



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL



GERUZA SOARES DE SOUZA PAPA RODRIGUES

**AS AÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC) NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: 'SE
CORRER O BICHO PEGA E SE FICAR O BICHO COME'**

Corumbá – MS

2018

GERUZA SOARES DE SOUZA PAPA RODRIGUES

**AS AÇÕES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
(PNAIC) NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ/MS E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS: ‘SE
CORRER O BICHO PEGA E SE FICAR O BICHO COME’**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza

Corumbá – MS

2018

Dissertação intitulada “As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas: ‘Se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Ana Maria Esteves Bortolanza (Membro Titular)
Universidade de Uberaba/UNIUBE

Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola (Membro Titular)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva (Membro Suplente)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Corumbá – MS

2018

Às minhas filhas, Cléo Manuella e Katharina, todo meu amor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai (*in memoriam*), principal incentivador e amigo, meu profundo sentimento de amor e gratidão. Minha mãe e meus irmãos, muito obrigada pelo incentivo.

Ao Elido, meu esposo e companheiro, agradeço pela compreensão nos momentos de ausência, por assumir as responsabilidades com as nossas filhas. A você, meu reconhecimento pelo apoio.

À Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza, pela compreensão, paciência e compromisso nas orientações dadas para que esta pesquisa se efetivasse. Reconheço-a como profissional e ser humano encantador. Muito obrigada professora, descrever sua participação nesse processo de conhecimento e descoberta é presunção, pois, ao analisar o estudo final, percebo que seu sublime saber e simplicidade conduziram sua orientação nesse tempo que estivemos juntas.

A minha amiga, a quem tive o privilégio de reencontrar no mestrado, Lene, que foi importante nesse processo. Às integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural\GEPLEI-THC, pelos momentos de estudos, dúvidas e certezas, meu muito obrigada.

Aos colegas da turma 2015.2 do Mestrado em Educação, pela troca de conhecimentos, de experiências e pela boa convivência.

Enfim, a todos que acreditam que a criança tem o direito de vivenciar sua infância com suas várias linguagens, especialmente a cultura escrita, de forma lúdica e significativa, propiciada pelo triplo protagonismo: da criança, da cultura e do professor.

RODRIGUES, Geruza Soares de Souza Papa. **As Ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas: 'se correr o bicho pega e se ficar o bicho come'**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, 2018.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar como a formação de professores alfabetizadores do PNAIC do município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, organizou-se nos anos de 2013 a 2015, diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil/PB e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Como objetivos específicos buscamos, compreender: os eventuais desafios colocados para a prática dos professores participantes do PNAIC e as possibilidades que a formação apresentou diante dos resultados das avaliações externas: PB e ANA articulando com as aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização, especialmente com a cultura escrita. O referencial teórico pautado na abordagem histórico-cultural de Vigotski (1896-1934) e estudiosos da área proporcionaram uma base para as análises da pesquisa. A metodologia de pesquisa insere-se na perspectiva qualitativa, documental e de campo, com a utilização de entrevistas com as professoras, alvo do estudo. Os resultados apontaram que os dados das avaliações externas (ANA e Provinha Brasil) não foram utilizados e nem articulados com a formação do PNAIC/UFMS, uma vez que a mesma priorizou a vivência da infância e suas linguagens, em especial a escrita, em uma vertente de sentidos e significados para a criança.

Palavras-chave: Formação de professores alfabetizadores. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Provinha Brasil. Avaliação Nacional da Alfabetização. Teoria Histórico-Cultural.

RODRIGUES, Geruza Soares de Souza Papa. **The Actions of the National Pact for Literacy in the Right Age/PNAIC in the municipality of Corumbá/MS and the External Evaluations: 'If you run the animal catches you and if you stay the animal eats you'**. (Master's in Education). Federal University of Mato Grosso do Sul/CPAN, 2018.

ABSTRACT

This study has as a general objective to analyze how the training of literacy teachers of the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) from the municipality of Corumbá, Mato Grosso do Sul, was organized between the years of 2013 to 2015, before the results of external evaluations: *Provinha Brasil/PB* and National Literacy Assessment (ANA). As specific objectives we seek to understand: the possible challenges posed to the practice of teachers participating in the PNAIC and the possibilities that the training presented before the results of external evaluations: *Provinha Brasil* and National Literacy Assessment articulating with the learning of children in the literacy cycle, especially with written culture. The theoretical reference had in the historical-cultural approach of Vygotsky (1896-1934) and scholars of the area its first studies, which provided a basis for the analysis of the research. The research methodology is based on the qualitative perspective based on the bibliographical and field approach, with the use of interviews with the subjects targeted by the study. The results pointed to a disarticulation between the theoretical and methodological reference of the PNAIC/UFMS and the learning expectations proposed in the referred external evaluations of children's literacy. We concluded that the data from the external evaluations (ANA and *Provinha Brasil*) were not used or articulated with the formation of the PNAIC/UFMS, since it prioritized the experience of childhood and its languages, especially writing, in a strand of senses and meanings in the context of literacy.

Keywords: Training of literacy teachers. National Pact for Literacy in the Right Age. *Provinha Brasil*. National Literacy Assessment. Historical-Cultural Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C.F.	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CMEI	Centros Municipais de Educação Infantil
CPAN	Campus do Pantanal
E.F.	Ensino Fundamental
Encceja	Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja).
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GEPLEI-THC	Grupo de Estudos em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
GTs	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
MS	Mato Grosso do Sul
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
MP	Medida Provisória
OE	Orientador/a de Estudo
PA	Professor/a Alfabetizador/a
PB	Prova Brasil

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
REME	Rede Municipal de Ensino
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
Simec	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
THC	Teoria Histórico-Cultural
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Resumo da revisão da literatura.....	19
Quadro 2 – Caderno de Formação do PNAIC e suas temáticas.....	33
Quadro 3 – Resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2013.....	39
Quadro 4 – Níveis de Leitura/ANA.....	39
Quadro 5 – Metas do IDEB em Corumbá/MS para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental....	43
Quadro 6 – IDEB observado e as metas projetadas (2005-2015).....	48
Quadro 7 – Ação Educativa 2013.....	51
Quadro 8 – Dados sobre o desenvolvimento socioeconômico de Corumbá/MS..	68
Quadro 9 – Quantitativo das turmas e professores da REME/Corumbá.....	70
Quadro 10 – Quantitativos das turmas das escolas pesquisadas.....	75
Quadro 11 – Os sujeitos da pesquisa.....	76
Quadro 12 – Número de acertos para identificar os níveis das crianças.....	81
Quadro 13 – Formação docente da Escola B	84
Quadro 14 –Perspectiva de Leitura ANA - Escola B (2013)	85
Quadro 15 – Perspectiva de escrita por nível ANA - Escola B	86
Quadro 16 – Formação docente da Escola A	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão da Provinha Brasil (2013).....	61
Figura 2 – Questão da Provinha Brasil (2014).....	61
Figura 3 – Localização de Corumbá/MS.....	69
Figura 4 – Gráficos dos resultados da PB Leitura - Escola B (2013 e 2014)	82
Figura 5 – Gráficos dos resultados da PB Leitura - Escola A (2013 e 2014)	82
Figura 6 – Gráficos de resultados da ANA Leitura - Escola B (2013 e 2014)	84
Figura 7 – Proficiência de Leitura ANA - Escola B (2013)	85
Figura 8 – Proficiência de Leitura - Escola A (2013)	87
Figura 9 – Proficiência de Escrita ANA - Escola A (2013)	88

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sob o olhar das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional Da Alfabetização (ANA)	28
1.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Avaliações Externas no Brasil: concepções e práticas	30
1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sob o olhar das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em discussão	40
CAPÍTULO II – O PNAIC e as implicações pedagógicas da alfabetização na teoria histórico-cultural: possibilidades e desafios para a formação docente	53
2.1 O processo de alfabetização no PNAIC: a cultura escrita como fonte de aprendizagem	53
2.2 A criança, o professor e as avaliações externas no ciclo de alfabetização: desafios e possibilidades para o trabalho com o triplo protagonismo	59
CAPÍTULO III Os desafios na formação docente de professores da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: a pesquisa em foco	68
3.1 O PNAIC no município de Corumbá/MS: o cenário da pesquisa	68
3.2 As entrevistas e as professoras participantes: um olhar sobre o cotidiano docente e as avaliações externas	76
3.3 Provinha Brasil e ANA: Os desafios e possibilidades de ação docente e de formação pós-avalições no município de Corumbá/MS.	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS	94
APÊNDICE	100

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as Avaliações Externas: ‘se correr o bicho pega se ficar o bicho come’”, é resultado de uma pesquisa sobre o projeto de governo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e duas avaliações externas (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)) que foram realizadas entre os anos de 2013 a 2015 com as crianças do ciclo de alfabetização do nosso país

Ao longo do estudo, pesquisamos as apropriações que os professores fazem dos conteúdos trabalhados no PNAIC, considerando, principalmente, suas repercussões no interior das salas de aula e as expectativas de aprendizagem propostas pelas avaliações externas, tendo em vista que as avaliações que fazem parte das ações do PNAIC (Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)), não foram articuladas pelos docentes das universidades públicas, mas sim pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela elaboração das avaliações externas ligado ao Ministério da Educação.

Evidenciamos que o nosso foco de investigação são as avaliações externas articuladas na formação do PNAIC, pois esse tema dialoga com minha¹ trajetória de vida profissional e acadêmica, que começa a se desenhar no ano de 1995, ano em que fui aprovada no vestibular para cursar Pedagogia, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Durante o curso, algumas questões me chamaram atenção, principalmente o contexto educacional da década de 1990, em que despontava a questão da aprendizagem das crianças. Citamos aqui a Conferência de Jomtien, que, segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 98, grifos dos autores) apresentou uma “visão para o decênio de 1990’ e tinha como principal ideia da ‘satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’”, incluindo, como prioridades: leitura, escrita, cálculos e resoluções de problemas, adaptados às condições culturais de cada país do mundo, para atender às demandas de um mercado capitalista neoliberal.

¹ Nesta parte do trabalho, por se tratar de um relato pessoal, é utilizada a 1ª pessoa do singular. Posteriormente, será retomada a 1ª pessoa do plural.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº. 9.394/1996 (LDBEN), no seu Artigo 22, tem o objetivo de proporcionar formação com o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Logo em seguida, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nortearam as competências básicas a serem alcançadas pelas crianças, jovens e adultos inseridos na educação regular brasileira. Diante disso, analiso como as repercussões históricas educacionais da época influenciaram os direcionamentos de formação inicial e de práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem de leitura e escrita de crianças. Tais temáticas deram início ao meu interesse pelos estudos de alfabetização, leitura, escrita e aprendizagem infantil.

Em 2001, já como professora concursada da pré-escola, na Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá/MS, fiz especialização em Planejamento Educacional. No ano de 2007, fui convidada para atuar como professora coordenadora pedagógica de uma escola recém construída em uma região periférica da cidade, situação desafiante em minha trajetória profissional, pois essa nova função exigiria uma articulação pedagógica diretamente com os professores, a partir de uma visão diferenciada do espaço pedagógico, pois, enquanto professora, minha preocupação era com a aprendizagem e desenvolvimento da turma que estivesse sob minha responsabilidade. Ao assumir a coordenação, essa responsabilidade se modificou, e novos desafios surgiram no decorrer dessa nova experiência.

No ano de 2009 fui eleita gestora escolar e permaneci no cargo por dois mandatos (2009-2016). Como diretora escolar, nova função assumida, uma das responsabilidades era analisar os resultados das avaliações externas aplicadas nas escolas e como tais resultados interferiam na prática docente e, conseqüentemente na aprendizagem das crianças. Nessa análise, o que me inquietava era como as avaliações externas se intensificavam e exigiam um monitoramento pela equipe gestora da escola: direção, coordenação e professores.

Diante desse contexto, decidi aprofundar os estudos sobre as avaliações externas e, no ano de 2015, me inscrevi para o processo seletivo do mestrado em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Campus do Pantanal (CPAN). Organizei o projeto de pesquisa contemplando a temática das avaliações externas, participei de todas as etapas do processo de seleção e fui aprovada na linha de pesquisa "Formação de educadores e diversidade", sob a

orientação da Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza. Nosso primeiro encontro ocorreu antes do início de nossas atividades regulares, pois ela reside fora da cidade de Corumbá, e, em uma de suas vindas a nossa cidade, tive o privilégio de conhecê-la pessoalmente.

A primeira orientação apontou algumas mudanças necessárias para articular meu estudo com os da orientadora e, assim, inserir devidamente o projeto na linha de pesquisa, bem como no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância/Teoria Histórico-Cultural (GEPLI THC) coordenado/liderado pela referida professora, e que tem como objetivos: Estudar a Teoria Histórico-Cultural a partir dos estudos realizados por Vigotski², Luria, Leontiev, Elkonin, entre outros, na perspectiva de compreendermos tais pressupostos relacionados com a prática pedagógica dos professores da infância e discutir as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural para a educação das crianças de zero a dez anos, buscando refletir e intervir a prática pedagógica em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no nível das metodologias e da formação de professores, principalmente nas ações com a cultura escrita³.

Assim, com o início do mestrado, esse estudo foi se delineando, e duas disciplinas foram referências para a organização de meu campo teórico: a disciplina de “Infância e Letramento”, ministrada pela minha orientadora e pela Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola, e a disciplina “Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, a criança, sua infância e a cultura escrita”, também ministrada pela professora Regina A. M. de Souza, que teve como convidada especial a Profa. Dra. Suely Amaral Mello, da Universidade Estadual de São Paulo/UNESP – campus de Marília/SP. Ambas as disciplinas trataram da cultura escrita, no entanto, com ênfases diferentes: a primeira teve como foco infância, letramento e cultura escrita; a segunda, deu enfoque à cultura escrita e aos estudos na Teoria Histórico-Cultural, o que me fez refletir sobre o objeto de estudo e a construção da presente dissertação.

No decorrer da realização das disciplinas, participação nos estudos do GEPLI-THC e encontros de orientação, fomos⁴ reorganizando nosso projeto de pesquisa e

² Ao longo do trabalho, optamos por respeitar a grafia utilizada na referência citada, daí a presença tanto da grafia Vigotski quanto Vygostsky, ressaltamos, ainda, que a maior parte da bibliografia pesquisada adota a grafia Vigotski.

³ Disponível em: www.gepleisites.ufms.br. Acesso em: 15 mar. 2018.

⁴ A partir daqui retornamos nossa escrita para a primeira pessoa do plural, por acreditarmos, como afirmamos na nota de rodapé anterior, que o texto acadêmico de uma dissertação tem a contribuição de várias mãos.

delimitando nosso referencial teórico que tem como base a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e colaboradores. Destacamos que esse é nosso primeiro estudo na perspectiva histórico-cultural, assim, podemos correr o risco de não nos aprofundarmos nos estudos e pesquisas clássicas de Vigotski, mas afirmamos que tal referencial faz parte do nosso contexto profissional e acadêmico e, por conseguinte, procuramos refletir sobre nossas concepções.

Na continuidade e no enfrentamento da temática alvo do estudo, delimitamos o objetivo geral da pesquisa:

- Analisar como a formação de professores alfabetizadores do PNAIC do município de Corumbá/MS, organizou-se nos anos de 2013 a 2015, diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Como objetivos específicos, buscamos compreender:

- Os possíveis desafios colocados para a prática dos professores participantes do PNAIC no município de Corumbá/MS, diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA);
- As possibilidades que a formação apresentou diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) articulando com as aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização, especialmente com a cultura escrita.

Destacamos que ao pensar os objetivos específicos, tivemos a intenção de compreender se, na prática da formação realizada pela equipe do PNAIC do município de Corumbá, os dados das avaliações externas, alvo da nossa investigação, foram objeto de estudo e se os professores foram instigados a articular tais dados com suas práticas docentes, bem como se tais dados representaram mudanças na aprendizagem das crianças a partir de intervenções e mudanças nas práticas dos professores.

Assim, para atingir esses objetivos, realizamos uma articulação entre as atividades de pesquisa bibliográfica e de campo, para situar a pesquisa. Iniciamos a pesquisa com o levantamento bibliográfico e o estudo de alguns dos autores que têm a Teoria Histórico-Cultural e suas contribuições como eixo na perspectiva da cultura escrita, à formação docente e ao desenvolvimento humano, principalmente na

infância, já que a referida pesquisa foi trabalhada tendo como foco os professores alfabetizadores e as crianças do ciclo de alfabetização.

A pesquisa de campo se deu com a organização de questões formuladas a partir de nossos objetivos articuladas com nosso referencial teórico para a realização de entrevistas com cinco profissionais participantes do PNAIC: quatro com perfil de Professora Alfabetizadora (PA) e uma Coordenadora Local (CL) na cidade de Corumbá/MS.

Para tanto, nossa inquietação estava ancorada na seguinte questão: A formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no município de Corumbá/MS, articulou-se com os resultados das avaliações externas – Provinha Brasil e ANA – nos anos de 2013 a 2015, em suas ações?

Dessa questão norteadora da pesquisa surgem duas outras inquietações:

- Quais os desafios que os resultados das avaliações externas, alvo do nosso estudo, representaram na prática docente, diante das aprendizagens das crianças do ciclo de alfabetização, especialmente com a cultura escrita?
- Quais as possibilidades que a formação do PNAIC apresentou para a prática docente diante dos resultados das avaliações externas, alvo de nosso estudo, para a efetivação da aprendizagem da criança, especialmente com a cultura escrita?

Para responder aos questionamentos expostos, optamos, como metodologia, pela abordagem qualitativa com enfoque na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Neste sentido, Souza (2006) esclarece:

Os dados são elementos que deram subsídios para a construção da pesquisa; através deles analisaremos e constataremos aquilo que estamos buscando. As técnicas mostram ou abrem caminhos para nossas descobertas. Mas não devemos esquecer que são elas apenas auxiliares de nossas pesquisas; como pesquisadores, devemos ter claro esse ponto, para não ficarmos presos apenas nos conteúdos que as técnicas oferecem. (SOUZA, 2006, p. 04)

A autora citada evidencia que utilizamos as técnicas da pesquisa para chegarmos a um fim, que deve ser analisado com todo rigor científico. Para tanto, realizamos nosso primeiro passo metodológico: pesquisa bibliográfica com o

levantamento de produções científicas brasileiras dando enfoque para as especificidades de estudo.

Temos consciência de que o levantamento e a análise da literatura foram essenciais para a ampliação dos nossos conhecimentos sobre as avaliações externas da alfabetização utilizadas em nosso país, possibilitando a elaboração de algumas considerações fundamentais para a construção desse estudo.

Para a elaboração do levantamento da produção acadêmica privilegamos o recorte de tempo entre o ano de 2013, marco inicial para as buscas, haja vista que foi o ano de implantação e implementação do PNAIC junto às universidades, estados e municípios, e o ano de 2016, por ser o ano que encerra o ciclo do PNAIC sob a coordenação das Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse levantamento de produção consultamos três Websites: da Associação Nacional de Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no portal da Scientific Electronic Library Online (SCIELO) e no banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma vez que representam fontes científicas seguras e de grande acesso pelos pesquisadores brasileiros.

Muitos são os trabalhos que abordam a temática em questão, contudo, nosso enfoque incidiu sobre as pesquisas que relacionavam tais categorias, PNAIC; avaliações externas; Provinha Brasil; Formação de professores; e ANA, configurando, portanto, os nossos descritores. O resultado dessa busca permitiu-nos visualizar e fazer uma leitura completa de 37 produções, que se aproximavam dos propósitos desse estudo, conforme apresentado no quadro 1 (p. 19) a seguir:

Quadro 1 – Resumo da revisão da literatura

Ano	Descritor	Leitura de títulos	Leitura de resumos	Leitura-obra completa
2013	PNAIC	03	03	02
	Avaliações externas	05	04	03
	Provinha Brasil.	15	06	03
	Formação de professores	52	28	04
	ANA	02	02	01
2014	PNAIC	58	36	01
	Avaliações externas	18	01	01
	Provinha Brasil.	33	7	03
	Formação de professores	52	43	02
	ANA	45	21	03
2015	PNAIC	67	34	02
	Avaliações externas	76	19	03
	Provinha Brasil.	27	15	02
	Formação de professores	33	18	03
	ANA	56	25	04
Total	PNAIC	542	262	37
	Avaliações externas			
	Provinha Brasil.			
	Formação de professores			
	ANA			

Fonte: organizado pela pesquisadora a partir dos dados coletados nos sites ANPEd, SciELO e CAPES.

Segundo a leitura, estudo e análise da revisão de literatura selecionada, comprovamos que as avaliações externas da alfabetização, Provinha Brasil e ANA, têm determinado alguns conteúdos e práticas no ciclo de alfabetização, embora tenham se evidenciado, historicamente, sucessivas formações continuadas de professores alfabetizadores, que buscavam práticas qualitativas na leitura e escrita das crianças inseridas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir da leitura na íntegra das produções selecionadas, compreendemos que houve um aumento nas pesquisas e um interesse dos pesquisadores pela temática alvo do nosso estudo (avaliação externa e PNAIC), principalmente, pelo fato de o nosso País ainda não conseguir fazer plenamente um de seus deveres, que é alfabetizar sua população. Diante disso, a alfabetização de crianças tornou-se o grande foco, de forma a garantir qualidade nesse processo de ensino e aprendizagem e, para isso, o investimento na formação de professores alfabetizadores se tornou

uma exigência a partir das últimas duas décadas, culminando na formação do PNAIC, que significou o pacto de todas as esferas da sociedade, inclusive diretrizes da referida formação organizada pelas universidades públicas.

Neste contexto, o PNAIC é criado para a ação/reflexão/prática docente, que visa proporcionar a aprendizagem da linguagem escrita pautada em sua função social. Vejamos:

Os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC, explicitado nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, são: A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas. A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação. A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares. O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão. A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2015, p. 28).

No Caderno de Apresentação (2015) evidencia-se a formação fundamentada na reflexão da prática docente, na qual o professor tem o entendimento que é um dos protagonistas no universo da aprendizagem infantil no ciclo de alfabetização, além da criança e da cultura socialmente construída.

Após a leitura das produções acadêmicas que mais se aproximaram dos objetivos deste estudo, constatamos que, na maioria dos trabalhos selecionados, foi observada a extensão das ações do PNAIC voltadas para o fazer pedagógico do professor e a possibilidade de a referida formação contribuir para a alfabetização infantil pautada na função social da escrita. Neste ponto, é importante ressaltar que essa formação docente é composta pelo eixo da avaliação, que determina alguns conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e quando seus dados são apresentados publicamente, apontam limites e críticas às avaliações externas destinadas às crianças entre sete e 8 oito anos de idade.

O eixo avaliações sistemáticas contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos e a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas (BRASIL, 2015, p. 22).

O eixo das avaliações sistemáticas processuais orienta que as mesmas devem prevalecer, pois são construídas ao longo do processo e, no mesmo viés, a ANA é a avaliação externa aplicada às crianças matriculadas no 3º ano, que serve para a elaboração de um plano de correção amplo relacionado especificamente à aprendizagem no ciclo de alfabetização.

