

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL  
NÍVEL MESTRADO**

**LEONARDO ROCHA DE ALMEIDA**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
Os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos**

**PORTO ALEGRE  
2015**

Leonardo Rocha de Almeida

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC):  
Os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup> Eli Terezinha Henn Fabris

Porto Alegre

2015

---

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

A447p Almeida, Leonardo Rocha de.

Pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC): os processos avaliativos no 1º ano do ensino fundamental de nove anos / Leonardo Rocha de Almeida. – 2015.

187 f.: il ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis/Unisinos/PUCRS, Porto Alegre, 2015.

Orientador: Profª. Drª. Eli Terezinha Henn Fabris

1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Ensino Fundamental. I. Título. II. Fabris, Eli Terezinha Henn.

CDU 372.4

---

Ficha catalográfica elaborada no Setor de Processamento Técnico da  
Biblioteca

Dr. Romeu Ritter dos Reis

Leonardo Rocha de Almeida

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
Os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Aprovado em 25 de março de 2015

BANCA EXAMINADORA

---

Profª Dra. Eli Terezinha Henn Fabris – Universidade do Vale do Rio dos Sinos –  
Unisinos (Orientadora)

---

Profª Dra. Maria Beatriz Paupério Tilton – Centro Universitário Ritter dos Reis –  
UniRITTER

---

Profª Dra. Maria da Conceição Pillon Christofoli – Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul - PUCRS



A Izabelino Rodrigues da Rocha, querido avô,  
a quem as circunstâncias inviabilizaram prosseguir com os estudos,  
mas que, mesmo com as dificuldades da idade, voltou aos bancos escolares.

## AGRADECIMENTOS

Quando começamos, pensamos que será fácil, mas a vida mostra que a labuta é árdua. Assim pensar em desistir foi algo que aconteceu, no questionamento de “para que estou fazendo isso?”, entretanto, na busca de sentido para as mazelas da vida, algumas pessoas foram importantes e a elas, que não são poucas, eu agradeço...

Minha pequena grande família, Mãe e Avô, que estiveram comigo de sua forma peculiar apoiando em todos os momentos, mesmo com a minha ausência e mau humor com o final dos prazos de submissão de artigos, entrega de pareceres e término dessa dissertação.

A minha querida Dinda, Maria Luiza, quem me ouviu, orientou e me fez repensar quem eu realmente sou como professor, mestrando e pessoa. Além de ler meu trabalho de forma crítica apontando onde poderia melhorar, indicando livros que poderiam auxiliar no que se refere principalmente à alfabetização, não só para a dissertação como para minha prática docente.

A Denise La Salvia, parceira nas discussões sobre avaliação, incentivando a busca pela qualificação profissional e oportunizando junto à Comissão Própria de Avaliação e nas assessorias de estágio meu amadurecimento como profissional.

À Coordenadora do curso de Pedagogia do Centro Universitário Ritter dos Reis, Ana Cristina Souza Rangel, pela escuta sensível e a troca de materiais sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Aos amigos que ouviram minhas apresentações e deram dicas preciosas, Janaina, Rejane e Letícia que sempre me acolheram durante o mestrado com ótimos bolos e filmes.

Minha orientadora, Eli Fabris, que ao seu modo cuidou para que meu trabalho tivesse qualidade de reflexões sobre temas importantes como a avaliação e alfabetização, dos quais não fugimos diante sua complexidade.

À Coordenação do curso de Mestrado Profissional em Gestão Educacional, Beatriz, Mari e Rosângela que respeitaram meus conflitos e silêncios, escutando e sendo firmes quando necessário.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, pelas conversas e discussões em aula, ou no Happy Station, que sempre resultaram do respeito às diversas opiniões e análises de cenários da educação nacional ou internacional.

Às caronas dos colegas residentes na zona sul, Janaina, Felix, Viviane e Andreana e à professora Beatriz Titton, que fizeram as noites de sexta-feira não serem tão frias e solitárias esperando o ônibus na Carlos Gomes.

Às professoras que compõem a banca avaliadora, Maria Beatriz Titton e Maria da Conceição Christofoli, que receberam a proposta de pesquisa e de forma gentil fizeram os encaminhamentos necessários em seus pareceres para a qualificação do texto e da pesquisa.

