que o planejamento escolar tem sido influenciado pelos resultados da Provinha Brasil. Esse fato pode ser constatado pelas respostas das nove professoras alfabetizadoras ao serem indagadas se a Secretaria Municipal de Ensino de Catalão tem proposto algum plano de ação para subsidiar e contribuir com as escolas para melhorar a qualidade do ensino e do desempenho dos alunos na Provinha Brasil. A resposta das professoras foi unânime, conforme destacado a seguir:

Professora Mariah (Escola A): O HTPC proposto pela secretaria municipal de educação, tem a ver com os resultados da Provinha Brasil, vão as turmas de 1º, 2º, 3º anos, professores de português e matemática.

Professora Clara (Escola B): O HTPC. E nesse início de ano teve uma planilha, do que o aluno acertou, errou, sugestões de como poderia ser trabalhado. Nós apresentamos e depois eles deram o retorno e mandaram a planilha para estarmos sempre de olho. Nossa tutora esteve presente nesse momento de avaliação e discutiu com a gente no momento de elaboração.

Professora Lucinha (Escola B): O PNAIC esse Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do governo Federal que veio agora para ajudar o professor e o HTPC que é da secretaria municipal de educação que é um planejamento coletivo feito por todas as escolas da rede municipal.

Professora Lara (Escola C): Dessa vez eles propuseram que a gente trabalhasse mais simulados com eles. Esse HTPC foi proposto para a secretaria justamente por isso, desde o início do ano após a avaliação diagnóstica feita pela secretaria, eles começaram.

Professora Marina (Escola C): Eu acho que o HTPC é uma das formas que estão buscando, tentando, para poder nos ajudar e auxiliar. Essa forma de estar planejando coletivamente, tem pontos positivos e tem pontos negativos. Pontos positivos estar discutindo coletivamente trocando experiências, tem os pontos negativos que são: vindo para escola a gente está em contato com a escola, não é aquele trabalho que a gente está ali na escola convivendo ali no meio, fazendo nosso planejamento da nossa forma, no interior da instituição. O planejamento no HTPC não sai pronto, pois o tempo não é suficiente para fazer isso. Muitas vezes eu e a outra professora nos reunimos aqui na escola para discutir muita coisa para estar colocando no papel aquilo que a gente pretende porque o tempo do HTPC é insuficiente para isso. O HTPC é realizado à noite e nós pagamos com as nossas horas atividades, como é insuficiente eu acabo por vir para a escola para terminar esse planejamento.

Professora Lorrane (Escola D): Esse ano o HTPC, que foi fundado no CAIC para a gente trabalhar é em função de melhorar o nível da provinha.

Professora Priscila (Escola D): Eu creio que sim, a partir do momento que se faz um planejamento onde estão todas as escolas juntas (HTPC), para tentar caminhar todo mundo

junto, estão interessados na qualidade do ensino, eles sempre se colocam à disposição para o que for preciso entrar em contato que eles providenciam.

Professora Bianca (Escola E): A secretaria municipal de ensino está fazendo um trabalho voltado não só para a Provinha Brasil. Como eu te disse, nós temos um grupo que participa do HTPC, são os professores de alfabetização do 1º ao 3º ano da rede municipal, a secretaria está pensando mais além, esse trabalho é feito para melhorar a qualidade do ensino em geral. Eu penso que quando a secretaria faz essas atividades voltadas para a qualidade do ensino, eles estão pensando mais além da Provinha Brasil. Quando eles fazem esse tipo de trabalho voltado para melhorar a qualidade do ensino automaticamente melhora o desempenho dos alunos não só na Provinha Brasil, mas no ensino de um modo geral. Essa parceria com a secretaria municipal tem funcionado bem, eles dão subsídio sim.

Professora Silvana (Escola E): O planejamento coletivo (o HTPC) e temos também cursos que a gente faz uma preparação anterior a começar o nosso trabalho, uma semana de intensificação, é realizado no início do ano, cada professor desenvolve um projeto com a dificuldade encontrada, é um projeto de reforço que deve ser realizado no contraturno, ele é avaliado pela secretaria e os que são pertinentes são desenvolvidos no momento de reforço.

As falas descritas anteriormente demonstram que a Secretaria de Educação tem realizado o planejamento coletivo (HTPC) com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e os resultados da Provinha Brasil. A fala das professoras não é unânime, algumas relatam que o HTPC é realizado para melhorar a qualidade do ensino, outras destacam que é para melhorar os resultados da Provinha Brasil, outras afirmam que é pelos dois motivos.

Estes depoimentos demonstram muita contradição com relação à finalidade do HTPC. Pelos depoimentos analisados, percebemos que a Provinha Brasil tem influenciado, de certa forma, o planejamento e a prática do professor alfabetizador, no sentido de trabalhar com as dificuldades que os alunos mais apresentaram. Não no intuito de fornecer um diagnóstico mais amplo para se analisar o nível do processo de alfabetização para que se possa fazer um estudo e um planejamento para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem de uma forma geral, haja vista que a PB não avalia todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização e letramento. Esse aspecto é ressaltado por Estebam (2012), que explica que a PB é fragmentada, pois não avalia todas as habilidades necessárias ao processo de

alfabetização, além dos resultados da mesma divergirem dos apresentados pelas avaliações realizadas em sala de aula. Sobre isso, Morais (2012) destaca que a PB não avalia todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização, e a prática do professor mostra que ele não cobra em sala de aula questões que são exigidas na PB, por exemplo, a leitura silenciosa de um texto e interpretações de texto por escrito, geralmente o professor realiza esse tipo de atividade só de forma oral.

Quanto à utilização dos resultados da PB, indagamos às professoras sobre como e onde utilizam os resultados desta prova. A resposta das professoras indica o que já foi constatado: os resultados obtidos na PB indicam as dificuldades dos alunos em determinado descritor, diante disso, as professoras procuram trabalhar essas dificuldades, sem um planejamento mais amplo, como afirmam:

Professora Clara (Escola B): A gente usa ele como estímulo, a nossa escola se saiu bem. Como estímulo para planejar aula? Para planejar muito não, nós estamos sempre pensando na Provinha, mas não que o nosso planejamento seja voltado para isso, a gente trabalha empenha e se dedica, uns dias antes, a gente trabalha algumas atividades voltadas para a Provinha.

Professora Lara (Escola C): Geralmente quando sai o resultado, a gente vê o que tem a melhorar e o que está bom. *Pesquisadora: Vocês se reúnem para fazer um estudo desse resultado aqui na escola?* Não, agora com esse HTPC pode até ser, que a gente comece porque tá todo mundo junto, a gente vê o quê que faz, mas aqui na escola ainda não teve não.

Professora Marina (Escola C): Eu e minha colega de turma estamos utilizando em de forma a ver o que precisa melhorar para a segunda avaliação.

Professora Priscila (Escola D): Nós utilizamos para ver o que o aluno precisa melhorar.

Professora Lorrane (Escola D): Usa para divulgar entre os alunos, nossa escola ficou em tal lugar, vamos estudar mais para melhorar. Para eles divulgarem para os pais em que nível a gente está. Fazemos algumas preparações e simulados preparando eles para a próxima prova.

Professora Silvana (Escola E): Nós pegamos aqueles descritores que eles apresentam mais dificuldades, costumamos introduzir atividades com esses descritores.

Professora Bianca (Escola E): O resultados a gente utiliza da seguinte forma, se a turma não se saiu bem, a gente pega para ver os pontos que a turma não se saiu bem, olhamos os descritores que tiveram dificuldades e procuramos trabalhar mais eles para sanar as dificuldades dos aluno, para melhorar o rendimento dele naquele descritor que ele não se saiu bem.

Os sete depoimentos acima confirmam que as professoras procuram trabalhar os descritores em que os alunos apresentaram mais dificuldades, com atividades para atender a essas dificuldades em específico. Esse trabalho é realizado pelas professoras de forma individual ou em dupla. Não foi mencionado nenhum estudo na escola voltado para um planejamento mais amplo para melhorar o nível de alfabetização do aluno.

Apenas uma das professoras destacou que os resultados servem para orientar os professores em sua prática pedagógica, como enfatiza:

Professora Lucinha (Escola B): Apesar de ser a nível federal ela serve para orientar os professores na sua prática pedagógica.

Na fala da Professora Lucinha, ela não explica como utiliza os resultados da PB, apenas reproduz um discurso do governo Federal no Guia de Reflexões Sobre a Prática:

Ela foi concebida a partir do pressuposto de que uma avaliação na fase inicial da alfabetização pode trazer para o professor e gestor da escola, informações que vão contribuir para o aperfeiçoamento e reorientação das práticas pedagógicas. Apresenta-se, dessa forma, como instrumento que propiciará o desenvolvimento da prática pedagógica do professor. (REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2011, p. 5)

A passagem anterior coloca os resultados da PB numa condição de privilégio: a de que a PB tem condições para propiciar a reformulação da prática pedagógica do professor. O depoimento dessa professora revela o receio de falar sobre sua prática, de emitir sua opinião em relação aos resultados da PB.

Por outro lado, a Professora Mariah (Escola A) revela que os resultados da PB não são estudados na escola com o objetivo de fazer um planejamento e uma discussão sobre um

possível redimensionamento da prática pedagógica:

Professora Mariah (Escola A): Só para ficar sabendo. Não é feito nenhum estudo na escola para saber se o aluno saiu bem ou se saiu mal, não há discussão na escola, nem nos momentos coletivos, nem nos conselhos de classe, em relação a Provinha Brasil não, fica meio que separado, fica parecendo que é uma avaliação fora da escola, que não tem nada a ver, não é discutido, até porque as professoras daqui sempre se saíram bem, digo as professoras, porque a nota vem com o nosso nome. Saiu bem não há nenhum comentário não fez mais que a obrigação, penso que se tivesse saído mal, tirado nota baixa, talvez tivesse algum comentário para ver o que pode melhorar.

Com relação a este depoimento, ele aparece como um tom de denúncia de que não é feito nada na escola com relação aos resultados da PB. O que a professora argumenta é que as professoras da sua escola sempre tiveram bons resultados, talvez por esse motivo não tenha sido feito nada. Deduzimos que os resultados da PB não influenciam explicitamente o planejamento nessa escola, porque essa influência é mais nítida nas instituições em que os alunos não mostram bom desempenho na referida avaliação. Isso porque a maioria das professoras enfatizou que os resultados da Provinha são utilizados para perceberem quais as dúvidas apresentadas pelos alunos em descritores que eles tiveram dificuldades. Ou seja, o que o aluno precisa melhorar dentro das dificuldades apresentadas em certas habilidades. Assim, os resultados não incentivam um planejamento maior que estabeleça um projeto a longo prazo para melhorar a qualidade da alfabetização.

Nesse sentido, procuramos saber das entrevistadas se a PB contribui para diagnosticar problemas dos alunos em relação a alfabetização e de que maneira isso ocorre. Em seis entrevistas as professoras disseram que a PB contribui, de certo modo, para avaliar e diagnosticar algumas dificuldades, contudo, todas colocaram alguma ressalva em relação à avaliação:

Professora Mariah (Escola A): De um certo modo sim, por outro lado não. Sim porque toda avaliação dá pra eu diagnosticar os conhecimentos que o aluno tem, seja uma prova aberta, um ditado, não só a Provinha Brasil. Mas a Provinha Brasil, só avalia leitura, não avalia a escrita. E mesmo a leitura, como a questão é de marcar x, quem me garante que ele não olhou na Provinha do colega para marcar a questão.

Professora Clara (Escola B): Contribui, mas não muito, porque a Provinha é feita em março já tem mais ou menos um mês de aula e o resultado não demora muito a sair, até então o professor já estava avaliando seu aluno, e no decorrer do ano o professor faz várias avaliações, a Provinha ajuda porque todas as avaliações contribuem, mas ela é só mais uma.

Professora Lara (Escola C): Aquele que não lê vai marcar muita coisa errada, pela leitura da pra a gente perceber bem, mas para a escrita não ajuda muito porque eles escrevem muito pouco, tirando aqueles que jogam tudo no bicho, mas os outros que não marcam é porque não dão conta de ler.

Professora Priscila (Escola D): Contribui, principalmente a primeira, porque no começo do ano, a gente ainda não conhece os alunos, já é um norte para nós. A Provinha contribui para diagnosticar o nível de leitura que os alunos se encontram. Apesar que tem aluno que faz mamãe mandou e acerta a prova toda, isso é um problema.

Professora Bianca (Escola E): Contribui quando numa turma de 30 alunos, 21 ou 23 erram uma mesma questão, não conseguem interpretar a mesma questão, aí eu vou perceber que naquele conteúdo ali o aluno não atingiu o nível necessário de aprendizagem.

Professora Silvana (Escola E): De certa forma sim, a gente consegue perceber onde cada aluno individualmente e coletivamente estão encontrando maior dificuldade porque quando a turma inteira tem dificuldades específicas em um descritor, a gente consegue perceber qual a dificuldade maior da turma.

Nas falas das seis professoras elas afirmam que a PB contribui para diagnosticar dificuldades específicas dos alunos em determinados descritores. Nenhuma delas afirmou que a PB contribui para verificar o nível de alfabetização. Esse fato se justifica pela alfabetização e o letramento englobarem cinco habilidades fundamentais: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise Linguística – Discursividade, Textualidade e Normatividade e Análise Linguística - Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, enquanto a Provinha Brasil contempla apenas dois eixos: 1) Apropriação do Sistema de Escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita e 2)

Leitura. (Ver quadros com eixos e habilidades sugeridos pelo PNAIC p. 44 a 47 e o quadro apresentado com a Matriz de Referência da Provinha Brasil p. 57 e 58, no Capítulo I deste estudo). Por esse motivo, Estebam (2012) descreve a PB como uma avaliação fragmentada:

Quando se infere a qualidade da aprendizagem infantil – seus processos e resultados –, a partir de pequenos fragmentos aos quais se atribui valor de totalidade, corre-se o risco de se distanciar os resultados verificados da própria criança, invisibilizada como sujeito que faz percursos singulares, relacionados a suas experiências socioculturais nos coletivos dos quais participa. (ESTEBAM 2012, p. 588)

Na perspectiva apresentada por Estebam (2012), a PB avalia apenas fragmentos do processo de alfabetização e letramento e atribui valor de totalidade a esse processo, que é considerado um processo mais complexo.

Nesse sentido, percebemos que a avaliação em larga escala não deveria influenciar o planejamento e a prática pedagógica do professor, pois ela resume o processo de alfabetização a duas habilidades e classifica o aluno em níveis de alfabetização, conforme enfatizado pelo Guia de Correção e Interpretação da PB para o teste 2:

Nível 1 – até 4 acertos
Nível 2 – de 07 a 10 acertos
Nível 3 – de 11 a 15 acertos
Nível 4 – 16 a 19 acertos
Nível 5 – 20 acertos
(GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO, 2011, p. 15)

Essa divisão em níveis, proposta pela PB, classifica o aluno em relação ao processo de alfabetização e letramento, como se habilidades eleitas por ela dessem conta de avaliar um processo mais amplo. Desse modo, não atende à função diagnóstica e, sim, a classificatória, como destaca Libâneo (2008) ao descrever a avaliação da aprendizagem realizada nas escolas:

A prática da avaliação em nossas escolas tem sido criticada, sobretudo por reduzir-se à função de controle, mediante a qual se faz uma classificação quantitativa dos alunos relativa às notas que obtiveram nas provas. [...] O mais comum é tomar o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. (LIBÂNEO 2008, p. 198)

Com relação à PB, o aspecto classificatório se dá em classificar o aluno em 5 níveis distintos de acordo com a quantidade de erros e acertos que ele obtém em cada um desses níveis. Essa quantidade de erros/acertos muitas vezes é interpretada de forma enganosa, como ressalta Estebam (2012) ao afirmar que 05 das 21 crianças avaliadas pela PB em uma das turmas que realizou sua pesquisa tiveram resultados incompatíveis com os apresentados por

eles nas avaliações de rotina aplicadas pela professora regente ao longo do ano letivo. Isso decorre do fato da PB ser estruturada de forma objetiva com questões de múltipla escolha para o aluno marcar x. O aluno pode copiar do colega, pode fazer escolha aleatória, gerando um erro ou acerto que não condiz com a sua realidade. Sendo assim, ele pode acertar sem saber ou vice-versa, como enfatiza uma das professoras ao afirmar o motivo pelo qual a PB não contribui para diagnosticar problemas relacionados à alfabetização:

Professora Marina (Escola C): Eu acho que não, muitos alunos ficam nervosos, choram quando ficam sabendo que erraram algumas questões e não poderiam ter errado, outros marcam sem saber e acertam, acho que não avalia não.

Professora Lorrane (Escola D): Acho que não, porque ela é de marcar x, não avalia o que o aluno aprendeu. Tem criança que tem dia que chega com problemas familiares, e a Provinha é só ali naquele momento e tem dia que não tem como avaliar o aluno, se ele está bem, vai sair bem, quem não está, faz assim mesmo, e fica prejudicado.