A revisão da literatura que nos propusemos realizar foi fundamental para o conhecimento do nosso objeto de estudo (Avaliações externas da alfabetização). Encontramos, nesta pesquisa, alguns achados interessantes, tais como:

- A formação do PNAIC como espaço de reflexão e ações para a melhoria da qualidade da leitura e escrita no ciclo de alfabetização;
- Materiais didáticos de qualidade que potencializam a alfabetização;
- Como chegam e como são trabalhados os dados das avaliações externas da alfabetização, ANA e PB na formação do PNAIC;
- São muito recentes as ações referentes à avaliação da alfabetização de crianças de oito anos em nível nacional.

Enfim, entendemos que a formação do PNAIC abrangeu todas as esferas – municipal, estadual e federal –, e apontou muitas possibilidades de aprendizagens de leitura e escrita, fundamentadas na função social da escrita, bem como espaço de reflexão para a prática docente alfabetizadora. Esse levantamento da produção acadêmica aponta que o eixo avaliação do Programa tem influenciado nas práticas pedagógicas docentes, mas, em especial, na determinação de conteúdos no ciclo de alfabetização.

Feito o reconhecimento e o entendimento do nosso objeto de estudo, podemos agora dar continuidade ao nosso estudo, apresentando, primeiramente, os pressupostos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma vez que esse Programa constitui as bases para a nossa investigação.

O PNAIC é um programa governamental nacional, estabelecido em 2012, que envolveu todos os estados, municípios e distrito federal no objetivo de alfabetizar as

crianças em idade escolar até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, melhorando o processo de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, ou seja, o programa visa propiciar às redes públicas de ensino condições de alfabetizar todas as crianças na idade certa e, com isso, diminuir os índices de reprovação e a distorção idade-série. Estas questões configuram-se como um entrave no desenvolvimento da aprendizagem do aluno, conforme o Ministério da Educação (MEC), a partir dos dados do analfabetismo funcional, que apontou o número expressivo de adultos que passaram pelos bancos escolares e, ainda assim, apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita, ou seja, são adultos que, majoritariamente, apenas copiam, não tendo adquirido a capacidade de interpretar o que escreve ou lê (BRASIL, 2012). Nesse cenário, o PNAIC surge com a proposta de, ao investir na formação do professor, melhorar a aprendizagem das crianças.

Em continuidade, buscamos entender o PNAIC a partir da discussão dos eixos de atuação que o compõem:

- a) Formação continuada de professores alfabetizadores: curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos Orientadores de Estudo, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizado pelas universidades públicas federais, onde todo material pedagógico e teórico foi desenvolvido pelos docentes universitários.
- b) Materiais didáticos e pedagógicos: livros de literatura, obras complementares, dicionários, jogos de suporte à alfabetização, disponibilizados pelo próprio programa do governo federal.
- c) Avaliações: por meio delas, professores, escolas, pais e governo acompanham o desempenho da aprendizagem das crianças matriculadas nas escolas públicas; os resultados das referidas avaliações, devem ser usados para a melhoria da qualidade da aprendizagem de leitura e escrita das crianças no ciclo de alfabetização.
- d) Gestão, controle social e mobilização: trata-se do SisPacto, disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec), cujo objetivo é assegurar a implementação das etapas do Programa.

No que tange especificamente ao eixo das avaliações, surgem as indagações desse estudo: como foram utilizados tais dados das referidas avaliações? Houve ou não articulação entre o INEP e as IES, responsáveis pela formação do PNAIC?

Conforme previsto no programa do PNAIC, é criada, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem o objetivo de avaliar a alfabetização das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse mesmo contexto, a Provinha Brasil, criada em 2007 e aplicada desde então, tendo a responsabilidade de avaliar a leitura e a escrita das crianças matriculadas nos segundos anos do Ensino Fundamental.

Para a relevância deste estudo, evidenciamos que as avaliações da alfabetização foram implementadas para proporcionar qualidade às práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização, lembrando que a própria formação do PNAIC previa o referido eixo das avaliações. Diante disso, as políticas voltadas à formação docente são realizadas numa tendência de reformas educacionais:

[...] Tendo como norte a educação como um bem público, depreendemos para abordar os múltiplos processos regulatórios que demarcam as políticas de avaliação da Educação Básica, em particular a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil e necessário discutir qual o papel do Estado no atual contexto e o que está por trás das suas ações (DIAS, 2015, p. 13).

A autora citada apresenta a política educacional no contexto da educação básica, vinculada com a alfabetização e suas respectivas avaliações, nas quais as ações do Estado se revelam controladoras. Nesse sentido, os questionamentos instigam a discutir como a referida política de controle vai atingir de fato a prática pedagógica em relação à alfabetização da criança no Ensino Fundamental. Concordamos com tal posicionamento, pois, na nossa prática como gestora e responsável por organizar e analisar os dados das avaliações externas na escola, percebemos tais interesses, no entanto, acreditamos que as práticas pedagógicas devem ser direcionadas a partir do protagonismo de conhecimento e conectadas com a cultura humana construída ao longo dos tempos, em especial a escrita com sentido e significados à infância.

Percebemos assim, que a ação de controle do Estado, por meio da aplicação das provas externas, objetiva atender o desenvolvimento econômico e social de cada

situação histórica e econômica que se vivencia no País. Nessa direção, Brito e Viédes (2015) destacam:

Sendo o Estado esse conjunto de instituições que visam possibilitar e proporcionar ações voltadas à sociedade, que zela pela ordem pública e favorece o desenvolvimento econômico, social, político e educacional, também é por meio dele que as políticas públicas se organizam, tanto na elaboração, implantação e implementação, compreendidas. (BRITO; VIÉDES, 2015, p. 158).

As autoras frisam, assim, a constituição do Estado e seu objetivo em organizar políticas educacionais para possibilitar desenvolvimento econômico e político.

Além desse levantamento de produção, a pesquisa bibliográfica fundamentou-se em leituras de artigos, livros, dissertações e teses com o viés na Teoria Histórico-Cultural e nas temáticas alvo do estudo.

A segunda etapa da metodologia de pesquisa insere-se na pesquisa de campo, com enfoque nas entrevistas, entendidas como um “procedimento metodológico de pesquisa que muitos estudiosos utilizam para coletar informações de campo.” (SOUZA, 2006, p. 23). Sua estrutura organizacional pode ser semiestruturada, havendo um roteiro pré-elaborado, para ser abordado com os sujeitos entrevistados, no nosso caso, Professoras Alfabetizadoras que participaram do PNAIC em Corumbá/MS. De posse das entrevistas, empreendemos uma análise qualitativa, após a qual selecionamos as respostas mais específicas.

Na perspectiva de delimitar o campo de ação, em conversa com a orientadora, foram estabelecidas duas instituições escolares municipais para a coleta de dados: uma na região periférica (Escola B) e outra na área central (Escola A) da cidade de Corumbá/MS. Em cada uma das instituições, conforme o critério da participação na formação do PNAIC, nos anos alvo de estudo (2013–2015), duas professoras foram escolhidas como sujeitos. Para completar o quadro de nossos sujeitos de pesquisa, a Coordenadora Local do município também foi convidada a participar, sendo ela uma das lideranças municipais no campo da educação. Dessa forma, totalizamos cinco participantes.

De acordo com Thiollent (1996, p. 62), a escolha dos sujeitos alvo do estudo diz respeito a “um pequeno número de pessoas que são escolhidas intencionalmente, em função da relevância que eles apresentam em relação a um determinado assunto”. Foi neste contexto que levamos a proposta para as duas escolas selecionadas a partir

de suas especificidades (uma periférica e outra central) e chegamos às duas professoras em cada uma das instituições. Para entrevistarmos as professoras, coletamos as suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nosso interesse de estudo, como afirmamos anteriormente, é analisar como a formação de professores alfabetizadores do PNAIC do município de Corumbá/MS organizou-se nos anos de 2013 a 2015, diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil e ANA, e, conseqüentemente, quais os desafios e possibilidades que foram colocados para a prática escolar. Para a coleta de dados, destacamos algumas ações norteadoras, tais como:

1 – Verificar a visão das professoras, sujeitos de pesquisa, sobre as avaliações externas alvo do nosso estudo: Provinha Brasil e ANA e seus respectivos desafios à prática escolar;

2 – Conhecer o conceito das professoras a respeito de como uma criança pode ser considerada alfabetizada;

3 – Entender a concepção docente de aprendizagem infantil, especialmente sobre a cultura escrita;

4 – Levantar a compreensão docente no tocante a um ambiente favorável à aprendizagem;

5 – Conhecer a concepção de formação docente das alfabetizadoras⁵.

Tais ações fizeram parte das questões que foram elencadas nas entrevistas. Além disso, buscamos conhecer temas discutidos nas formações do PNAIC e como as avaliações externas da alfabetização ocasionaram desafios para a prática escolar. Nessa direção, a escolha intencional de uma escola localizada na área central e outra periférica da cidade de Corumbá/MS relaciona-se aos prováveis descompassos das descontextualizações e generalizações das avaliações externas quanto às especificidades culturais, locais, estruturais e pedagógicas das escolas pesquisadas.

Para dar andamento ao estudo do PNAIC e das avaliações externas na Rede Municipal de Ensino da cidade aqui pesquisada, fundamentamo-nos no conceito de alfabetização e aprendizagem em uma perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski (2000) e demais autores que pesquisam e/ou estudam a referida teoria, tais

⁵ Utilizamos o gênero feminino porque as entrevistadas são mulheres.

como: Mello (2005, 2010, 2012); Asbahr (2013); Arena (2010); Souza (2014); Espíndola e Souza (2015), entre outros.

Diante do exposto, estruturamos o estudo em três capítulos: no primeiro, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sob o olhar das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)”, objetivamos conhecer o Programa de Formação Continuada e em Serviço Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as Avaliações Externas: Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização/ANA, trazendo um breve percurso histórico sobre alguns programas voltados à formação continuada de professores, a partir do ano de 2001 até chegarmos ao PNAIC. Nesse mesmo texto, apresentamos conceitos das avaliações externas realizadas no Brasil a partir da década de 1980 e discutimos as duas avaliações em larga escala, que têm como objeto de avaliação o ciclo de alfabetização – Provinha Brasil e ANA.

No segundo capítulo, “O PNAIC e as implicações pedagógicas da alfabetização na Teoria Histórico-Cultural: possibilidades e desafios para a formação docente”, demonstramos as possibilidades e desafios para o PNAIC diante das implicações pedagógicas da alfabetização, tendo a Teoria Histórico-Cultural como referência de nossos estudos, pois a mesma concebe a cultura escrita como fonte de aprendizagem. Nesta direção, analisamos a relação da criança e as avaliações externas, ampliando as discussões e articulando as possibilidades das implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na formação do PNAIC.

Para finalizar, o terceiro capítulo, intitulado “Os desafios para a formação de Professores da Rede municipal de Ensino de Corumbá/MS”, teve como propósito trazer o cenário da pesquisa, isto é, as duas escolas públicas municipais (uma central e outra periférica) participantes, bem como as entrevistas semiestruturadas (com TCLE – Apêndice 1, p. 100, e Cartas de Aceite/Autorizações, Apêndice 2, p. 101) que realizamos com as PAs e a CL do PNAIC, bem como as possíveis análises.

Nas considerações finais, apontamos algumas reflexões quanto às implicações pedagógicas de alfabetização, em uma vertente da cultura escrita, complexa, dinâmica e de sentido às crianças inseridas nos ciclos de alfabetização na cidade de Corumbá/MS, desencadeados pela discussão das Avaliações Externas e a formação do PNAIC.

Destacamos que o título “As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de Corumbá/MS e as avaliações externas: ‘se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’” é uma provocação, e que, no decorrer de nossa escrita até as considerações finais, expressamos nossas ideias quanto ao mesmo, especialmente as ações que vivemos diante de um projeto de governo que se apresentou com uma proposta de alfabetização e letramento, mas trouxe como eixo articulador das ações apresentar os resultados através de avaliações externas, com propostas de escrita e leitura baseadas em um processo mecânico e tradicional do ato de ensinar e aprender a ler e a escrever. Por isso nossa proposta do título, deixando bastante claro que não temos como escapar de uma prática tradicional da alfabetização.

CAPÍTULO I

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) sob o olhar das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional Da Alfabetização

O presente capítulo apresenta a o projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e suas ações com as avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização. Para tanto, organizamos uma apresentação da concepção de alfabetização a partir dos nossos estudos sobre a perspectiva Histórico-Cultural que é uma ação cultural e socialmente construída ao longo dos anos. Sendo assim, não podemos focar apenas no ensino linguístico das letras (ARENA, 2010, p. 237).

Entendemos que precisamos trazer as concepções de alfabetização e letramento desta pesquisa, que estão presentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Letramento é palavra e conceito recente, introduzido na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo (SOARES, 2004, p. 96-97).

Na perspectiva do Letramento, articula-se a leitura e a escrita competente nas práticas sociais e culturalmente vivenciadas no trabalho e, conseqüentemente, na vida produtiva.

Para a organização do presente capítulo, fizemos um breve histórico sobre alguns programas de formação continuada de professores e ações realizadas no período de 2001 a 2012, que, além de evidenciar a alfabetização e letramento das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental, contribuíram com a melhoria da aprendizagem, serviram de norte para mensurar as avaliações realizadas com os estudantes dessa faixa etária. Observamos que, durante esse período, houve, por parte do poder público, um investimento maior na formação do/a professor/a alfabetizador/a.

Inicialmente, temos o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I) (2001), que norteou o desenvolvimento da formação nas escolas durante os

semestres e módulos aos educadores do Ensino Fundamental; os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (2001 a 2005), que demonstraram as carências das habilidades dos(as) alunos da Educação Básica, em relação à aprendizagem da leitura, escrita e produção de textos; o Programa Pró-Letramento (2003), com o objetivo de beneficiar a melhoria do ensino, nas áreas de leitura, escrita e matemática. Esse programa foi estruturado em dois módulos: alfabetização e matemática, e as avaliações foram realizadas a partir das mensurações criadas pelo INEP, que indicaram a melhoria dos índices. Apesar disso, o Pró-Letramento não teve prosseguimento. Segundo Oliveira (2017), foi preciso retomar a análise das avaliações, que têm se pautado em parâmetro internacional único para medir a aprendizagem dos estudantes de diferentes nações, envolvendo a competição entre os países, escolas e professores.

Nesse cenário e com o objetivo de ampliar os programas indicativos à formação continuada de professores/as e garantir a plena alfabetização dos estudantes até oito anos de idade, ao final dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de governo que tem como referência o Pró-Letramento, e no qual predominou a interlocução dos vários segmentos da esfera pública: municipal, estadual, nacional e do distrito federal, em consonância com as Universidades Federais e Estaduais. O Programa foi marcado pelo diferencial de participação das Universidades, principalmente na organização e acompanhamento das atividades relativas à formação.

Assim, neste capítulo discutimos a formação do PNAIC sob o olhar das Avaliações Externas, para analisar suas origens e objetivos, bem como apontar algumas considerações sobre os limites e possibilidades à prática do docente alfabetizador diante daquelas.

Iniciamos apresentando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), suas concepções e práticas articuladas com as Avaliações Externas, na perspectiva de verificar se tais concepções estão alinhadas entre si, para serem aplicadas como forma de diagnosticar as aprendizagens das crianças dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

Diante das concepções e práticas apresentadas pelo PNAIC e as Avaliações Externas, lançamos discussões das especificidades da Provinha Brasil/PB, avaliação

diagnóstica realizada no 2º ano e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) idealizada pelo INEP e aplicada nos 3º anos no contexto do PNAIC, na intenção de compreendermos a contribuição ou não da aplicação dessas avaliações externas.

1.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as Avaliações Externas no Brasil: concepções e práticas

Portanto, com o compromisso de alfabetizar todos os estudantes até oito anos de idade, ao concluir o 3º ano do Ensino Fundamental, em 2012, o MEC, juntamente com as Secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, implantou o PNAIC, com a proposta de mobilizar todos os seus esforços e recursos na valorização dos educadores e instituições escolares, com embasamento pedagógico e materiais didáticos de qualidade e na efetivação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. O PNAIC foi criado pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012:

Fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e amplia o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico passa a abranger:

I - a alfabetização e matemática;

II - a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação. Parágrafo único.

IV- A pactuação com cada ente federado será formalizada em instrumento próprio a ser disponibilizado pelo MEC (BRASIL, 2012, p. 22).

Conforme a Portaria, o PNAIC, em parceria com as secretarias, reafirmou o pacto de garantir o êxito na leitura e escrita dos estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), aferindo os resultados por exame periódico específico, com abrangência nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática; na realização de avaliações universais, aos estudantes concluintes do Ensino Fundamental; no apoio gerencial dos estados e municípios que aderiram ao PNAIC. Além disso, “o investimento na qualidade da educação, com o objetivo de melhoria do

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e que os/as professores/as são considerados sujeitos nesse processo” (OLIVEIRA, 2017, p. 65).

O ciclo de alfabetização, conforme o PNAIC, visa garantir a apropriação da cultura escolar, essencialmente na aprendizagem da leitura e da escrita, no universo de referências culturais, nas diversas áreas de conhecimento, considerando que o “[...] indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras” (BRASIL, 2012, p. 24). A pessoa alfabetizada deve ser capaz de ler e escrever em diversos contextos sociais, participando ativamente desse processo, diante das necessidades e avanços da tecnologia, que exigem cidadãos mais competentes, nas várias práticas de linguagem.

No processo de alfabetização, até o momento, as escolas ocupam papel fundamental. No Brasil, os resultados alcançados nas avaliações em larga escala mostram que ainda não conseguimos atingir um nível satisfatório no que diz respeito à leitura e escrita das crianças, dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Com essas ações o Governo Federal oferece novas medidas e orientações para consolidação da leitura e escrita dos estudantes. A formação do PNAIC consiste em um curso presencial proposto ao Professor Alfabetizador, como explica Oliveira (2017):

O PNAIC consiste em um curso presencial destinado aos/as professores/as alfabetizadores/as, com uma previsão de duração de dois anos. Em cada ano apresentou uma carga horária diferenciada, tendo como proposta estudos e atividades práticas conduzidas por professores/as orientadores/as (OLIVEIRA, 2017, p. 70).

Um curso presencial que apresenta uma carga horária diferenciada, com realizações de estudos e atividades práticas dirigidas pelos Orientadores de Estudo (OE) nas áreas de conhecimento: Linguagem (2013), Matemática (2014) e Linguagem e Interdisciplinaridade (2015).

O PNAIC envolve um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas oferecido pelo MEC, apresentando como eixo principal a formação continuada do professor alfabetizador. Como salientamos anteriormente, as ações do Programa apoiam-se em quatro eixos de atuação: “1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2015, p. 10).

Os eixos apresentados acima são considerados pontos estratégicos para a melhoria e qualidade de ensino, especialmente os cadernos de estudos, com o objetivo de subsidiar as discussões em relação à formação continuada dos PAs e seus OEs, aumentando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que diz respeito às ações pedagógicas, de forma geral e específica, em diversas áreas do conhecimento, de modo interdisciplinar, assim como sobre os princípios de gestão e organização do período de alfabetização.

Segundo o caderno do PNAIC (BRASIL, 2012), o principal objetivo do Pacto é entender a alfabetização como um processo de aquisição permanente, mais que um conjunto sintático, pois implica o nível semântico, textual, contextual, as interações verbais e de reflexão contínua sobre a escrita em seu conjunto sintático, cultural e social. Essa compreensão e a valorização das funções sociais da escrita precisam ter início desde a Educação Infantil estendendo-se até o Ensino Fundamental, onde a criança terá a oportunidade de conviver com diversas linguagens.

O PNAIC traz, em sua organização, uma novidade que o distingue dos demais programas formação até então oferecidos pelo MEC: a Coordenação Geral sob a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior/IES públicas. Em cada Estado, o MEC convidou a IES pública a coordenar o Programa em todas as suas dimensões, notoriamente, a formação do PA. Essa escolha foi baseada na tradição de formação das IES, que participaram da primeira reunião em Brasília, convocada pelo Ministério, no mês de agosto de 2012, para apresentar a proposta e saber quais universidades aceitariam o projeto no interior de suas ações.

No estado de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na pessoa da Coordenadora do Programa de Formação, Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza, foi convidada a comparecer na referida. Após a reunião, como relata a professora, ela levou a proposta aos gestores da Universidade, que aceitaram e iniciaram a parceria de formação.

Um aspecto específico nessa formação continuada proposta pelo MEC foi a autonomia teórica para organizar as formações que as universidades tiveram, tendo sempre um material universal de formação – os cadernos de estudo ou cadernos de formação.

Os cadernos de formação do primeiro ano de realização do PNAIC foram organizados pela Universidade Federal de Pernambuco e tiveram como foco a área de Linguagem. Foram 8 cadernos de formação com temáticas voltadas para a

formação do professor alfabetizador. Esses cadernos foram distribuídos para os três primeiros anos, assim, tivemos 24 cadernos no total e, ainda, os cadernos de: apresentação do Programa e sua organização; caderno de formação, que detalhou como as universidades deveriam realizar suas formações – aqui cabe ressaltar que tal organização se deu na questão metodológica –; oito cadernos específicos para a educação do campo com as temáticas descritas no quadro acima; um caderno para educação especial; e um caderno sobre avaliação, definindo as estratégias inclusivas de avaliação, ao apontar possibilidades de recuperação para os alunos com dificuldades durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os cadernos de formação contemplavam diferentes temáticas voltadas à formação do PA, tais como as relacionadas no quadro 2 abaixo:

Quadro 2 – Cadernos de Formação do PNAIC e suas temáticas

Unidade 1	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
Unidade 2	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
Unidade 3	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
Unidade 4	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
Unidade 5	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
Unidade 6	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
Unidade 7	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
Unidade 8	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: BRASIL, 2012, p.33.

Como afirmamos, as universidades eram responsáveis pela formação direta dos Orientadores de Estudo, que, por sua vez, ficavam encarregados da formação em seus municípios, com os Professores Alfabetizadores, e a Coordenação Local responsabilizava-se pela gestão do PNAIC no município. No estado de Mato Grosso do Sul, no primeiro ano de formação do Programa, todos os municípios aderiram e participaram ativamente, bem como a rede estadual de educação. Neste ponto, vale salientar que a rede estadual de educação vinha desenvolvendo suas ações de formação e atuação no processo de alfabetização por meio do Projeto “Além das Palavras”, que tinha subsídios no programa do Instituto Alfa e Beto e, por esse motivo, o então secretário de estado de educação não aderiu de imediato às ações de formação do PNAIC, fazendo-o somente no dia 4 de novembro de 2012, no momento do lançamento do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em Brasília, DF, como lembrou a Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza, então coordenadora geral do PNAIC/UFMS.

Ela também recorda que a Secretaria Municipal de Educação do município de Corumbá foi a última a aderir ao PNAIC, adesão essa realizada após contatos da Coordenação Geral com a Secretária de Educação, Professora Roseane da Silva Limoeiro.

Uma ação específica da formação do estado de Mato Grosso do Sul, a cargo da UFMS, foi focar os estudos na criança e sua infância, em articulação com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural na visão da linguagem escrita de forma plena no ciclo de alfabetização (BARBOSA, 2016, p. 68).