À direção da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aurialícia Chaxim Bes, Mirian e Michelle, que me acolheram no quadro de professores e possibilitaram grandes aprendizagens de docência no Ensino Fundamental e Educação Infantil.

Aos queridos colegas da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Aurialícia Chaxim Bes, que respeitaram meus anseios e nervosismos e escutaram as minhas várias histórias sobre o período do Mestrado.

A Rita de Cássia que cedeu a sua turma de 1º Ano fazendo com que eu pudesse ter minha primeira experiência como alfabetizador e que me levou a aprofundar meus conhecimentos no Mestrado.

A Michelle Policena, que nos meus momentos de questionamento e sem saber para onde correr, se mostrou uma amiga, escutando e não temendo palavras

duras para me fazer entender que um professor não se constitui apenas pelo número de eventos/cursos que participa, mas sim pelo trabalho que desenvolve estando presente em sala aula. Afinal, as brigas e puxões de orelha valeram a pena.

As professoras participantes desta pesquisa, pois sem elas não seria possível desenvolver tamanho trabalho, e em especial as três professoras que cederam parte de seu tempo dentro dos afazeres inerentes a profissão docente para conceder entrevistas transcritas nos anexos desta dissertação.

Ao carinho da matemática, Roger, que me passou várias dicas sobre andamento de mestrado e exigências para publicação em algumas revistas, além da colaboração em cursos e eventos.

Ao carinho da biologia, Piter, que passou todas as dicas dos locais mais badalados da Unisinos São Leopoldo, como Restaurante Universitário e Salas de Estudo da Biblioteca. Além das aulas de conversação em inglês.

Imensamente aos funcionários da Unisinos, no setor de secretaria e, em especial, ao serviço de informática que me auxiliou no momento de impressão do projeto, em que acidentalmente uma das máquinas apresentou mau funcionamento e com gentileza encaminharam para outra impressora a fim de concluir as cópias do projeto.

Ao Airton, funcionário da loja de cópias da Unisinos Porto Alegre, que ficou depois do horário para terminar de imprimir meu projeto de pesquisa.

Ao Pablo pelo auxílio na transcrição das entrevistas de forma rápida e eficaz.

Sean e Piter pela revisão para o abstract estar mais coerente.

Por fim, agradeço a lista inesgotável de pessoas que passaram por minha vida trazendo pensamentos, questionamentos e nessas diversas formas transformando meu modo de encarar o mundo, o universo e tudo mais, mas que no vazio do tempo os nomes se perderam na memória.

[...] “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”  
“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.  
“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.  
“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.  
“...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de  
explicação.  
“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar  
bastante.” (CARROLL, 2007, p.84)

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) referente à formação continuada em Língua Portuguesa desenvolvido em 2013 nas escolas públicas de uma rede municipal localizada no sul do Brasil. O trabalho centrou-se nas práticas avaliativas de professoras alfabetizadoras de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre, participantes desta formação. Como referenciais teóricos foram utilizados estudos e pesquisas dos seguintes autores: Emilia Ferreiro, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, entre outros. Para desenvolver o exercício analítico, busquei entender como a formação continuada se desenvolveu sobre o tema da qualificação dos processos de avaliação das aprendizagens escolares no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos. A metodologia selecionada foi a análise de conteúdo, baseado em Laurence Bardin e Maria Laura Franco, desenvolvida a partir do escrutínio e tabulação dos cadernos de formação em Língua Portuguesa do 1º Ano do Ensino Fundamental, além de questionário e entrevista com professoras alfabetizadoras. A partir da análise de conteúdo e o trabalho de debruçar-se sobre os materiais foi possível extrair os seguintes sentidos: Avaliação e Inclusão; Avaliação diagnóstica e planejamento; Impacto do Pacto na prática docente. A partir dos resultados obtidos foi possível criar um projeto de intervenção com o título: Ressignificando o processo de avaliação das aprendizagens na alfabetização.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Alfabetização. Avaliação. Formação Continuada.