Professora Lucinha (Escola B): Não contribui porque as questões são de marcar x. O aluno pode marcar sem saber.

Na fala das três professoras encontramos três problemas decorrentes da Provinha Brasil: o primeiro, apresentado pela professora Marina, que discorre sobre a Provinha causar um certo desconforto e influenciar uma reação negativa no aluno. O segundo, apontado pela Professora Lorrane, que explica que problemas que as crianças trazem consigo de casa podem influenciar de forma negativa no resultado da PB. Por último, o fato da estrutura da prova ser de múltipla escolha, aspecto ressaltado pelas três professoras, que pode influenciar um dado enganoso, pois a escolha pode ser feita sem que o aluno saiba ler. As afirmações dessas professoras apontam que a PB não contribui para diagnosticar problemas da alfabetização e letramento das crianças, uma vez que vários fatores podem influenciar os resultados do teste, que é objetivo.

As discussões aqui apresentadas se articulam com as pesquisas realizadas sobre a Provinha Brasil e a relação delas com o processo de alfabetização como Estebam (2012) que relata que a PB não avalia todas as habilidade necessárias ao processo de alfabetização e letramento, Morais (2012) que mostra que a Provinha Brasil apresenta problemas com sua

estruturação (edições com grau de complexidade maior de uma edição para outra), Cristofolini (2012) que enfatiza o fato da PB não avaliar o aspecto sociocultural da criança.

Com relação ao planejamento da rede, o HTPC, percebemos por meio dos depoimentos que ele foi uma das medidas da nova gestão escolar do município e sofreu influência tanto em relação à gestão do município, quanto às avaliações em larga escala, como a PB. Entretanto, o planejamento não é voltado para atender questões da PB, mas para melhorar o nível de alfabetização e letramento, sem deixar, contudo, de realizar atividades de treino e habilidades voltadas para a PB.

Percebemos que a PB tem influenciado, de certa forma, parte do momento de planejamento realizado nas escolas pelos professores que dedicam uma fração de seu tempo para atenderem às dificuldades apresentadas pelas crianças nesta avaliação, e para realizarem atividades de treino para os alunos responderem à Provinha. Essa influência também é destacada por Soares (2012, p. 12), que explica que: “Os professores passam a ensinar só aquilo que as avaliações externas medem, que é apenas uma pequena e parcial amostra daquilo que as crianças precisam desenvolver e aprender”.

A afirmação de Soares demonstra que as avaliações externas acabam definindo o que o professor deve ou não deve ensinar em sala de aula. Esse fato pode ser prejudicial ao aluno, que fica nos limites das avaliações, deixando de aprender outras habilidades que também são importantes para o processo de alfabetização.

Diante do que foi apresentado, percebemos que não é realizado um estudo dos resultados da PB com o objetivo de se proceder a um planejamento para melhorar o ensino de alfabetização e letramento, justamente pelo fato de este instrumento de avaliação não avaliar todas as habilidades do processo de alfabetização e letramento, principalmente, pela estrutura, por não levar em conta a realidade sociocultural do aluno e por apresentar grau de complexidade diferente de uma região para outra.

Nesse sentido, estudos recentes, como o de Morais (2012), Estebam (2012), Soares (2012), Silva (2012) e Machado (2012), apontam a necessidade de um debate entre professores e outros profissionais da educação para a definição de um currículo único no Brasil e da participação dos professores na elaboração de avaliações externas como a PB.

3.2 Currículo e gestão Escolar da rede Municipal de Ensino de Catalão-GO: o papel regulador da PB e da gestão na implantação do currículo

A implantação de um novo currículo na rede municipal de ensino está relacionada

diretamente à mudança na gestão escolar do município que, por sua vez, está diretamente ligada à mudança de partido político na administração da cidade. Ou seja, com a entrada de um novo prefeito, de um novo secretário municipal de ensino e de sua equipe pedagógica, iniciou-se um período de mudanças no ensino fundamental da cidade. A primeira mudança foi em relação ao planejamento escolar que era realizado na escola e passou a ser coletivo, efetuado em rede semanalmente, depois, coletivo e intercalado com o da escola. A segunda mudança foi em relação ao currículo implantado na rede.

O novo currículo implantado na rede municipal, de acordo com informações das professoras entrevistadas, é o mesmo do Estado de Goiás. Essa mudança pode ter sido ocasionada pelo fato do novo prefeito ser do mesmo partido político do atual governador do Estado e pela análise dos resultados de avaliações externas, como a Provinha Brasil.

Nas palavras das professoras ao serem indagadas se a escola segue um currículo específico, todas as nove responderam que o novo currículo que estão seguindo foi enviado pela Secretaria Municipal de Educação e algumas delas ressaltam que é o mesmo da Secretaria Estadual de Educação:

Professora Mariah (Escola A): Desde o início do ano nos foi repassado uma matriz curricular da rede. A matriz curricular é igual para toda a rede, tanto municipal quanto estadual.

Professora Lucinha (Escola B): A partir desse ano tem um currículo específico. Foi mandado pela secretaria de educação do município. O currículo foi feito pela secretaria de educação. Até então tínhamos o planejamento anual e a gente podia trabalhar mais livre, agora nós temos que seguir o que foi mandado.

Professora Clara (Escola B): Segue esse que vem da secretaria. Como teve renovação na política esse ano, então muita coisa mudou. Esse ano a gente começou a trabalhar muito diferente dos anos anteriores. Sempre teve um currículo que a secretaria mandava, mesmo na gestão anterior tinha, mas com essa, mudou bastante e veio outro currículo, mas que geralmente abrange os mesmos conteúdos.

Professora Lara (Escola c): A gente está utilizando um currículo repassado pela secretaria de educação para todas as séries. Antes a escola tinha um currículo geral e a gente planejava

em cima dele, agora fazemos um planejamento coletivo como te falei. O currículo é o mesmo para todas as escolas municipais.

Professora Marina (Escola C): Atualmente nos estamos seguindo uma grade curricular que nos foi repassada, um currículo que foi repassado pela secretaria, antes a gente fazia o nosso planejamento anual a partir dos PCNS. O currículo foi repassado no início do ano. O currículo agora é o mesmo para toda a rede, é uma forma de unificar a rede, tanto a rede municipal como estadual, porque há uma diversidade, às vezes o aluno está em uma escola e chega em outra, está trabalhando um conteúdo que ele já viu ou fica sem ver algum conteúdo que deveria ver, é uma forma de trabalhar o mesmo conteúdo em todas as escolas para os alunos não serem prejudicados se tiver que mudar de escola, uma tentativa de unificação das escolas das duas redes.

Professora Lorrane (Escola D): Temos um currículo que vem pronto da secretaria de educação, mas nós também temos a nossa meta que elaboramos no PPP da escola. Nós participamos só do planejamento da escola, o currículo, ele vem pronto.

Professora Priscila (Escola D): Tem esse da prefeitura, que é o mesmo do Estado.
Pesquisadora: O currículo foi elaborado pela secretaria, ou a escola teve participação? Dizem que quando foi elaborado pelo Estado, teve participação dos professores na elaboração, mas o município pegou já pronto do Estado. Esse ano, os outros anos não era assim não, o professor fazia o planejamento anual todos os anos, tinha uma grade que você tinha que abranger, mas cada um fazia o seu, todo início de ano você fazia um diferente.

Professora Silvana (Escola E): A segue em rede o currículo do Estado que está sendo adaptado para o município.

Professora Bianca (Escola E): A escola segue o currículo referência do Estado, já é o segundo ano que ele está sendo utilizado na rede municipal, e aos poucos ele está sendo adaptado para a realidade do município.

Do depoimento das nove professoras entrevistadas decorrem dois fatos em relação ao currículo que merecem ser destacados. O primeiro é quanto ao currículo ser enviado já pronto

pela Secretaria Municipal de Educação para todas as escolas da rede. O segundo é em relação à apropriação de um currículo que foi elaborado pelo Estado de Goiás, para as escolas estaduais, com a colaboração dos professores e de acordo com a realidade daquelas instituições, e agora esse currículo está sendo utilizado em outra realidade, na rede municipal.

Para compreender melhor a finalidade do currículo na escola buscamos entender os vários sentidos do termo. No sentido etimológico, a palavra currículo, de acordo com Libâneo (2008), significa:

Ato de correr, percurso (do verbo latino *currere* = correr). Quando elaboramos um currículo vitae, apresentamos nossa “carreira de vida”, nosso “percurso de vida”. No linguajar comum ainda predomina a ideia de currículo como o conjunto das disciplinas que o aluno deve percorrer, ou seja, o plano de estudos ou a grade curricular, a fim de obter uma titulação, um diploma. Significados mais ampliados do termo surgem no início do século XX, identificando quase sempre o conjunto de saberes e / ou experiências que os alunos precisam adquirir e / ou vivenciar em função de sua formação. Desde o início dos anos setenta, os estudos sobre o currículo tiveram um desenvolvimento considerável, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, originando-se daí novas tendências teóricas que, superando as anteriores concepções positivistas, introduziram referências de cunho crítico para a investigação do currículo. Algumas dessas teorias trouxeram contribuições decisivas para a compreensão do papel ideológico e político do currículo, [...] (LIBÂNEO 2008, p. 169)

Para Libâneo (2008), o currículo é entendido como conjunto de disciplinas que o aluno deve percorrer para obter um diploma. Adquire um significado mais amplo a partir do século XIX, agregando a compreensão do seu papel ideológico e político, sendo compreendido como o conjunto de saberes que o indivíduo necessita vivenciar ao longo de sua formação.

Desse modo, Libâneo (2008, p. 170) afirma que “existe currículo porque existe cultura, e o currículo é uma seleção e organização dessa cultura”. Quando os professores e a equipe escolar planejam o currículo eles precisam levar em conta o seguinte: o quê, para quê e em função de quê as crianças necessitam aprender. Para construir o currículo é necessário um diálogo entre o professor e a sociedade para atender aos anseios particulares de cada aluno e também aos interesses e exigências da sociedade.

Se pensarmos o currículo por esse ponto de vista, observamos que o que foi implantado na rede municipal de ensino de Catalão não estabelece esse diálogo entre professor e comunidade, como apontado por Libâneo (2008), pois o currículo não foi construído para a realidade específica da rede municipal, ele veio emprestado pelo Estado, portanto, foi elaborado para uma realidade diferente daquela em que está sendo aplicado.

Outro ponto que destacamos é que o currículo implantado na rede municipal de ensino

reflete os anseios da gestão estadual e, a partir de 2013, passa a atender aos anseios da nova gestão municipal e escolar, que se serve dos mesmos interesses políticos e ideológicos do Estado, pelo fato de prefeito e governador pertencerem ao mesmo partido político. Sobre o papel da gestão em relação ao currículo, Libâneo (2008) ressalta:

Em síntese, o currículo reflete intenções (objetivos) e ações (conhecimento, procedimentos, valores, formas de gestão, de avaliação etc.), tornadas realidade pelo trabalho dos professores e sob determinadas condições providas pela organização escolar, tendo em vista a melhor qualidade do processo de ensino aprendizagem. (LIBÂNEO 2008, p. 171)

Na passagem anterior, Libâneo mostra que o currículo reflete a gestão, e é influenciado por ela. Ele reflete os objetivos da gestão. No caso do currículo implantado na rede municipal a gestão tem papel de destaque nesse processo, haja vista que enviou para a rede municipal um currículo que é utilizado pelo Estado de Goiás. Acreditamos que o envio desse currículo se deve aos resultados das avaliações diagnósticas, como a Provinha Brasil e a própria avaliação que a rede municipal aplica em todas as séries.

Nesta perspectiva, podemos constatar que a Provinha Brasil influenciou a introdução de um novo currículo na rede.

Os resultados da Provinha Brasil e a gestão escolar também influenciam o currículo na rede municipal quando impõem cobranças aos professores por melhores resultados nas avaliações, como ressaltado por cinco das nove professoras entrevistadas, que relatam serem cobradas por melhores resultados, como seguem os destaques abaixo:

Professora Mariah (Escola A): Há cobrança sim, não explicitamente, mas é falado nos cursos que a secretaria propõe, por exemplo, esse simulado que foi proposto para a gente ensaiar o aluno para sair bem na prova, é uma forma deles estarem cobrando melhores resultados.

Professora Lucinha (Escola B): Sim, eles querem que os alunos saiam bem.

Professora Clara (Escola B): Uma cobrança individual tem, porque que quando a gente faz uma avaliação a gente quer um resultado positivo, a escola tem que sair bem, a gestora incentiva mas não cobra e a secretaria incentiva também tanto que tivemos atividades voltadas para isso, mas não deixa de ter uma certa cobrança. Que tipo de atividades foram essas que vocês fizeram, foram feitas de que forma? Esse ano nos fazemos nosso

planejamento coletivo, a gente planeja todo mundo junto no CAIC, e lá foi elaborado duas provinhas, para ser aplicado antes da Provinha Brasil.

Professora Lara (Escola C): Eles sempre cobram, eles sempre querem que os alunos saiam bem e mostrem resultados, até a gente quer. Mas a cobrança parte mais por parte da secretaria.

Professora Lorrane (Escola D): Cobrança por parte dos dois, sempre.

Nos destaques acima, a maioria das professoras (cinco delas) relatam a existência de cobrança por parte da Secretaria e também da escola para que obtenham bons resultados nas avaliações externas. Quatro delas não opinaram quanto à questão. Essa cobrança por parte da gestão do município passa pela implantação de um currículo na rede municipal já experienciado pela rede estadual de ensino e pela instituição do HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) realizado em rede. A tomada de decisões por parte da gestão do município nesse sentido se caracteriza como decisões vindas de cima para baixo, como esclarece Libâneo (2008):

A organização e os processos de gestão, incluindo a direção, assumem diferentes significados conforme a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos. Por exemplo, numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa, as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação dos professores, e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa. (LIBÂNEO 2008, p. 101-102):

A perspectiva da concepção técnico-científica de escola com decisões de cima para baixo vai ao encontro das decisões tomadas pela gestão do município já que o currículo implantado foi elaborado para outra realidade, a da rede estadual. Como já veio pronto, não houve participação dos professores ou de qualquer outra pessoa envolvida no processo educacional na elaboração deste. O mesmo ocorreu com a implantação do HTPC, horário instituído pela Secretaria, também sem a participação dos professores no que diz respeito ao seu funcionamento.

E a aplicação desse currículo acaba sofrendo influências também em função dos resultados da Provinha Brasil quando as professoras dedicam parte de suas aulas à realização

de atividades de treino e/ou reconhecimento para que os alunos saiam bem na prova. Assim, quando indagadas se há uma preparação para os alunos responderem a Provinha, todas as nove professoras relataram que preparam seus alunos para responderem a Provinha. Esse fato pode ser observado através das seguintes afirmações:

Professora Mariah (Escola A): A todo momento, a gente trabalha interpretação de texto, todos os conteúdo abordados. Mas nesse HTPC que a gente tá participando agora, foi elaborado um simulado com questões de Provinhas dos anos anteriores, foi impresso e nos fornecido para aplicar com o aluno. Então eu penso que isto não é uma preparação, é um ensaio, tá ensaiando o aluno para fazer a Provinha Brasil.

Professora Lucinha (Escola B): Sim, são feitos testes objetivos e atividades em sala de aula.

Professora Clara (Escola B): Não digo uma preparação, mas como são questões apenas de marcar x diferentes das questões que a gente costuma fazer constantemente, a gente faz umas duas Provinhas antes, mas nada assim demorado, porque os conteúdos são os que a gente já trabalha normalmente, então é mais pela estrutura.

Professora Lara (Escola C): A gente faz simulado com eles, antigamente não tinha, agora a gente já aprendeu, a gente tem o modelo da Provinha Brasil aí, a gente faz simulado com eles, todo tipo de treinamento, para eles ver que depois eles tem que marcar, nos fizemos uns quatro simulado com eles antes de fazer a Provinha.

Professora Marina Escola C: Algumas vezes ao longo do ano a gente vai trabalhando algumas questões em forma de simuladinhos com eles.

Professora Lorrane (Escola D): Há uma preparação, fazemos simulados, a gente fala vai ter quatro alternativas e só pode marcar uma questão só.

Professora Priscila (Escola D): Trabalhamos com simulado, explicamos que são 4 alternativas e que só pode marcar uma, que é como se fosse uma atividade de sala para eles ficarem tranquilos, fora o simulado, trabalho esse tipo de questão de marcar x também.

Professora Silvana (Escola E): Há sim, a gente trabalha com eles na forma de simuladinhos, na mesma estrutura da Provinha Brasil, a gente tem sempre um preparatória anterior, a essa provinha, porque no primeiro ano eles não fazem, então assim é uma coisa nova para eles, então a gente faz esse preparatório anterior sim.