Em linhas gerais, o PNAIC se efetiva apoiado em materiais didáticos e pedagógicos, considerados inseparáveis à alfabetização. Além de refletir teoricamente sobre a alfabetização, também se voltou aos procedimentos de utilização em sala de aula dos jogos pedagógicos, acervos do Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) e do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O processo de formação docente, no âmbito do PNAIC, direcionou a prática educativa em uma alfabetização na perspectiva do letramento, favorecendo a instauração do diálogo e o reconhecimento dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na busca da qualidade do ensino público brasileiro, em especial nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Frisamos, aqui, a concepção de direitos de aprendizagem adotada pelo Programa:

Os direitos de Aprendizagem foram concebidos de forma a orientar os professores quanto às metas de ensino e aprendizagem nos diversos conteúdos escolares e são o ponto de partida para que possa planejar nos anos iniciais da Educação Básica. Firmado em quatro eixos de sustentação (formação continuada presencial; material didático; avaliações; gestão mobilização e controle social), o programa foi desenvolvido em 2013 ênfase nos conteúdos escolares por meio dos Direitos de Aprendizagem. (MEDEIROS; MAGALHÃES; VARGAS, 2015, p. 13)

De acordo com a citação acima, observamos que as ações docentes da formação do PNAIC partiram de conteúdos escolares, reconhecidos pelo ensino de produções de textos que têm sentido para as crianças, como definido nos eixos da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, com o intuito de atingir as metas propostas para cada ano do ciclo de alfabetização, como apontado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990, enfatizando o fator qualidade, o qual requer planejamento.

Segundo o MEC, o ponto favorável do PNAIC é a oportunidade da formação docente, que leve ao exercício da reflexão sobre a própria prática, permitindo a (re)construção de seus saberes para oportunizar às crianças a chance de escreverem com autonomia nas situações sociais das quais venham a participar (BRASIL, 2015a, p. 23).

Dessa forma, o PNAIC, enquanto Política de Formação de professores, implantada pelo Estado, atende a meta 5 (cinco) do Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020, que propõe estratégias para as políticas educacionais visando atender prioridades definidas na educação nacional, como alfabetização das crianças até oito anos de idade.

Entretanto, as avaliações externas apontam resultados insatisfatórios quanto aos altos índices de analfabetismo funcional, que abrangem 13 milhões de pessoas acima de 15 anos, o que corresponde a 8,4% da população brasileira, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE) (apud BRASIL, 2015a, p. 12). Desta maneira, as políticas de formação de professores alfabetizadores objetivam promover uma aprendizagem infantil sobre leitura e escrita em que as crianças saibam o porquê estão escrevendo e para quê.

Aliás, isso se tornou um problema da escola pública, que precisou investir na superação das demasiadas reprovações. Os analfabetos funcionais são identificados

como produtos da escola de educação básica, pois são adultos que frequentam ou já frequentaram a escola, mas que são incapazes de entender o que escrevem ou, muitas vezes, entendem que escrever é apenas copiar.

Dessa maneira, procura-se reverter tal quadro nos primeiros anos de alfabetização, com investimentos em uma formação docente que possibilite às crianças do ciclo de alfabetização a apropriação da linguagem escrita por meio de um ensino planejado, com conteúdo baseado em textos de circulação social e de significados à infância, pautado em práticas escolares que favoreçam a alfabetização e o letramento⁶ (BRASIL, 2015).

Diante da necessidade de superar os desafios para que a criança não chegue ao 3º ano do Ensino Fundamental sem se apropriar da linguagem escrita ou se torne um adulto considerado analfabeto funcional, a avaliação na formação do PNAIC mostra

[...] a importância da avaliação no processo de alfabetização, focando diferentes eixos do ensino da língua. Desse modo, oportunizar na prática docente momentos em que diferentes aspectos sejam avaliados é fundamental. Para isso, o professor pode utilizar diferentes instrumentos que possam identificar os conhecimentos e habilidades já alcançadas pelos estudantes e o que eles ainda precisam dominar, bem como, as dificuldades encontradas nesse percurso, lembrando sempre de considerar as especificidades de cada criança, garantindo, assim, a progressão entre os anos do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 67).

Como podemos perceber, a perspectiva de avaliação no PNAIC é um dos parâmetros para revelar os conhecimentos adquiridos pelas crianças. Sendo assim, o MEC sugere o uso dos resultados obtidos nas avaliações integradoras existentes para que as formações do PNAIC sejam articuladas entre si, para subsidiar a prática docente no contexto da aprendizagem e interesse infantil. Como esclarece o documento:

[...] na atualidade, já se reconhece que as *crianças* têm suas necessidades, têm seus processos físicos, cognitivos, emocionais e características individuais – sexo, idade, etnia, raça e classe social – e têm seus direitos e deveres. Portanto, suas *infâncias* são diversas, pois elas atuam e participam nos espaços socioculturais, e de seus tempos (BRASIL, 2015b, p. 09, grifos no original).

⁶ Na alfabetização na perspectiva do letramento, entende-se e defende-se que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia (MEC, 2015a, p. 21).

A citação acima confirma que o Programa voltou o seu olhar para o reconhecimento da infância e suas especificidades, inclusive na situação de aprendizagem com a linguagem escrita.

Para proporcionar a aprendizagem infantil, as implicações quanto às avaliações adotadas nas salas de aula, orientam o desenvolvimento das atividades propostas no percurso das estratégias avaliativas. Assim, entendemos ser essencial a articulação entre a formação continuada do PNAIC e as avaliações – externa e interna. A avaliação interna faz parte do cotidiano escolar e não deve ser substituída, tendo em vista que:

[...] próprio professor é responsável pela avaliação das crianças. É ele que pode, de modo contínuo, perceber os avanços e as necessidades de cada estudante. Para isso, precisa ter clareza sobre quais são seus objetivos de ensino, e como avaliar, se os conhecimentos e as habilidades ainda estão sendo apropriados pelos estudantes. Para auxiliar os professores, trataremos separadamente cada eixo de ensino do componente curricular língua portuguesa, sabendo que, na prática, esses eixos são integrados e determinados conhecimentos/habilidades fazem parte de mais de um componente curricular (BRASIL, 2012b, p. 14).

O exposto acima reafirma que para avaliar precisa haver clareza quanto às metas e objetivos de cada área do saber a serem atingidos para garantir os direitos de aprendizagem da criança, por meio de processo inclusivo a partir do levantamento da dificuldade de aprendizagem.

A Avaliação Externa é entendida como aquela de larga escala da alfabetização e pode acontecer de maneira a contribuir também aos avanços da apropriação da linguagem escrita pelas crianças, em especial:

Para a avaliação do sistema de ensino, existem mecanismos específicos, com programas já consolidados internacionalmente, como o PISA, e nacionalmente, como o Prova Brasil, ou no âmbito dos próprios estados brasileiros. Tais avaliações podem servir de ponto de partida para se pensar a prática pedagógica, no entanto, se propõem a uma visão macro, do que ocorre no país ou na rede de ensino. Elas são pensadas para orientar políticas públicas de gerenciamento das redes de ensino, de formação de professores, de escolha de recursos didáticos, dentre outras, mas não são dirigidas à reflexão do que ocorre no interior de uma sala de aula, com suas singularidades (BRASIL, 2012b, p. 10).

O documento reafirma que as avaliações em larga escala subsidiam o planejamento para implantação de políticas públicas em uma situação de grande

porte, fornecendo dados que se articularão com as avaliações internas de sala de aula, realizada pelo docente na prática escolar.

Diante do exposto, apontamos que o PNAIC percorreu caminhos sustentados pelas diretrizes formativas que as Universidades Federais elaboraram para subsidiar as práticas alfabetizadoras nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com objetivo de atender a universalização da alfabetização, a qual possibilitou a entrada, na escola, de crianças de diferentes classes sociais e culturais, até então excluídas dos bancos escolares, bem como para reverter os dados que apontam crianças copistas da escrita no final do Ensino Fundamental, tornando-se, futuramente, adultos que não conseguem ler e interpretar textos

Além de o PNAIC ser um programa de formação continuada muito novo, não houve tempo hábil de intervir nos resultados, uma vez que foi institucionalizado em 2012 e a adesão às ações ocorreram em 2013, concomitantemente com a aplicação da ANA. Nesse cenário, reforçamos que os resultados das avaliações externas da alfabetização não foram, portanto, efetivadas na formação ofertada, seja em decorrência do pouco tempo de ação ou pela própria desarticulação entre as concepções de aprendizagens de leitura e escrita prevalentes, por um lado, no Programa, e por outro, nas avaliações externas. Enquanto a formação teve enfoque nas produções de textos com sentidos às crianças, nas avaliações externas houve a predominância da metodologia de múltiplas escolhas, as quais definem as habilidades de leitura em quatro níveis (I, II, III, IV), em detrimento das outras inúmeras habilidades infantis.

Para conectar as concepções de leitura e escrita da formação do PNAIC com os resultados das avaliações externas da Provinha Brasil e ANA, seria necessária a articulação sistemática com o INEP, por meio de formações contínuas, pautadas no diálogo e reconhecimento de que a formação dos professores alfabetizadores em dimensão nacional apresentou especificidades e autonomia teórica das Universidades públicas quanto à linguagem escrita a ser apropriada pela criança no ciclo de alfabetização das escolas públicas.

O quadro 3 (p. 39) apresenta os percentuais relativos à leitura e à escrita, oriundos da ANA 2013, para o Estado (MS) e para o município (Corumbá):

Quadro 3 – Resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) 2013

Desempenho em:	Mato Grosso do Sul	Corumbá
Leitura ⁷	8,45%	3,06%
Escrita ⁸	31,66%	14,39%

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados da ANA 2013.

Os índices foram abaixo dos projetados, mas, em uma Carta Aberta divulgada pela ANPED, em 2015, o Fórum das Universidades Públicas Participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa saiu em defesa do Programa⁹, pontuando que o tempo de implementação da formação era ainda muito recente em relação à aplicação da ANA e que os objetivos de formação e avaliação não coincidiam, uma vez que, para o PNAIC, o importante era as crianças escreverem textos com sentido, enquanto a ANA trazia questões de múltiplas escolhas, as quais impossibilitavam avaliar outras habilidades importantes, uma vez que definem a aprendizagem em quatro níveis de leitura, como podemos observar no quadro 4:

Quadro 4 – Níveis de Leitura/ANA

Nível de leitura	Descrição
Nível I	Não alfabetizada.
Nível II	Escreve palavras, mas não produz textos.
Nível III	Escreve pequenos textos.
Nível IV	Tem maior domínio sobre a leitura e escreve textos longos e complexos.

Fonte: Carta Aberta em defesa do PNAIC/2015.

Nesse momento, precisamos colocar em discussão as avaliações externas na alfabetização, a Provinha Brasil e a ANA, e entender como elas se originaram no contexto dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e quais os seus propósitos diante da aprendizagem da alfabetização infantil e porque ocasionam limites e desafios na prática escolar no ciclo de alfabetização.

⁷ O Percentual é calculado considerando um desempenho maior que 625 pontos. Os alunos que alcançam este percentual têm domínio de habilidades consideradas fundamentais para a compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais.

⁸ Os alunos que obtiveram desempenho maior que 580 pontos produzem textos narrativos a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos formais e de textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

⁹ Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa> Acesso em: 08 set. 2018.

1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa sob o olhar das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em discussão

Nesta seção trazemos à tona a discussão sobre as Avaliações Externas na Alfabetização, com análises específicas da Provinha Brasil e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), no que diz respeito à avaliação da aprendizagem infantil e seus desafios para a prática escolar no contexto do ciclo de alfabetização, em que atua a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído no ano de 2012.

Diante disso, acreditamos na importância de refletir como essa política iniciou e se estabeleceu na educação brasileira. No que se refere às avaliações externas da alfabetização, estas foram introduzidas no Brasil na década de 1980 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Os resultados das primeiras avaliações foram utilizados para a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), bem como a cooperação do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (DIAS, 2015, p. 48). Em 1988, a Constituição Federal faz referência, no Artigo 206, à “garantia dos padrões de qualidade”, o que revela a tendência técnica da época, que tal qualidade educacional só seria garantida pela avaliação.

De acordo com Dias (2015, p. 38-39) a partir da reorganização da educação, realizada pela Conferência de Jomtien, em 1990, referente aos direitos de aprendizagens, no que diz respeito à leitura, escrita e cálculo, são tratados como direitos fundamentais das crianças inseridas no ciclo de alfabetização no Brasil. Também a LDB 9.394/96 recomenda a avaliação externa, específica para a alfabetização.

Essa reorganização educacional ocorreu pela orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF)¹⁰ e importantes alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96). Com isso, no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 2007, as

¹⁰ Os recursos do FUNDEF vinham das receitas dos impostos e das transferências dos estados, Distrito Federal e municípios vinculados à educação. Vigorou de 1997 a 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/fundef/30491> Acesso em: 01 set. 2018.

configurações de financiamento, gestão e avaliação da educação ficavam atreladas à ideia de qualidade, eficiência, equidade e produtividade, estruturados e alicerçados na educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização (COELHO, 2008).

E isso ocasionou medidas para promover melhoria de acesso e permanência na educação, proporcionada pela Resolução nº 07/2010 do Conselho Nacional de Educação, Conselho da Educação Básica, que norteia as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos e enfatiza, no Artigo 30, inciso III:

[...] a continuidade de aprendizagem tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e o processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar do Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo de escolaridade; [...]. (BRASIL, 2010, p. 137)

Analisamos, na referida Resolução, que as transformações ocorreram na ampliação do Ensino Fundamental, recebendo a criança de seis anos de idade, cujo 1º ano do Ensino Fundamental tem promoção garantida para o 2º ano, evidenciando, por conseguinte, uma tentativa de conduzir à ampliação, permanência e sucesso na educação básica.

Neste mesmo contexto, com o PDE (2007) foi criado o IDEB, reconhecido como ferramenta que monitora a qualidade na educação, através da taxa de aprovação retirada do censo escolar, somada à nota recebida no exame aplicado pelo INEP, bem como a instituição da Provinha Brasil, como um instrumento que avalia de forma diagnóstica a alfabetização das crianças regularmente matriculadas no 2º ano do Ensino Fundamental da escola da educação básica brasileira, pela Portaria nº 10, de 24 de abril de 2007.

Os anos de 1990 marcaram o estado brasileiro com reformas conceituadas reguladoras e descentralizadoras e a evidência de que o Brasil estava em acordo com os países centrais determinados na Conferência de Jomtien (1990), como notamos na LDB 9.394/1996, através de seu Artigo 9º, em que determina a responsabilidade da União pela coleta e análise, como também divulgação de dados a respeito da educação brasileira. Assim, a União fica incumbida de:

I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios;

III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva;

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação;

V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no Ensino Fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino;

VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação;

VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino;

IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

§ 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.

§ 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

§ 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (BRASIL, 1996).

A partir de então, a avaliação apresenta-se como fundamental. O PNE de 2011 a 2020, define, na meta 7, os índices estipulados como metas do IDEB:

Quadro 5 – Metas do IDEB em Corumbá/MS para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Ano	Meta
2013	4,9
2015	5,2

Fonte: INEP.

Depois da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), logo outras avaliações são também institucionalizadas: para os estudantes do Ensino Médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e para a Educação de Jovens e Adultos, o Exame Nacional de Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Encceja).

Nessa realidade, a característica preponderante é a utilização de dados para disponibilizar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Estas avaliações influenciam, hoje, a tendência da concepção de aprendizagem, do aprender a fazer, a qual contribui para a construção do homem moderno, competitivo, criativo e organizado nos mínimos padrões de qualidade, subsidiados pelos princípios do mercado (DIAS, 2015, p. 14). Assim, verificamos que tais concepções de aprendizagem e qualidade têm causado muitas contradições teóricas no âmbito escolar, observadas em equívocos que se concretizam nas práticas alfabetizadoras, que misturam concepções tradicionais de alfabetização, ocultadas em discursos de alfabetização e letramento.

Conforme os governos foram se sucedendo, legitimaram a regulação do ensino, centrada na avaliação externa às escolas, reforçando a responsabilidade das próprias unidades escolares pelos resultados alcançados, uma vez que as Secretarias de Educação vincularam esses resultados em suas respectivas Redes, de acordo com seus posicionamentos nos IDEB divulgados.

Neste contexto, a Provinha Brasil (PB) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são as Avaliações Externas da alfabetização de crianças e percebemos a necessidade de refletir como as referidas avaliações foram projetadas no campo educacional brasileiro. Logo, prosseguimos tentando compreender como houve a introdução das avaliações externas na alfabetização.

Como apontamos anteriormente, é preciso reconhecer que o percurso da alfabetização no Brasil encontra-se intercalado com a universalização do acesso da maioria da população aos bancos escolares. Isso significa entender que houve ampla

divulgação da ideia de que só a qualidade resolveria os problemas de acesso, permanência e sucesso da grande maioria populacional (SAVIANI, 2011).

No entanto, essa democratização e universalização do ensino na escola pública apontaram questões a respeito das práticas tradicionais, que não atendem à necessidade específica de grande parte das crianças, resultando em uma crescente população de analfabetos funcionais:

Um dos conceitos importantes nesse sentido analfabetismo funcional. Para Paiva (1987), o conceito de analfabetismo funcional se desenvolveu no cenário educacional a partir da década de 1960. Compreendia, inicialmente, que a alfabetização era fundamental às atividades realizadas no dia a dia dos trabalhadores. Assim, o conceito surge como uma complementação ao conceito de analfabetismo absoluto e em decorrência do baixo desempenho de jovens e adultos na apropriação das técnicas de lecto-escritura e de cálculos importantes para a vida profissional, política ou social (BRASIL, 2015a, p. 12).

Nessa passagem identificamos essa população como resultado da escola. Não são leitores, não são escritores e vivenciaram a aprendizagem de maneira mecânica. Esses adultos passaram pela escola básica e sua condição comprova que há muito a ser superado pela alfabetização no Brasil, sobretudo a realidade de associar leitura e escrita com cópia e memorização.

Foi justamente com o intuito de superar os indicadores de reprovações e analfabetismo funcional que emergiram os debates sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores, com a proposição, pelo MEC, de novas diretrizes para o ensino público brasileiro, em especial, à formação dos/as professores/as da escola básica, especificamente no que concerne à alfabetização. Diante disso, criou-se um entendimento de que a avaliação, nesse segmento, mudaria o cenário estatístico quanto ao analfabetismo funcional, para que a melhoria da qualidade de ensino ocorresse (BRASIL, 2015a).

Diante deste quadro, a Portaria nº 10 de 24 de abril de 2007 instituiu a Provinha Brasil, que pertence ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, e tem os seguintes objetivos:

Art. 1º Fica instituída a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" - INEP, de acordo com as disposições estabelecidas nesta Portaria. Art. 2º A Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil" tem por objetivo: a) avaliar o nível de alfabetização

dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade do ensino, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Art. 3º O INEP disponibilizará às redes de Ensino Fundamental interessadas, com periodicidade anual, o instrumento necessário à avaliação, juntamente com material de instrução de procedimentos. Art. 4º O INEP estabelecerá, em Portaria, os critérios específicos para participação das redes de ensino na Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil". Art. 5º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2007, n.p., grifos no original).

Esse documento oficial identifica a necessidade de avaliar o nível de alfabetização das crianças, para evitar um atraso em conhecer o que precisa ser melhorado nas dificuldades quanto à leitura e escrita (alfabetização) e, possivelmente, alcançar a almejada qualidade de ensino no segundo ano do Ensino Fundamental, na qual se insere a criança com sete anos de idade.

Faz-se oportuno identificar que, segundo Mortatti (2006, p.11) as avaliações para alfabetização possuem a visão epistemológica construtivista de Jean Piaget, grandemente difundida no Brasil. Do mesmo modo, temos os estudos de Emilia Ferreiro (1999), a respeito da Psicogênese da Língua Escrita.

Conforme explica Dias (2015, p. 52), a Provinha Brasil, é uma avaliação diagnóstica que tem por objetivo avaliar a alfabetização das crianças do 2º ano, com o propósito de conduzir estratégias de intervenção para que ocorra a aprendizagem na alfabetização das mesmas. Apresentamos, logo abaixo, a passagem presente no Guia de correção da Provinha Brasil, quanto ao que considera as habilidades a serem desenvolvidas na matriz de referência, nos seguintes eixos:

1. Apropriação do sistema de escrita – diz respeito à apropriação, pela criança, do sistema alfabético de escrita. Considera-se a importância de o alfabetizando compreender, entre outros aspectos, a lógica de funcionamento desse sistema, por exemplo: identificar as letras do alfabeto e suas diferentes formas de apresentação gráfica; reconhecer as unidades sonoras como fonemas e sílabas e suas representações gráficas (dominando as correspondências grafofônicas); reconhecer as diferentes estruturas silábicas das palavras; conhecer as marcas gráficas que demarcam o início e o término de cada palavra escrita. 2. Leitura – entendida como “atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolve] capacidades relativas à decifração. [...] (BRASIL, 2011, p. 08).

Esse recorte do Guia de correção da Provinha Brasil evidencia que, intercalados com as habilidades a serem desenvolvidas, os conceitos de aprendizagem infantil apresentam-se como apropriação do sistema de escrita, cuja importância é de entender a lógica de funcionamento desse sistema, com objetivo de tornar-se um leitor competente.

Neste ponto, duas questões podem ser discutidas com mais profundidade: a melhoria da qualidade de ensino e formação do leitor competente, entendido como aquele que atende com praticidade às demandas sociais.

Percebemos que, em todos os documentos analisados, a questão da melhoria da qualidade aparece como responsável pela resolução dos problemas encontrados na alfabetização. Nesse sentido, é a UNESCO que aponta o conceito de qualidade oportuno às avaliações implantadas no Brasil:

Segundo a UNESCO (2005), das principais correntes interpretativas em educação podem-se deduzir substanciais diferenças com respeito ao que constituirá a qualidade. Nos enfoques humanistas, o essencial é o desenvolvimento das capacidades dos educandos para que construam significados e deem sentido ao que aprendem, sendo o docente um mediador. Em função disso, preconiza-se que os planos de ensino devem considerar as características e necessidades de cada aluno para aprender. As correntes condutoras, pelo contrário, enfatizam a importância do ensino estruturado, graduando passo a passo o que o aluno aprende e verificando seus resultados. Nesse caso, o docente dirige a aprendizagem controlando estímulos e respostas. Mais radicalmente, nos enfoques críticos, que abrangem uma ampla gama de teorias, estimula-se a análise crítica da realidade e a principal preocupação é que a educação contribua para a mudança social e para a redução das desigualdades, promovendo a autonomia e a emancipação dos marginalizados (UNESCO, 2008, p. 29).

Essa definição da UNESCO em relação à qualidade provoca uma reflexão acerca de algumas políticas educacionais recentes em prol da formação docente e políticas de avaliação externa, cujo entendimento em priorizar as necessidades de aprendizagem de cada criança, dá ênfase em um ensino estruturado, com passos direcionados e com resultados estipulados e verificáveis.