## ABSTRACT

This paper presents an analysis of the National Pact for Literacy at the Correct Age (PNAIC) for continuing education in Portuguese developed in 2013 in the public schools of a municipal network. The work focused on the evaluation practices of literacy teachers of a city in the metropolitan region of Porto Alegre, participants of this training. As references, research from the following authors was used: Emilia Ferreiro, Maria Teresa Esteban, Cipriano Luckesi, among others. To develop the analytical exercise, I sought to understand how the continuing education progressed with respect to the classification of the evaluation procedures of school learning for the 1st Elementary School Year Nine Years. The selected methodology was content analysis, based on Laurence Bardin and Maria Laura Franco's methods, and was developed using ballot tabulation of training books in Portuguese for the 1st year of primary school, and questionnaires and interviews with literacy teachers. From the content analysis, we acted over the materials and extracted some meaning cores: evaluation and inclusion diagnostic evaluation and planning; impact of the pact on teaching practice. Based on the results, we propose a project of intervention with the title: giving new meaning to the evaluation process of learning in literacy.

**Key-words:** National Pact for Literacy at the Correct Age. Literacy. Evaluation. Continuing Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Resultados englobando todas as áreas de conhecimento .....	21
Quadro 2 - Resultados após a aplicação do filtro de Área de Conhecimento “Educação” .....	22
Quadro 3 - Resultados da busca pelos indexadores Alfabetização, Avaliação e Formação Continuada.....	23
Quadro 4 - Resultados gerais de busca pelos termos dentro do Banco de Teses e Dissertações.....	28
Quadro 5 - Demonstrativo das unidades do curso de Formação de Professores do PNAIC, com carga horária e ementa.....	38
Quadro 6 - Descrição dos livros encaminhados para salas de aula dos Anos Iniciais .....	41
Quadro 7 - Organização do acompanhamento por ano do Ciclo de Alfabetização ...	52
Quadro 8 - Descrição de cada um dos termos utilizados para avaliação das aprendizagens.....	52
Quadro 9 - Tabela de recorrências do termo “Avalia” em cada caderno de formação do 1º Ano.....	61
Quadro 10 - Número de professores alfabetizadores atingidos .....	66
Quadro 11 - Professores que atual no município foco da pesquisa. ....	66
Quadro 12 - O pertencimento ao grupo de formação.....	67
Quadro 13 - Nível de Formação dos respondentes do Questionário .....	68
Quadro 14 - Tempo de experiência com turma de 1º Ano .....	69
Quadro 15 - O que levou a participar do Pacto? .....	70
Quadro 16 – Posicionamento sobre situação de professor que perguntando para que fazer o Pacto. ....	70
Quadro 17 – Orientação para utilizar o material do Pacto.....	71
Quadro 18 – Qual conhecimento é necessário para alfabetizar?.....	72
Quadro 19 – Qual conhecimento necessário para avaliar.....	72
Quadro 20 – Como realizar um acompanhamento das aprendizagens dos alunos ..	73
Quadro 21 – Descrição e análise dos processos avaliativos desenvolvidos pelas professoras.....	74
Quadro 22 - Apresentação de nova proposta curricular .....	98



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Cadernos de Formação do PNAIC de Língua Portuguesa .....	39
Figura 2 - Caixa de jogos alfabetizadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.....	41
Figura 3 - Yonkoma “Não tenho Inveja” .....	50

## LISTA DE SIGLAS

A	Ampliar
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
C	Consolidar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEF	Coordenação Geral do Ensino Fundamental
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPA	Comissão Própria de Avaliação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DCNGEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
EF	Ensino Fundamental de Nove Anos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
I	Introduzir
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPGE	Mestrado Profissional em Gestão Educacional
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
P1P	Professora que realizou apenas 1 anos de formação do Pacto
P2P	Professora que realizou 2 anos de formação do Pacto
PAE	Plano de Ação Educacional
PARFOR	Programa de Formação de Professores
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE	Programa Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