Professora Bianca (Escola E): Atividades de marcar x baseadas nas Provinhas Brasil anteriores.

Nas afirmações acima constatamos que todas as professoras preparam seus alunos para a realização da Provinha Brasil, na forma de simuladinhos, ou questões de marcar x, assim, independente da frequência, todas realizam o treinamento à sua maneira. Mesmo as que ressaltam que não é feito algo demorado, somente o estudo da estrutura, todas as professoras dispensam parte de suas aulas à realização desse tipo de atividade, o que influencia o currículo que é aplicado na prática no cotidiano da escola e que não está no currículo oficial.

Essa influência sofrida pelo currículo é percebida no currículo real e no currículo oculto e pode ser explicada por Libâneo (2008), que distingue a existência de três níveis de currículo na escola:

Currículo Formal – refere-se ao currículo estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional. É o currículo legal expresso em diretrizes curriculares, objetivos, e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. O currículo formal ou oficial é aquele conjunto de diretrizes, normativas prescritas institucionalmente, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais divulgados pelo Ministério da Educação, as propostas curriculares dos Estados e Municípios.

Currículo Real – é o currículo que, de fato, acontece na sala de aula, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. É a execução de um plano, é a efetivação do que foi planejado, mesmo que nesse caminho do planejar, e do executar aconteçam mudanças, intervenção da própria experiência dos professores, decorrente de seus valores, crenças, significados. É o currículo que sai da prática dos professores, da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal, assim como o que fica na percepção dos alunos. [...]

Currículo Oculto – essa denominação refere-se aquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores provenientes da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelas pessoas de seu meio social e vivenciados na própria escola, ou seja, das práticas e experiências compartilhadas na escola e na sala de aula. O currículo oculto representa tudo o que os alunos aprendem pela convivência espontânea em meio às várias práticas, atitudes, comportamento, gestos, percepções, que vigoram no meio social e escolar. O currículo está “oculto” porque ele não é

prescrito, não aparece no planejamento, embora se constitua como importante fator de aprendizagem. (LIBÂNEO 2008, p. 171-172)

Nos três níveis de currículo descritos por Libâneo, o Currículo Formal (Conjunto de diretrizes normativas prescritas institucionalmente) sofre influências ao chegar à sala de aula, com a efetivação do plano de aula, configurando tudo aquilo que foi planejado e efetivado em sala de aula (é o currículo no nível real). O último nível apresentado é o currículo oculto, que também aparece através do que aconteceu ou acontece na aula e não está no planejamento, mas necessita ser realizado pelo professor para que o aluno melhore os resultados na Provinha.

Nesse sentido, podemos deduzir, com relação ao currículo implantado na rede municipal de educação, que este é percebido nos três níveis apresentados por Libâneo e sofre influências da PB e da Gestão no nível legal em que todas as escolas recebem o documento formal (nível do currículo formal). Ao chegar à escola este se transforma na prática, por meio do que foi planejado e das influências que sofre a partir de resultados da Provinha Brasil e outras avaliações, passando para o nível do currículo real, ou seja, o que é realmente efetivado. E, por último, o currículo sofre influências também do que está oculto (o que não aparece no planejamento, mas é realizado pelo professor), como os treinamentos de simulados para a Provinha Brasil realizados com o objetivo de o aluno melhorar as notas na Provinha, configurando-se no nível de currículo oculto. Portanto, podemos afirmar que os resultados obtidos através da Provinha Brasil, por meio de medidas da nova gestão, influenciam o currículo da escola nos três níveis apresentados por Libâneo.

O papel regulador da gestão 2013 também acaba exercendo pressão sobre o professor para que sejam atingidos os objetivos propostos por ela. No caso específico do professor do 2º Ano, o objetivo é melhorar o nível de alfabetização dos alunos da rede municipal e, como consequência, obter melhores resultados na Provinha Brasil. Para tanto, são utilizados pela gestão vários artifícios para pressionar o professor, dentre eles destacamos a forma de aplicação da Provinha Brasil e a maneira como os resultados da mesma chegam até as professoras, o que, de certa forma, influencia o trabalho pedagógico, pois impulsiona o professor a mudar sua prática e seguir o que é imposto pela secretaria para não ser taxado de incompetente e melhorar a qualidade da alfabetização na rede municipal.

Quanto à forma de aplicação da Provinha Brasil observamos que ela sofreu modificações no ano de 2013. A aplicação que era realizada por pessoa da Secretaria, depois dessa data, passou a ser aplicada pelo professor regente, como enfatizam as professoras:

Professora Mariah (Escola A): Quem aplica hoje é o professor regente, e quem corrige é o pessoal da secretaria municipal de educação. E sempre foi assim? Não, essa questão de aplicar já foi mudança, penso foi em cima de críticas que os professores já fizeram, porque se sou eu que conheço cada aluno, sou eu que fico com o aluno o ano inteiro porque vir uma pessoa estranha e aplicar prova para o aluno e nesse dia já avaliar, num dia só. Já houve vezes do aluno chorar, porque as vezes a pessoa não tem muita paciência. A criança acostuma com o professor, penso que foi uma mudança boa passar ser o professor a aplicar a prova.

Professora Lucinha (Escola B): Pessoal da secretaria de educação vem e aplica. Porque eu não sei. Mas nesse ano quem aplicou foi eu, e o pessoal da secretaria ficou assistindo, inspecionando. Terminando de aplicar eles levam a provinha, corrigem e logo que fica pronto eles nos entregam e nos entregamos para o aluno.

Professora Clara (Escola B): Esse ano, quem aplicou foram os professores regentes, e quem acompanha são as pessoas da secretaria municipal de educação. Quem corrige são essas pessoas da secretaria. Antes era o pessoal da secretaria que aplicava, e o professor ficava em sala, mas não aplicava. Essa mudança se deu porque os professores conhecem seus alunos e eles se sentem mais confiantes e seguros na presença do professor regente.

Professora Lara (Escola C): A provinha Brasil fica a cargo da secretaria da educação, quem aplica são as pessoas da secretaria, mas esse ano, as aplicadoras vieram e ficaram em sala de aula, mas quem aplicou foi a professora regente. Quem corrige são elas. E porque mudou? As crianças ficam muito receosas de ter pessoas estranhas em salas de aula, acho que pode ter sido um desses motivos de acontecer isso. Eu acho que outra pessoa atrapalha um pouco, as primeiras eles ficaram muito nervosos, agora já acostumaram um pouco.

Professora Marina (Escola C): Eu aplico a prova e o pessoal da secretaria fica na sala fiscalizando e observando a reação dos alunos no decorrer da prova. Antes era o pessoal da secretaria que aplicava, acredito que mudou porque as professoras pediram para que os alunos tivessem mais segurança e tranquilidade para fazer a prova, mas eu me sinto insegura em relação até onde eu posso ir, de falar alguma coisa que eu não poderia ter falado, ou de ficar sem falar algo que o aluno precisava.

Professora Lorrane (Escola D): O pessoal da secretaria é quem aplica e quem corrige, esse ano foi diferente nós aplicamos e o fiscal ficou junto. Acho que essa medida foi para dar segurança para a criança no momento de responder a prova.

Professora Priscila (Escola D): Até o ano passado vinha uma pessoa da secretaria ela aplicava a Provinha, em alguns anos a gente podia ficar na sala mas como um estátua, ou tinha que sair da sala. Agora este ano, nós aplicamos a prova, com uma pessoa da secretaria nos acompanhando, mas nós fazemos a leitura da prova. E a correção foi o pessoal da secretaria. Acho que a mudança ocorreu porque os professores reclamavam muito, porque eles não podiam falar nada e as vezes tinham que ausentar da sala, as crianças são pequenas e tinham um laço com o professor, ai chegava um pessoa estranha na sala e eles choravam muito, as vezes não queriam nem fazer a prova, a equipe lá hoje são de professores, eu creio, que eles mesmos viram que era necessário essa mudança, esse ano a aplicação foi muito tranquila, os meninos não tiveram dificuldades, é claro que alguns tem as limitações deles, mas dentro do possível foi tranquilo.

Professora Silvana (Escola E): A PB é aplicada por uma pessoa da secretaria de educação, e também corrigida pela mesma pessoa que aplica. Quer dizer, o professor aplica, mas fica uma pessoa da secretaria acompanhando na sala, e quem corrige é uma pessoa da secretaria. Talvez isso ocorra para que o professor não seja manipulado pelo seu próprio aluno, para que o professor seja mais neutro.

Percebemos pelos depoimentos acima de sete das entrevistadas que nesta gestão são as professoras que aplicam a PB para dar segurança e tranquilidade ao aluno. Essa medida se deu em função de melhorar os resultados da Provinha. Entretanto, a forma de aplicar e corrigir a Provinha ainda exerce pressão no professor, que é acompanhado por pessoa da Secretaria em toda a aplicação da prova, além disso, a correção é feita por pessoa da Secretaria, fato que deixa o professor em situação de desconforto por desconfiarem da sua prática.

A única professora a apresentar uma resposta diferente das demais foi Bianca, da Escola E:

Professora Bianca (Escola E): Eu estou voltando agora para o segundo ano, eu estive um ano afastada, mas quem aplica é uma equipe da secretaria de educação, eles aplicam, eles é

que fazem a leitura, levam a provinha e corrigem, eu não tenho participação nenhuma na hora da aplicação da provinha brasil, não acho certo eu participar, não concordo também eu participar, como eu te falei, eu gosto sim de ser avaliada. Eu gosto de avaliar, mas eu gosto também de ser avaliada. Desse jeito eu acho que funciona, eu acho que não funcionaria se eu tivesse que corrigir, porque eu para corrigir do meu aluno mesmo, eu não acho legal, eu prefiro que outra pessoa faça. Acho bom que eles façam assim gosto que apliquem, e a minha turminha sempre se saíram muito bem. B- Acho que isso acontece porque se eu faço a leitura eu posso influenciar a resposta do aluno. Muitos professores acham que estão avaliando seu trabalho e acabar influenciando a resposta de seus alunos, Então acho que tem que ser uma pessoa isenta mesmo para aplicar a prova. Eles estão muito acostumados comigo em sala de aula, eles vão ficar me perguntando e eu acabar influenciando as respostas.

A resposta da professora Bianca retrata a visão da gestão anterior, pois estava afastada e, até quando ela sabia, era o pessoal da Secretaria quem aplicava. Nas explicações da mesma o professor, ao aplicar a avaliação, pode influenciar o aluno nas respostas e isso pode afetar os resultados da PB.

Fazendo um paralelo com os dois tipos de respostas, podemos dizer que as mudanças implementadas pela nova gestão escolar influenciam os resultados da Provinha, pois o professor, ao aplicar o teste, dá a tranquilidade necessária ao aluno para a realização das provas. Isso faz com que os resultados da PB sejam positivos. Portanto, nesse caso, a gestão exerce se papel de regulador de resultados da PB ao deixar que o professor aplique a prova para obter melhores notas.

Outra maneira de regular a prática docente e o currículo da escola é a forma como são veiculados os resultados da PB. Até 2012, os resultados de todas as escolas chegavam até os professores que os recebiam com nome do professor, turma, nível de alfabetização da turma e a nota. Todos os professores tinham acesso à nota de todas as escolas, como destacado por seis das professoras:

Professora Mariah (Escola A): Chega a lista de todas as escolas municipais juntas com o meu nome completo e a nota que eu tirei como se fosse um processo seletivo. Acho que isso acontece para que eu possa comparar e por pressão, porque nós somos obrigados a sair bem porque temos uma gratificação de 20% para o 1º e 2º anos de alfabetização. Já ouvi dizer,

não sei se procede, que já houve vezes de o professor tirar notas baixas e ser retirado da turma que estava dando aula.

Professora Lucinha (Escola B): Pela secretaria. Temos acesso a todos os resultados da rede. Isso acontece para comparação e troca de ideias, entre todos da rede ou mesmo um troca de experiência entre eu e a outra professora da escola, o que foi que o aluno aprendeu, o que errou mais, o que tem que trabalhar.

Professora Clara (Escola B): A secretaria repassa bem depois da prova. Ficamos sabendo de todos os resultados da rede. Não sei se é uma questão do sistema, já sai os resultados todos de uma vez. Ou pelo fato de a maioria das escolas ter se saído bem e a minha não, talvez realmente pra ter uma comparação.

Professora Lara (Escola C): Elas fazem a correção e enviam o resultado de toda a rede. Isso acontece para fazer um demonstrativo do que está acontecendo em toda a rede.

Professora Lorrane (Escola D): Eles mandam o resultado de todas as escolas. E a prova corrigida. Penso que isso acontece, porque é um incentivo, porque se eu fiquei para trás, eu vou trabalhar mais para ver se eu consigo um lugar melhor. Mas se eu não alcançar o nível três meu nome nem aparece na lista, isso acontece com algumas escolas, porque tem nível 4 e nível 5 que é o melhor.

Professora Bianca (Escola E): A escola tem acesso aos resultados de todas as escolas, vem uma planilha com o resultado da PB das que eu já participei, a nível de município, tinha o nome da escola o nome da professora e qual foi o ranking daquela turma daquela professora, eu via a minha e das outras turmas do município. O ano passado eu não estava na sala de segundo ano e eu não apliquei a PB, mas quando eu apliquei foi dessa forma. Isso ocorre porque a partir do momento que faz uma correção tem que colocar o resultado, para mim não importa se eu estou lá em cima ou no meio ou se eu estou lá embaixo. Eu acho importante ver o resultado, se o meu nome está embaixo, alguma coisa está errada eu preciso melhorar o nível dos alunos, eu sou perfeccionista eu vou procurar melhorar, eu não tenho vergonha nenhuma de mostrar meu resultado.

As falas das professoras demonstram que ainda é muito forte no discurso delas a forma como são veiculados os resultados da PB para os professores. Algumas apontam que é para comparar o resultado entre as redes, outras, que é por pressão, outras destacam que há um ranqueamento das escolas e dos nomes das professoras. Essa perspectiva também foi apresentada por Morais (2012) e Estebam (2012).

Assim, as professoras enfatizam que o nome delas aparece em um ranking entre escolas e professoras, já que o nome do professor aparece com a nota na frente e, caso a nota esteja no nível 4 ou 5, ótimo, senão culpa-se o professor pelos baixos níveis de aprendizagem dos alunos. Esse fato foi apresentado por Guimarães (2013) ao explicar a fala de Aguiar (1996):

As críticas em relação aos problemas de natureza quantitativa e qualitativa que são dirigidas à escola sempre trouxeram ao centro do debate a figura do educador, quase sempre apontado como o principal responsável pelos resultados educacionais negativos. [...] a forma encontrada pelas políticas de inspiração neoliberal para atender às demandas da sociedade é, mais uma vez, atribuir aos docentes o ônus de dar respostas a questões que são atribuição de governo. (AGUIAR, 1996, p. 511-512)

Desta forma, percebemos que os resultados apresentados de uma forma comparativa para todos da rede demonstra a visão de uma política neoliberal de cobrar do professor melhores resultados e dar visibilidade aos financiadores da educação, um resultado já justificado em torno de cobranças e possíveis fracassos que o professor possa vir a ter. Nessa ótica, a gestão neoliberal atribui um papel para o professor que até então deveria ser dele.

Entretanto, apesar de seis depoimentos apresentarem a realidade do ranqueamento das escolas e a pressão por melhores resultados por parte do professor, não podemos deixar de destacar a fala de três professoras da rede com relação à forma como são veiculadas essas informações na gestão municipal atual, ou seja, as mudanças no ano de 2013, como pontuado por elas ao serem indagadas sobre como chegam os resultados da PB para os professores:

Professora Marina (Escola C): O resultado da primeira provinha foi apresentado pela coordenadora, eu não sei te falar. Esse ano foi só daqui, mas 2012 tinha um gráfico com todas as escolas, o nome do professor e a colocação de cada turma, ninguém ficou sabendo resultado de ninguém, a não ser que questionaram e perguntaram.

Professora Priscila (Escola D): Eles mandam avaliações nas provinhas, na folha os acertos e

os erros e a média e o nível em que se encontram na primeira prova e na segunda prova. Hoje fico sabendo do resultado apenas da escola, antes era de todos, acho que isso acontecia para pressionar o professor mesmo, porque se não for o melhor você não vai ficar nessa turma. O discurso era: “Professor alfabetizador ganha uma gratificação de 20% se não está alfabetizando, se não está alfabetizando direito não tem porque ficar na turma”

Professora Silvana (Escola E): Depois que há correção, que é lançado no sistema, chega para a escola as provinhas com as correções com a pontuação do aluno, e depois chega o papel da porcentagem de acerto por turma, qual o nível que a turma está. Eu creio que seja o resultado da escola. Os resultados vem numa planilha, com a quantidade de acertos e erros de cada aluno, no final a porcentagem da turma. Isso acontece porque a gente pega os descritores que mais tiveram erros e procura trabalhar mais.