Dias (2015) afirma:

A qualidade, assim como avaliação, tem se transformado numa espécie de amuleto capaz de resolver a crise que abate a educação desde os primórdios; basta combiná-las (de diferentes maneiras) e invoca-las para que, como num passe de mágica, se apresentem

propostas milagrosas. É como se a qualidade e avaliação fossem conceitos unívocos e consensuais. Por isso é necessário marcar, mesmo que em linhas gerais, que o debate acadêmico no Brasil em relação ao uso de avaliações em larga escala pelos sistemas de ensino apresenta diferenças significativas, principalmente frente a tentativa de atrelar a qualidade de ensino aos exames externos. Compreendemos que duas diferentes perspectivas são presentes no cenário atual. (DIAS, 2015, p. 122)

A autora reconhece a crise na educação, em que as crianças, embora inseridas por anos no Ensino Fundamental, não conseguem desenvolver habilidades básicas de ler, escrever e resolver situações problemas.

Frente a esta realidade, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi estabelecida na Portaria nº 482, publicada no dia 07/06/2013:

Assim, a ANA será realizada anualmente e terá como objetivos principais: i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do Ensino Fundamental. ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino. iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação (BRASIL, 2013, p. 07).

Como vemos, entre os objetivos principais da referida avaliação permanece a referência à qualidade, significando que a alfabetização de crianças será aferida por avaliações específicas, que determinam conteúdos e modelos de atividades a serem estudados, legitimados pelos seus resultados, como timbre de qualidade educacional, amplamente divulgados pela mídia nacional. Assim, a ANA é entendida como uma ação do PNAIC, com o intuito de avaliar a alfabetização das crianças e fortalecer a ideia de qualidade no ciclo de alfabetização.

A efetivação do PNAIC surgiu a partir de resultados positivos apresentados pelo INEP, em relação ao programa anterior, o Pró-Letramento, os quais indicaram a melhoria dos índices alcançados pelos estudantes nas avaliações externas quanto a leitura, escrita e interpretações textuais (BRASIL, 2015a, p. 15).

Para melhor visualização, organizamos, no quadro 6 (p. 48), as notas alcançadas e as metas projetadas:

Quadro 6 – IDEB observado e as metas projetadas (2005-2015)

Rede/Ano	IDEB observado					Metas				
	2005	2007	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015
Total	3,8	4,2	4,6	5,2	5,5	3,9	4,2	4,6	4,9	5,2
Estadual	3,9	4,3	4,9	5,4	5,8	4,0	4,3	4,7	5,0	6,1
Municipal	3,4	4,0	4,4	4,9	5,3	3,5	3,8	4,2	4,5	5,7
Privada	5,9	6,0	6,4	6,7	6,8	6,0	6,3	6,6	6,8	7,5

Fonte: INEP.

Verificamos, pela leitura do quadro acima, um aumento gradativo que atendeu as metas projetadas e, muitas vezes, superou-as. A formação docente do alfabetizador foi alvo das avaliações externas para alcançar a qualidade a partir da alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Dessa forma, Viédes (2015) assegura que o PNAIC é uma formação continuada do professor alfabetizador, na qual se destaca o direito da criança de se alfabetizar, e, para tanto, o docente precisa intervir, por meio de práticas que possibilitem alcançar a qualidade da educação.

Diante do exposto, entende-se que o ciclo de alfabetização se configura como o período em que se deve diagnosticar a alfabetização da criança para resolver os entraves encontrados na leitura e escrita, com objetivo de atender as expectativas de aprendizagem da Prova Brasil, instrumento que compõe o IDEB do Ensino Fundamental dos anos iniciais (5º Ano). A fim de resolver esses problemas, a avaliação ANA é uma das ações do PNAIC para verificar a consolidação da alfabetização das crianças de oito anos de idade, conforme previsto nesta formação. Os resultados da aferição da consolidação da alfabetização entre as crianças regularmente matriculadas nas escolas de educação básica devem ser amplamente divulgados:

Os resultados serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, e será publicado um índice de alfabetização referente às condições aferidas em nível nacional. As informações a serem divulgadas serão concernentes: (i) às condições de oferta; e (ii) aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e produção escrita) e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno (BRASIL, 2013, p. 8).

As Secretarias Municipais passaram a impulsionar, nas escolas municipais, a interpretação dos dados relativos ao desempenho discente, contidos nas avaliações e que descortinam os índices de aprendizagem. Os resultados da ANA, avaliação

cuja estrutura apresenta 20 questões de Língua Portuguesa (três são de produção escrita e 17 objetivas), e 20 questões de Matemática, vincula os aspectos cognitivos e os questionários contextuais, envolvendo a oferta da alfabetização, no tocante à formação de professores e infraestrutura da unidade escolar, isto é, leva em consideração a aprendizagem das crianças, avalia a estrutura da instituição e o sistema escolar (MICARELLO, 2016, p. 75).

E quanto às características técnicas da ANA, os conteúdos são elencados a partir de matrizes de referência que descrevem as habilidades que se pretende avaliar na referida prova. De acordo com a matriz de referência, são eixos de leitura com compreensão de textos em diferentes gêneros e o eixo da escrita, que diz respeito ao domínio da base alfabética, a qual “envolve uma comunicação ou uma função social adequada” (MICARELLO, 2015, p. 75-76). Para que as crianças realizem a referida avaliação, devem estar em um nível de leitura que lhes permita ler e entender as perguntas enunciadas, uma vez que não há um mediador que leia e responda as dúvidas das crianças avaliadas, como acontece na Provinha Brasil. Neste sentido:

O processo de elaboração teve como base diferentes documentos oficiais, principalmente o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem” e os documentos de formação produzidos no âmbito do Pnaic. Considerando-se que as ações do Pnaic ainda estão em processo de implementação, esta primeira avaliação tem como objetivo principal realizar um diagnóstico, de modo a servir como ‘linha de base’ para a implementação das políticas previstas no Pacto, auxiliando na orientação permanente da formação de professores alfabetizadores. Sendo assim, a ANA não poderá ser reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura, escrita e matemática no âmbito do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 14, grifos no original).

O processo de elaboração da ANA encontra-se no PNAIC, intercalado aos Direitos de Aprendizagem infantil. Logo, os documentos anunciam uma concepção de avaliação progressista, a fim de diagnosticar as condições de leitura e escrita para intervir de forma a propiciar subsídios à formação dos professores responsáveis pela alfabetização da escola básica. Nessa direção, são ressaltados, nos documentos oficiais, conceitos de alfabetizar e letrar fundamentados na produção textual de circulação social, que nada mais é que apresentar textos de significados sociais e culturais, bem como metodologias vivenciadas na prática pedagógica, com objetivo

de resolver os problemas do analfabetismo funcional; resolver os problemas de crianças que alcançam o 3º ano do Ensino Fundamental sem terem se apropriado da linguagem escrita, ou seja, escrevem e não entendem suas escritas, tornando-se copistas de letras.

Entendemos, então, que os documentos oficiais orientam que os resultados das avaliações externas contribuam na aprendizagem infantil, mas que estas não podem substituir a avaliação interna feita pelo professor alfabetizador.


Entretanto, sabemos que muitos fatores interferem em relação ao que os documentos orientam e o modo como cada gestão da Secretaria Municipal de Educação/SEMED conduz os processos de ensino em suas Redes de Ensino.

Em Corumbá/MS esses resultados foram apresentados para as escolas para melhorar os desempenhos dos alunos e isso disseminou atividades nos moldes da Provinha Brasil/PB e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicadas pela própria Secretaria Municipal de Educação. Foi assim que, diante de como as turmas corumbaenses eram descritas por aprendizagem, foram lançados desafios à prática escolar alfabetizadora nos anos de 2013 a 2015.

A SEMED de Corumbá implantou, na Rede Municipal de Ensino, a aplicação de uma Ação Educativa que permaneceu nos anos alvos de estudo, uma vez que o município não havia atingido a meta do IDEB de 2013: o objetivo era atingir 4.0 e foram alcançados 3.9. Tal ação é um dos desdobramentos da Provinha Brasil/PB e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) na prática dos professores. Os resultados da ação educativa voltavam para a escola com o objetivo de roteirizar a aprendizagem infantil quanto aos conteúdos propostos e modelos de atividade.

No quadro 7 (p. 51), obtido junto à SEMED, observamos o modelo da análise da Ação Educativa de 2013:

Quadro 7 – Ação Educativa 2013

 PREFEITURA MUNICIPAL DE CORUMBÁ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SEMED						
ANÁLISE DA AÇÃO EDUCATIVA 2013 - FASE 2						
REME GERAL						
1ª SÉRIE						
ALUNOS PRESENTES						
937						
<i>DESCRITORES</i>	<i>RESULTADO</i>					
	REALIZOU		EM DESENVOLVIMENTO		NÃO REALIZOU	
NOME	544	58,06%	307	32,76%	86	9,18%
<i>DESCRITOR</i>	<i>NÍVEL DE ESCRITA</i>			<i>RESULTADO</i>		
5. ESCRITA DE PALAVRAS	PRÉ-SILÁBICO			152	16,22%	
	SILÁBICO			167	17,82%	
	SILÁBICO ALFABÉTICO			246	26,25%	
	ALFABÉTICO			364	38,65%	
<i>DESCRITORES</i>	<i>RESULTADO</i>					
	REALIZOU		EM DESENVOLVIMENTO		NÃO REALIZOU	
1. IDENTIFICA LETRAS DO ALFABETO.	870	92,85%	11	1,17%	56	5,98%
2. COPIA FRASE S.	759	81,00%	131	13,98%	35	3,74%
3. LÊ PALAVRAS.	612	65,31%	257	27,43%	73	7,79%
IDENTIFICA SUPORTE TEXTUAL.	850	90,72%	12	1,28%	75	8,00%
6. ASSOCIAR A CONTAGEM DE OBJETOS À REPRESENTAÇÃO NUMÉRICA.	853	91,04%	6	0,64%	78	8,32%
7. COMPARA QUANTIDADES PELA CONTAGEM	815	86,98%	0	0,00%	122	13,02%
8. IDENTIFICA FIGURA GEOMÉTRICA PLANA.	793	84,63%	37	3,95%	107	11,42%
9. RESOLVE FATOS MATEMÁTICOS QUE ENVOLVEM IDEIA DE ADIÇÃO E SUBTRAÇÃO.	671	71,61%	133	14,19%	137	14,62%
10. ORDENA NÚMEROS NATURAIS DE 1 A 30.	456	48,67%	71	7,58%	202	21,56%
MÉDIA DOS DESCRITORES	79,20%		7,80%		10,49%	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação/SEMED

Assim, a Ação Educativa impõe modelos de atividades aplicadas na alfabetização do 1º ao 3º ano, adotando os formatos das avaliações externas da alfabetização, o que ocasiona limites e desafios à prática alfabetizadora. O limite relaciona-se às atividades alicerçadas nas letras e suas sonoridades, provocando a mecanização da linguagem escrita no ciclo de alfabetização.

A partir do estudo sobre a Provinha Brasil, a ANA e seus desdobramentos na rede municipal de Ensino em Corumbá/MS, sob a forma da Ação Educativa, nos lançamos ao desafio de possibilitar discussões à formação docente, cujas implicações

pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural definem que o que deve ser almejado na escola é a cultura escrita, compreendida como bem cultural da humanidade, mediada de forma a proporcionar desenvolvimento pleno e não o ensino mecânico das letras às crianças, por meio de decodificação.

CAPÍTULO II

O PNAIC e as implicações pedagógicas da alfabetização na teoria histórico-cultural: possibilidades e desafios para a formação docente

Este é o momento de discutirmos quais os desafios na prática docente diante das aprendizagens das crianças, provocados pelos resultados das avaliações externas da alfabetização e apresentar a Teoria Histórico-Cultural como possibilidades para a formação docente pautada na cultura escrita.

Para propiciar uma prática docente subsidiada na cultura escrita, o processo de alfabetização no PNAIC deve reconhecer a cultura escrita como fonte de aprendizagem às crianças inseridas nesse ciclo, do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, da escola da educação básica.

Nessa direção, apresentamos a criança e as avaliações externas na perspectiva dos desafios impostos à prática pedagógica docente, uma vez que tais avaliações trazem concepções de aprendizagem e criança que indicam os limites para a formação docente na área da alfabetização, por meio de modelos de atividades centradas na mera decodificação.

Este estudo apresenta, assim, a Teoria Histórico-Cultural como possibilidade de formação docente pautada na Psicologia do desenvolvimento humano, que concebe a aprendizagem de leitura e escrita infantil como complexa, dinâmica e de sentido à vida.

2.1 O processo de alfabetização no PNAIC: a cultura escrita como fonte de aprendizagem

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído em 2012, apresentou-se como um programa que tentaria resolver o problema histórico da educação quanto à alfabetização das crianças brasileira e, para tanto, não tem um método específico, já que os métodos e estratégias são baseados em práticas diárias dos professores alfabetizadores, que permitem às crianças compreenderem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), permeados de atividades lúdicas, de leitura e produções textuais, que favoreçam a ampliação cultural infantil (BRASIL, 2015a, p. 19-20).

Nessa direção, objetivamos apontar os possíveis caminhos às implicações pedagógicas da alfabetização, subsidiados pela Teoria Histórico-Cultural, para contribuir ao campo epistemológico do referido contexto, na qual se pretende superar os desafios projetados na alfabetização, no que diz respeito a que sujeitos

objetivamos formar e a partir de qual concepção de linguagem escrita almejamos. Nessa perspectiva, as autoras Lugle e Mello (2015, p. 262) assinalam a possibilidade de a THC contribuir com a formação docente, provocando reflexão nas práticas pedagógicas, e, conseqüentemente, mudanças nas mesmas. Nesse sentido, deve ser fundamentada em uma proposta científica, que possibilite uma aprendizagem que promova o desenvolvimento humano e com o propósito de responder para que serve a educação e como as crianças aprendem.

Deste modo, os estudos fundamentados em Vigotski e colaboradores apontam, conforme lembram Lugle e Mello (2014), que:

[...] a educação almejada é uma educação desenvolvente por meio da qual o sujeito internaliza as qualidades humanas criadas ao longo da história: aprende a pensar, produz sua identidade e constrói sua personalidade e, por meio da educação escolar, mais especificamente, amplia os conhecimentos cotidianos para um nível mais elaborado: o científico (LUGLE; MELLO, 2014, p. 262).

Nessa passagem, as autoras esclarecem que a educação deve propiciar um desenvolvimento pleno, desde as funções psicológicas superiores, através dos conhecimentos cotidianos elaborados pelas crianças em suas vivências e o conhecimento científico, resultado de uma sistematização mais consciente, a partir de suas necessidades reais, resultando em ações conscientes da criança em relação ao seu contexto social. Assim, temos uma educação desenvolvente, que subsidia as práticas pedagógicas docentes e insere tais reflexões e ações dentro de uma perspectiva que visa desenvolver as máximas qualidades humanas (MELLO, 2010).

Nessa perspectiva da estudiosa Mello (2010), as práticas docentes alfabetizadoras possibilitam a aprendizagem para a infância estão delimitadas nas práticas pedagógicas à escrita, como também as especificidades do desenvolvimento cultural na infância, nas quais a Teoria Histórico-Cultural aponta a forma ideal das objetivações humanas, como um elemento na formação e no desenvolvimento das qualidades humanas (MELLO, 2010, p.727). Assim, como a infância é considerada o tempo de se apropriar das características humanas necessárias para viver em sociedade, bem como é fundamental conhecermos o desenvolvimento infantil e as qualidades humanas como atenção, a fala, e raciocínio conduzem a formação da consciência crítica. Nessa direção, apresentamos a cultura escrita como fonte de aprendizagem, na explicação de Mello, (2010, p. 331):

Entendemos a escrita como instrumento cultural que desempenha, como afirma Vygotsky (1995:183), ' enorme papel [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança', seja pelo acesso que possibilita à experiência cultural da humanidade registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores reproduzida sem sua apropriação.

Essa passagem remete à relação que a criança estabelece com a cultura escrita em sua vivência, a qual permite construir um conceito próprio de cultura escrita. A qualidade dessa relação ente a cultura escrita e a criança, depende do lugar que ela ocupa, tanto quanto a escrita, ou seja, que sentido a escrita tem em suas vivências. Em vista disso, a própria estudiosa complementa que a referida relação entre criança e escrita deve fazê-la pensar sobre a função social da escrita, em uma perspectiva de "instrumento cultural chave no processo de aprender na escola" (MELLO, 2010, p. 332).

A apropriação da cultura escrita requer a compreensão das especificidades das práticas pedagógicas com crianças, assim como a apreensão da lógica dialética da aprendizagem infantil em relação a como essa apropriação faz sentido para a vida. Segundo Vigotski e colaboradores (apud DUARTE, 2007), essa apropriação e objetivação estão sempre em movimento de superação e incorporação:

Cada indivíduo nasce situado espacial e temporalmente nesse processo e, para dele participar, isto é, para objetivar no interior dele, precisa se apropriar das objetivações (neste caso entendidas como os produtos da atividade objetivadora humana, resultado do processo histórico de objetivação) (DUARTE, 2007, p. 23).

Esse recorte evidencia a reflexão do fazer pedagógico em sua historicidade e movimento, permitindo-nos compreender os processos de ensino e de aprendizagem como algo passível de transformações na educação para a infância, aqui entendida como um sujeito ativo, que compartilha das decisões das atividades quanto aos temas de projetos, organizações dos espaços, metas e objetivos a serem alcançados.

Logo, identificamos a importância do meio para o desenvolvimento humano, neste caso, da criança:

[...] compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si

certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e dada etapa do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2010, p. 682).

Vygotsky demonstra que o meio traz possibilidades de desenvolvimento à criança, entretanto, salienta que essa relação é relativa, é definida pela atitude da criança frente a uma situação. Assim, os componentes existentes indicam qual a influência do meio no desenvolvimento psicológico consciente.

Conforme Vygotsky (2010, p. 683): “Vivência é uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação exerce na criança”. Assim, o modo como a criança interpreta a realidade social, econômica e política influencia o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, quer dizer, o caráter e a personalidade se desenvolvem pela mediação com o meio, bem como das experiências vivenciadas pela infância.

A criança, ao ocupar um papel nessa relação com o meio, remete-nos a pensar e agir na aprendizagem para a infância, através de experiências diversas com a cultura construída historicamente (VIGOTSKI, 2001).

Neste sentido, o papel de mediação entre criança e cultura escrita está na relação da unidade cognitiva e afetiva (personalidade, emoção) e, ao mesmo tempo, aponta como a criança se relaciona com a cultura e aprende (MELLO, 2010).

Essa aprendizagem infantil não possui ainda generalizações mais superiores, que são os conceitos. Em vista disso, as apropriações, na relação entre a criança, o meio e o professor, necessitam de um caráter mais concreto (MELLO, 2010). A necessidade infantil de uma concreticidade para adquirir conceitos, resultou em estudos de Leontiev (2010), com objetivo de desenvolver as funções psicológicas superiores:

Estas condições também determinam precisamente qual atividade de uma criança tornar-se-á mais importante em dado estágio do desenvolvimento de sua psique. O domínio da realidade objetiva que rodeia imediatamente é o brinquedo ao qual ela assimila um círculo mais amplo de fenômenos e de relações humanas, o estudo sistemático na escola e o treinamento especial ulterior ou o trabalho - esta é a sucessão das atividades e relações que podemos notar em nossas condições na URSS (LEONTIEV, 2010, p. 66).

Para Leontiev, a partir do brinquedo e da brincadeira a criança consegue assimilar os conteúdos organizados pela escola, ou seja, ao brincar ela começa a

fazer relações com os acontecimentos, com as pessoas, pensa e recria situações reais ou imaginárias.

Assim, além de ser um meio de contato com seus pares ou pessoas mais experientes, torna-se um meio de raciocínio interior da própria criança e, neste sentido:

[...] em geral, no que diz respeito à compreensão do meio como uma fonte de desenvolvimento. No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade (VIYGOTSKY, 2010, p. 699).

O autor evidencia a fala passa por um processo, desde sua forma primária (gestos, sons), até se tornar uma função interior individual da própria criança, sua personalidade.

Nesta direção, a linguagem escrita também deve ser desencadeada para sua apropriação pela escola, onde está a infância. Como assegura Vigotski (2015), a linguagem escrita é complexa e exige da criança um processo de internalização, no qual a criança vivencia a cultura escrita bem antes de entrar na escola. Dessa forma, a educação deve provocar situações de aprendizagem e valorizar o simbolismo, os brinquedos, as brincadeiras, o desenho e outras atividades, que possibilitam à criança a apropriação da cultura escrita.

Assim, Vygotsky (2001, p.133-134) ressalta a necessidade de proporcionar à infância a vivência da apropriação da linguagem escrita e não o ensino baseado na repetição mecânica de som, uma vez que este tem causado práticas repetitivas e sem sentido nas escolas destinadas à infância.

Entendemos que a apropriação da linguagem escrita deva acontecer desde cedo pelas crianças da escola da educação básica, e isso implica em posicionar-se contra a alienação, para que os seres humanos desenvolvam as máximas objetivações da espécie. Nessa mesma direção, explica Duarte (2007):

A categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa síntese, em cada momento histórico, de toda objetivação humana até aquele momento. A linguagem, por exemplo, é uma objetivação humana, uma objetivação genérica para poderem viver. A linguagem escrita também é uma objetivação genérica, mas na sociedade brasileira muitos indivíduos,

em decorrência das relações sociais de dominação, passam por toda vida sem se apropriarem dessa objetivação e de todas outras que exigem a mediação dela (DUARTE, 2007, p. 26).

O autor enfatiza que em decorrência de muitos equívocos, as escolas brasileiras acabam sem promover a apropriação dessas objetivações e de todos os outros que requisitam a mediação dela: a linguagem escrita, para desenvolver as funções psíquicas superiores, ou seja, o desenvolvimento humano.

Portanto, para que haja apropriação da cultura escrita, entendemos que devem ser oportunizadas vivências das crianças com a escrita, por meio de práticas educativas intencionais e comprometidas com o desenvolvimento humano. Neste sentido:

[...] Os dois caminhos pressupõem algum salto que deve ser dado pela criança quando substitui o signo primário não-diferenciado por outro diferenciado. Esse salto pressupõe uma pequena invenção, cujo significado psicológico é interessante, pois ele altera a própria função psicológica do signo pela transformação do signo primário, que apenas estabelece ostensivamente a existência de uma coisa, em um outro tipo de signo que revela um conteúdo particular. Se esta diferenciação se realiza com sucesso, transforma um signo estímulo em um signo – símbolo, e um salto qualitativo é dado assim, no desenvolvimento de formas complexas de comportamento cultural (LURIA in VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 161).

Assim, um caminho é quando a linguagem escrita é o signo primário (sinais topográficos ou rabiscos); já o outro caminho precisa do sucesso do anterior para permanecer em desenvolvimento às formas complexas e de significação ao interesse da criança. Na escola, cabe ao professor alfabetizador organizar esses caminhos culturais percorridos pela criança.

Por causa disso, a educação escolar deve ofertar atividades significativas para as crianças, nas quais as múltiplas linguagens, inclusive a escrita, estejam relacionadas ao mundo concreto, para que as crianças vivenciem a cultura histórica e socialmente construída (DUARTE, 2007).