PNP	Professora que não realizou a formação do Pacto
PQ1	Professor Questionário 1
PQ2	Professor Questionário 2
PQ3	Professor Questionário 3
PQ4	Professor Questionário 4
PQ5	Professor Questionário 5
PQ6	Professor Questionário 6
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar da Cidade de São Paulo
SEA	Sistema de Escrita Alfabético
SEB	Secretaria de Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UniRitter	Centro Universitário Ritter dos Reis
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
VOLP	Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa

## SUMÁRIO

<b>1 VAMOS FAZER UM PACTO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA .....</b>	<b>21</b>
<b>3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA .....</b>	<b>30</b>
3.1 Entendendo a formação continuada oferecida pelo PNAIC .....	34
3.2 Alfabetização para o Pacto.....	43
<b>4 PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>47</b>
<b>5 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DO PNAIC .....</b>	<b>50</b>
<b>6 UM CAMINHO A MAPEAR.....</b>	<b>59</b>
6.1 Cadernos de Formação.....	60
6.2 Questionário Online.....	63
6.3 Entrevista .....	76
<b>7. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PACTO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS .....</b>	<b>79</b>
7.1 Avaliar para Incluir.....	79
7.2 Avaliação como diagnóstico para o planejamento .....	84
7.3 Impacto do Pacto nas práticas alfabetizadoras .....	90
<b>8. PROJETO DE INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA.....</b>	<b>96</b>
<b>9. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES.....</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO A – CONSULTA PÚBLICA .....</b>	<b>117</b>
<b>ANEXO B – LISTA DE LIVROS DO ACERVO DO 1º ANO .....</b>	<b>118</b>
<b>ANEXO C – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>119</b>
<b>ANEXO D – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA .....</b>	<b>124</b>
<b>ANEXO E – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA.....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO F – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS.....</b>	<b>130</b>
<b>ANEXO G – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE ARTES.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO H – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA .....</b>	<b>133</b>
<b>ANEXO I – TABELA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL .....</b>	<b>138</b>

<b>ANEXO J – “CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE ENSINAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO” DE ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE .</b>	<b>141</b>
<b>ANEXO K – LISTA DE TEXTOS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO ANO 1 DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA LÍNGUA PORTUGUESA .....</b>	<b>149</b>
<b>ANEXO L – TABELA DOS RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>153</b>
<b>ANEXO M – QUESTIONÁRIO COLETIVO COM TURMA DE PACTO .....</b>	<b>157</b>
<b>ANEXO N – ENTREVISTA PROFESSORA QUE NÃO PARTICIPOU DA FORMAÇÃO DO PACTO .....</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO O – ENTREVISTA PROFESSORA QUE FEZ 1 ANO DE FORMAÇÃO DO PACTO EM 2014 .....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXO P – ENTREVISTA PROFESSORA QUE FEZ 2 ANOS DE FORMAÇÃO DO PACTO 2013-2014.....</b>	<b>176</b>
<b>ANEXO Q – TABELA COM EXCERTOS DOS CADERNOS DO PACTO .....</b>	<b>182</b>

## 1 VAMOS FAZER UM PACTO

Ao iniciar essa pesquisa de Mestrado Profissional faço referência ao processo que me atravessou e constituiu como professor da Educação Básica, ou seja, atuar como professor alfabetizador do 1º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos (EF) que, atualmente, passa pelo processo de implantação de um programa do governo federal, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Essa pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional (MPGE), um programa pioneiro na região Sul do Brasil que: “visa qualificar profissionais de instituições de ensino e/ou de natureza educativa, contribuindo para a produção de novos conhecimentos na área de atuação, bem como para o desenvolvimento de projetos inovadores.” (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS, 2014). O referido MPGE conta com a participação institucional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). O MPGE é constituído por duas linhas de pesquisa: Políticas, Sistemas e Organizações Educacionais; e Gestão Escolar e Universitária. Esta última, sendo aquela em que estou inserido. Ela tem como foco de estudo:

a) estratégias de gestão do ensino; b) gestão de processos educacionais e competências docentes; c) gestão do conhecimento; d) práticas de inovação na sala de aula; e) competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo. (UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, 2014)

A vinculação deste trabalho com a linha de pesquisa nasce a partir das análises sobre os processos de avaliação da aprendizagem a partir da formação continuada proposta pelo governo federal que me possibilitou analisar os efeitos de tal formação em um grupo de professoras alfabetizadoras que participou da formação e atuou em sala de aula com o primeiro ano do EF em 2013. A intenção foi além de analisar a gestão educacional do PNAIC neste recorte empírico, elaborar no final dessa pesquisa uma proposta de intervenção, elaborada a partir dos dados da pesquisa e com o objetivo tanto de servir como produto dessa investigação quanto inspirar tanto os professores que participaram deste estudo, quanto aos futuros professores e também aos municípios e escolas que se envolvem com o PNAIC.