Os trechos destacados acima relatam a mudança acontecida na Secretaria quanto à forma de tratar as informações sobre o resultado da PB. Nesta gestão, não é utilizado o ranqueamento das escolas e dos professores como se fosse um processo seletivo. Os resultados vêm somente para a própria escola para que possa observar o que precisa melhorar. Além disso, o professor não é mais pressionado por competições com outras escolas. Essa mudança foi ocasionada devido às frequentes reclamações dos professores.

Nesse sentido, percebemos um certo esforço por parte da Secretaria de Educação em amenizar os reflexos ocasionados pelo ranqueamento entre as escolas da rede e os professores da mesma. Até porque, como apontado pelo INEP, a PB é um instrumento sem fins classificatórios que deve ser utilizada apenas para diagnosticar o nível de alfabetização em que a criança se encontra.

Contudo, as cobranças implícitas ainda existem no interior das escolas, pois, como o professor alfabetizador recebe uma gratificação de 20% a mais no seu salário, quando algo acontece de errado e esse professor não atinge os níveis satisfatórios, que são 4 e 5, ele é trocado de turma como forma de pressão ou castigo por não ter cumprido com a meta de alfabetizar seus alunos. Dessa forma, a Secretaria de Educação cumpre com seu papel de regular a prática docente.

Para compreender esse papel regulador da referida Secretaria é necessário entender as políticas educacionais de cunho neoliberal que surgem a partir da década de 1990 no Brasil. Como explica Michels (2006):

A atual reforma educacional que se inicia no Brasil nos anos de 1990, tem como um de seus marcos a elaboração do plano decenal de educação (previsto para vigorar de 1993 a 2003). Este plano derivou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Outros eventos e seus respectivos documentos passam a indicar a necessária reforma educacional brasileira. Percebe-se, nesse movimento, a influência de organismos internacionais na proposição da política educacional nacional. (MICHELS, 2006, p. 407)

Nesta passagem observamos o surgimento da reforma educacional brasileira e a influência dos organismos internacionais na proposição da política educacional nacional. Torres (1996) explica que o Banco Mundial se destaca entre os organismos internacionais por apresentar uma política educacional que abrange “das macro-políticas até a sala de aula”. (TORRES, 1996, p.126).

Esse clima de mudanças na política educacional pode ser percebido a partir das reformulações apresentadas na reforma da educação brasileira, conforme enfatiza Michels (2006):

[...] principalmente a partir da lei 9394/96 (Lei de diretrizes e bases da educação Nacional – LDBEN). Com esta lei, segundo seu artigo 21, “a educação escolar compõe-se de: I-educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- educação superior”. Constituem ainda a educação básica a educação de jovens adultos e a educação profissional. A educação especial é reconhecida no seu artigo 58 como modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.(MICHELS 2006, p. 408)

Essas mudanças na política educacional podem ser percebidas através das políticas públicas que são definidas pelo governo, elas nunca estão sozinhas, aliam-se às políticas sociais e buscam na educação um alicerce. Nesse sentido, percebemos dois tipos de mudança na década de noventa: O Estado, que até então era provedor, cede lugar para um Estado que provém o mínimo, mas que regula o máximo, como aponta Michels (2006):

- a- O estado retrai-se na provisão, destacando o papel da unidade escolar como responsável pela educação das crianças, jovens e adultos, mas mantendo o controle do que é feito pela escola por meio da avaliação (SAEB – Sistema de Avaliação da Educação básica, ENEM, Exame Nacional de Cursos);
- b- A retirada do espaço como provedor se dá mediante a entrada na sociedade civil nas unidades escolares para auxiliar na resolução de problemas, principalmente por meio de programas como, por exemplo, o pro-

grama Amigos da Escola e o Programa Adote um aluno. (MICHELS, 2006, p. 409)

Como explicado por Michels, o Estado passa a exercer o papel de regulador da educação, controlando as escolas e transferindo para a sociedade um papel de responsabilidade sobre a Educação, que até então era somente seu. Essas mudanças no papel do Estado se refletem nas relações dentro da escola: o que é trabalhado pelo professor é controlado pelo Estado por meio das avaliações externas ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto destacado por Michels (2006) diz respeito à substituição de um modelo de gestão centralizado por um modelo de flexibilização de gestão. A gestão, agora descentralizada, assume uma forma mais flexível e participativa. A gestão escolar é assumida pela esfera municipal, mas, na prática, conserva pressupostos autoritários.

Diante disso, Michels (2006) aponta que o processo de municipalização, presente não somente na política educacional, mas em toda área social, recebe lugar de destaque. E vem demonstrando que a municipalização imposta pelo governo federal afeta a expansão e a qualidade do ensino. Ela tem sido utilizada pelo Estado como um meio de repassar os encargos da educação básica. Esse processo é compreendido por Michels (2006, p. 410), “como uma transferência de encargos de uma esfera para outra”, isso não significa que seja um processo democrático, entendido pela comunidade como um fator positivo.

Nessa perspectiva, Michels (2006) esclarece que:

Essas mudanças relacionadas a gestão chegam a escola e alteram sua organização e seu cotidiano. Na atualidade, a proposição tem sido descentralizar até chegar a escola. Nessa perspectiva centra-se na unidade escolar a responsabilidade em “gerenciar” os problemas que esta e a comunidade ao seu redor apresentam. (MICHELS 2006, p.411)

Essa nova forma de gestão também implicou mudanças em relação ao papel do professor, que agora também é convidado a assumir a função de gestor da educação. O professor passa a ser o elo entre a política e a sociedade. Documentos internacionais apontam que o papel do professor é relevante para responder às novas demandas da educação. Michels (2006 p, 412) afirma que: “A falta de preparo dos professores brasileiros é apontada, pelos órgãos oficiais como uma das causas mais relevantes do insucesso escolar dos alunos.”

Nesse sentido, observamos que a política de cunho neoliberal que vem sendo desenhada desde a década de 1990 trouxe mudanças em relação ao papel do Estado que provém o mínimo e passa a regular o máximo. Essa regulação acontece por meio de políticas

nacionais para a educação que são implementadas na escola via município, através da gestão municipal, com o objetivo de dar um retorno para os órgãos internacionais que financiam a educação. Nesse contexto, a execução de avaliações em larga escala, por exemplo, torna-se um instrumento valioso para a política do governo federal.

A PB se insere dentro desse campo mais amplo por ser uma política do governo federal, que visa avaliar a alfabetização a nível nacional e regular a prática docente e o currículo da escola e, ao mesmo tempo, dar retorno para os órgãos internacionais que financiam a educação. Essa compreensão sobre as políticas públicas para a educação e o processo educacional pode ser percebida na fala de uma das professoras, quando indagada sobre qual o objetivo da Provinha Brasil:

Professora Mariah (Escola A): Para mim eles quando está avaliando o aluno, não estão olhando a individualidade do aluno. Estão avaliando a nível de Brasil. O Brasil precisa de números, de estatística, então eles precisam da Provinha Brasil para registrar o índice de analfabetismo no Brasil, então para mim o objetivo da PB é esse.

Neste depoimento percebemos que o objetivo do instrumento de avaliação em larga escala é fornecer informações sobre o processo de alfabetização para os órgãos financiadores da educação e também estatísticas sobre o analfabetismo no Brasil. Duas outras professoras afirmam que a Provinha possui outro objetivo:

Professora Lorrane (Escola D): Nos anos anteriores, eu acho que a Provinha Brasil era para avaliar o Professor, antes vinha essa colocação e era divulgado, o professor que não atendia ao nível esperado, o professor era retirado e colocado em outra turma, era uma pressão toda, agora mudou é só para conhecer o nível dos alunos, vem o nome da escola e a turma e a nota.

Professora Priscila (Escola D): Ela vem como está avaliando os alunos, mas até o ano passado era única e exclusivamente para avaliar o professor, porque dava nota no nome do professor e colocava 1º, 2º, 3º lugar, até o último colocado. Agora esse ano não, esse ano já melhorou. Esse ano mandam por turma, colocam o nível, tem o nome da professora, mas é uma devolutiva para a professora, não é para toda a rede inteira tomar conhecimento, é só para o professor interessado, não vem o resultado da rede inteira, esse ano não vem mais.

Nos destaques apresentados, as professoras relatam que a PB era usada para avaliar o docente e o resultado provocava uma sensação de desconforto nos professores que reclamavam da existência de ranqueamento entre eles e entre as escolas. Entretanto, as professoras apontam a mudança na forma de receberem o resultado da PB: agora é só para a professora. Essas novas medidas são da nova gestão, que, por reclamações das professoras, procurou mudar a forma de devolver os resultados para o docente.

Em nossa percepção, os três últimos depoimentos são complementares, pois os objetivos da PB são: dar retorno aos órgãos financiadores da Educação, fornecer resultados sobre o nível de alfabetização para órgãos que produzem estatísticas sobre o analfabetismo e avaliar professor e alunos para obter esses resultados.

Diante dos depoimentos apresentados, percebemos que a nova gestão utiliza esta forma de divulgar o resultado da Provinha, mas não deixa de regular o currículo da escola e a prática das professoras através da implantação do novo currículo e de um planejamento coletivo (HTPC), que acompanha de perto o trabalho docente, exercendo sobre a prática pedagógica uma forma de controle do que é realizado por elas na escola. Nesse sentido, a PB tem sido utilizada como instrumento de informação para o governo federal e para a Secretaria Municipal, auxiliando na implementação de medidas que exerçam controle sobre a prática docente e que, possivelmente, possam melhorar o nível de alfabetização dos alunos.

3.3 Práticas de alfabetização na rede municipal de ensino de Catalão e suas relações com a Provinha Brasil: O que as professoras dizem sobre os conteúdos e estratégias utilizados por ela em sala de aula

O ensino de língua materna tem suscitado muitas discussões sobre o que se deve ensinar para que o aluno tenha sucesso na aquisição da leitura e da escrita. As avaliações de larga escala como a Provinha Brasil têm revelado níveis de alfabetização insatisfatórios e, com isso, a prática docente é recorrentemente criticada e o professor considerado culpado pelos baixos níveis de alfabetização e letramento dos seus alunos.

Nessa pesquisa optamos por deixar que o professor fale de suas estratégias e conteúdos trabalhados em sala de aula para alfabetizar e letrar seus alunos e qual o objetivo da avaliação da aprendizagem para eles. Procuramos, a partir daí, perceber se os conteúdos e estratégias utilizados em sala de aula têm sofrido interferência dos resultados da PB.

Diante disso, indagamos às professoras sobre quais atividades de leitura desenvolvem

com a criança e como são desenvolvidas essas atividades. As professoras são unânimes ao relatarem que as atividades de leitura se desenvolvem através da leitura de livros literários e de diversos gêneros de textos, como enfatizado nos três depoimentos:

Professora Clara (Escola B): Tem bastante, eu sempre trabalho leituras de livros infantis mesmo, é hábito, constantemente tem a roda de leitura uma vez por semana, tem atividades de leitura onde eu leio, faço leituras para eles, para a gente discutir, eles mesmos tem o dia que eles mesmo sentam para fazer leitura individual que eles mesmos escolhem, tem o livros que eles pegam emprestado e levam para casa (A escola fornece os livros) e tem atividades voltadas para isso que a gente trabalha com leitura individual, em dupla, coletiva, de livros, de textos menores de diversos gêneros.

Professora Marina (Escola C): Desenvolvemos todos os tipos de atividade de leitura possíveis, tudo o que se vê, tudo o que se pega se lê, usamos os livros da biblioteca da escola, utilizamos textos dos livros didáticos, textos que levamos impressos, folhas de jornais, de revistas, livros literários infantis, todos os tipos de gêneros, tudo que possa chegar aos olhos dos alunos em nível de leitura, nós procuramos levar. Nós procuramos trabalhar a leitura de forma individual, de forma coletiva, silenciosa, oral, é importante a criança desenvolver a leitura por todos os lados.

Professora Priscila (Escola D): Eu sou muito preocupada com leitura e escrita. Eu gosto muito de texto fatiado, de livro de literatura infantil, toda a semana faz leitura e trabalho literário, faz produção, transformam os textos de um tipo para outro tipo, trabalhamos vários tipos de textos esse ano, não só a leitura mas também produção escrita. A leitura eu faço silenciosa, individual, coletiva, por fila, por grupo, procuro sempre incentivar, está bom mas pode melhorar, eles adoram ler. Coloco um para ler para o outro, eu falo que ele vai conseguir ficar daquela forma. Tinha criança que não conhecia nem o alfabeto no início do ano, agora já estão lendo, ao meu modo de ver teve um avanço muito grande.

As falas das professoras acima mostram a preocupação delas com a leitura das crianças, pois procuram utilizar diversos gêneros de textos, inclusive livros literários, e demonstraram utilizar variadas estratégias de leitura para seus alunos, como: leitura silenciosa, oral, individual, coletiva, por fila, por grupo, por dupla. Ao analisarmos a

diversidade de materiais utilizados para a leitura observamos que o trabalho destas professoras se articula com o ensino de leitura que é preconizado pelo PCN de Língua Portuguesa e por estudiosos da língua materna, no sentido de que o professor deve se valer da diversidade de textos para o trabalho com a leitura, como afirma Cagliari (1998):

Os alunos precisam ser incentivados a ler todo tipo de material, quer com relação à forma gráfica, quer com relação aos variados tipos de textos. Devem ler coisas impressas ou manuscritas, devem ler propagandas ou outro material semelhante. [...] É preciso ler histórias (muitas), notícias, reportagens que falem de assuntos científicos, técnicos, curiosos, da vida de pessoas famosas, etc. É preciso ler jornal, revistas, receitas culinárias, instruções de uso de equipamento, de montagem ou de concerto, enfim, ler de tudo. E ler nunca é demais. (CAGLIARI 1998, p. 175-176):

Nesse sentido, a leitura tem sido trabalhada pelas professoras alfabetizadoras de diversas formas com variados gêneros textuais, como ressaltado por Cagliari, que afirma que é necessário ler de tudo, pois a leitura nunca é demais.

Um dos pontos que merece destaque na fala das professoras é com relação à leitura de livros literários, vez que a literatura tem sido apontada como de suma importância para a formação do aluno leitor, como explica Soares (S/D):

Entre as práticas efetivas de leitura, destaca-se a prática da leitura literária, ou do letramento literário. Destaca-se não só por essa prática corresponder de perto o interesse das crianças, e possibilitar a elas uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo: para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos, outras vidas, a fantasia, o imaginário na literatura infantil tem papel e função valiosos no processo de amadurecimento emocional da criança; a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de conto de fadas, de fábulas, de poemas, que fazem parte da cultura de nossas sociedades ocidentais. Não menos importante é a contribuição da leitura literária para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos. (SOARES S/D, p. 15-16)

Na perspectiva apresentada por Soares (S/D), a literatura infantil assume papel de destaque nas práticas de leitura, pois, além do prazer, do lazer e da informação, o aluno também desenvolve habilidades de compreender e interpretar textos, o que é importante para a sua vida pessoal e escolar. Percebemos que as professoras alfabetizadoras estão articuladas a essa proposta.

Apesar de sua relevância, o trabalho com o texto literário não deve ser realizado de qualquer forma, com excesso de atividades a partir da história lida. Neste caso, pode ocorrer o contrário, a criança, ao invés de desenvolver o prazer, talvez desenvolva aversão à leitura, o

que pode prejudicá-la no seu processo de alfabetização. Esse tipo de trabalho com a leitura tem sido proposto na rede municipal pelos gestores da educação no HTPC e pelo PNAIC, conforme esclarece uma das professoras:

Professora Mariah (Escola A): A sugestão do HTPC e do PNAIC é que se faça leitura todos os dias, leitura para deleite. Todo dia tem uma leitura, ou no começo da aula ou depois do recreio, depende do clima. Foi sugerido no HTPC trabalhar em cima de livros: por exemplo a história **Menina Bonita do Laço de Fita**, estava no auge do dia da consciência negra aí foi sugerido o livro: eu contextualizo, trabalho todos os conteúdos, e faço atividades de leitura silenciosa, dramatização, leitura de todas as formas. Ficamos 15 dias fazendo o trabalho com livros.

O depoimento da professora Mariah nos mostra que a prática docente das professoras alfabetizadoras recorrentemente tem sofrido algum tipo de interferência por parte dos gestores da educação. Nesse caso, “a sugestão” para toda a rede municipal, tanto do planejamento pedagógico coletivo quanto do curso promovido pelo PNAIC, é que a literatura seja trabalhada dessa forma. Assim, com todas as atividades realizadas a partir do livro elas acabam indo na direção contrária aos estudos sobre o papel da literatura na formação do leitor eficiente. Como ressaltado por Abramovich (2008, p. 140), a leitura na escola só levará as crianças a gostarem de ler “se não vier acompanhada da noção de dever, de tarefa a ser cumprida, mas sim de prazer, de deleite, de descoberta, de encantamento...”.