Para Mello (2012, p. 78), as vivências promovidas para a infância devem partir de uma significação da criança em relação à linguagem escrita, devem ser coerentes com a função social da escrita. Isso significa envolvê-la em situações reais de escrita: escrever cartas, poemas, histórias. Deste modo, ao dar significado ao que está sendo vivenciado pelas crianças, possibilitamos o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, historicamente construídas pela humanidade.

Diante do exposto, de acordo com Vigotski, a Teoria Histórico-Cultural como aporte teórico para a alfabetização de crianças tange a necessidade de relacionar significados de vivências infantis, que possam contribuir o desenvolvimento pleno infantil.

Conforme Vigotski e interlocutores, é fundamental desenvolver um trabalho educativo de cooperação entre os professores, com o objetivo de combater a alienação, em uma perspectiva de formação da consciência crítica e de transformação social. Para tanto, segundo Duarte (2007), os temas de objetivação genérica mostraram-se de máxima importância na educação escolar, pois, ao embasarem os pensamentos científicos sobre as relações dos indivíduos com a sociedade, desvenda, inclusive, as relações sociais e econômicas de dominação.

Destacamos como o meio influencia o desenvolvimento cultural na infância no tocante à fala, escrita e pensamento, relacionados em importâncias iguais (a criança, o meio e o professor) no processo de desenvolver as máximas qualidades humanas. Assim, a cultura escrita é fonte de aprendizagem para a formação da consciência crítica, com o propósito de superar os desafios impostos pelas Avaliações Externas da alfabetização, que são ultrapassar o conhecimento limitado da linguagem escrita imposta pelas referidas avaliações PB e ANA.

Nesta perspectiva, os cadernos discutem sobre as avaliações externas da alfabetização, nas quais delineiam um perfil de criança que precisamos analisar e articular com conceitos da THC, que visam o desenvolvimento pleno das crianças.

A fim de colaborar para o desenvolvimento infantil pleno, no ciclo de alfabetização, a formação do professor alfabetizador tem que superar os desafios impostos no contexto, que resultam na instrumentalização da linguagem escrita por meio das avaliações externas e apresentar as possibilidades de um trabalho pedagógico pautado no triplo protagonismo: da criança, do professor e da cultura socialmente construída pela humanidade.

2.2 A criança, o professor e as avaliações externas no ciclo de alfabetização: desafios e possibilidades para o trabalho com o triplo protagonismo

Objetivamos discutir, agora, a concepção de avaliação que consta nos cadernos de estudo do PNAIC e para quais sujeitos estão destinadas tais avaliações. Em seguida, trazemos a perspectiva de avaliação da Teoria Histórico-Cultural, e

conceitos que permitem o desenvolvimento pleno das crianças inseridas no ciclo de alfabetização, pautados no triplo protagonismo.

O caderno de avaliação do PNAIC (2012) trata da importância da avaliação, que analisa as várias dimensões educacionais: currículo, planejamento e processo ensino-aprendizagem. Configuram-se dois conceitos de avaliação: a de cunho mais tradicional, que visualiza o final do processo, o resultado. E a de natureza considerada progressista, que apresenta uma perspectiva de processo.

Nesta direção, o mesmo documento referencia a seguinte normatização sobre a avaliação externa Provinha Brasil/PB:

Assim, um docente que utilize a Provinha Brasil como uma das estratégias de avaliação precisa realizar outras atividades para coletar informações sobre os diferentes eixos de ensino. Ressaltamos, portanto, que nenhum instrumento permite uma avaliação abrangente, por isso se faz necessária uma utilização de instrumentos diferenciados, com objetivos variados e que considere as especificidades dos sujeitos envolvidos (BRASIL, 2012b, p. 08).

A concepção acima propõe uma organização para as atividades que o professor alfabetizador pode realizar a partir dos resultados da Provinha Brasil/ PB, não apenas utilizá-la como estratégia de avaliação, mas deve buscar outras atividades que possam minimizar os limites que seus resultados podem causar tanto nas crianças como nos professores.

Vejamos, nas imagens a seguir (Figuras 1 e 2, p. 61), exemplos de questões da Provinha Brasil de 2013 e 2014.


Figura 1 – Questão da Provinha Brasil (2013).

18 LEITURA GUIA DE APLICAÇÃO 2013 - TESTE 1 13 PROVINHA BRASIL 2013

Questão 12

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

☞ Marque com um X o quadradinho em que está escrita a palavra **PONTE**.



(A) FONTE

(B) PONTE

(C) MONTE

(D) BONDE

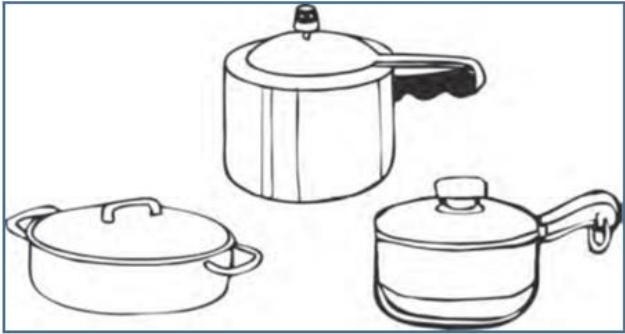
D3 (2013/1) - Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas. Letras com correspondência sonora única.

Comentário: A questão avalia a habilidade de identificar a relação entre grafema e fonema (letra/som) com correspondência sonora única em uma palavra. Nesse caso, se o aluno opta pelo gabarito B, provavelmente demonstra que já consegue atender ao que foi solicitado. Se o aluno escolhe as alternativas A e C, possivelmente identifica apenas o som predominante da sílaba inicial e não distingue o som das letras iniciais (/f/ e /m/). Se o aluno opta pela alternativa D, provavelmente ele troca o fonema /p/ pelo /b/ de sílaba nasal inicial, devido à proximidade do valor sonoro entre ambas.

Teste 1/2013

Fonte: INEP, 2013.

Figura 2 – Questão da Provinha Brasil (2014)



(A) BA

(B) PA

(C) DA

(D) VA

Fonte: INEP, 2014.

As questões exemplificadas demonstram como a referida avaliação concebe a alfabetização das crianças do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas brasileiras: de maneira técnica e instrumental, cujo reducionismo da aprendizagem refere-se às competências e habilidades para decodificar códigos. Assim, conseqüentemente, entende as crianças, conforme Esteban (2015), como sujeitos

[...] descontextualizados, apartados dos processos que conformam a dinâmica *aprendizagem-ensino* de que participam, desconsiderados como sujeitos da aprendizagem e do conhecimento e reduzidos a denominações referidas a níveis de desempenho: seus rostos, corpos, gestos, vozes e conhecimentos são desvitalizados e traduzidos em competências, indicadores, gráficos e dados, enfim, fragmentos quantificáveis (ESTEBAN, 2015, p. 80, grifo da autora).

A autora citada explica o que ocorre pós-avaliações externas com as crianças inseridas no ciclo de alfabetização, uma vez que reconhecem pontuações quantificáveis em níveis de desempenhos, sem considerar a importância dos sujeitos protagonistas no processo de aprendizagem da cultura escrita: o professor, a criança e o meio, este último representando os instrumentos culturais construídos historicamente pela humanidade.

Em vista disso, a atividade¹¹ elaborada pelo professor deve contar com uma avaliação mediadora, para que atenda as especificidades nela contidas, e para que a aprendizagem das crianças seja alcançada, ou seja, que elas desenvolvam as máximas qualidades humanas, das mais básicas, como a linguagem oral, à mais complexa, que é a linguagem escrita. Nesta perspectiva, avalia Duarte (2007, p.102), é necessário trabalhar dentro de um parâmetro que a criança consiga desenvolver, ou seja, fazer um elo entre o interesse da criança e o que a instigue a resolver questões significativas.

Diante do exposto, de acordo com Moraes (2008, p. 15), concebemos a avaliação como um processo, que visa interligar a ação docente intencional à atividade de aprendizagem das crianças, assim, a utilização dos resultados da mesma poderá superar a burocracia estatística e atingir a aprendizagem infantil de forma significativa, de sentidos e que humanize.

¹¹ “A atividade se caracteriza somente se a criança é sujeito, agindo de forma consciente e responsável, em outras palavras, livremente. Ela não está estudando porque o professor mandou, mas porque é necessário para ela” (REPKIN, 2014, p. 90).

Esse processo de humanização integra o processo de objetivação, como Duarte (2007) exemplifica:

[...] o problema existe quando durante toda vida o indivíduo não ultrapassa esse plano, quando sua individualidade se cristaliza enquanto individualidade em-si. Nesse caso podemos dizer que estamos diante da individualidade em-si alienada. E as objetivações genéricas para-si contemplam na formação humanizadora do indivíduo, numa relação consciente, um indivíduo que se posiciona, diante das relações sociais de dominação (DUARTE, 2007, p. 27-28).

O autor acredita que lutar contra a alienação é enxergar as reais condições de desenvolvimento das máximas possibilidades objetivamente existentes nos seres humanos, embora muitos, lembra ele, sejam desprovidos das mesmas, pelas relações de dominação, e passem a vida sem se apropriarem dessas objetivações.

Nesse sentido, a THC compreende a educação como um lugar privilegiado para possibilitar a conscientização:

[...] a orientação essencial para que a educação, enquanto atividade humana, assuma a sua função-mediadora elementos da cultura, entendida como um conjunto de produção humana material e não material, para que se objetive em cada sujeito o potencial próprio do gênero humano, desenvolvido historicamente (BERNARDES, 2016, p. 14).

Para chegar à conscientização, esclarece a autora, a educação deve cumprir seu papel, que é fazer a mediação de toda cultura construída pela humanidade, e, para tanto, é necessário entender o que distingue a espécie humana em relação ao gênero humano: espécie caracteriza os elementos biológicos que diferenciam o homem dos demais seres vivos, enquanto o “gênero humano é uma categoria que expressa síntese, em cada momento histórico de toda objetivação humana até aquele momento histórico” (DUARTE, 2007, p. 26), uma vez que isso significa apropriar-se dos instrumentos culturais produzidos pelos homens ao longo de sua história.

Assim, esse entendimento de avaliação permite esclarecer a preocupação de Leontiev ao relacionar os processos internos da mente com a atividade humana e concreta socialmente. Em vista disso, apoiamos-nos em Lugle e Mello (2014) para explicar como a internalização acontece:

[...] À medida que aprende a utilizar os objetos – materiais ou não materiais – da cultura, vai acumulando experiências em comunicação com as outras pessoas, exercitando sua percepção, constituindo uma memória, se apropriando das linguagens, internalizando formas de pensar, criando as condições para imaginar, controlar sua própria conduta e, com tudo isso, vai criando sua inteligência e personalidade (LUGLE; MELLO, 2014, p. 264).

O processo de internalização, portanto, é determinado pelas atividades sociais e culturais desenvolvidas ao longo da história do homem, ou seja, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a inteligência, discernimento e personalidade, é socialmente construído, e, baseadas na pesquisa de Vigotski e colaboradores, as autoras ponderam que quanto mais o sujeito aprende com o meio cultural, mais ele se desenvolve.

Dessa forma, essas discussões em relação ao desenvolvimento e aprendizagem escolar afirmam que o bom ensino é o que justamente trabalha com a zona de desenvolvimento iminente, ou seja, quando as funções psicológicas superiores estão precisando da mediação pedagógica do ensino para se desenvolver (PRESTES, 2010, p. 173). Logo, a escola é reconhecida como um espaço favorável para a mediação de instrumentos da cultura, uma mediação perpassada pela formação de professores alfabetizadores. Nesse sentido, o presente estudo defende que as implicações pedagógicas da THC têm muito a contribuir na formação do PNAIC.

Para subsidiar a formação de professores alfabetizadores, como também apresentar os limites e possibilidades entre a teoria referida e o PNAIC, discorreremos sobre a necessidade de a formação docente ser sustentada por bases científicas no seu fundamento epistemológico, o que implica na (re)construção de posicionamentos dos professores em formação.

Tais fundamentos da Teoria Histórico-Cultural concebem a educação como mediadora do desenvolvimento das máximas qualidades humanas, as quais permitem que a criança atribua sentido e pense sobre a escrita e, conseqüentemente, seja capaz de entendê-la como prática cultural.

Entretanto, entendemos que existem algumas questões a serem superadas na formação de professores, especialmente os entendimentos pedagógicos sem fundamentação científica, fundados, muitas vezes, tão somente na própria prática diária.

Nessa direção, assinalamos a necessidade de reconstruir a formação docente:

O foco do trabalho docente é a formação da inteligência e da personalidade de suas crianças e alunos – em uma palavra, da consciência. Isto implica educar crianças e alunos participativos, curiosos, críticos e pensantes. Implica, também, professores sempre atentos para provocar e perceber os saltos qualitativos no desenvolvimento das crianças e dos alunos (LUGLE; MELLO, 2014, p. 271).

As autoras ressaltam a finalidade do trabalho do docente, que deve ser provocado em formação, na busca de proporcionar uma consciência nas crianças, na forma de apresentar a linguagem escrita como formação de pensamento, através de uma apropriação que revela a função social da escrita. Isso tudo através de um trabalho pedagógico de colaboração mútua entre o professor, a cultura e a criança, sendo a escola compreendida como lugar privilegiado em reelaborar os conceitos cotidianos infantis em conceitos científicos, conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, que vem a ser a cultura.

Nesse sentido, a contribuição da Teoria Histórico-Cultural está em enriquecer as práticas pedagógicas em relação à linguagem escrita, como também na superação da ideia de que para aprender a criança precisa estar desenvolvida, acreditando que é a aprendizagem que deve alavancar o desenvolvimento infantil. A partir desse ponto de vista, é a escola que propicia o desenvolvimento das máximas qualidades humanas, através do trabalho pedagógico intencional do professor, que organiza os instrumentos culturais do meio para o desenvolvimento da criança.

Vale ressaltar que as atividades externas, marcadas pelas relações sociais e de sentido, pertencem a um tempo histórico e são internalizadas de acordo com o desenvolvimento humano de cada um, conforme a idade da criança e marcadas pelas vivências propiciadas pelo meio. Diante disso, esse meio deve ter o mesmo grau de importância no processo pedagógico em relação à criança e ao professor, para qualidade das práticas pedagógicas intencionais à apropriação da cultura escrita.

Nesse sentido, conforme documento, perguntamos:

[...] o que a formação dos professores/as alfabetizadores precisa garantir? A formação continuada dos professores/as alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada aluno. Portanto, o curso tem enfoque sobre

os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnósticas, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2015a, p. 24).

A formação dos professores, portanto, deva admitir o planejamento sistemático, nos planos de aula, como necessários ao bom ensino da alfabetização, pois a referida ferramenta auxilia e alicerça a aprendizagem que dá sentido à criança

Diante disso, a Teoria Histórico-Cultural, conforme previsto no início desse estudo, tem a finalidade de contribuir na (re)construção de novos posicionamentos da prática pedagógica referente à alfabetização das crianças e, para isso, entende que o planejamento intencional deve ser discutido e refletido em formação continuada, da qual os professores precisam participar ativamente. Neste sentido, temos a:

[...] produção do saber pedagógico em que cada sujeito deve se considerar como coparticipante do processo de se fazer humano e nele se inclui a consciência de que o desenvolvimento de competências individuais só pode acontecer no processo coletivo pela legitimação de ações que possam incluir indivíduos no movimento coletivo de construção da atividade legitimamente humana: a construção da vida plena para todos os sujeitos questão na terra (MORETTI; MOURA, 2010, p. 355).

Os autores evidenciam que a formação docente deve promover um conhecimento pedagógico, na qual cada um participe de forma ativa, com objetivo de contribuir para o desenvolvimento pleno das crianças, que permita seu relacionamento crítico com a cultura escrita, de forma a propiciar uma consciência da realidade social e econômica, visando à transformação.

Por fim, uma formação docente que desaliena o trabalho do professor de forma coletiva, reflexiva e acima de tudo, de cunho científico, para só então promovermos uma educação que medie a cultura escrita de sentido e significados às crianças.

Sob esse enfoque de trabalho docente de cunho científico, a participação das universidades e a autonomia teórica que elas tiveram na organização do PNAIC, em nosso Estado, especificamente em Corumbá/MS, configurou um diferencial no que se refere à articulação da alfabetização com a infância em uma perspectiva de Vigotski. Assim, apontamos que o brincar, o lúdico, a partir da formação do produtor de texto e do leitor, tendo como objetivo apresentar a cultura escrita como fonte de

aprendizagem, é a forma mais interessante que as crianças do ciclo de alfabetização podem vivenciar.

A formação docente do PNAIC em Corumbá/MS teve a especificidade de reconhecer e valorizar a infância nos três primeiros anos da alfabetização, com objetivo de formar, na criança do referido ciclo, uma atitude leitora e produtora de textos. Em contrapartida, apresentou limites quanto às ações da Secretaria Municipal de Educação/SEMED que aplicavam intensos simulados no contexto de alfabetização, nos anos alvo de estudo.

CAPÍTULO III

Os desafios na formação docente de professores da rede municipal de ensino de Corumbá/MS: a pesquisa em foco

Nesse capítulo, apresentamos o cenário da pesquisa e as especificidades da formação, que, devido à orientação da UFMS, demonstrou a preocupação com as crianças inseridas no ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental.

Em um segundo momento do capítulo, expomos as entrevistas das Professoras Alfabetizadoras participantes e da Coordenadora Municipal do PNAIC, com objetivo de entender se as expectativas de aprendizagens da referida formação se articularam com as expectativas de aprendizagem das Avaliações Externas da Alfabetização. Dessa forma, em diálogo com os resultados, procuramos identificar os possíveis desafios e contradições ocasionados na prática escolar da escola central e periférica da referida cidade, investigadas nesta pesquisa. Por fim, temos uma análise dos resultados da PB e da ANA, das escolas inseridas no estudo, identificando os desafios e possibilidades das ações docentes.

3.1 O PNAIC no município de Corumbá/MS: o cenário da pesquisa

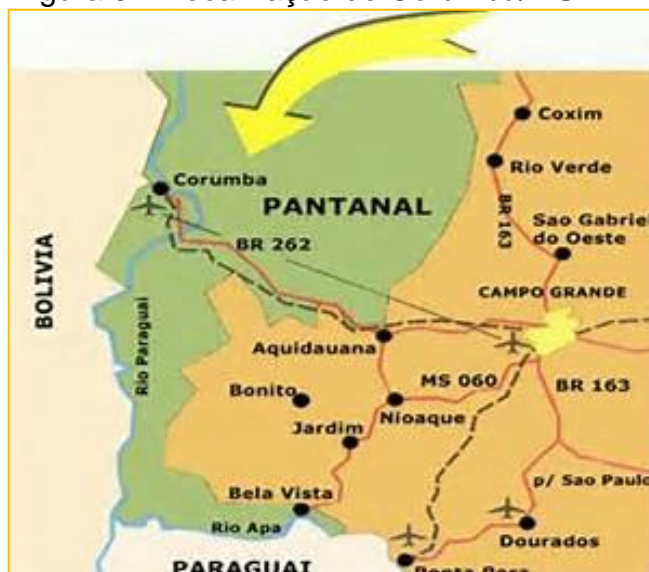
A cidade de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul, está localizada na região oeste do referido estado e faz fronteira por via terrestre com a Bolívia. De acordo com o IBGE (apud SOTILLI, 2011), tem aproximadamente 103.703 habitantes. A tendência, no município, é o crescimento populacional para os bairros da cidade, uma vez que oferecem possibilidades geográficas de construções de moradias populares subsidiadas por programas governamentais, a fim de resolver o déficit habitacional para a população corumbaense.

Quadro 8 – Dados sobre o desenvolvimento socioeconômico de Corumbá/MS

Área de Corumbá/MS: 64.962,836km ²		
População		
Total: 103.703	Rural: 10.251	Urbana: 93.452
Densidade demográfica: 1,6% hab/km²		
Índice de analfabetismo: 14%		
Índice de Desenvolvimento Humano – IDH: 0,771		

Fonte: SOTTILI, 2011

Figura 3 – Localização de Corumbá/MS



Fonte: IEQ Corumbá¹²

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) e o Conselho Municipal de Educação (CME), são responsáveis pela Rede Municipal de Ensino (REME), que é composta por 11 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI); 17 escolas urbanas, com duas extensões; e cinco escolas do campo, estas com algumas extensões que atendem as especificidades da região do Pantanal.

Com objetivo de atender as Políticas Educacionais, particularmente o Ensino Fundamental, a Lei Ordinária Nº 1.523/1997 organiza a Rede Municipal de Ensino com a modalidade de Educação Infantil com creches e pré-escola, o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos.

Nos anos de 2013 a 2015, referentes ao estudo presente, a SEMED gerenciou os resultados das avaliações externas da educação básica de forma sistemática e monitorada, tendo em vista que, em 2013, Corumbá não atingiu a meta prevista do IDEB – 4,0 –, tendo alcançado 3,9. Esse resultado ocasionou ações de acompanhamento sobre as aprendizagens das crianças inseridas no ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, na prática escolar dos professores da REME.

As ações sistematizadas contemplaram do 2º ano ao 9º ano da Rede de Ensino, e receberam a nomeação de “Ação Educativa”, adotando o formato das avaliações da alfabetização, Provinha Brasil e ANA. A etapa inicial se dava no primeiro semestre e, no começo do segundo semestre, os assessores técnicos traziam os

¹² Disponível em: <http://ieqcorumba.no.comunidades.net/cidade-de-corumba-ms>. Acesso em: 01 set. 2018.

resultados, indicando as lacunas e déficits constatados na aprendizagem infantil. Assim, as equipes escolares apresentavam tais dados aos professores, para que ações pedagógicas voltadas às dificuldades apresentadas fossem efetivadas a partir de atividades de múltipla escolha, conforme modelo das avaliações externas, a fim de superar os problemas de aprendizagem relacionados aos descritores apresentados, ou seja, conteúdos previstos nos direitos de aprendizagem e que as crianças não conseguiam realizar, mesmo sendo ‘moldados’ por simulados.

Nesse cenário, verificamos que a SEMED organizou ações que determinaram as práticas escolares na alfabetização, as quais se concentraram em atividades de múltipla escolha, similares às da Provinha Brasil e da ANA, a fim de garantir a qualidade educacional objetivada desde os anos de 1990, na Conferência de Jomtien. O ponto de partida e chegada de todas as ações das esferas públicas, em especial a educacional, seria a avaliação (BRASIL, 1995).

Em 2015, a meta do IDEB foi alcançada por Corumbá/MS, com índice 4,8, ultrapassando as metas projetadas de 2015. Os dados mostraram que a Escola A (central) atingiu, no referido ano, 5,6, e a Escola B(periférica), atingiu 4,3. Ambas as escolas ultrapassaram, portanto, as metas projetadas para o período.

Esses dados nos levam a refletir sobre os discursos das professoras das referidas escolas, baseadas em suas entrevistas semiestruturadas, analisando suas concepções sobre a criança, a aprendizagem e a avaliação da alfabetização vivenciadas na formação do PNAIC, na tentativa de responder quais desafios esse contexto complexo, muitas vezes, contraditório, ocasionou na prática docente diante das aprendizagens das crianças?