Minha vinculação ao tema de pesquisa começa com a formação inicial em Pedagogia com habilitação em Anos Iniciais e Educação Infantil, o que gerou muitas

dificuldades no primeiro contato com a área da Educação (ALMEIDA, 2011a), pela inicial falta de ligação com as crianças pequenas e com o tema da alfabetização. As dificuldades também eram advindas de minha condição de ser um professor homem em um nível de ensino predominantemente feminino. Pensava em ser jornalista, talvez por esse motivo tenha sido rapidamente fascinado pelo mundo da pesquisa científica e, também, criado uma relação produtiva com a docência (ALMEIDA, 2011b). Ao finalizar a faculdade me deparei com a incerteza da carreira profissional, contava com aprovação em alguns concursos públicos para o magistério e não aprovação em seleções para mestrados acadêmicos em Educação.

Em dado momento ocorreram várias chamadas concomitantes para os concursos em que havia sido aprovado, acabei optando pelo que me oferecia 40 horas como Professor Área 1<sup>1</sup> da Rede Municipal de Ensino de uma das cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Chegando à escola, recebi a indicação de uma turma de 1º ano do EF. Senti-me inseguro, pois era a minha primeira experiência como professor regente. Procurei cursos de qualificação para embasar ainda mais meu trabalho. Dessa primeira experiência sugeriram algumas publicações (ALMEIDA, 2013a) e o convite para realizar escritas sobre o trabalho de alfabetização (ALMEIDA, 2013b).

Além disso, vinculei-me durante a graduação e, posteriormente a ela, à Comissão Própria de Avaliação<sup>2</sup> (CPA) do UniRitter, inicialmente como representante discente da Faculdade de Educação, após representante discente do Campus Porto Alegre e, atualmente representante da sociedade civil organizada. Nesse sentido, tenho trabalhado com processos avaliativos, tanto é que, por esse longo tempo, alguns trabalhos também deram voz a esses aspectos (ALMEIDA, 2012).

O processo de problematização do tema de pesquisa, realmente, foi algo difícil de ser delimitado e tensionado, parecia como uma obra que nunca acabaria. Puxando daqui e de lá, finalmente percebi que a alfabetização estava intimamente ligada ao meu momento profissional. Nesse aspecto, havia um problema inicial apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional no momento

---

<sup>1</sup> Profissional com possibilidade de exercer a docência em Educação Infantil e Anos Iniciais ou na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

<sup>2</sup> Comissão instituída pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES pela Lei Nº 10.861, de 14 de Abril de 2004. Disponível integralmente no endereço: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.861.htm)

da seleção que envolvia o tema avaliação e seus processos de desenvolvimento em sala de aula. Porém, com o desenrolar do primeiro semestre, junto aos encontros de orientação, senti a necessidade de modificar o tema para fazê-lo condizente à situação profissional em que me encontro, atuando junto ao 1º ano do EF. Dessa forma, decidi por rever essa proposta inicial, permanecendo com o tema avaliação, porém, com foco sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Realizei um movimento, como dito anteriormente, para maior embasamento sobre o 1º ano do EF e suas concepções construídas pelo Ministério da Educação e Cultura<sup>3</sup> (MEC) em seus cadernos de formação disponibilizados pela internet e nas escolas públicas (BRASIL, 2007b). Estes materiais orientaram os professores na época para a elaboração do EF. Atualmente já temos implantados além do PNAIC, no ciclo de alfabetização, o Pacto Nacional para o Fortalecimento do Ensino Médio<sup>4</sup>, e previsão da adoção de um novo pacto para professores dos demais anos do Ensino Fundamental. Neste trabalho abordo apenas o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que já está em desenvolvimento no Brasil, tendo seu primeiro ano de atividade, com formação em Língua Portuguesa, concluído em dezembro de 2013.