Na perspectiva apontada pelo HTPC e pelo PNAIC, a literatura é trabalhada como pretexto para realizar atividades de diversas naturezas. Soares (2006) critica tais atividades. Para ela a literatura não pode ser utilizada para trabalhar o conteúdo de sala de aula, pois esse é um uso inadequado do livro literário por carregar a noção de obrigação e realização de tarefas, e isso não desperta o gosto pela leitura.

Diante disso, percebemos que o trabalho com a leitura realizado pelas professoras alfabetizadoras não condiz com os estudos mais recentes sobre a prática de literatura na escola.

No que se refere ao trabalho com a escrita as professoras afirmam realizar uma diversidade de atividades, com destaque para a produção de textos. É o que se percebe nas falas a seguir:

Professora Mariah (Escola A): São várias, né, não dá nem para citar: Ditado de palavras, ditado de frases, produção de textos individual, coletiva, produção de frases, de acordo com o plano e de acordo com as ideias que surgem no momento.

Professora Clara (Escola B): Trabalho bastante com produção de texto, com recortes, com escritas de legendas, de imagens, é variado. Procuo trabalhar o mais individual possível. Não é muito fácil, mas procuro atender de forma individual. Inclusive eu pouco corrijo no quadro. À medida que eles vão fazendo, como a sala tem sempre os que são mais ágeis, a medida que esses vão terminando eu já vou corrigindo, e ai se eles tem que refazer, eles refazem, enquanto ao mesmo tempo eu vou ajudando aqueles que têm maior dificuldade.

Professora Priscila (Escola D): Esse ano eles produziram muito: bilhetes, carta, cartão, convite, diverso gêneros e tipos de textos, foi muita produção. Algumas produções eu faço coletiva, mas a maioria é individual, eu sento com cada um, eu levo várias aulas, porque eu tenho que corrigir texto por texto com a criança. Eu sento com o aluno e vou corrigindo um por um. Às vezes ele não vê o erro no momento que faz, mas quando vai ler para mim, ele encontra o erro. Cada um no seu nível, eu tenho aluno que não produz o texto, mas produz uma frase, outros já fazem um texto que vira para outra página. Eu corrijo um por um, sempre elogiando todos porque alguma coisa eles fazem.

Nas falas das professoras constatamos que elas procuram trabalhar a produção escrita dos alunos de várias formas e por meio de diferentes gêneros de textos. O que indica estarem articuladas com o ensino mais recente de língua portuguesa que coloca o texto em local de destaque, como apontado por GERALDI (1997):

Considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino aprendizagem da língua. E isto não é apenas por inspiração ideológica de devolução de direito a palavra às classes desprivilegiadas, para delas podermos ouvirmos histórias, contada e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares. Sobretudo, é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997, p. 135)

Essa perspectiva também é apresentada por Rossi (2010), que enfatiza a necessidade de que o estudo de língua materna seja focado no texto.

Além da produção textual as professoras foram indagadas se trabalhavam atividades de compreensão de textos com os alunos, de que forma e com que frequência. Todas relataram trabalhar interpretação de texto com as crianças com frequência, como destacam:

Professora Marina (Escola C): É o que eu procuro fazer o tempo inteiro, procurar melhorar o nível de interpretação deles, porque é o mais difícil. Às vezes ele lê, mas não entende nada do que leu. Trabalho oralmente, escrito, de todo jeito, pedindo para ele falar e dar a opinião dele sobre algum assunto que está em foco na sala, ou de algum texto lido, de uma história lida. Não tem uma frequência estabelecida. O tempo todo estamos tentando fazer isso, se a gente lê um livro a gente tá fazendo isso, se a gente lê um texto, um problema de matemática, diariamente, o tempo todo estamos fazendo interpretação e compreensão de texto.

Professora Priscila (Escola D): Trabalho muito, todo texto, trabalho interpretação, que tipo de texto, para que serve. Trabalho de forma oral e depois eu faço escrita, nunca trabalho sem registro. Realizo esse trabalho com muita frequência, todos os dias, eu levo dois dias para trabalhar o texto, depois desses dois dias eu já entro com outro, porque aí eu trabalho a parte da compreensão, interpretação com eles.

Professora Bianca (Escola E): Eu gosto muito de trabalhar com textos com meus alunos, apesar de ser segundo ano, eu passo muita atividade no quadro, porque é uma turminha que eu acompanhava já desde o primeiro ano. No primeiro ano eu ensinei os meus alunos a copiar do quadro, a ler os textinhos, a interpretar. Quando eu passo o texto, em média de 2 a 3 vezes por semana, primeiro eu passo o texto ou no quadro ou digitado e colado no caderno, eles fazem a leitura silenciosa, eu dou um tempinho para que os alunos leiam sozinhos. A partir dessa leitura, é feita uma discussão oral, eu vou perguntar o que eles entenderam do texto, o que eles conseguiram tirar sozinho de informação do texto. Na parte escrita, eu trabalho com perguntas diretas sobre o texto, perguntas explícitas do texto, aquela que ele lê e rapidinho identifica. E algumas perguntas implícitas também. Trabalho perguntas fechadas, mas aquelas que eles têm que ter a leitura para responderem. Eu primeiro gosto de passar o texto e deixar eles responderem sozinhos primeiro, eu não gosto de dar respostas prontas para eles, passar o texto e já responder. Quando é livro eu gosto de mostrar a capa do livro peça para observar o desenho, pelos desenhos, a ilustração do texto, eles saberem do que vai se tratar o texto, a partir do título eles perceberem do que se

trata o livro. Só a partir dessas discussões todas, o que a autora faz, o que o ilustrador faz, todas essas informações eu converso com eles antes. É uma interpretação oral, uma preparação para eles responderem depois de forma escrita. De duas a três vezes por semana eu trabalho a interpretação de texto, porque como eles são pequenos e não são muito rápidos para copiar do quadro, num dia eu passo o texto, eles copiam, a gente faz a interpretação oral. No outro dia a gente faz a interpretação escrita, no mínimo umas duas vezes por semana.

Percebemos, nos depoimentos dessas professoras, que a prática de compreensão e interpretação de textos é utilizada praticamente todos os dias, levando em consideração que um dia é para interpretação oral e outro para interpretação escrita. Notamos ainda que as professoras buscam trabalhar a leitura do texto de forma silenciosa, depois oral e, posteriormente, a interpretação escrita.

Dessa maneira, evidenciamos que as professoras alfabetizadoras procuram, em sua prática diária, desenvolver suas estratégias e conteúdos contemplando as habilidades necessárias ao processo de alfabetização e letramento do aluno. Conforme informaram, elas procuram trabalhar a leitura de forma silenciosa, oral, individual, coletiva. Utilizam como apoio diversos gêneros de textos e procuram trabalhar a interpretação de variadas formas através de perguntas explícitas e implícitas sobre o texto, perguntas fechadas, perguntas que indiquem qual a finalidade de um texto, qual o assunto do texto. No caso da leitura de livro, é perguntado sobre o autor, sobre o ilustrador, são utilizadas também as imagens para que o aluno possa interpretá-las. Tais atividades apontam que as professoras têm procurado trabalhar dentro de uma perspectiva que valoriza o texto e o estudo do texto. Sobre isso, Beserra (2007) explica que:

Precisamos saber se o aluno compreende o que lê, porque isso é relevante para a vida em nossa sociedade letrada, e porque, como professores, temos a responsabilidade de promover o desenvolvimento da compreensão leitora de nossos alunos. As representações do mundo se manifestam em textos, concretizados em diferentes gêneros textuais, então compreender textos é compreender o mundo, mesmo que haja outras formas de exprimir-se. (BESERRA 2007, p. 49)

Diante das respostas das professoras o que se pode inferir é que o trabalho realizado com a leitura de textos se articula com a perspectiva apontada por Beserra.

Percebemos que, ao destacarem a realização de atividades como produção e interpretação de textos, as professoras procuram ir além do que é cobrado na PB, haja vista

que a Provinha preconiza apenas dois eixos: apropriação do sistema de escrita e Leitura, enquanto o trabalho realizado por elas em sala de aula trabalha todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização: Leitura, escrita, produção textual, linguagem oral, análise linguística.

Entretanto, verificamos que, na prática, as professoras dispensam parte de suas aulas para aplicarem atividades relativas aos descritores que os alunos mais erraram na PB, ou seja, que tiveram dificuldades, aliado a isso são realizados também pelo menos dois simulados com os alunos antes da aplicação da prova. Essas atividades não são relatadas pelas professoras quando falam das estratégias e conteúdos que utilizam na sala de aula para alfabetizarem.

Assim, o que se percebe é que os resultados da PB influenciam a prática das professoras, pois elas trabalham atividades que os alunos demonstraram dificuldades na PB. No entanto, observamos que as professoras enfatizam que no momento de planejarem procuram utilizar o currículo, observar as dificuldades apresentadas pelos alunos em sala de aula e também os resultados das avaliações, tanto as internas como as externas, ou seja, a PB contribui para perceber algumas dificuldades relativas ao processo de alfabetização, mas não é o único fator a influenciar a prática das professoras.

Portanto constatamos que as professoras, segundo seus relatos, procuram trabalhar a alfabetização e letramento de forma completa, valendo-se de todas as habilidades necessárias ao processo. Desse modo, almejam alcançar o objetivo proposto pelo planejamento, que é alfabetizar e letrar seus alunos. Quanto à PB, percebemos a interferência no planejamento quando elas relatam realizar algumas atividades para atender algumas dificuldades encontradas pelos alunos na Provinha, isso não quer dizer que o planejamento delas seja regido pela PB, pois, ao planejarem, as professoras utilizam o currículo e este planejamento é efetuado contemplando todas as habilidades, enquanto a PB atende apenas parte das habilidades necessárias á alfabetização, e, por isso não poderia ser a única influenciar o planejamento.

4 A avaliação das professoras alfabetizadoras sobre a Provinha Brasil x avaliação realizada por elas em sala de aula

Neste item procuramos ouvir das professoras qual a percepção das mesmas em relação à PB e ao processo de alfabetização. Se elas dominam todas as informações sobre a PB e sobre o processo de alfabetização e letramento e como avaliam a PB, haja vista que elas são avaliadas por este instrumento.

Para isso, procuramos saber das professoras qual o objetivo da PB. Das nove professoras entrevistadas seis disseram que é avaliar o nível de alfabetização dos alunos. Essa afirmação pode ser ilustrada nos trechos destacados abaixo:

Professora Lucinha (Escola B): No meu modo de pensar é pra ver o nível de aprendizagem do aluno.

Professora Clara (Escola B): É saber como anda o nível de aprendizagem dos alunos a nível nacional.

Professora Bianca (Escola E): Eu penso a PB como uma forma de estar vendo o nível de alfabetização dos nossos alunos.

Esses depoimentos mostram que as professoras de alfabetização repetem em seu discurso o que é colocado pelos documentos oficiais sobre a Provinha Brasil. Entretanto, elas não apontam em suas falas a reformulação de suas práticas a partir do que é revelado nos resultados da Provinha.

Nessa perspectiva, Suassuna (2007) revela sua percepção em relação aos instrumentos de avaliação ao afirmar:

Inicialmente destacamos que os instrumentos, como diz Hadji (2001), não são o verdadeiro objeto da avaliação. Do mesmo modo Perrenoud (1999) julga que, num processo avaliativo, a instrumentação tem menos importância que o quadro teórico que orienta sua interpretação. Assim, os testes são instrumentos cujos resultados precisam ser questionados: eles não fornecem por si, elementos para compreender e/ou superar erros, mas funcionam como indicativos do andamento da aprendizagem. (SUASSUNA 2007, p. 112)

O ponto de vista apresentado por Suassuna (2007) revela que os instrumentos não são objeto de avaliação, eles indicam o andamento da aprendizagem, mas devem ser questionados. Dessa forma, percebemos que a PB, como um único instrumento de avaliação que determina o nível de alfabetização em que a criança se encontra, precisa ser questionado. Nessa direção, Suassuna (2007) ressalta que:

De acordo com Souza (1998), os resultados e respostas que encontramos nos permitem formular hipóteses sobre o desempenho do aluno e, ao mesmo tempo, informam, sobre o tipo de ensino oferecido. Nesse sentido, diante das respostas e dos resultados, temos que fazer interpretações amplas e

qualitativas a respeito não só das aprendizagens, mas também do ensino, do currículo, da escola e da própria avaliação. (SUASSUNA, 2007, p. 112)

Na perspectiva apontada por Suassuna é preciso pensar a avaliação num contexto mais amplo, que envolva não só a prática do professor e a aprendizagem do aluno, mas o conjunto que engloba a escola, o currículo e a avaliação.

Desta feita, quando as professoras apontam que a PB não influencia a prática delas no sentido de mudar o planejamento, mas de acrescentar atividades para atender às dificuldades que os alunos apresentam em determinado descritor, demonstram que a PB não pode determinar o planejamento realizado por elas num contexto mais amplo, como apontado por Suassuna (2007), pois a PB não avalia o nível de alfabetização do aluno, avalia apenas leitura, além disso, não é feito nenhum estudo no âmbito da escola para a discussão sobre esses resultados. Assim, o que vai determinar o planejamento delas são as avaliações contínuas realizadas em sala de aula.

Diante do exposto, procuramos saber qual a compreensão das professoras sobre alguns aspectos da PB, no intuito de descobrir o que elas acham da estrutura da PB, se consideram pertinentes os conteúdos cobrados pela prova PB e se as habilidades cobradas pela PB são suficientes para avaliar o nível de alfabetização do aluno. As professoras foram unânimes ao afirmarem que os conteúdos não são pertinentes, conforme enfatizado nos três depoimentos abaixo:

Professora Mariah (Escola A): Nem sempre são pertinentes, tem questões que sim, tem questões que são válidas, que estão de acordo com que eu ensino em sala de aula, mas tem questões longe da realidade do aluno. Por exemplo, questões que falam de praia, sendo que não é da realidade do aluno, que muitas vezes não conhecem praia. Ela precisa ser mais bem pensada, pra ser melhor elaborada. As habilidades de maneira nenhuma são suficientes para avaliar o nível de alfabetização, até porque a prova é de marcar x e só avalia leitura, não avalia escrita. O aluno que é espertinho, ele olha na prova do coleguinha, e marca todas as questões certas e às vezes ele não tem esse potencial todo que vai ser mostrado na nota dele. E, ao contrário também, às vezes o aluno tem um grande potencial, e nesse dia ele não está bem, ou ele fica nervoso, ele não vai sair bem na prova, isso acontecia muito quando o aplicador não era o professor regente, aplicadores deixavam os alunos nervosos, o aluno até chorava. E mesmo os alunos melhores de conteúdos, esses que têm mais habilidade na produção escrita, não é oferecida essa opção, são só questões objetivas mesmo.

Professora Lorrane (Escola D): Esse ano eu achei que a Provinha do início foi muito mais difícil que a segunda que aconteceu agora em dezembro, está errado, porque teve conteúdos que o aluno não viu no primeiro ano e que caiu, agora a última que eles tinham visto todos os conteúdos foi bem mais fácil que a primeira. Não concordo com os conteúdos. Acho que as habilidades cobradas pela PB não avaliam, porque ela não avalia escrita, é de marcar x, se a criança jogar e acertar, não está medindo o conhecimento dela, têm criança fraquíssima e que saem melhor do que um bom aluno.

Professora Priscila (Escola D): Esse ano eu achei que ficou ao inverso, eu acho que a primeira tinha que ser a última e a última ser a primeira; os conteúdos foram mais pesados na primeira mais do que na última, os conteúdos de interpretação foram mais bem elaborados na primeira do que na segunda edição. As habilidades da Provinha não são suficientes para avaliar o nível de alfabetização do aluno porque não tem nem uma questão escrita, são de múltipla escolha, não são suficientes e nem avalia da melhor forma possível, porque a criança pode ser ótima e naquele dia não estar propícia para ela e ela não conseguir realizar a prova e acertar poucas questões, aí ela vai ser taxada como está num nível inferior e ela não está, porque quando a gente dá a avaliação, se a criança não está bem se ela não conseguiu a gente senta com ela e dá uma nova oportunidade para ela, e a PB é só naquele dia, naquele momento, pronto e acabou.

As respostas das nove professoras apontam para uma mesma direção: os conteúdos não são pertinentes. Exemplo disso são as avaliações de 2013 que apresentaram um grau de complexidade maior na primeira edição do que na segunda. Algumas questões estão distantes da realidade do aluno, as habilidades não são suficientes para avaliar a alfabetização, pois não avaliam a escrita do aluno e, quanto à estrutura, por ela ser de múltipla escolha, pode apontar, de forma enganosa, o nível de alfabetização do aluno.