A formação de ofertada pelo PNAIC/UFMS iniciou, em Corumbá, com 172 professores cursistas, atuantes do 1º ao 3º ano do quadro da REME. Sintetizamos, no quadro abaixo, os números da distribuição destes docentes por turma/ano, nas escolas municipais urbanas e rurais/campo do Ensino Fundamental:

Quadro 9 – Quantitativo das turmas e professores da REME/Corumbá

Escolas	1º	2º	3º
Urbanas (Turmas A, B, C e D)	48 Professores	49 professores	43 professores
Rurais – campo	07 professores	05 professores	05 professores
Campo (Turmas multiseriadas)	16 professores		

Fonte: SEMED/Corumbá, 2018.

O quantitativo de Professores Alfabetizadores da zona urbana soma 140 enquanto os professores das escolas rurais e do campo são totalizam 33. Diante desse quantitativo de professores, somamos as especificidades desse ciclo nos contextos variados de Corumbá/MS, inclusive na região do Pantanal.

A formação continuada do PNAIC em Corumbá não articula e nem dialoga com as expectativas de aprendizagem das referidas avaliações e nem com os resultados das avaliações externas da alfabetização.

O PNAIC em Corumbá/MS apresenta uma ação específica, a articulação entre a infância, a escrita e o brincar, cuja finalidade é desenvolver a formação do produtor de texto e do leitor, por meio das leituras realizadas nas obras complementares da formação, as quais foram acolhidas pelos docentes com muito entusiasmo, pois sua qualidade ficou evidente. Diante disso, objetivamos descrever e analisar essas duas ações identificadas no referido município, que acreditamos ser resultado dos trabalhos desenvolvidos em formação, liderados pela coordenação da UFMS, em uma perspectiva de autonomia teórica – assumida por cada Coordenação Geral e Adjunta da formação do PNAIC –, que se concretizou em diálogo, estudo e reflexão, em busca de aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Nesse ponto, salientamos que essa perspectiva de autonomia teórica das universidades responsáveis pela coordenação do PNAIC privilegiou o diálogo e a reflexão, indo ao encontro do que consta no caderno de formação intitulado “A criança no ciclo de alfabetização” (2015):

[...] A aprendizagem da linguagem escrita pode ser vista como um dos produtos do processo de brincar. E por que dizemos isso? A escrita, sendo um simbolismo de segunda ordem, ou seja, uma representação não da realidade em si, mas de algo que já denomina a realidade, no caso a fala. Com isso não estamos afirmando que a aprendizagem da linguagem escrita pode acontecer apenas a partir do brincar e sem atividades intencionais de ensino, mas, sim, que o brincar tem um papel significativo e que não é apenas um adereço sem importância na prática pedagógica (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 50).

Para estas autoras, a linguagem escrita pode resultar da atividade do brincar, defendem que o professor atento pode promover atividades de interesse infantil e com objetivos de ensino, para que a qualidade pedagógica permeie o brincar. Assim, entendemos que a escrita é um simbolismo de segunda ordem, ou seja, representa os gestos, a fala, que, gradativamente, conduzem ao simbolismo direto, à escrita,

assim, a criança passa por um percurso longo, não linear e muito complexo de signos simbólicos (VIGOTSKI, 2015, p. 02).

Na formação do PNAIC, a infância, com suas especificidades, é reconhecida no ciclo de alfabetização de Corumbá/MS, por meio de jogos e brincadeiras, por meio dos quais as crianças atribuem sentido à linguagem escrita. Isso coincide com o pensamento de Mello (2010), que enfatiza que a brincadeira é a atividade principal da infância.

Sendo assim, a escola deve fazer a mediação dos conhecimentos cotidianos aos conhecimentos científicos, ou seja, aqueles conhecimentos carregados de sentidos e que fazem parte do universo da criança. Para isso, deve sistematizar tais conhecimentos, objetivando uma conscientização infantil em relação ao que lê e escreve. Conforme Arena (2010, p. 242), trata-se de permitir que a criança inicie e mantenha um relacionamento consciente com a linguagem escrita.

Diante do exposto, a formação do PNAIC pretendeu dar sentido às leituras das crianças, a partir dos contextos sociais em que elas se encontravam. Para alcançar tal propósito, foram estimulados e valorizados os cantinhos de leitura, a serem organizados em sala de aula, com intuito de difundir as obras complementares da formação e contribuir para o favorecimento do professor leitor.

Essas obras compõem um acervo de 180 livros, divididos em grupos de 60, para serem distribuídos aos respectivos anos do Ensino Fundamental: 1º, 2º e 3º. Tal acervo tem o propósito de subsidiar e apoiar o processo de alfabetização e de formação do leitor, ao viabilizar a entrada no universo da escrita, através de uma cultura letrada e permeada de conteúdos curriculares pertencentes ao processo ensino-aprendizagem,

Diante da qualidade das obras complementares e das orientações em formação do PNAIC, evidenciamos, no município de Corumbá, a unanimidade em vivenciar essas leituras de forma lúdica e prazerosa, em que a criatividade do professor e o interesse das turmas resultaram em trabalhos riquíssimos, cuja autoria era da criança, mediada pela prática pedagógica que favorecia a organização dos instrumentos culturais em prol da aprendizagem infantil.

De acordo com Oliveira (2017), Corumbá aderiu às ações do PNAIC em 2013, juntamente com outros 77 municípios de Mato Grosso do Sul. Segundo a concepção do referido programa:

Estar alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2015a, p. 17).

O documento demonstra de fato o que foi vivenciado e almejado pelos Professores Alfabetizadores, tanto em formação como também em prática pedagógica: promover uma alfabetização baseada em textos, de sentido e autonomia infantil, cuja autoria privilegiasse o mundo da criança em diálogo com o mundo que a cerca.

Segundo Oliveira (2017), em 2013, por intermédio da parceria com a UFMS, o PNAIC proporcionou a formação continuada de 172 professores responsáveis pela alfabetização em Corumbá/MS. A princípio, foi criado pela SEMED o Núcleo responsável pela Alfabetização, formado por uma Coordenadora e quatro Orientadoras de Estudo.

A formação do PNAIC em 2014 deu ênfase à discussão em Matemática, como também deu continuidade aos estudos e reflexões iniciados em 2013, tendo, desta feita, uma carga horária de 160h/a. Houve aumento de professores/as participantes, e a carga horária passou de 12h pra 16h mensais, ao longo de dez meses. Nessa direção:

Para que a criança brasileira produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, e tenha se apropriado de conhecimentos que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento, impõem-se alguns compromissos a serem firmados entre as diferentes esferas educacionais: Governo Federal, governos estaduais e municipais, universidades e faculdades, dentre outras agências responsáveis pela Educação Básica. Exige, ainda, como foi discutido anteriormente, planejamento de diversos níveis: da gestão central da secretaria de educação, da equipe gestora da escola, dos professores e professoras de uma determinada turma, dentre outros segmentos que também contribuem com o processo educativo, como os bibliotecários e mediadores de leitura. (BRASIL, 2012a, p. 14).

Essa passagem evidencia a característica que a formação PNAIC, conduzida pela UFMS, assumiu no Estado e, conseqüentemente, em Corumbá/MS, isto é, a vivência plena da infância, articulada com a linguagem escrita, em uma dinâmica lúdica, cuja autoria infantil culmina no gosto pela leitura e produção escrita de texto.

Em 2015, o PNAIC envolveu outras áreas do conhecimento, de maneira interdisciplinar, na referida formação. Neste contexto, cada OE e cada PA “receberá um kit de formação contendo um caderno para gestores e equipe pedagógica e dez cadernos com textos teóricos sobre os temas de formação, relatos de professores e sugestões de atividades” (BRASIL,2015a, p. 07).

As sugestões de atividades relatadas pelos professores são o grande enfoque da formação: a prática docente alfabetizadora. Assim, o protagonismo do professor envolve uma formação voltada para ações que viabilizem os direitos às aprendizagens infantis, isto é, uma alfabetização centrada na “inserção das crianças nas práticas sociais” (BRASIL, 2015a, p. 19). Nesse sentido, há um reforço na ideia de que as metodologias desenvolvidas para que as crianças se apropriem da linguagem escrita devem compreender atividades lúdicas e reflexivas, situações de leitura e produção de textos capazes de aprimorar as referências culturais dos estudantes.

Como vemos, o PNAIC é um programa de formação continuada que apresenta muitas possibilidades à alfabetização das crianças das escolas públicas, pertencentes à classe trabalhadora, ou seja, a maioria populacional que adentrou às escolas em busca de conhecimento científico.

Dessa forma, chegamos em um momento da pesquisa em que ajustamos o foco para o cenário específico da pesquisa, dentro do contexto amplo analisado: a formação do PNAIC e as avaliações externas identificadas em duas escolas do município de Corumbá/MS, uma localizada na região periférica da cidade e uma na região central. Essa escolha foi intencional, devido às prováveis descontextualizações e generalizações que as referidas avaliações externas da alfabetização não visualizam ao aferir o conhecimento de leitura e escrita das crianças a partir de suas vivências específicas.

Outro critério que nos levou as referidas escolas, foi, justamente, a posição de cada uma delas no IDEB. A escola da área central encontra-se bem posicionada quanto aos resultados obtidos e já a da área periférica encontra-se em desvantagem quanto ao posicionamento de pontuação. Entretanto, como nosso objeto de estudo é PNAIC e Avaliações Externas da alfabetização, é necessário o comentário, até para podermos analisar os discursos das professoras cursistas entrevistadas.

Conforme o INEP, os índices obtidos pelas escolas aqui investigadas, em 2015, são:

- Escola A – 5,6 e
- Escola B – 4,3.

A partir desses resultados, verificamos uma elevada autoestima do corpo docente quanto à aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização, que se referem aos resultados como consequência da alfabetização vivenciada nos primeiros anos do Ensino Fundamental e sinônimo de qualidade, tal como colocado no Plano Municipal de Educação de Corumbá/MS, em 2015.

Além dos resultados alcançados no IDEB, apresentamos outros aspectos das escolas, como número de turmas e crianças atendidas.

Quadro 10 – Quantitativos das turmas das escolas pesquisadas

Escola	Turmas	1º ano	2º ano	3º ano
A	A	23	20	17
	B	28	22	23
B	A	22	25	27
	B	20	27	27
	C	18	24	

Fonte: SEMED/Corumbá, 2018.

Quanto à estrutura, a Escola A tem um menor número de salas atendidas. São dez turmas distribuídas em três turnos; e a Escola B atende desde a creche até o 9º ano do Ensino Fundamental, com aproximadamente 20 salas de aula.

Verificamos que a Escola B comporta um número maior de turmas em relação à Escola A, e isso implica em um maior fluxo de crianças atendidas no ciclo de alfabetização. Consideramos que as metas alcançadas pelo IDEB, nas referidas escolas, ou seja, configuram a qualidade da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionada pela Formação Continuada de professores, que se concretiza na ação docente alfabetizadora, ou seja, na prática pedagógica (VIÉDES, 2015).

Nessa direção, as professoras foram intencionalmente recrutadas em razão de representarem relevância a um determinado estudo, como assegura Thiollent (1996, p. 62) e, ainda, por serem sujeitos cujo olhar cotidiano sobre a prática pedagógica de alfabetizar, orientada pelo PNAIC, forneceria uma boa base para análise, a partir de suas entrevistas. Logo, foi possível nos debruçarmos sobre as certezas e os anseios que atravessam seu dia a dia, tanto pela formação do PNAIC como pelas Avaliações Externas da Alfabetização.

3.2 As entrevistas e as professoras participantes: um olhar sobre o cotidiano docente e as avaliações externas

Neste momento do estudo, analisamos os dados obtidos em campo, através das entrevistas com quatro professoras cursistas do PNAIC e a Coordenadora Local municipal, representante da SEMED, lançando um olhar sobre o cotidiano, bem como os desafios que as avaliações externas causam na prática pedagógica no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na cidade de Corumbá.

A escola da área central de Corumbá/MS, como informamos anteriormente, foi denominada como Escola A e a da área periférica é identificada como Escola B. De acordo com a escala estabelecida na ANA, quanto aos aspectos socioeconômicos – que vai do grupo 1 ao 7 -, na qual o grupo 1 representa a população com nível econômico mais baixo e o grupo 7 abrange as pessoas de nível econômico mais alto. Nesta pesquisa, a Escola A (centralizada) encontra-se no grupo 5, e a Escola B (periférica) pertence ao grupo 4.

As Professoras Alfabetizadoras responderam cinco questões semiestruturadas, fundamentadas em conceitos relacionados à aprendizagem infantil e amplamente discutidos na formação continuada no PNAIC em Corumbá, e também aos que remetem às avaliações externas PB e ANA nos anos de 2013 a 2015. Os sujeitos da pesquisa foram identificados como Professora 1, Professora 2, Professora 3, Professora 4 e Coordenadora:

Quadro 11 – Os sujeitos da pesquisa

SUJEITOS DA PESQUISA	FUNÇÃO	SEGMENTO DO PNAIC
Professora 1	Professora Alfabetizadora	Escola A
Professora 2	Professora Alfabetizadora	Escola A
Professora 3	Professora Alfabetizadora	Escola B
Professora 4	Professora Alfabetizadora	Escola B
Coordenadora	Coordenadora Local	SEMED

Fonte: organizados pela pesquisadora.

A primeira questão levantada na entrevista, questionou as professoras quanto as suas percepções sobre a formação docente. Vejamos as respostas das professoras entrevistadas:

Tudo que vem para enriquecer seu trabalho, mesmo que envolve “trabalho”, ajudou em sala de aula, as palestras, favorecendo-nos através do material de suporte. (Professora 1, Escola A)

Serve para abrir horizonte, porque nós professores acabamos por ficar no tradicional. Foi válido e acrescentou muito. (Professora 2, Escola A)

A formação docente é necessária e importante, mas é preciso que nessas formações levem em consideração o conhecimento acumulado dos educadores, para que se possa contemplar outras dimensões do trabalho docente. (Professora 3, Escola B)

É importante porque orienta o trabalho do professor. (Professora 4, Escola B)

É de extrema importância estar em constante formação, quem trabalha nos anos da alfabetização. (Coordenadora, SEMED)

Nesta primeira questão, entre as cinco pesquisadas, uma disse que a formação docente precisa levar em consideração o conhecimento que o educador traz consigo, apontando a necessidade da participação ativa do docente em formação. No entanto, todas as professoras acreditam que a formação ajuda a prática pedagógica em sala de aula. A Professora 2 afirma que a formação vem para tirar a docência do tradicional - entendido como práticas pedagógicas de cópias e repetições para memorização da leitura e escrita -, fazendo-nos supor que a formação contribuiu com inovações.

A segunda questão indagou sobre as suas concepções de criança alfabetizada. Identificamos, ainda, a maturidade compreendida como fator predominante para aprender, ou seja, aponta alguns caminhos que podem ser discutidos e aprofundados em formação. Estar alfabetizada/letrada se daria quando a criança é capaz de identificar rótulos de produtos em mercados, por exemplo.

Assim, que criança seria considerada alfabetizada nos dias atuais? Em que discurso de letramento acontece e quais são as práticas pedagógicas? Isso posto, analisamos o discurso nas falas das professoras entrevistadas, nas quais identificamos a alfabetização/letramento de forma a serem utilizadas nas práticas diárias de sociabilidade.

Na maioria das vezes não conseguimos resultados no mesmo ano, mas vamos ver em outro ano. A criança de 0 a 7 anos, é o concreto que é favorável para essa aprendizagem. Nem todos aprendem iguais, porque não são iguais. Cada um tem sua individualidade, que às vezes tem 7 anos, mas maturidade de 4 (quatro) anos. A criança alfabetizada quando ela vai no mercado e consegue identificar preços, painéis, interpreta aquilo que está lendo. Leitura e escrita. (Professora 1, Escola A)

Quando ela consegue ler e interpretar o que está lendo. (Professora 2, Escola A)

A criança pode ser considerada alfabetizada quando adquire competências para utilizar técnicas de leitura e escrita. (Professora 3, Escola B)

Quando lê o texto e o compreende. (Professora 4, Escola B)

A alfabetização tem diferentes fases, quando inicia a sua prática de leitura quando tenta ler e escrever, inferir, comparar textos. Interpretar textos. As diferentes fases da alfabetização, quando ela está iniciando, uma fase da Alfabetização. Mas considera alfabetizada quando coloca na prática aquilo que ela lê, escreve. A fluência na leitura também, o nível da criança. (Coordenadora, SEMED)

A terceira questão, como veremos a seguir, refere-se à aprendizagem infantil. Observamos algumas possibilidades que a formação do PNAIC em Corumbá disseminou quanto à percepção da aprendizagem infantil, em todos os aspectos: psicológico, cognitivo e motor, permeados pela função social da escrita, apontada pela estudiosa Mello (2010) como a solução para a aprendizagem das crianças. Entretanto, percebemos alguns entraves, os quais associam a maturidade como necessária para aprender. Como Vigotski analisou o desenvolvimento infantil, demonstrando que não precisamos nos prender em uma criança que já se desenvolveu, mas compreender o que está em desenvolvimento, ou seja o que não se formou (DUARTE, 2007, p. 95). Vejamos os discursos das professoras:

Nós temos que ver a criança no seu todo; social psicológico, cognitivo psicomotor. (Professora 1, Escola A)

Precisamos ver a criança em seu aspecto geral, social, cognitivo, psicomotor, para que ela futuramente consiga desenvolver essa parte da leitura e da escrita. (Professora, Escola A)

Aprendizagem infantil é apropriação do conhecimento pela criança, que se dá por meio de suas interações socioculturais em que a criança neste contexto deve ser entendida como um sujeito histórico-cultural e cidadão de direito e produtores de cultura. (Professora 3, Escola B)

A criança aprende quando ela começa a interagir de forma consciente com o mundo que a cerca, seja, na fala, escrita e no brincar. (Professora 4, Escola B)

A criança precisa vivenciar a sua infância e que a aprendizagem ocorra de forma natural, nada que seja forçada. Quando percebemos que estamos que forçando, tem que estar de acordo com a maturidade da criança. (Coordenadora, SEMED)

Na questão 4, no que diz respeito ao ambiente favorável à aprendizagem infantil, no tocante à leitura e escrita, foram unânimes em destacar a importância de proporcionar as vivências da função social da escrita, através do lúdico e do interesse

infantil, nos mais diversos tipos de linguagem, oral e escrita, para que atinjam desenvolvimento pleno:

Ambiente propício para aprendizagem em que engloba aspectos cognitivos, sociais, psicomotor e para os menores é mais a socialização. (Professora 1, Escola A)

Onde a criança se sente acolhida, e possa desenvolver todos os seus aspectos: sociais, psicológicos, motor, ou seja, um ambiente que eles passam a gostar. (Professora 2, Escola A)

O ambiente que oportunize a criança a estar em contatos com os mais diversos e variados tipos de linguagem escrita e oral. Deve ter receitas, bulas, jornais, enfim, todo material que proporcione a criança entender a função social da escrita. (Professora 3, Escola B)

É um ambiente acolhedor, que contemple as dimensões do universo infantil e seja de interesse da criança. (Professora 4, Escola B)

O ambiente favorável tem que ser um ambiente lúdico, no qual o professor tem que investir em seus materiais e que interessam as crianças. (Coordenadora, SEMED)

Por fim, a última questão, sobre o entendimento das professoras em relação às avaliações externas da alfabetização: Provinha Brasil e ANA. É necessário fazer uma leitura atenciosa dos discursos dos sujeitos entrevistados, uma vez que acreditamos ser de fundamental importância a análise destes para o presente estudo:

Quando o aluno vem com todo processo completo, ele consegue resolver todas as questões, e a gente está lendo uma questão ele já quer fazer a outro como muita facilidade. (As professoras argumentam que as crianças acham fáceis porque elas já trabalham com simulados retirados de sites específicos em avaliações da provinha brasil e ANA. As professoras ressaltam que fazem essa pesquisa por iniciativas próprias) (Professora 1, Escola A)

Fazemos simulados de acordo com a Provinha Brasil e ANA e os alunos tem facilidade pois começamos a fazer desde os primeiros anos. (Professora 2, Escola A)

Da forma como são realizadas as avaliações externas, promovem a competitividade, o individualismo em contraposição do trabalho coletivo. Acredito que é um modelo arcaico de avaliação, não leva em consideração o trabalho do professor. Enfim, as crianças ficam tensas e não acredita nesse tipo de avaliação. (Professora 3, Escola B)

Acredito que avaliam a aprendizagem das crianças em relação a alfabetização e mostram o que devemos melhorar quanto a leitura e escrita das crianças. (Professora 4, Escola B)

Sou a favor das avaliações, já que através dela conseguem um panorama para ver como estamos e fazer Políticas Públicas que

favoreçam toda educação está em torno de fazer uma avaliação e ter o retorno para fazer política pública [...] Só falávamos por alto das avaliações em formação, mas elas possibilitam fazer um comparativo. Percebemos que não há um diálogo entre a equipe do Pacto e as avaliações, com relação ao que vem cobrando a ANA, mas acredita ser importante não deixar de valorizar a filosofia do pacto quanto aos textos. (Coordenadora, SEMED)

Diante da leitura e análise que fizemos das falas das professoras e da coordenadora, identificamos alguns contrapontos, como os simulados por conta própria. cremos que isso é dispendioso, requer tempo, uma vez que a Provinha Brasil acontece uma vez no 1º semestre e outra no 2º semestre, com a intenção de verificar se os alunos das turmas de 2º ano avançaram de níveis, mensurados em pontuação. E a ANA acontece ao término do 2º semestre, com objetivo de avaliar a consolidação da alfabetização. Evidenciamos o que Dias (2015, p. 40.) aponta em relação às avaliações externas da alfabetização, isto é, sintetiza uma política de responsabilização, que recai sobre a ação docente, responsabilizando os professores pelos resultados obtidos nas avaliações.

Ao analisarmos as respostas das Professoras cursistas entrevistadas e da Coordenadora municipal do PNAIC, comprovamos as nossas hipóteses iniciais de estudo, sobre a falta de elo entre a formação dos PAs em Corumbá/MS e as avaliações externas de alfabetização, Provinha Brasil e ANA, uma vez que encontramos uma desarticulação entre as avaliações externas da alfabetização e a formação continuada do PNAIC. Isso ficou claro pois os resultados não foram trabalhados na íntegra na referida formação, que, de maneira geral, empenhou-se em desenvolver um trabalho na alfabetização, voltado para a leitura e produção de textos com sentidos e significados, a fim de desenvolver a formação leitora e produtora textual nas crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino.

Desse modo, tornou-se um desafio esclarecer que os resultados das avaliações externas necessitam de articulação com a prática docente, a partir dos órgãos responsáveis pela formação até daqueles que são responsáveis pelas avaliações externas. Sobretudo, nos anos referentes ao estudo, de 2013 a 2015, verificamos a ação centralizadora da Secretaria Municipal de Educação/SEMED, a qual implanta e implementa ações similares às avaliações externas da alfabetização, provocando práticas pedagógicas com o objetivo único de aumentar os índices nas estatísticas. Logo, a aplicação de simulados que copiam as avaliações externas da

alfabetização e estimulam o treino mecânico das letras, palavras e frases, resulta em competitividade entre escolas e professores.