Com esta pesquisa busquei: **Entender como a formação continuada de professores que participaram do Pacto em Língua Portuguesa foi desenvolvido tendo como foco de análise os processos de avaliação das aprendizagens escolares do 1º ano do EF.**

A pesquisa buscou entender o processo de formação continuada dos professores de 1º ano do EF que participaram do PNAIC – Língua Portuguesa em 2013, tentando analisar como os mesmos desenvolveram a avaliação da aprendizagem com seus alunos a partir da formação continuada desenvolvida pelo Pacto. Utilizei como instrumentos metodológicos um questionário digital<sup>5</sup> para os grupos de professores participantes do Pacto distribuído por e-mail e redes sociais, após, a tabulação das respostas dos questionários e dos 8 cadernos de formação do PNAIC para o 1º ano do EF – Língua Portuguesa, e das três entrevistas com professoras da rede de ensino selecionada foi realizada a busca de sentidos a partir

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto irei grafar Ministério da Educação e Cultura apenas com a sigla MEC.

<sup>4</sup> Surgindo recentemente a proposta do governo federal para o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Para saber mais acessar: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/>

<sup>5</sup> Link para o questionário online

[https://docs.google.com/forms/d/1yDpjSsMmMtnP9X1u7dK\\_Fl\\_mrCO5vHS7ixevK1ywuU/viewform?usp=send\\_form](https://docs.google.com/forms/d/1yDpjSsMmMtnP9X1u7dK_Fl_mrCO5vHS7ixevK1ywuU/viewform?usp=send_form)



da análise de conteúdo (BARDIN, 1994). Estes materiais, bem como os procedimentos analíticos serão melhor detalhados nos capítulos seis e sete em que abordo a metodologia de trabalho desta pesquisa.

As perguntas investigativas desta pesquisa foram as seguintes:

- Que verdades constituem e circulam no material sobre avaliação do PNAIC Língua Portuguesa 2013, disponibilizado nos cursos de formação de professores do 1º ano do EF, e nas descrições das práticas avaliativas dos(das) professores(as)?
- De que forma as professoras alfabetizadoras se posicionam sobre a formação continuada promovida pelo PNAIC Língua Portuguesa 2013 como fator dinamizador de uma mudança em suas práticas avaliativas na alfabetização?
- Como as professoras alfabetizadoras do 1º ano, que participaram do PNAIC Língua Portuguesa 2013, descrevem e analisam as suas práticas avaliativas?

Minhas escolhas teórico-metodológicas para a análise dos dados se deram de tal forma que, me possibilitassem responder a essas questões de pesquisa, buscando aproximação com os estudos sobre avaliação de autores como Luckesi (2010), Esteban (2002) Hoffman (2009), formação continuada de professores em Imbernon (2010), e alfabetização com Soares (2012), Ferreiro (2011) Moraes (2012), além de autores que analisam programas e políticas públicas como Ball (2002) e Ala-Harja e Helgason (2000). A escolha teórico-metodológica se deu por uma abordagem qualitativa de análise dos dados em que fiz uso da análise dos documentos do Pacto e análise de conteúdo de todo o conjunto de material como o questionário e a entrevista realizada com os professores, além dos cadernos sobre o Pacto, esses tópicos serão aprofundados no capítulo sobre a metodologia.

Essa pesquisa aplicada buscou em um primeiro momento conhecer o PNAIC, tendo em vista que é um novo programa que visa à organização do ciclo de alfabetização e à formação continuada dos professores alfabetizadores. A proposta analisada diferencia-se pela concessão de bolsas para que os professores alfabetizadores possam participar de uma formação continuada sem ônus financeiro. Para conhecer de forma aprofundada o PNAIC, utilizo os documentos legais disponibilizados pelo MEC em meios impressos e digitais.