Essa concepção foi apresentada também por Estebam (2012) que afirma que a PB avalia de forma fragmentada o processo de alfabetização. Morais (2012) também ressalta que a PB avalia um conjunto de habilidades e não um processo de alfabetização, e Soares (2012) destaca que as salas de aula têm se tornado um constante treino para PB, o que não é bom, pois ela avalia apenas parte do processo de alfabetização, que é mais amplo e complexo. A avaliação trabalhada dessa forma na PB demonstra uma perspectiva tradicional que contempla somente a leitura e deixa de lado outras habilidades, também necessárias ao processo de

alfabetização. Suassuna (2007) enfatiza que os testes na perspectiva do letramento devem contemplar os diferentes usos sociais da leitura e da escrita e devem levar à produção dos mais variados discursos e permitir uma multiplicidade de respostas e dizeres. Ela defende:

- a) Que as questões de leitura permitam ao aluno construir os caminhos pelos quais ele atribui sentido ao dizer do outro;
- b) Que as propostas de produção de texto escrito levem o aluno a expressar sua visão de mundo;
- c) Que as atividades de linguagem oral dêem margem a que o aluno participe, enquanto cidadão, do debate social;
- d) E, finalmente, que as práticas de análise linguística contribuam para que ele, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento. (SUASSUNA, 2007, p. 124-125)

Nesta passagem Suassuna destaca que a avaliação da alfabetização deve contemplar as habilidades de leitura, linguagem escrita, linguagem oral e análise linguística. Só dessa maneira a PB estaria dentro de uma perspectiva de letramento.

Diante do exposto pelas professoras, a PB não tem condição de avaliar o aluno na perspectiva da alfabetização e do letramento, pois trabalha com questões de múltipla escolha com foco apenas na leitura e o aluno precisa das demais habilidades para construir conhecimentos sobre a língua escrita que o tornem um indivíduo alfabetizado e letrado. E, mesmo as questões de leitura, ainda possuem algumas deficiências, como já visto em outras pesquisas.

Nesse sentido, procuramos ouvir das professoras se os itens de leitura da PB que avaliam a compreensão leitora dos alunos são adequados e por que. As professoras foram unânimes ao afirmarem que possuem alguns problemas, conforme os depoimentos a seguir:

Professora Mariah (Escola A): Às vezes são mal elaboradas, elas dão dupla interpretações, o aluno fica em dúvida.

Professora Lara (Escola C): Tem algumas vezes que vem umas perguntas que o aluno não consegue responder, talvez a questão não esteja bem formulada para que o aluno possa compreender, talvez ele sabe até responder, mas se a questão não está formulada adequadamente, ele não consegue.

Professora Lorrane (Escola D): Eu acho muito complexa, os textos que vêm são complexos, tem muito pega para criança de 7 anos que está na alfabetização é bem puxada, respostas

com duplo sentido e tem coisas que não são da realidade do nosso aluno e que eles não vão conseguir responder.

Professora Priscila (Escola D): São bons, apesar que a interpretação teve um grau de complexidade maior do que a do final do ano.

Ao avaliarem os itens de compreensão leitora da PB, as professoras ressaltam que eles possuem problemas como: questões com duplo sentido que geram dúvida no aluno, questões mal elaboradas que o aluno não compreende, por isso não responde, questões muito complexas, com “pegas” que confundem o aluno, questões que não condizem com a realidade do aluno, e grau de complexidade maior na primeira edição do que na última.

Os problemas apresentados pelas professoras se articulam com os já apresentados nas pesquisas anteriores por Moraes (2012), Estebam (2012), Cristofolini (2012), Rauen (2011), Gontijo (2012), Silva (2012), Machado (2011). Esses problemas relacionados à compreensão e à interpretação de texto aparecem constantemente nas práticas de avaliação de ensino de língua materna, como destacado por Beserra (2007):

O ensino de língua com base na leitura de textos tem suscitado alguns questionamentos, por exemplo, acerca das famosas perguntas de interpretação de texto, muitas vezes formuladas de modo a gerar ambiguidade e imprecisão ou ainda quando se mostram óbvias ou irrelevantes. (BESERRA 2007, p. 46)

Nesse sentido, os itens que avaliam a compreensão leitora na PB não atendem à concepção de avaliação formativa que objetiva promover a aprendizagem do aluno. Sobre isso, Beserra (2007) explica:

Assim, avaliamos que para compreender os processos pedagógicos, implicados no ensino de língua, para coletar os dados que confirmem ou neguem os processos de ensino em situações específicas; para descobrir e propor soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem. A avaliação deve caminhar para além da mera constatação e classificação do aluno, tornando-se parte integrante do processo de ensino, subsidiando o professor com informações que vão ajuda-lo a orientar a sua prática. (BESERRA 2007, p. 49)

Para servir de orientação para o ensino a avaliação precisa atender a critérios e seus resultados devem ser confiáveis, como apontado por Beserra (2007). Nem sempre um único instrumento de avaliação, como a PB, consegue dar conta da complexidade que é avaliar o

processo de alfabetização. Às vezes é preciso repensar os instrumentos utilizados, nesse sentido, pesquisas como a de Morais (2012), Estebam (2012) e Silva (2012) destacam a necessidade de reformulação da PB, envolvendo os professores nesse processo.

Diante disso, os textos e as interpretações de texto são as questões que mais apresentam alguns problemas ao serem elaboradas. Talvez por esse motivo elas também são as questões que os alunos mais apresentam dificuldades no momento de responder. Foi o que constatamos ao indagarmos às professoras sobre quais as questões da Provinha Brasil que os alunos apresentam maior dificuldades no momento de responder e por quê. As nove professoras responderam que as questões de interpretação de texto são as que oferecem maior dificuldade no momento de responder, como dito nos depoimentos abaixo:

Professora Marina (Escola C): São as questões que exigem um nível maior de interpretação de texto. Porque a criança ainda tem essa dificuldade de interpretar aquilo que lê, apesar de todo o trabalho que a gente faz, a gente sabe que isso é complicado, às vezes até o adulto precisa ler várias vezes para conseguir entendê-lo com precisão. Isso não se consegue de uma hora para outra, acontece durante toda a vida escolar do aluno. E a criança que está sendo alfabetizada também tem essa dificuldade.

Professora Lorrane (Escola D): São os textos, as interpretações de textos, porque os textos são complexos, por exemplo coisas que acontecem na cidade grande eles nunca viram, não vão acontecer na cidade do interior, então eles estão fazendo só para os meninos da cidade grande e não para os meninos que estão no interior, algumas das questões estão distante da realidade deles.

Professora Silvana (Escola E): Principalmente quando é para retirar o assunto do texto, a finalidade do texto, são os descritores que eles apresentam mais dificuldade. Eu creio que o primeiro ano está muito voltado para questão silábica e formação de palavras, eu acho que esta parte de exploração do texto eles vêem mesmo é no segundo ano, porque ele pega texto e vai entender o que o texto está falando na exposição oral, então quando essa provinha vem assim no início, eles erram muito esse descritores. Descritor que eles apresentam mais dificuldade, porque normalmente não é cobrado no primeiro ano, cobra-se assim atividades de marcar muito específicas, pedacinhos do textos que ele vai lá e marca e não a compreensão geral do texto, quando tem que falar do assunto e da finalidade aí complica um

pouco nesses descritores.

Professora Bianca (Escola E): São as questões de leitura e interpretação de textos, justamente pelo que eu acabei de dizer, não existe turma homogênea, tem crianças que já está num nível mais avançado de leitura e compreensão, tem crianças que ainda que saiu do 1º ano para o 2º ano, ainda não sabe o alfabeto, ainda não sabe formar palavras, essa criança não consegue ler um texto e interpretar, mas isso não é homogêneo, tem aluno que não dá conta, tem aluno que tira de letra.

Os depoimentos das professoras continuam no sentido de apontarem problemas na estrutura da PB, pois a dificuldade apresentada pelos alunos no momento de responder às questões pode ser justificada por esse motivo. Desse modo, as professoras destacam que a maior dificuldade apresentada pelos alunos é em relação às questões de texto e interpretação de texto. Segundo as professoras, as dificuldades apresentadas são: textos complexos e distantes da realidade do aluno, questões que pedem a finalidade e o assunto do texto, e alunos que chegam ao 2º ano sem saber formar palavras e sem saber ler.

Percebemos, então, pela fala das professoras que é impossível apenas um instrumento como a PB avaliar o processo de alfabetização, pois as crianças possuem desenvolvimento heterogêneo e realidades diferentes. Outro aspecto destacado por elas é a necessidade de reelaboração das questões da Provinha para que estas não se constituam como enigmas, como destacado por Luckesi (2011). As questões devem fornecer elementos suficientes para uma boa compreensão, como explica Beserra (2007):

Uma boa atividade de compreensão leitora deve, em primeiro lugar, promover a análise de aspectos relevante do texto. Além disso, a sua formulação deve ser clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos. Deve também permitir que, para respondê-la, o aluno exercite a análise, a argumentação, a síntese, através da expressão oral ou escrita. Exercícios de leitura em formato de múltipla escolha, quando bem formulados podem ser úteis para desenvolver a análise e a argumentação. (BESERRA 2007, p. 55)

Nesta passagem, Beserra (2007) explica que a clareza no momento de formular a questão permite ao aluno fazer uma boa análise. Quanto aos exercícios de múltipla escolha, se forem formulados de forma adequada, podem ser úteis ao professor e ao aluno. Desse modo, a PB não é vista como um instrumento que é formulado de forma clara com o objetivo de desenvolver no aluno as habilidades necessárias para a sua aprendizagem.

Assim, as dificuldades salientadas pelas professoras podem ser percebidas em seus depoimentos quando relatam que os textos e as questões são muito complexos para os alunos. Diante deste fato, procuramos indagar às professoras se as questões avaliadas pela PB são diferentes ou semelhantes às trabalhadas em sala de aula. As respostas da maioria das professoras (seis das nove entrevistadas) foram no mesmo sentido, ou seja, são diferentes na estrutura e semelhantes no conteúdo:

Professora Mariah (Escola A): São diferentes, porque a Provinha é só de marcar x, só questões objetivas, e as que eu trabalho são questões abertas para trabalhar a escrita do aluno, muito oralidade, poucas questões objetivas, só mesmo para ele familiarizar com a estrutura.

Professora Clara (Escola B): São semelhantes no conteúdo e diferentes na estrutura, pois eu trabalho mais questões dissertativas e na Provinha as questões são objetivas.

Professora Marina (Escola C): No conteúdo são semelhantes, a gente tenta trabalhar aquilo que é necessário para o aluno, que é melhorar o nível de leitura e interpretação de texto com ele. Isso é cobrado na Provinha. Quanto à estrutura é diferente, pois trabalho em forma de perguntas e respostas, na forma oral, mas também na forma de simulado como vem a Provinha, para eles não encontrarem dificuldades no momento de fazer a PB.

Professora Silvana (Escola E): Quanto ao conteúdo é igual, mas quanto à estrutura não, porque são só questões objetivas e na sala a gente não trabalha questões objetivas. Na sala a gente faz interpretação, faz a produção, respostas descritivas, então na estrutura muda um pouco.

Nos depoimentos destacados observamos que as professoras relatam trabalhar o mesmo conteúdo da PB em sala de aula, mas ressaltam que a estrutura trabalhada por elas é diferente, pois procuram abordar mais questões dissertativas e produção textual, sem, entretanto, deixar de inserir algumas atividades objetivas para o aluno se familiarizar com a estrutura e não estranhar a Provinha.

Ainda com o objetivo de percebermos o que pensam as professoras sobre a PB, perguntamos se concordavam com as questões da mesma, se algumas questões poderiam

mudar e quais sugestões teriam para a PB. As respostas das nove professoras indicam a necessidade de reelaboração da PB em relação a alguns quesitos apontados por elas nos depoimentos selecionados. A escolha desses depoimentos foi no sentido de cada um apresentar alguma peculiaridade, os demais depoimentos relatavam os mesmos problemas. Assim, as professoras destacam:

Professora Mariah (Escola A): Não concordo. Acho que teria que ter questões abertas para avaliar a produção escrita do aluno. Tem questões que vem com dupla interpretação e que é difícil até para o adulto responder. Por exemplo, na última Provinha tinham duas nuvenzinhas zangadas levavam o aluno a crer que estavam com aquela expressão no rosto porque tinham exagerado na chuva. Porque choveu demais seria a resposta certa. Mas os alunos marcaram a opção que as nuvens estavam zangadas pela expressão das imagens. Porque estavam brigadas. Acho que eles tinham que pensar mais no aluno que tem apenas oito anos e elaborar melhor as questões para que não tenha respostas ambíguas.

Professora Marina (Escola C): Não concordo. Eu acho que se possível sem ser de marcar x porque eu acho que isso não avalia o aluno porque a gente tem casos de aluno que tem dificuldades e sai bem, outros que são bons alunos que ficam nervosos e acabam errando, eu acho que esse tipo de prova acaba não avaliando o aluno, se fosse de forma discursiva seria melhor.

Professora Lorrane (Escola D): Às vezes sim e às vezes não, por exemplo esse textos complexos para as crianças eu não concordo. Acho que eles poderiam colocar uns textos mais simples para as crianças. Eu acho que deveria ter textos menores, porque os textos são grandes, e geralmente são cinco, todos em sequência no final da prova. Eu colocaria os textos no início.

Professora Priscila (Escola E): Concordo em partes, porque eu acho que teria que cobrar a escrita, poderia ter mais questões contextualizadas, porque tem questões muito soltas, cobram a ortografia muito soltas, nesse sentido eu acho que tinha que melhorar, agora quanto a texto, tirando esses confusos, cobram o que é preciso, qual o tipo de texto, para que serve esse tipo de texto, isso é muito bom. Se eu fosse mudar a Provinha, iria contextualizar as questões colocaria tudo em cima do texto. Quanto a estrutura, eu colocaria questões

discursivas para o aluno responder, eu cobraria escrita também, porque a única escrita que tem na Provinha Brasil é o nome do aluno.

Professora Silvana (Escola E): Eu acho que ela poderia ser mais contextualizada com o universo do aluno, pensando no texto, eles colocam muita coisa que não tá no ambiente da criança fica difícil para a interpretação da criança. No meu ver as questões descritivas seriam mais para testar o nível de alfabetização do aluno. A questão objetiva delimita muito, eu acho ela um pouco insuficiente para avaliar o nível de alfabetização do aluno. O aluno marcar x só com a leitura do professor não quer dizer que está avaliando o aluno.

Os depoimentos supracitados revelam que as professoras demonstraram não concordar com a estrutura da Provinha Brasil por três motivos: porque ela não avalia a escrita, é aplicada em apenas dois momentos no ano e, por ser de múltipla escolha, pode fornecer um resultado enganoso. Outros problemas indicados são: questões ambíguas que dão margem a uma dupla interpretação levando a criança ao erro; textos complexos todos na mesma sequência no final da prova, sendo que as professoras os colocariam no início e com o formato menor; além disso, usariam uma ortografia contextualizada no texto e questões descritivas para o aluno responder, pois a questão objetiva delimita muito e não quer dizer que o professor está avaliando o nível de alfabetização do aluno.

Sob esta ótica, as professoras consideram que seriam necessárias várias mudanças para uma tentativa de adequação da PB. Como sugestões para estruturar melhor a Provinha, elas destacam o seguinte:

- Questões discursivas para avaliar a produção escrita do aluno.
- Os textos e as questões de interpretação devem levar em conta os quesitos regionais, fazendo parte do universo do aluno.
- Revisar e reelaborar questões ambíguas ou de duplo sentido que levem o aluno ao erro.
- Utilizar textos menos complexos (de acordo com a idade do aluno).
- Colocar os textos no início da prova e não todos na mesma sequência e no final quando os alunos já estão cansados.
- Contextualizar as questões de ortografia.
- Eliminar questões objetivas para avaliar a alfabetização, pois questões objetivas não avaliam a escrita, só a leitura e o processo de alfabetização é composto pelas duas esferas.

A partir das sugestões das professoras percebemos que elas apontam problemas de

ordem estrutural (tanto com relação à disposição das atividades quanto à PB ser de múltipla escolha) e problemas relacionados ao conteúdo para uma possível reformulação da Provinha. Ainda assim, ela não se constituiria como um instrumento de diagnóstico confiável, pois não avalia todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização.