Nesta perspectiva, a Provinha Brasil e a ANA fazem parte da realidade diária no ciclo de alfabetização da escola básica e apresentam alguns desafios à ação do professor alfabetizador. Torna-se necessário, portanto, analisar os desafios e possibilidades de ação docente por meio de análises dos resultados com objetivo de enxergar mais que dados estatísticos, mas conhecer a realidade estruturais, pedagógicas, geográficas e humanas das escolas A e B, alvo desse estudo.

3.3 Provinha Brasil e ANA: Os desafios e possibilidades de ação docente e de formação pós-avalições no município de Corumbá/MS

Enfim, chegamos às interpretações dos resultados das avaliações da alfabetização. Primeiramente, analisamos a Provinha Brasil (PB), e, em seguida, analisamos a Avaliação Nacional pela Alfabetização (ANA). Desta forma, realizamos uma análise distinta, mas complementar, no que se refere ao contexto da formação continuada do PNAIC.

A Provinha Brasil é realizada como uma avaliação diagnóstica, aplicada no primeiro semestre letivo e no final do segundo. Ao contrário do que acontece na avaliação da ANA, nessa aplicação há a mediação do adulto, que lê as 20 questões de leitura para as crianças dos segundo anos do Ensino Fundamental da escola básica. De acordo com a “Matriz de Referência para a Avaliação da Alfabetização e do Letramento inicial”, os conhecimentos são agrupados em cinco eixos: 1) apropriação do sistema de escrita; 2) leitura; 3) escrita; 4) compreensão e valorização da cultura escrita; 5) desenvolvimento da oralidade.

No teste de leitura da Provinha Brasil é computado o número de acertos, para, dessa maneira, identificar os níveis de desempenho dos alunos:

Quadro 12 – Número de acertos para identificar os níveis das crianças

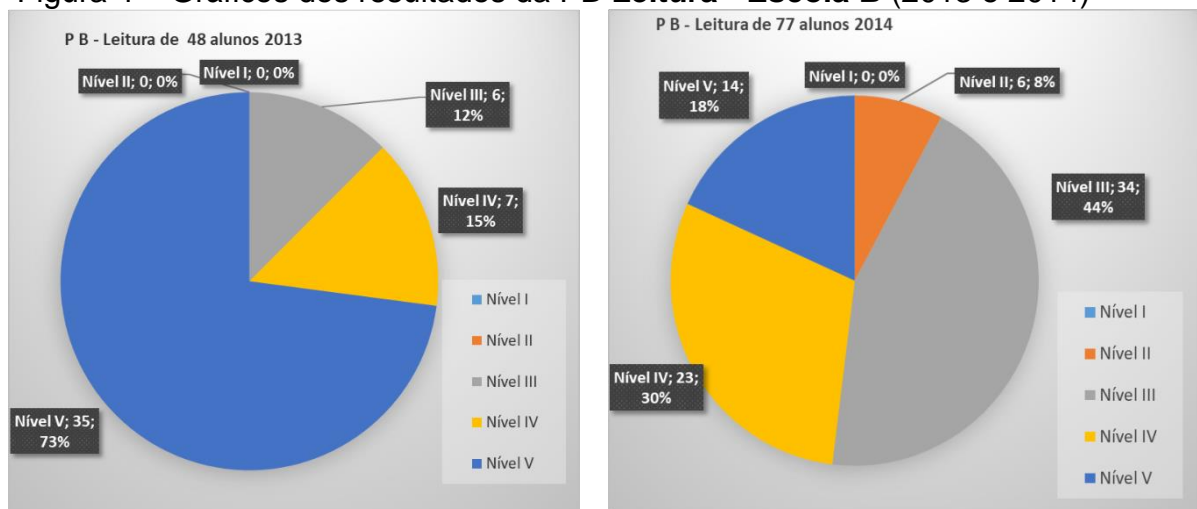
Provinha Brasil 2013	Provinha Brasil 2014
Nível I – até 05 acertos	Nível I – até 05 acertos
Nível II – de 06 a 08 acertos	Nível II – de 06 a 10 acertos
Nível III – de 09 a 11 acertos	Nível III – de 11 a 15 acertos
Nível IV – de 12 a 15 acertos	Nível IV – de 16 a 17 acertos
Nível V – de 16 a 20 acertos	Nível V – de 18 a 20 acertos

Fonte: relatório 2013 e 2014 da SEMED.

Analizamos que os acertos que indicam os níveis passaram por mudanças, em decorrência das críticas realizadas por estudiosos da área, por avaliarem as crianças de forma estagnada, mecânica e linear, no que concerne à aprendizagem da leitura e escrita das crianças.

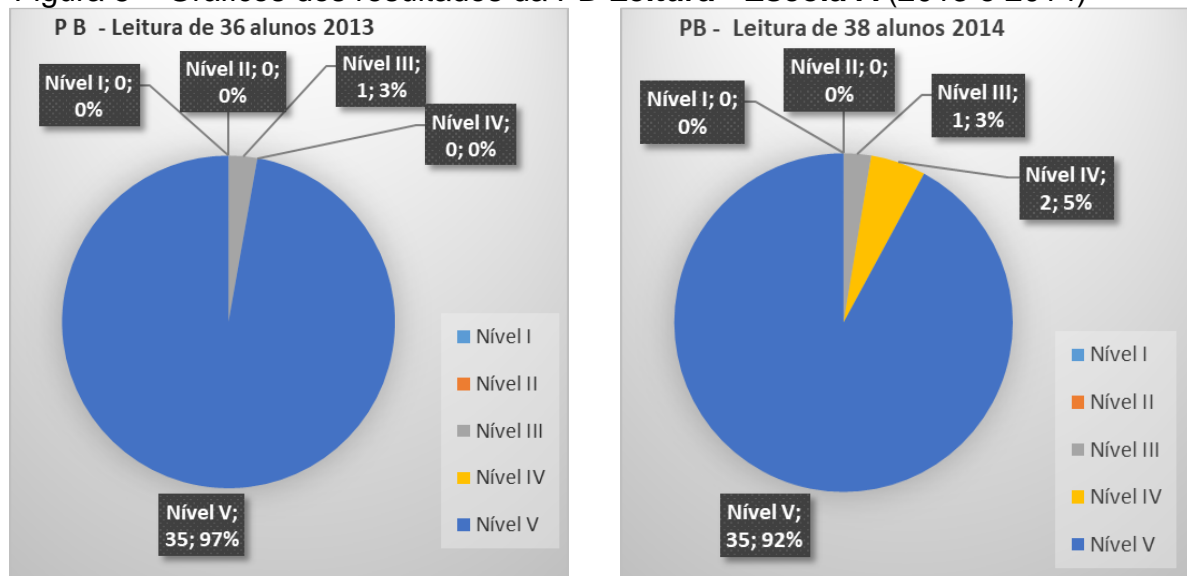
As figuras 4 e 5 mostram os gráficos dos índices de desempenho de leitura das crianças dos segundos anos das escolas B e A, respectivamente, nos anos de 2013 e 2014, na Provinha Brasil.

Figura 4 – Gráficos dos resultados da PB **Leitura - Escola B** (2013 e 2014)



Fonte: SEMED/Corumbá, 2018.

Figura 5 – Gráficos dos resultados da PB **Leitura - Escola A** (2013 e 2014)



Fonte: SEMED/Corumbá, 2018.

Observando os gráficos acima, inicialmente, chamamos a atenção quanto ao número de crianças da escola B, localizada na área periférica de Corumbá, em um bairro, que atende a comunidade socioeconômica mais baixa, cujas vivências possuem especificidades não contempladas na avaliação e que, portanto, os resultados da Provinha Brasil não levam em consideração.

Ao visualizarmos esses dados, identificamos que em 2013 o nível V equivale a 35,73% e em 2014 esse nível diminuiu para 14,18%, embora tenha havido um maior fluxo de crianças avaliadas, já que em 2013 foram 48 e, em 2014, foram 77. Sendo assim, não houve queda de resultados e sim percentuais que foram reafirmados em cima de um número maior de crianças.

Na Escola A, averiguamos que o número de alunos atendidos permaneceu igual, conseqüentemente, os índices de resultados permanecem os mesmos nos anos de 2013 e 2014.

Ao visualizarmos os resultados, podemos notar várias realidades, nas quais as escolas estão inseridas, diferentes grupos socioeconômicos e diferentes quantidades de crianças atendidas: na região periférica, o volume é maior, indicando a procura pela escola pública por parte da comunidade dos bairros da cidade. Aliás, essa é uma tendência marcante na nossa cidade: as escolas periféricas apresentam as salas lotadas de crianças na alfabetização.

Salientamos, anteriormente, a mediação da leitura da Provinha Brasil na sua aplicação, feita, geralmente, por alguém da equipe gestora da escola. Ou seja, um adulto lê para as crianças, enquanto elas assinalam as alternativas que consideram corretas. Exposto isso, entendemos que os resultados da Provinha Brasil dos alunos de 2º ano não têm revelado essas caracterizações contextuais, sociais e culturais em seus gráficos de resultados

Na ANA, para interpretar os resultados, são apresentados contextos nos quais as escolas se encontram. Deste modo, os indicadores sociais são calculados segundo a escolaridade dos pais, disposições dos bens materiais e serviços disponibilizados em suas casas. Para identificar as escolas, foram criados sete grupos, organizados em uma escala, na qual o grupo 1 representa o grupo econômico mais baixo e o grupo 7 abarca as escolas cujo contexto econômico familiar é o mais alto. O próprio boletim de desempenho sugere os níveis sejam comparados por grupos, com escolas que possuam características similares e padrões socioeconômicos semelhantes. A Escola

A, à qual pertencem a Professora 1 e a Professora 2, faz parte do grupo 5, e a Escola B, se situa no grupo 4.

Outra caracterização das escolas para interpretação dos resultados da leitura e escrita, refere-se à formação dos docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, “que lecionam Língua Portuguesa e Matemática”, baseados em critérios das seguintes licenciaturas: Pedagogia/Normal Superior, Letras-Língua Portuguesa e a Matemática.

No quadro 13, seguem os dados da **Escola B**:

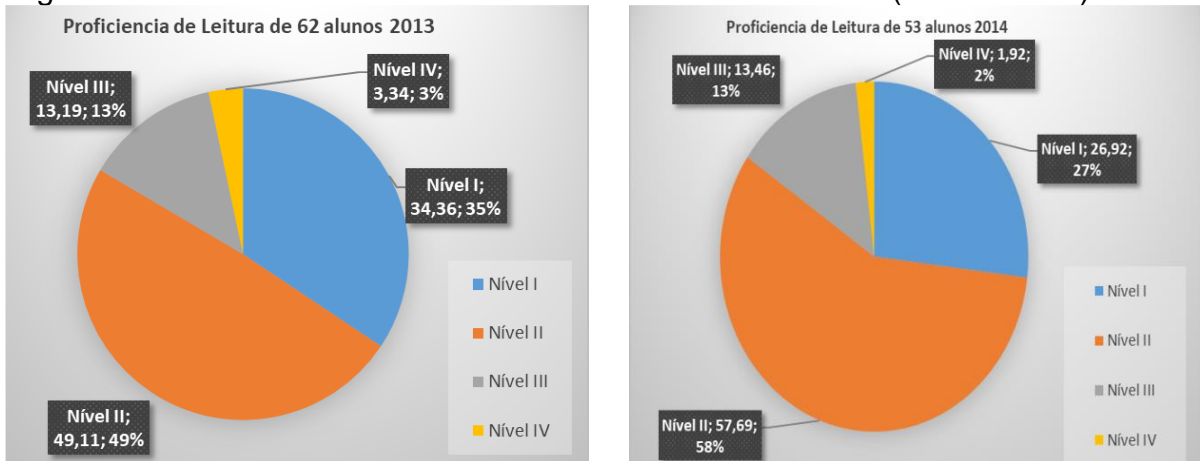
Quadro 13 – Formação docente da **Escola B**

Escola B	
Formação docente	100%
Grupo	4

Fonte: caderno de desempenho ANA/2013.

Vejamos, na figura 6, os gráficos de resultados da ANA nos anos de 2013 e 2014, conforme os objetivos deste estudo:

Figura 6 – Gráficos de resultados da ANA **Leitura - Escola B (2013 e 2014)**



Fonte: Caderno ANA.

Ao fazermos o comparativo de desempenho de leitura dos anos 2013/2014 percebemos que houve uma diferença quantitativa no nível II, a qual revela um avanço quanto às competências e habilidades do referido nível II, projetando tal avanço para o nível III. Diante disso, visualizamos, no quadro 14 (p. 85), as perspectivas de leitura para cada nível, na Escola B:

Quadro 14 – Perspectiva de **Leitura ANA - Escola B (2013)**

Nível I: Desempenho até 425 pontos: Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem

Nível II: Desempenho maior que 425 até 525 pontos

Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal

Nível III: Desempenho maior que 425 até 525 pontos

Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal

Nível IV: Desempenho maior que 625 pontos

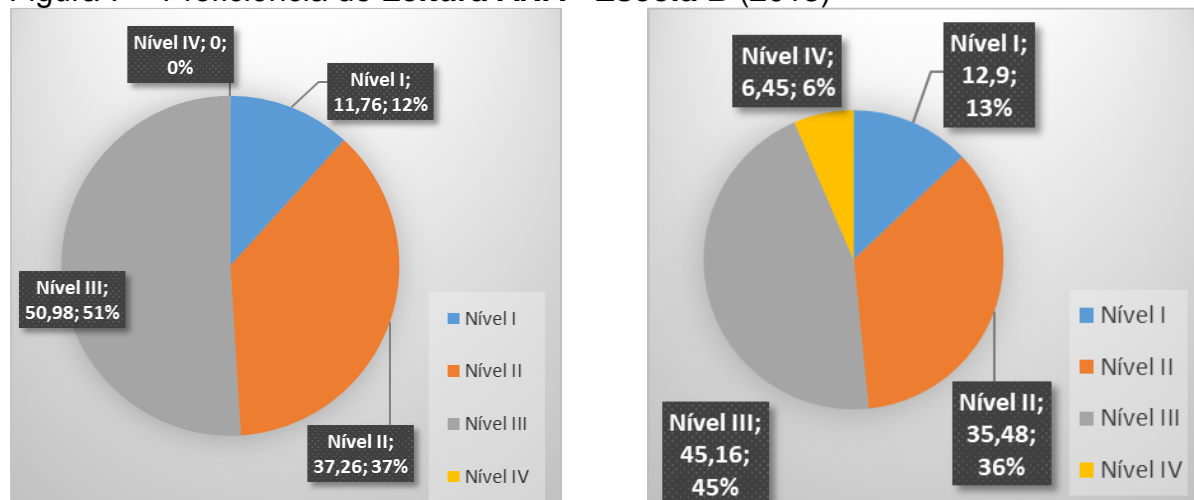
Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.

Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Fonte: Cadernos de desempenho ANA/2013.

A seguir, temos os gráficos de resultados da proficiência de leitura nos anos de 2013 e 2014, ainda da Escola B (Figura 7):

Figura 7 – Proficiência de **Leitura ANA - Escola B (2013)**



Fonte: Caderno ANA/2013.

O nível IV de proficiência, como vimos, está muito abaixo, durante os dois anos consecutivos, uma vez que já apresenta dificuldade, pois infere em mais elaboração de entendimento textual. Na aprendizagem da escrita, temos os 4 (quatro) níveis a serem atingidos:

Quadro 15 – Perspectiva de escrita por nível ANA – Escola B

Nível 1: Desempenho até 425 pontos

Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial; Contar objetos dispostos em forma organizada ou não; Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.

Nível 2: Desempenho maior que 425 até 525 pontos

Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos; Resolver problema de adição sem reagrupamento.

Nível 3: Desempenho maior que 525 até 575 pontos

Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso; Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento; Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso; Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir.

Nível 4: Desempenho maior que 575 pontos

Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

Fonte: ANA/2013.

Tendo observado os resultados das avaliações externas de leitura e escrita da Escola B, passamos à verificação dos resultados da Escola A, identificando em que diferem, uma vez que esta última está localizada na área central do município e tem um perfil socioeconômico mais elevado em relação à Escola B, periférica.

Para tanto, iniciamos com a formação docente, baseados nas licenciaturas: Pedagogia/Normal Superior, Letras e Matemática como critérios para atuarem na escola básica:

Quadro 16 – Formação docente da **Escola A**

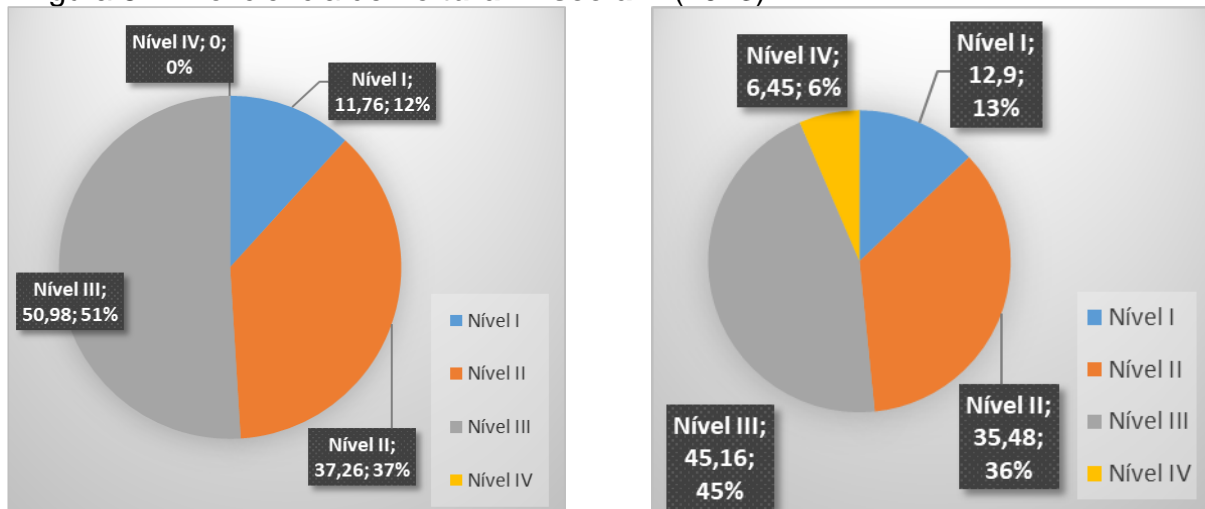
Escola A	
Formação docente	95,45%
Grupo	5

Fonte: Caderno ANA/ 2013.

O quadro 16 expõe que a formação docente da Escola A não difere, em termos percentuais, da formação da escola B. Entretanto, os contextos em que as escolas se encontram inseridas são diferenciados quanto ao perfil socioeconômico e cultural.

Em seguida, evidenciamos os gráficos de resultados do desempenho de leitura relativos aos anos de 2013 e 2014 (ANA), com intuito de verificar os avanços de um nível para o outro.

Figura 8 – Proficiência de **Leitura - Escola A (2013)**



Fonte: Caderno da ANA/ 2013.

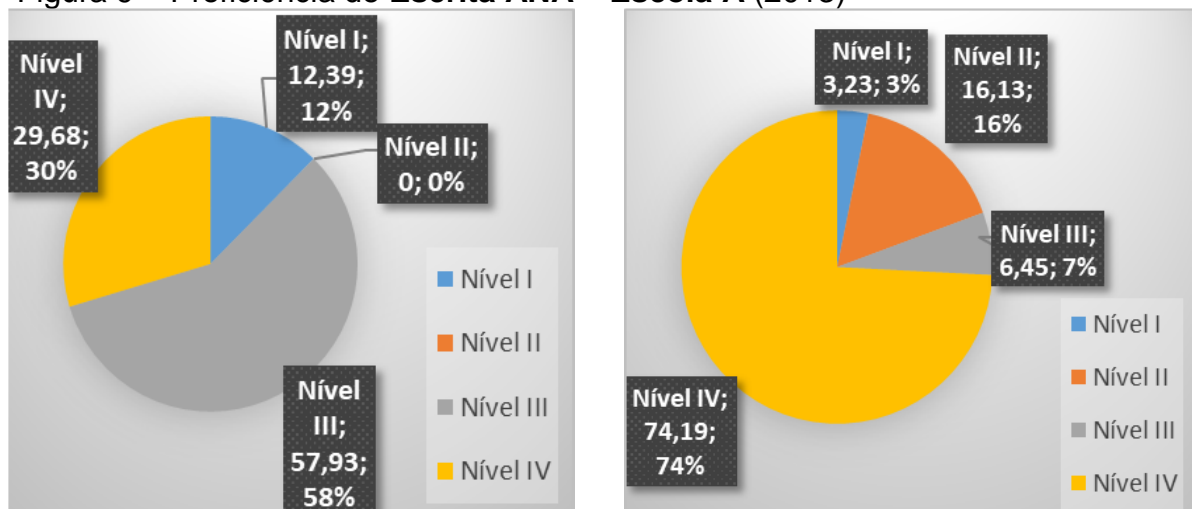
Logo, verificamos um avanço nos níveis III e que a projeção avançarem para os níveis IV tem grande probabilidade de ocorrer, uma vez que a criança possui bastante capacidade de aprender e, conseqüentemente, de se desenvolver através da mediação dos instrumentos culturais propostos intencionalmente pelo professor.

No cotidiano escolar, esses resultados são apresentados pela SEMED à equipe gestora, com objetivo de traçar metas que possibilitem a divulgação e estratégias para

o avanço de aprendizagem das crianças na referida avaliação. Para tanto, a SEMED, durante os anos contemplados no presente estudo, aplicou a avaliação diagnóstica (modelo das avaliações: PB e ANA) no primeiro e segundo semestre com a finalidade de acompanhar a evolução da aprendizagem das crianças e, por conseguinte, da prática docente.

Em relação à proficiência da escrita, verificamos os seguintes resultados (Figura 9):

Figura 9 – Proficiência de **Escrita ANA – Escola A (2013)**



Fonte: Caderno ANA/2013.

O que nos chamou a atenção foram as porcentagens do Nível III, em 2013 e em 2014, com o posicionamento das crianças em relação ao nível IV. O caderno de desempenho de 2014 da ANA apresentou o nível V, que indica acima de 600 pontos, informando que a criança “escreve ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas”.

Diante de todos esses resultados, relacionados a um dos objetivos desse estudo – quais desafios e as possibilidades de ação docente e formação continuada têm se caracterizado nesse cenário pós-avaliações externas no município de Corumbá/MS – o que de fato esses resultados têm representados às escolas? Nas ações docentes? Em formação?

Para discutirmos tais questões, torna-se necessário entendermos que cada escola tem suas particularidades, as quais iniciam com a nível socioeconômico da comunidade onde a escola está inserida; passam pela formação docente, no que se

refere às licenciaturas dos referidos professores; até o reconhecimento das modalidades da carreira docente: efetivo ou contratado por tempo determinado.

Dependendo dos problemas e sucessos que atravessam o cotidiano das escolas, constatamos que estes determinam como elas se organizam e, conseqüentemente, sua relação com os resultados das avaliações externas. Vejamos um exemplo: ao adentrarmos nas escolas para a entrevista, foi justamente a professora da escola socioeconômica mais baixa (tem a sala mais lotada) que justificou que as avaliações externas fomentam a competitividade e prejudicam o trabalho coletivo.