Para finalizar, perguntamos às professoras como elas avaliam a PB diante de tudo que já foi colocado. Todas as professoras avaliaram a PB e procuraram enfatizar também a forma como realizam suas avaliações, como destacam nos depoimentos abaixo:

Professora Mariah (Escola A): Acho que a Provinha Brasil não deveria ser o único instrumento para avaliar o processo de alfabetização, pois ela não avalia escrita, só leitura e porque fica parecendo que o nosso trabalho em sala de aula é perdido, porque se eu que sou professora que fico com meu aluno em sala de aula 4 horas por dia durante duzentos dias letivos por ano, porque não servir a minha avaliação? **Eu procuro avaliar meu aluno de forma contínua, avalio tudo o que ele faz em sala, a prova bimestral é apenas uma das avaliações avalio um ditado de palavras, a leitura de um texto, a produção de texto que ele faz, como ele interpreta o texto (tanto oral, quanto escrito) enfim, avalio tudo, todas as habilidades.** Enquanto a PB avalia só leitura, então porque a nível nacional tem que ser a PB? Sou eu que conheço meu aluno, eu é que conheço o desenvolvimento e o potencial de cada aluno dentro da sua individualidade. Então essa é a crítica que eu faço. E se um aluno não está bem naquele dia ele não sai bem na PB naquele dia, se é uma avaliação minha, enquanto professora regente da sala, eu aplico a avaliação em outro dia. E a PB é um único dia, se um aluno faltou porque está doente ou motivo pessoal, não é computada a nota dele, independente se é bom de conteúdo ou não, aí prejudica a nota da turma. E a nota é baseada por esse dia. Eu acho um “crime” avaliar o aluno num único dia, a avaliação tem que ser contínua, dia-a-dia, a cada dia o aluno desenvolve algo novo, eu descubro um novo potencial do aluno, e eu enquanto professora eu observo e eu valorizo cada passo novo que o aluno dá. Enquanto que a PB não, é um único momento e um único dia, o aluno é tachado naquele dia e ela nem avalia todas as habilidades que o aluno precisa na alfabetização.

Professora Clara (Escola B): Em relação ao conhecimento dos alunos é uma avaliação como qualquer outra, com uma estrutura um pouco diferente. É muito complicado dizer que a PB, um instrumento sozinho é suficiente para avaliar o aluno, nunca é, porque a avaliação que eu faço em sala de aula é contínua, às vezes o aluno não está bem aquele dia por algum motivo,

por não estar se sentindo bem ou com algum problema em casa, o aluno não vai se sair bem. Quando é uma avaliação minha eu faço em outro dia e a PB é só um momento, então o aluno pode não se sair bem naquele momento. Ela dá para ter um parâmetro, de algumas dificuldades apresentadas em alguns descritores, não para mostrar o nível de alfabetização do meu aluno, para isso nós fazemos avaliação o ano inteiro. **Eu procuro avaliar de todas as formas: oralmente, a escrita, leitura, capacidade de trabalhar em grupo, procuro avaliar todas as habilidades. Além de avaliar tudo o que o aluno faz em sala de aula, a prova formal escrita que ele faz todo bimestre que é somada as outras avaliações, se ele não está bem naquele dia eu refaço com ele em outro momento.** E a Provinha Brasil avalia apenas leitura por isso ela não rege o meu planejamento. Como eu disse, o meu planejamento é em cima do currículo claro, mas para mim o que vai me dar margem para eu seguir são meus alunos, é como eles estão, às vezes o currículo pede até aqui, mas se meus alunos eles estão além, eu vou continuar puxando eles até onde eles me derem retorno.

Professora Priscila (Escola D): Eu acho que a Provinha ainda tem muito que melhorar, avalia alguma coisa, mas ela poderia ser bem melhor, porque ela não abrange tudo o que precisa ser visto numa língua portuguesa não, pelo contrário, trabalha mais voltado para a leitura, tem muito alunos excelentes que não conseguem, umas questões tão bobinhas que aqueles alunos melhores acham que é tão boba que acabam marcando errado porque acha que não pode ser aquela resposta. O que eu acho engraçado é que eu procuro não deixar transparecer para o aluno que tem nota, que é uma média para a turma toda, mas acaba que alguém fala, eu fico com muita pena deles falarem para o coleguinha: “você acerta tudo porque se não eu fico com nota baixa”. Então eles são tão pequenos e já tem essa preocupação, porque alguém entra e fala que vão fazer a PB tal dia e vocês vão ter uma média que é da turma toda. Depois que saem eu falo, vocês vão fazer a prova ter uma média, mas a sua nota é sua, vai vir com seus acertos. Acaba que a Provinha fica voltada para notas para valor, e isso não é mais importante, porque tenho aluno que ele lê bem tem uma boa interpretação, tem uma produção excelente, e faz a Provinha e não vai tão bem, e aquilo ali mediu o quê? Ele ganhou uma nota, tem um número de acertos adiantou o quê? Aquilo ali está mostrando a realidade? **Para avaliar o nível de alfabetização deles eu avalio o ano inteiro, tudo que é feito dentro de sala e as tarefas de casa também. Sempre procurei avaliar de todas as formas oral, escrita a leitura deles, avalio tudo, todos os dias e essa avaliação que seria uma avaliação mais completa não serve para medir o nível de alfabetização do aluno, e**

a PB que só avalia leitura vai conseguir isso?

Professora Silvana (Escola E): Eu vejo a PB como um auxílio em sala de aula que me mostra as dificuldades dos alunos em determinadas habilidades. Se eu for avaliar, ela avalia mais a leitura do que a escrita, ela exige uma interpretação do texto, mas não tem nenhuma atividade que desenvolva a escrita mesmo, ela avalia mais a questão da leitura do que da escrita ao meu ver. Eu continuo achando que a Provinha ajuda na nossa prática pedagógica no nosso trabalho com a alfabetização mas ela não pode ser taxada como instrumento suficiente para você saber em que nível seus alunos estão de alfabetização, ela é mais uma ferramenta que a gente pode estar usando para tentar sanar dificuldades, mas ela não é exclusiva para dizer o grau de alfabetização dos nossos alunos, eu acho que ela não tem essa capacidade, pois não avalia todas as habilidades necessárias a alfabetização e porquê é de marcar x, às vezes um aluno muito bom que tem capacidade, pode se confundir e marcar errado e não se sair muito bem e o contrário também pode acontecer, o aluno não saber ler e se sair muito bem, então ela acaba não avaliando nem a leitura. Mas infelizmente o nível de alfabetização do aluno é medido por ela a nível de Brasil. **Eu sei o nível de alfabetização que se encontra cada aluno meu não por causa da PB, mas de minhas avaliações que são realizadas continuamente. Avalio tudo que é feito por ele em sala de aula, se ele faz as tarefas, a leitura realizada por ele, a prova bimestral se ele não sai bem ele tem a chance de fazer novamente. Nessa avaliação eu posso confiar.**

Como já visto anteriormente, a avaliação feita pelas professoras alfabetizadoras sobre a PB é de que ela não é instrumento suficiente para avaliar o nível de alfabetização, uma vez que avalia somente a leitura e não avalia demais habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Outra queixa das professoras é que a Provinha, além de avaliar só leitura, ainda precisa ser melhor estruturada, pois muitas atividades propostas nesta prova causam ambiguidades ou confusão, levando o aluno ao erro. Outro problema apontado pelas professoras é com relação à prova ser de múltipla escolha, pois o aluno pode errar o que sabe e acertar o que não sabe, levando a um resultado enganoso. E, por último, o fato da avaliação ser aplicada em apenas um dia, se o aluno não está bem naquele dia ele não vai se sair bem.

Todas as professoras destacaram que a avaliação da alfabetização deve levar em conta todas as habilidades necessárias ao processo e não somente a leitura, como ocorre na PB,

afinal, a aprendizagem do aluno deve ser avaliada de várias maneiras, através de vários instrumentos e de forma contínua.

Nos trechos em **negrito** nos depoimentos das professoras elas relatam como é realizada a avaliação em suas aulas. Como destacado pelas mesmas, a avaliação da aprendizagem realizada por elas, com o objetivo de revelar o nível de alfabetização e os avanços alcançados por seus alunos, é realizada de forma contínua, cotidianamente, e por meio de vários tipos de instrumentos em diversos momentos, como por exemplo, um ditado de palavras, uma leitura realizada de forma oral, uma produção de texto, uma interpretação de texto, a prova formal escrita bimestral, entre outros. Nessas avaliações as professoras relataram avaliar todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização. Com isso, apontam realizar a avaliação na perspectiva formativa, destacada por autores como Luckesi (2011) e Beserra (2007).

Assim, o que constatamos é que a PB é questionada pelas professoras que a consideram um instrumento insuficiente para medir o nível de alfabetização de seus alunos, haja vista que só avalia a leitura, ao passo que o processo de alfabetização possui várias outras habilidades que necessitam ser avaliadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar este trabalho foi muito gratificante, pois a alfabetização e o letramento sempre foram temas que despertaram o interesse desta pesquisadora que, sempre que ouve falar a respeito de alfabetização e letramento ou da leitura e da escrita sente-se incomodada ao ouvir apenas sobre o fracasso dos estudantes em relação à aprendizagem da língua escrita. Pesquisas e mais pesquisas sendo realizadas para, no final, chegar-se a uma mesma conclusão: baixos índices de leitura dos alunos e falta de preparação do professor para alfabetizar, ou seja, o professor é sempre culpado pelos resultados insatisfatórios apresentados à mídia com base em resultados medidos sempre por instrumentos de avaliação em larga escala.

Dentre os vários instrumentos de avaliação criados pelo governo para realizar sua política de regulação da educação e dar uma devolutiva para os financiadores da educação, a Provinha Brasil foi criada como um instrumento diagnóstico e sem finalidade de divulgação, entretanto, esta pesquisa mostrou que o ranqueamento divulgado entre as escolas e as professoras da rede demonstra que os resultados da PB causam desconforto no professor, pois nem sempre denotam a realidade dos níveis de alfabetização apresentados pelos alunos. Dessa forma, mesmo que a mídia não aponte números com relação aos resultados da PB, o fracasso na alfabetização ainda assim é apontado e o professor sempre é o responsável.

Assim, nesta pesquisa, buscamos privilegiar a ótica do professor em relação a sua prática e a PB por acreditar no trabalho que as professoras alfabetizadoras realizam em sala de aula e também por querer ouvir quem está na lida diária com os alunos na sala de aula.

Um dado que emergiu da pesquisa foi o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo realizado na rede municipal (HTPC). Com ele o professor passa a cumprir suas horas atividades exclusivamente neste dia de planejamento coletivo, o que gerou insatisfação por parte do professor que, além de ficar afastado do seu *locus* de trabalho, ainda passou a realizar a maior parte do planejamento em casa. Em 2014, o planejamento sofreu alterações indo de semanal para quinzenal para atender às reivindicações dos professores. Com a ida à escola de quinze em quinze dias o professor voltou a ter o momento para reflexão de sua prática na escola, contudo, os docentes ainda apontam que continuam realizando parte desse planejamento em casa. Foram apontados como pontos positivos do planejamento coletivo: a troca de experiência, as sugestões de atividades de toda a rede e a flexibilidade em utilizá-las.

Quanto à interferência dos resultados da PB no planejamento, as professoras relataram que ele sofre interferências no sentido de inserir atividades relacionadas aos descritores que os alunos apresentaram dificuldades. Essas atividades são aplicadas depois que chegam os

resultados da Provinha e as professoras tomam conhecimento. Todas as professoras relataram que realizam treinamento com os alunos para prepará-los para responder à PB. Tal treinamento consiste na realização de simuladinhos que costumam ser efetuados uma semana antes da Provinha.

Constatamos que as atividades para sanar as dificuldades que os alunos apresentaram na PB e os simuladinhos utilizados não chegam a influenciar o planejamento das professoras, pois elas relataram que não é realizado nenhum estudo sobre os resultados da PB no âmbito da escola no intuito de se propor um plano de ação para melhorar a alfabetização dos alunos, ou seja, não é realizado um planejamento mais amplo ou projeto com base em tais resultados.

Outro dado revelado é que a Provinha Brasil influenciou a gestão a criar um planejamento coletivo para melhorar a qualidade do ensino. Mas a Provinha Brasil não regula a prática docente das professoras, como enfatizado por elas, porque ela avalia apenas leitura e não contempla todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização, principalmente no que se refere à produção escrita e oralidade.

Outro problema destacado pelas professoras sobre a PB é com relação às questões serem de múltipla escolha. Segundo as mesmas, as questões podem levar a um resultado enganoso, pois um aluno que tem uma boa leitura pode errar e, da mesma forma, um que não tem uma boa leitura pode acertar todas ou quase todas as questões. Por esse motivo as professoras não consideram os resultados da Provinha confiáveis.

Outro ponto negativo apontado pelas professoras é que a Provinha acaba se tornando um instrumento classificatório, uma vez que classifica o aluno em cinco níveis de aprendizagem.

Percebemos, portanto, que mesmo quando as professoras afirmam o contrário, a PB regula a prática docente, de forma direta quando trabalham atividades relacionadas aos descritores que os alunos mais erraram na Provinha, através também dos simulados que aplicam em sala de aula e de forma indireta quando impulsiona a nova gestão a implantar o HTPC. Assim, a nova gestão tem regulado a prática das professoras através da instituição do planejamento HTPC e da criação das tutoras, que têm o papel de organizar o encontro.

Outro dado importante que emergiu da entrevista com as professoras foi com relação ao currículo da escola e o papel regulador da gestão no currículo. Com a entrada da nova gestão municipal de educação, o novo Secretário Municipal de Educação, que anteriormente era o Subsecretário de Educação do Estado, trouxe para a rede municipal a experiência de um currículo da rede estadual. O currículo foi implantado na rede municipal para, posteriormente, ser adaptado à realidade das escolas da rede.

O novo currículo implantado na rede foi uma das medidas da nova gestão municipal de educação influenciada pelos resultados de avaliações, dentre elas a PB. Ele foi implantado paralelamente ao HTPC para, em conjunto, melhorar o ensino nas séries iniciais do ensino fundamental. A regulação do município com relação às práticas pedagógicas do professor tem ocorrido por meio dessas medidas e também das cobranças exercidas sobre o professor para conseguir bons resultados com a condição de permanecer em sua turma e continuar recebendo os 20% de gratificação destinados ao professor alfabetizador.

Um ponto positivo apontado pelas professoras com relação à nova gestão diz respeito à forma como recebiam os resultados da PB. Na gestão anterior as professoras recebiam todos os resultados de todas as escolas com todos os nomes dos professores e a nota, uma espécie de ranqueamento que causava constrangimento para todas elas. Já no final de 2013, passaram a ter acesso só ao resultado individual.

Evidenciamos, portanto, que a atual gestão utiliza uma nova forma de divulgar o resultado da Provinha, mas não deixa de regular o currículo da escola e a prática das professoras através da implantação do novo currículo e de um planejamento coletivo (HTPC) que acompanha de perto o trabalho docente, exercendo sobre a prática pedagógica uma forma de controle do que é realizado por elas na escola. Nesse sentido, a PB tem sido utilizada como instrumento de informação para o governo federal e para a Secretaria Municipal de Educação, influenciando a implementação de medidas que exerçam controle sobre a prática docente, tendo em vista melhorar a qualidade do ensino.

Em certos momentos das entrevistas percebemos contradições nas falas das professoras ao afirmarem que a PB influencia o planejamento das aulas de Língua Portuguesa. Entretanto, elas explicam que é só no sentido de trabalhar algumas atividades que os alunos apresentaram dificuldades na PB e algumas atividades de treino, como simulados, pois o planejamento delas não é regido pela Provinha, mas pelo currículo, pois consideram que a Provinha sozinha seria incapaz de avaliar a alfabetização.

Assim, observamos que a PB foi um dos fatores que influenciaram a implantação do HTPC e do currículo, que são mecanismos de controle da prática docente. Assim, os resultados da PB interferem apenas em conteúdos relativos aos descritores que os alunos mais erraram nesta avaliação, mas não em todos os conteúdos e estratégias de ensino utilizadas pelas professoras em sala de aula, uma vez que estas procuram seguir o currículo ou ir além dele no momento de planejar.

As estratégias utilizadas nas salas de alfabetização colocam o texto e o trabalho de interpretação e produção textual em lugar de destaque, mas declaram realizar atividades

diversificadas, como ditado, formação de palavras, frases, leitura oral de textos de diversos gêneros, leitura de histórias de literatura infantil e interpretação oral.

Ao justificarem o motivo pelo qual a PB não deve interferir nas atividades trabalhadas em sala de aula as professoras enfatizam que esta só contempla leitura, e as atividades propostas em sala de aula contemplam todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização.

Ao avaliarem a PB, as professoras relataram vários problemas relacionados à estrutura e aos conteúdos cobrados na Provinha. Os problemas citados com relação à estrutura são: a prova ser de múltipla escolha; a PB só avaliar leitura e não as demais habilidades necessárias ao processo de alfabetização; não avaliar a produção escrita do aluno; os textos serem complexos para o início da 2^o série; os textos e as interpretações apresentarem informações que não condizem com a realidade do aluno; questões com duplo sentido ou ambíguas, que causam dificuldades no momento do aluno respondê-las; a PB ser uma avaliação realizada em um único momento, assim, se o aluno não estiver bem, não vai se sair bem; os textos serem dispostos todos no fim da prova, o que causa desânimo no aluno no momento de ler para responder às questões; as provas no ano de 2013 apresentaram um grau de complexidade maior na primeira edição do que na segunda.