Em relação à formação docente, verificamos a exigência de uma formação consistente para propiciar questionamentos dos professores a respeito das referidas avaliações da alfabetização quanto à hegemonia teórica construtivista, a centralização de ação didática pautada em fichas e modelos classificatórios – pois existem professores que pensam a alfabetização articulada na perspectiva da formação de consciência, que não é um processo determinado só em formação ou mesmo pelas avaliações externas, mas por toda sua trajetória de vida e experiências acumuladas profissionalmente.

Finalmente, quanto às modalidades da carreira docente, se o docente é efetivo na carreira do magistério, notamos uma postura comprometida com a qualidade da formação docente em relação ao atendimento real da comunidade em que está inserido, por anos, no cenário educacional, portanto, dialoga mais, questiona aquilo que considera como pontos a serem reconstruídos em formação.

Em vista disso, concluímos que os docentes entrevistados nas duas escolas e inseridos no ciclo de alfabetização na cidade de Corumbá/MS, acreditam na formação docente como possibilidades de reflexão da ação pedagógica em suporte teórico e prático, a partir de um protagonismo docente em várias instâncias do currículo e projeto político da escola. Conforme as declarações das entrevistadas, portanto, o PNAIC, no município, possibilitou aos professores entender a criança em todos os aspectos: psicológico, cognitivo, afetivo, social e motor, reconhecendo, também, que é a partir das vivências plenas da infância, numa articulação entre o lúdico e a linguagem escrita, em uma perspectiva de sentido e significação às crianças matriculadas na Rede Municipal de Ensino, que a aprendizagem se efetivará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar um estudo científico, como uma pesquisa de mestrado, muitas dúvidas surgem no transcorrer dos últimos momentos de escrita, especialmente porque sabemos que em dois anos não foi possível dar conta de responder a todas as questões que nos instigam. No entanto, é chegada a hora de colocar um ponto final, o que não é nada fácil. Contudo, vamos aqui buscar responder nossas indagações, tendo somente uma certeza: a de que outras dúvidas virão.

O presente estudo teve o objetivo de analisar como a formação de Professores Alfabetizadores do PNAIC do município de Corumbá/MS, organizou-se nos anos de 2013 a 2015, diante dos resultados das avaliações externas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Ao buscarmos a origem das avaliações externas da alfabetização no Brasil e conhecer como estas se instalaram, e, ainda, que em nome de uma qualidade educacional, limitou-se a alfabetização ao desenvolvimento de habilidades e competências para atender as necessidades do mercado capitalista de produção, seja, a ler e escrever para atender as demandas sociais. No entanto, os documentos legais não orientam que sejam considerados somente os resultados das avaliações externas, mas que estes devem ser articulados com as avaliações internas realizadas na prática pedagógica do professor.

A abordagem qualitativa, subsidiada em análises de documentos oficiais e legais do PNAIC, entende como é importante focar em uma teoria científica para orientar conhecimentos infantis, construídos pelas e para as crianças. Nesse sentido, ressaltamos as especificidades da formação ofertada pela UFMS em Mato Grosso do Sul, a qual assumiu uma alfabetização inseparável do brincar, do jogar, do dramatizar e do vivenciar a infância em suas múltiplas linguagens, inclusive, de usar a linguagem escrita em situações reais de comunicação e formação de pensamento.

Em contrapartida à proposta de trabalho desenvolvida em nosso Estado, as avaliações externas do ciclo de alfabetização trazem uma concepção de aprendizagem da leitura e da escrita pautada na mera decodificação, sem vínculos com a realidade infantil. Neste sentido, categorizam as crianças em níveis, que evoluirão se novas habilidades desenvolvidas surgirem, de forma técnica, mecânica e isolada. Apesar dessa divergência, mostramos que os resultados dessas avaliações

muitas vezes norteiam o fazer pedagógico na alfabetização, por conta de uma responsabilização que recai sobre os PAs. Por causa dessa responsabilização docente, muitos aplicam simulados desde o 1º ano do Ensino Fundamental, ou seja, para crianças de cinco e seis anos de idade, como foi evidenciados nas entrevistas. Identificamos, ainda, os limites ocasionados pelas avaliações externas da alfabetização, uma vez que disseminou-se, na cultura escolar, que ler e escrever, quando se trata das crianças que estão na escola, é resolver simulados, cujo entendimento de leitura é decodificar códigos escritos, mecanizando a cultura escrita.

Diante do descompasso entre o referencial teórico do PNAIC e das avaliações externas, os resultados apontam algumas reflexões às implicações pedagógicas de alfabetização em uma vertente de cultura escrita, complexa, dinâmica e de sentido às crianças inseridas no ciclo de alfabetização da cidade de Corumbá/MS para superar o analfabetismo funcional, como levantado neste estudo.

Neste sentido, a criança no ciclo de alfabetização deve ser compreendida como sujeito ativo de sua história, que, ao adentrar na escola – tradicionalmente vista como espaço propício de conhecimento científico – entende-a como lugar da língua escrita, de aprendê-la de uma maneira consciente. Ou seja, a função social da língua escrita deve ser plenamente vivenciada na comunicação e primordialmente na formação de pensamento entre seus sujeitos. Logo, o ciclo de alfabetização deve permitir às crianças vivenciarem as múltiplas linguagens pertencentes à infância, dentre elas, como sabemos, destacam-se a brincadeira e o jogo, como uma forma de ver e se relacionar com o mundo.

Conforme as discussões empreendidas nesse estudo, constatamos que ao basear-se a língua como sistema, centra-se na escrita das letras de forma mecânica e empobrecida, sendo um desafio apresentar a linguagem escrita como comunicação, expressão de sentimentos e consciência crítica às crianças inseridas no ciclo de alfabetização no Ensino Fundamental. Para que isso ocorra, é fundamental compreender a criança como sujeito ativo no ciclo de alfabetização, o papel que ocupa nas relações humanas, sociais e históricas.

A partir da perspectiva Histórico-Cultural, compreendemos que os mediadores sociais em relação à linguagem escrita, as relações interpessoais, o conhecimento e o meio são importantes para fomentar o desenvolvimento das qualidades humanas. Deste modo, a educação para a infância ocupa lugar privilegiado na referida

perspectiva, a partir da sua intencionalidade, pois tem o sujeito professor como um elemento transformador de afeto para uma alfabetização humanizadora, capaz de desenvolver as qualidades humanas.

Promover o acesso à cultura significa, sobretudo, propiciar conhecimento científico, para que a criança se torne capaz de atribuir sentido ao seu contexto social, com o objetivo de formular hipóteses, que, aprofundadas, levarão a uma reflexão-ação-reflexão. Nesse sentido, investir na formação dos professores alfabetizadores, enfatizando o desenvolvimento mais humano, a fim de atender as necessidades infantis, envolvendo as múltiplas linguagens.

Nesse sentido, defendemos uma formação docente com identidade própria, ou seja, aquela formação focada na construção da reflexão e criticidade, capaz de se posicionar em relação às avaliações externas que são implementadas para atender as demandas econômicas do mercado capitalista e que entende e se sustenta em uma aprendizagem instrumentalizada, pautada em uma escrita sem vida e sem sentido às crianças inseridas no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental brasileiro. Nesse cenário educacional, as avaliações externas da alfabetização impõem limites à formação da consciência crítica e humana, uma vez que não levam em consideração que são as crianças que vivenciam aquilo que as avaliações insistem em limitar como uma alfabetização instrumental e limitada, pois não contemplam as linguagens que motivam aprendizagens significativas.

Apontamos, então, que a formação de Professores Alfabetizadores deve estar alicerçada em propostas de desenvolvimento humano pleno e de sentido na alfabetização das crianças, a fim de subsidiar a superação da instrumentalização da linguagem escrita para a infância nas escolas públicas brasileiras.

Lembramos que o título desta dissertação: “As ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no município de Corumbá/MS e as avaliações externas: ‘se correr o bicho pega e se ficar o bicho come’”, é uma provocação, que foi sendo justificada ao longo de nossa escrita, especialmente nas ações que vivemos diante de um projeto de governo que se apresentou com uma proposta de alfabetização e letramento, mas trouxe como eixo articulador das suas ações a apresentação dos resultados de avaliações externas, com propostas de escrita e leitura baseadas em um processo mecânico e tradicional do ato de ensinar e aprender a ler e a escrever. Por isso nosso título e deixamos uma questão: será que temos

como escapar de uma prática tradicional da alfabetização tendo como foco avaliações externas? 'Se correr o bicho pega, se ficar o bicho come', traz nossa angustia de partilhar vivências diferenciadas no processo do ensinar e aprender a cultura escrita e a leitura a partir das funções sociais, significativas e com sentido com nossas crianças, nas práticas de nossos e nossas professores e professoras alfabetizadores e alfabetizadoras que ao nos deparar com as provas em larga escala, como gestora de uma instituição escolar e ter que organizar as ações a partir dos resultados aferidos desses testes é algo que nos leva a refletir e pensar se temos como sair ilesos do processo.

Assim, ao finalizarmos esse estudo, entendemos que a formação dos Professores Alfabetizadores e as avaliações externas têm longo caminho a percorrer para proporcionar novos posicionamentos na prática escolar, para que prevaleça o conhecimento científico, construído pela humanidade, e, acima de tudo, que tenha sentido às crianças. Uma educação humanizadora recheada de significado e sentido faz-se necessário no processo de aprender e ensinar a apropriação da cultura oral e escrita, eis nosso desafio...

REFERÊNCIAS

ARENA, B. D. O ensino da ação de ler e suas contradições. **Ensino Em Revista**, Uberlândia, V. 17, n. 1, p. 237 – 247, jan/junh. 2010.

ASBAHR, F.S. NASCIMENTO, C.P. N. Criança não é manga. Conceito de maturação na Teoria Histórico – Cultural. **Psicologia, Ciência e Profissão**, 2013, 414 – 427.

BARBOSA, A.C. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no Ensino Fundamental**: A cultura escrita e seus despropósitos para a infância. 107 folhas (Mestrado em Educação). UFMS, Campus do Pantanal, 2016.

BERNARDES, E.M.M. Prefácio. In: **Teoria Histórico – Cultural**: questões fundamentais para educação escolar/Organizadores: Maria Valéria Barbosa: Stela Miller; Suely Amaral Mello. Marília. Oficina Universitária: são Paulo: Cultura Acadêmica. 2016. p. 07 – 22.

BRASIL, M. E. **Avaliação nacional de alfabetização (ANA): documento básico** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013.

BRASIL, MEC, SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio, 2015

BRASIL, MEC, SEB: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Avaliação no ciclo de alfabetização**: Reflexões e sugestões, 2015b.

BRASIL, Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa e ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**; Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL, S. de E. F. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL, SEB. **Pacto nacional pela alfabetização Idade Certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012c. 59 p.

BRASIL, SEB. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015a.76 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Acervos complementares: **alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. -- Brasília: A Secretaria, 2012c. 140 p.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. **Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL, *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: educação do campo: unidade 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.** -- Brasília: MEC, SEB, 2012. 59 p.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. **Avaliação no ciclo de Alfabetização: Reflexões e sugestões.** Caderno de Avaliação. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRITTO, L. P. L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento.** In: Calidoscópico, Vol. 5, p. 24 – 30, já/abr. 2007.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Educação infantil e cultura escrita.** FARIA Ana GOULARTL e MELLO, Suely Amaral (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** Campinas: Autores Associados, 2005, (surgimento da escrita).

COELHO, M.I.M. **Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios.** Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 2008

Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 07 de 14 de dezembro de 2010.**

CORUMBÁ, MS. **Lei Ordinária nº 1.523/1997, organiza a Rede Municipal de Ensino.** Secretaria Municipal de Educação, 1997.

DIAS, E.T. G. **Provinha Brasil: implicações para o trabalho pedagógico na alfabetização infantil** – 1ª ed. – Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky** 4 ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007 (Coleção polêmicas do nosso tempo, v 55).

Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>

ESPÍNDOLA, A. L; SOUZA, R.A.M. O lugar da Cultura Escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância? In: BRASIL. **A criança no Ciclo de Alfabetização**, PNAIC, Caderno 2. Brasília: MEC, 2015.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização. Revista **Brasileira de Educação**, V. 17. N. 15. Set – dezembro, 2012

ESTEBAN, M.T.; FETZNER, A. R.A redução da escola: a avaliação externa e o aprisionamento curricular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Educação ESPECIAL, N.1/2015, P. 75 A 92.

FÓRUM DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARTICIPANTES DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. Carta Aberta em defesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 25 de setembro de 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/carta-aberta-em-defesa-do-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa> Acesso em: 08 set. 2018.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. *Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.* **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003 93

GATTI, B.A. & BARRETO, E. S. S. (coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa em Ciências Sociais.** 10. Ed. Rio de Janeiro; Record, 2007.

GOULART, C.A. Alfabetização, discurso científico e argumentação. In: LEITÃO S.; DAMIANNOVI C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** São Paulo: Pontes, 2011. P. 129 – 151

KRAMER, Sônia. **Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões.** In: MACHADO, Maria Lúcia de A. Encontros e desfez encontros em Educação Infantil: Resposta educativa à diversidade. Porto Alegre, RS, Artmed, 2007.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. **Formação de Professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico – Cultural.** In: Revista Contrapontos. Eletrônica, Vol. 14, Nº 2, P. 259 – 274. Ma/Ago. 2014.

LUGLE, A. M. C; MELLO, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e a formação de atitude leitora/autora. In: **Revista Educação – PUC**, Campinas, Vol. 20, Nº 3, p. 187 – 199. Set/Dez. 2015.

MACIEL, F. I. P. LÚCIO. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios de articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, m. L; MACIEL, F. I. P.

MARTINS, R. M. F. (orgs.). **Alfabetização e Letramento em sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

MELLO, S. A. Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação e sociedade**: Questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75 a 87.

MELLO, S.A. Ensinar aprender a ler a linguagem escrita na perspectiva Histórico – Cultural. **Psicologia Política**, 2010, Vol. 10. Nº 20. p. 329 - 343

MELLO, S.A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. In: FARIA A.L.G.; MELLO, S.A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MICARELLO, H.A.L.S. Avaliação no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: ANDRÉIA Borges Medeiros; Luciane Manera Magalhães; Suzana Lima Vargas (org.). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação em Foco**: revista da educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação/ Centro Pedagógico. Educação em Foco, edição especial, fev 2015. Quadrimestral 386 p.

MORAES, S. P. G. **A avaliação do processo de ensino e aprendizagem em Matemática**: contribuições da Teoria Histórico – Cultural. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

MORETTI, V D; MOURA, M, O. **A formação docente na perspectiva Histórico – cultural: em busca da superação da competência individual**. In: **Psicologia e Política**. Vol. 10, Nº 20. p. 345 – 361. Dez. 2010.

MORTATTI, M.R; F., I. C. (Org.) **Alfabetização e seus sentidos**: O que sabemos, fazemos e queremos? Oficina Universitária; São Paulo: Edito NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema: In. SERBINO, R. V. ET AL. (org.). Formação de professores. São Paulo: Editora da Unesp, 1998 (Seminários e Debates).

MOTTA, V. C. **Educação como caminho, mas qual? Todos pela Educação ou em defesa da Escola pública?** IN: BERTUSSI, G. T. OURIQUES, N. D. (coord.). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, D. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (org.) **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores** docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 13 – 35.

OLIVEIRA, N.T.G.R. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e o 1o ano do Ensino Fundamental**. 123 folhas (Mestrado em Educação). UFMS, Campus do Pantanal, 2017.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO). Título original: **Educación de calidad para todos: un asunto de derechos**

humanos. Publicado originalmente pelo Escritório Regional de Educação para América Latina e Caribe (Orealc/UNESCO Santiago), 2008.

PORTAL EDUCAÇÃO. FUNDEF/FUNDEB: O que significam? Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/conteudo/fundef/30491> Acesso em: 01 set. 2018.

PRESTES, Z. Entrevista com a Dra. Zoia Prestes. **Revista Eletrônica** editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas na Pesquisa da Infância. Jul – dez. 2014.

PRESTES, Z. O rigor metodológico em pesquisa bibliográfica. In: **Ensino Em Revista**, v. 19, n. 2, p. 403 – 409. jul./dez. 2012.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil.** Repercussões no campo educacional. Tese apresentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB, 2010.

REGO, L.B. Descobrimos a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília: INEP, v.66, n.156, jan./abr., 198

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvendo e atividade de estudo. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v.21, n.1, p.85-99, jan./jun. 2014.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. 3. ed. 1 rev. 1 reimp. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. (Coleção Memória da Educação).

SILVA, C. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade.** 2. Ver. E ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOTTILI, Diane Maria. **A evolução das estruturas territoriais político-administrativas dos países que formam a fronteira com o Brasil no Pantanal Sul Mato-grossense.** 82 2011. Dissertação de Mestrado do programa de pós-graduação strictu sensu Estudos Fronteiriços, da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. Corumbá/MS.

SOUZA, E. E. P. **A formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** In: X ANPED, Florianópolis, outubro, 2014.

SOUZA, R. A. M. de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula.** Campinas. UNICAMP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

SOUZA, R. A. M. de. **A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental.** Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado, 1999.

SOUZA, R. A. M. de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente “Vida Maria”: a apropriação da cultura escrita pela criança pequena.

In: XAVIER Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 255 –273.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias: Acadêmicas, Ciência e da Pesquisa**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 107 p.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996. 107 p.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso. **Políticas Públicas em Alfabetização: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no município de Anastácio – MS**. Campo Grande, MS: [s.n.] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado, 2015.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 63, p. 147-171, jun2015 – ISSN: 1676-2584 147. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312658304_A_politica_educacional_de_alfabetizacao_da_crianca_consubstanciada_pelos_programas_projetos_e_pactos_o_novo_ou_tudo_de_novo Acesso em: 01 ago. 2018.

VIEIRA, L. M. F.A formação da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade do atendimento. **Revista da Faculdade de Educação/ UNICAMP**. Pro-Posições. Vol.10, nº 1(28) de março de 1999.

VYGOTSKI, L. A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita. In: **Obras Escogidas Tombo III**. Madrid: Visor, 2000. Tradução Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza.

VIGOTSKI, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**, São Paulo, Martins Fontes, primeira edição em março de 2001, tradução do russo por Paulo Bezerra.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.N; **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7ed. São Paulo: Ícone, 2001. P. 103 – 119.

VIGOTSKI, L. S. **Quarta Aula: A questão do Meio na Pedologia**, USP, São Paulo, 2010.

VYGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Trad. José María Bravo. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 2000. 427p

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas. Tomo I**. Madrid: Visor Distribuidores, S.A 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Apêndice 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Conforme Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do CNS – MS.

Título: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e as Políticas de Avaliação Externa: Quais seus (im) pactos na formação docente de professores/as da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS.

Coordenador (a): Mestranda Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal – UFMS/CPAN.

A proposta: Você está sendo convidado/a a participar em uma pesquisa. Você precisa decidir se aceita participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. A finalidade dessa pesquisa é discutir sobre os (im) pactos que as avaliações externas podem causar ou causam na prática docente dos/as professores/as alfabetizadores/as, cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC na cidade de Corumbá/MS.

Os participantes: Poderá participar deste estudo: professores/as cursistas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e a coordenadora municipal do Pacto e a geral do ano de 2013 a 2015 da rede municipal de ensino de corumbá/MS.

Procedimentos: Caso aceite participar desta pesquisa, você será entrevistado/a sobre seu trabalho e a sua percepção a respeito dos prováveis (im) pactos das avaliações externas na formação docente dos professores/as alfabetizadores/as no PNAIC da Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS. O tempo da entrevista poderá variar, uma vez que apresentase em cinco questões semiestruturadas.

Confidencialidade: A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para estudo, no entanto, este pesquisador se compromete em não divulgar ou ceder a terceiros as informações colhidas nas entrevistas, e fazer uso destas informações apenas em apresentações, publicações e outros estudos de sua própria autoria, sempre preservando o sigilo de todas as respostas, não revelando o seu nome ou de qualquer um dos/as entrevistados/as deste estudo. A guarda da gravação é de responsabilidade deste pesquisador, e após cinco anos será descartada.

Riscos e Desconfortos: Não há riscos graves implicados na participação neste estudo. No entanto, algumas questões poderão envolver desconforto, mesmo você não sendo obrigado/a a respondê-las, podendo inclusive recusar a participar ou mesmo sair da pesquisa a qualquer momento sem prejuízo, sanções ou constrangimentos.

Custos e Benefícios: Você não receberá compensação financeira para participar deste estudo. Os benefícios poderão ser uma maior compreensão do espaço profissional por você ocupado. Uma maior reflexão sobre os resultados dessa conjuntura, sobre parte da complexidade estrutural e dos conscientes desafios que se instalaram na educação física, e principalmente nas atividades circenses. Além disso, este estudo poderá contribuir para a qualificação de questões educacionais tratando de maneira conjunta sobre o corpo, gênero e sexualidade.

Apêndice 2 – Cartas de aceite (autorizações)

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus do Pantanal

**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

A pesquisa intitulada **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e as Políticas de Avaliação externa: quais seus (im) pactos na formação de professores/as na Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS**, tem como finalidade coletar dados para a pesquisa realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Campus do Pantanal/UFMS pela mestranda Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues, sob a orientação da Professora Dr.^a Regina Aparecida Marques de Souza. O objetivo dessa pesquisa consiste em entrevistar os professores/as que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Dessa forma, solicito autorização para realizar a pesquisa em duas escolas do município: localizadas geograficamente no centro da cidade e outra na parte periférica, com a anuência da direção escolar. Declaro, portanto, que os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, quanto da Instituição serão mantidos em sigilo.

Corumbá, MS, ____ de _____ de 2016.

Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus do Pantanal



AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo a entrada da pesquisadora Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues na “Escola Municipal [REDACTED] [REDACTED]”¹³ “para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado do PPGE/CPAN/UFMS.

Corumbá, MS _____ de _____ de 2016.

Nome: _____

Assinatura e Carimbo

¹³ Escola localizada na zona periférica do município.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus do Pantanal



AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo a entrada da pesquisadora Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues na [REDACTED] [REDACTED]¹⁴ “para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado do PPGE/CPAN/UFMS.

Corumbá, MS _____ de _____ de 2016.

Nome: _____

Assinatura e Carimbo

¹⁴ Escola situada na zona central do município.



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus do Pantanal



AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa e autorizo a entrada da pesquisadora Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues na Secretaria Municipal de Corumbá para entrevistar a coordenadora municipal do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,” para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado do PPGE/CPAN/UFMS.

Corumbá, MS _____ de _____ de 2016.

Nome: _____

Assinatura e Carimbo



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus do Pantanal



AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa, e autorizo a entrada da mestranda Geruza Soares de Souza Papa Rodrigues, em duas escolas municipais da Rede Municipal de Ensino uma localizada na área central [REDACTED] e outra na zona periférica [REDACTED], para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado, do PPGE/CPAN/UFMS, intitulada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e as Políticas de Avaliação Externa: Quais seus (im) pactos na formação de professores/as na Rede Municipal de Ensino de Corumbá/MS.

Corumbá, MS _____/_____/_____ de 2016.

Roseane Limoeiro da Silva Pires
Secretária Municipal de Educação