Nesse sentido, as professoras apontaram a necessidade de reelaboração da PB tendo em vista melhorar a qualidade da estrutura e dos conteúdos cobrados. Avaliaram a PB como um instrumento insuficiente para avaliar o nível de alfabetização. Essa necessidade também foi destacada por Estebam (2012), Morais (2012) e Silva (2012).

Enfim, o estudo revelou que a PB influenciou a tomada de decisão da Secretaria Municipal de Educação em implantar um planejamento coletivo (HTPC) e um novo currículo na rede. No entanto, as professoras enfatizam que para planejarem se pautam no currículo (contemplando todas as habilidades necessárias ao processo de alfabetização), nas dificuldades apresentadas pelos alunos durante as aulas e nos resultados de diversas avaliações tanto internas quanto externas e não somente nos resultados da PB. A avaliação, segundo as professoras, deve ser realizada de forma contínua, de modo que o professor vá percebendo os avanços de seus alunos no decorrer do ano, pois não é possível avaliar a alfabetização em um único dia por meio de uma única prova que avalia apenas partes das habilidades do processo.

Entretanto, mesmo com tantas deficiências apontadas por várias pesquisas em relação à Provinha Brasil, o MEC atribui à avaliação um *status* de redentora da alfabetização. Esse aspecto pode ser percebido ao se analisar o texto que enfatiza quais ações são possibilitadas

aos professores e gestores a partir dos resultados da Provinha Brasil. Retomando as ações possibilitadas pelos objetivos da Provinha Brasil MEC temos:

- Estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino;
- Planejamento de cursos de educação continuada para os professores;
- Investimento em medidas que garantam melhor aprendizado;
- Desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas;
- A melhoria da qualidade e redução da desigualdade do ensino. (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>. Acesso em 26/01/2014)

Quanto ao **estabelecimento de metas pedagógicas para a rede de ensino**, podemos esclarecer que os resultados da Provinha Brasil foram apenas um dos fatores que contribuíram para o estabelecimento de metas pedagógicas na rede do município, porque aos resultados desta são aliados os resultados da **Avaliação Diagnóstica e Avaliação Oral de Leitura**, elaboradas e aplicadas pela Secretaria Municipal de Educação, conforme informações prestadas pelas professoras entrevistadas e também noticiado no *site* da Prefeitura Municipal de Catalão.

Segundo as professoras entrevistadas, a **Avaliação Diagnóstica** se assemelha à Provinha Brasil por ser aplicada no início e o final do ano, entretanto, ela é aplicada em todos os anos do ensino fundamental e não somente no segundo ano. Quanto ao conteúdo, as professoras afirmam que a Avaliação Diagnóstica da rede é mais completa porque avalia a produção escrita do aluno, enquanto a Provinha Brasil só avalia leitura, por isso ela não é utilizada como único instrumento de avaliação ao estabelecer metas pedagógicas para a rede.

E, para complementar o ciclo de avaliações, a rede municipal iniciou na terceira semana do mês de novembro de 2014, a avaliação oral de leitura, conhecida como **Avaliação de Aprendizagem de Alfabetização**. Segundo noticiado no *site* da Prefeitura Municipal de Catalão, a iniciativa da avaliação partiu da Secretaria e está sendo promovida pelo Núcleo Pedagógico e pelo departamento de avaliação da Secretaria com alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental. A partir do ano 2015, a avaliação será aplicada em março e novembro.

Assim, podemos perceber por meio das falas das professoras, que a PB contribui ajudando a perceber algumas dificuldades do processo de alfabetização, entretanto, sozinha não consegue fornecer dados suficientes para diagnosticar o processo, que é muito amplo, e nem estabelecer metas pedagógicas para a rede de ensino, pois, ao estabelecer suas metas, a Secretaria Municipal de Educação, além dos resultados da PB, utiliza o resultado de outras duas avaliações. Podemos inferir que a PB também acaba por influenciar a criação de mais

avaliações (uma que avalia produção escrita, outra que avalia a oralidade) que complementam seus resultados, haja vista que estes eixos não são contemplados na PB.

Em relação ao **planejamento de cursos de educação continuada para os professores** percebemos pelo depoimento das professoras da rede que todas estão participando do PNAIC promovido pelo MEC em parceria com as secretarias de educação. Curso esse que foi impulsionado pelos baixos resultados de proficiência em leitura e escrita dos alunos no período de alfabetização e detectado pelas avaliações em larga escala.

Quanto ao **investimento em medidas que garantam melhor aprendizado**, as análises dos depoimentos das professoras revelam que todas as medidas que visam garantir a melhoria no ensino implementadas pela Secretaria Municipal de Educação, como a implantação de um novo currículo ou do HTPC, foram impulsionadas por um conjunto de todas as avaliações diagnósticas que são aplicadas pela rede, no qual estão inclusas a PB, a avaliação da produção escrita e a avaliação oral.

Com relação ao **desenvolvimento de ações imediatas para a correção de possíveis distorções verificadas** a Provinha Brasil é utilizada pelos professores no sentido de trabalhar com os alunos os descritores que mais tiveram dificuldades na Provinha Brasil, nesse sentido, ela funciona como indicador da dificuldade específica de cada aluno em determinado descritor. Essa ação parte de cada professora de forma individual. Com relação ao HTPC, é proposta neste planejamento a aplicação de simulados da PB com os alunos e atividades diversas que contemplem as dificuldades que os alunos apresentaram não só em relação aos resultados da PB, mas das demais avaliações realizadas pela rede e pelas professoras no cotidiano da sala de aula.

Quanto à **melhoria da qualidade e redução da desigualdade do ensino** enfatizamos que essa discussão não foi alvo deste trabalho, no entanto, os indicadores do IDEB (Índice do Desenvolvimento da Educação Básica) do município indicam melhoria, conforme se pode ver no *site* de notícias da cidade - Portal Catalão: “Catalão fica no 2º lugar do ranking do Ideb entre os 246 municípios de Goiás / Rede Municipal alcança resultados expressivos no 9º e no 5º ano que subiu de 82º lugar para o 8º lugar na avaliação do Ministério da Educação”. (<http://www.portalcatalao.com.br/portal/noticias/cidade/catalao-fica-em-2-lugar-no-ranking-do-ideb-entre-os-246-municipios-de-goias,MTU3MzU.html> Acesso em 03/12/2014).

Apesar de não termos nos detido a essa discussão, percebemos que os resultados da PB aliados aos resultados de outras avaliações propostas pela rede contribuíram para percebermos as dificuldades do processo de alfabetização e deram um subsídio ao professor para fazer intervenções para melhorar a qualidade do processo de alfabetização. Podemos

inferir também que a PB contribuiu para a criação de novas avaliações para complementar e subsidiar as informações necessárias para que a rede pudesse avançar na qualidade da educação.

Portanto, com relação à **melhoria na qualidade e a redução da desigualdade no ensino** percebemos que a Provinha Brasil se insere dentro das avaliações diagnósticas citadas pelas professoras como um dos fatores que contribuíram de forma positiva para a melhora no processo educacional. Na visão das professoras participantes da pesquisa a Provinha Brasil não é um instrumento de avaliação inválido. Ela contribui para perceber certas dificuldades dos alunos em determinados descritores, mas é um instrumento incompleto, pois não avalia produção escrita e oralidade, eixos necessários para se avaliar o processo de alfabetização (eixos presentes na matriz de referência para Alfabetização e Letramento do PNAIC e do Pro-letramento) e que não são contemplados na Provinha Brasil, o que dificulta a confiabilidade total do professor neste instrumento. No entanto, a PB influenciou a criação de avaliações que contemplam esses eixos que não são avaliados por ela.

Enfim, o que percebemos com a pesquisa é que a PB, na visão das professoras sujeitos da investigação, configura-se como um instrumento insuficiente para avaliar o nível de alfabetização dos alunos pelas várias deficiências apontadas em sua estrutura e em seu conteúdo e por não avaliar os eixos que contemplam produção escrita e oralidade, eixos considerados imprescindíveis para se analisar o processo de alfabetização. Por esse motivo, a rede criou outros instrumentos de avaliação para complementar as informações sobre a alfabetização. Ainda assim, ela é tomada pelo governo como um instrumento, que sozinho, consegue funcionar como um mecanismo de diagnóstico para reformular a prática do professor e também um instrumento capaz de mostrar o nível de alfabetização e letramento das crianças no 2º ano do Ensino Fundamental. Esses resultados se articulam às demais pesquisas que vêm sendo realizadas nesse sentido em todo o Brasil e que enfatizam a necessidade de reelaboração da PB para que ela possa avaliar, de forma adequada e satisfatória, o nível de alfabetização.

A pesquisa revelou também que, apesar das deficiências apontadas tanto em relação à sua estrutura quanto ao seu conteúdo, a PB influencia a prática das professoras no município de Catalão tanto de forma direta - quando as professoras trabalham atividades relativas a descritores que os alunos mais erraram na PB e ao aplicarem simulados da Provinha - e de forma indireta - quando influencia a nova gestão escolar a implantar o HTPC, o novo currículo e também as avaliações diagnósticas da rede (para complementar os resultados da

PB), todas essas mudanças refletem no trabalho pedagógico das professoras e são mecanismos utilizados pela gestão escolar como forma de controle da prática docente.

Portanto, a pesquisa nos proporcionou perceber que a alfabetização é um processo complexo e contínuo, diante disso, sua avaliação deve ser realizada por meio de diferentes instrumentos que sirvam de parâmetros para o professor planejar sua prática de ensino. Prática essa que não deve ser regida apenas pelos resultados de avaliações, mas por um currículo que contemple toda a dimensão do complexo processo de alfabetizar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2008.

AGUIAR, Márcia Ângela. Parâmetros Curriculares Nacionais e Formação do Educador: A reforma educacional brasileira em marcha. In: **Educação e Sociedade**, n.º 56, Campinas: Papirus. 1996.

ALMEIDA, Ayane Nazarela dos Santos de. **A competência narrativa na provinha brasil**: um estudo do desempenho dos estudantes da Emef Tenisson Ribeiro - Aracaju/Se. 2012. Dissertação (Mestrado), Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges C; MORAIS, Artur Gomes de. Avaliação e Alfabetização. In: MARCUSCHI, Beth e SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BESERRA, Normanda. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução á pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2012. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: Apresentação**. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/apresentacao>. Acesso em 04/12/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 01. Unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012. 51 p.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento**: Programa Nacional de Formação de Professores dos Anos/Séries dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, SEB, 2008.

_____. LDB. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. Maio de 2006.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: objetivos**. Disponível em: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos> . Acesso em 26/01/14.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: características**. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/caracteristicas>. Acesso em 26/01/14.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: perguntas frequentes**. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em 26/01/14.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: matriz de referência**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/matriz_referencia/2009/matriz_de_referencia_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 26/01/2014.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação dos resultados 2011**. Disponível em <http://provinhabrasil.inep.gov.br/resultados>. Acesso em 26/01/14.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem o Ba, Be, Bi, Bo, Bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAMPOS, Maria Malta et al. **A contribuição de uma Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do Ensino Fundamental**. Fundação Carlos Chagas, 2011.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVICCHIOLI, Gabriela Spagnuolo; ARAUJO, Francieli. **Apreciações acerca da identidade do pedagogo na atualidade. 2008**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/169_546.pdf. Acesso em 30/05/2014.

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

DAMIS, Olga Teixeira. Planejamento Escolar: Expressão Técnico-Política de Sociedade. In: VEIGA, Ilma Passos (Org.). **O Ensino e suas Relações**. Campinas, SP: Papyrus: 1996.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, n. 24, Universidade Federal do Paraná, 2004, p. 213-225. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155017717012>. Acesso em: 21/02/2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**. v. 17. 51 set-dez. 2012. Rio de Janeiro-RJ, ANPED, p. 573-592, 2012.

FERREIRA, Andréa T. B.; LEAL, Telma Ferraz. Avaliação na escola e ensino da língua portuguesa: introdução ao tema. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em Língua Portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

GERALDI, João Wanderlei. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIROTTO, Cyntia Graziella Gizelim Simões; SOUZA, Renata Junqueira de. **Estratégias de Leitura**: Para ensinar alunos a compreender o que leem. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38 n. 3, p. 603-628, 2012.

GOULART, Iris Barbosa; MAFRA, Edite Soares. **Avaliação na Escola**. Belo Horizonte: Indústrias Gráficas Vera Cruz, 1969.

GUARDIÁN-FERNADEZ, Alicia. **El Paradigma Cualitativo em la investigación Socio-educativa**. Costa Rica: CEECC; AECEI, 2007.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Banco de dados Inaf 2001 a 2011**. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br>>. Acesso em dezembro de 2013

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. **Leitura e Interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com a diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Tereza. SOUZA, Solange Jobim e KRAMER, Sônia (orgs). **Ciências Humanas e Pesquisas**: Leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar Estudos e Proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem**: domínio e/ou desenvolvimento? Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/abc_educatio/abceducatio_54_dominio_e_desenvolvimento_26062006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maira Gledi Freitas Kelling. **A construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização: um estudo sobre o acompanhamento.** 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Itajaí, 2011.

MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, Darlize Teixeira. **Provinha Brasil (ou provinha de leitura ?): mais uma avaliação sob medida do processo de alfabetização e letramento inicial.** Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

MICHELS, Maria Helena. Gestão, Formação Docente e Inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 26 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas de avaliação da Alfabetização. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro-ANPED, v. 17. 51 set-dez., p. 551 -572, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, ARICÉLIA Ribeiro do. (orgs.). **Indagações Sobre o Currículo: Currículo, Conhecimento e Cultura.** Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48p.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 05/12/2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. In: Alfabetização: dimensões políticas, pedagógicas e práticas. **Cadernos cedes 89**, v. 33, jan-abril, 2013.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal.** Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Brasília, DF, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da regulação das aprendizagens - entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PORTAL CATALÃO NOTÍCIAS. Disponível em <http://www.portalcatalao.com.br/portal/noticias/cidade/catalao-fica-em-2-lugar-no-ranking-do-ideb-entre-os-246-municipios-de-goias,MTU3MzU.html>. Acesso em 03/12/2014.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CATALÃO. Disponível em <http://www.catalao.go.gov.br/noticias/2014/01/29/professores-da-rede-municipal-fazem-o-2%C2%BA-planejamento-coletivo-do-ano/> Acesso em 05/12/2014)

RAUEN, Fábio José. Avaliação da habilidade de inferência em leitura: um estudo de caso com a Provinha Brasil. **Linguagem em Discurso**, Tubarão, SC, v. 11, n.2, p. 217-240, 2011.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROSÁRIO, Mônica Maria Soares. **Avaliação de políticas públicas para a alfabetização: formação do professor alfabetizador, concepção e aplicação da Provinha Brasil**. 2012. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2012.

ROSSI, Maria Aparecida Lopes. **O processo de Escolarização dos diferentes gêneros textuais observado nas práticas de ensino de leitura**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2010.

SILVA, Simone Lindolfo da. **Provinha Brasil, um estudo exploratório sobre a política nacional de avaliação para alfabetização: o que sabem e pensam os professores alfabetizadores de Camaragibe**. 2011. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pernambuco, 2011.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e Letramento**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2011.

_____. **Letramento: Um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

_____. Não existe um currículo no Brasil. **Revista Presença Pedagógica**. Belo Horizonte, MG: Dimensão, v.18 n.107, p. 05 a 13, 2012.

_____. Simplificar sem falsificar. **Revista da Educação**. Guia da Alfabetização. São Paulo, SP: Segmento, s/d., n. 01, p. 06 a 11.

_____. A prática da leitura literária não só possibilita às crianças uma alternativa de lazer e prazer mas também torna o mundo e a vida compreensíveis para elas, além de permitir o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e construção de sentido de textos. **Revista da Educação**. Guia da Alfabetização. São Paulo, SP: Segmento, s/d., n. 01, p. 13 a 29.

SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sonia (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisas: Leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003. P. 57-68.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: Limites e Possibilidades. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____ Paradigmas de Avaliação: Uma visão Panorâmica. In: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia (org). **Avaliação em língua portuguesa:** contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SZYMANSKI, Heloísa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em Educação:** a prática reflexiva. Brasília-DF: Liber Livro Editora, 2011.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lilian de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1996.

VILLAS BOAS, Benigna M. de Freitas. **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 2004.

YOUNG, Michel. A Superação da Crise em Estudos Curriculares: Uma Abordagem Baseada no Conhecimento. In: FAVACHO, André Márcio Picanço et al. (org.) **Currículo, Conhecimento e Avaliação – Divergências e Tensões.** 1 ed. Curitiba-PR: Editora CRV, 2013.