No próximo capítulo, busco situar o Pacto na estrutura curricular que vigora no Brasil, por meio do bloco pedagógico em que o primeiro ano é o ponto inicial do

EF. Com uma descrição dos materiais do PNAIC, para melhor compreensão sobre o que é considerado alfabetização, ciclo de alfabetização e avaliação no 1º ano do EF.

Dando continuidade a este documento da dissertação, apresento uma discussão sobre o processo de avaliação, trago diferentes concepções e me filio a uma delas que me possibilita discutir tanto as dificuldades da área, como criar uma proposta de aplicação que tenha ligação com o/as autores/as que escolho para trabalhar me ajudando a pensar sobre esse processo complexo e necessário para o ensino e as aprendizagens escolares.

No próximo capítulo, apresento as definições teórico-metodológicas escolhidas para este trabalho: análise de conteúdo a partir dos cadernos de formação, questionário e entrevistas. Descrevendo de forma minuciosa os passos deste processo para manter o rigor científico necessário em uma dissertação de mestrado.

Apresento, então, as análises, trazendo excertos dos cadernos de formação, dos questionários e das entrevistas, para potencializar meus argumentos perante os núcleos de sentido encontrados nos materiais, dividindo-os em três: Avaliar para incluir; Avaliação diagnóstica para planejar e Impacto do Pacto nas práticas alfabetizadoras.

Com as análises feitas e a partir dos resultados encontrados, construo o projeto de intervenção, que é item obrigatório em um mestrado profissional, buscando inspiração nos núcleos de sentidos encontrados nas análises de conteúdo.

Finalizo o trabalho com algumas considerações sobre o processo de mestrado, trazendo reflexões sobre meu desenvolvimento pessoal perante os achados da pesquisa e as mudanças que desenvolvi em minha visão de mundo a partir da experiência deste trabalho.

## 2 PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO, ALFABETIZAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo dou continuidade à problematização do tema de minha investigação. Para isso mostro como fui me apossando do conhecimento da área da avaliação das aprendizagens, da alfabetização e da formação continuada de professores.

Inicialmente realizei uma busca dentro do Banco de Teses da Capes<sup>6</sup> de resumos sobre o tema, em março de 2014, utilizando as palavras-chave que dão título a este capítulo. Com uma busca parcial, utilizei um termo de cada vez, e depois fiz agrupamentos de termos na pesquisa do site, dois ou mais juntos. Foi realizada a busca ampla dos termos que é apresentada no Quadro 1, já com os resultados sem utilizar as opções de filtros do sistema que garimpam o site e mostram os trabalhos que têm maior relação com os termos pesquisados.

Construí o quadro abaixo na tentativa de melhor apresentar os resultados deste primeiro movimento de coleta de dados, que procurei detalhar abaixo, englobando todos os trabalhos disponíveis no site:

Quadro 1 - Resultados englobando todas as áreas de conhecimento

<b>Termo(s) Pesquisado(s)</b>	<b>Número de respostas</b>
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	ZERO
Alfabetização	572
Avaliação	27.600
Formação Continuada	1.410
Avaliação; Alfabetização	132
Formação Continuada; Alfabetização	81
Formação Continuada; Avaliação	256
Alfabetização; Avaliação; Formação Continuada	19

Fonte: Banco de Teses da Capes, tabulação minha.

<sup>6</sup> Acessível no link: <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/>

Os dados apresentados na tabela acima são apenas os de resposta do sistema, isto é, a quantidade de trabalhos encontrados sem a utilização de filtros de pesquisa, tendo em vista que o banco de dados engloba todas as áreas de conhecimento. Posteriormente, quando feita a mesma pesquisa adicionando o filtro por Área de conhecimento para mostrar os resultados atribuídos pelo sistema à área “Educação”, os resultados apresentados de todos os trabalhos existentes dentro desse parâmetro estão detalhados no quadro construído que apresento abaixo. Este exercício foi importante como forma de peneirar e ter uma quantificação qualificada e focada no que diz respeito à área em que este mestrado está inserido, excluindo aqueles que foram inseridos nas áreas de Ensino, pois estes eram voltados principalmente para Ensino de Línguas e Ciências.

Quadro 2 - Resultados após a aplicação do filtro de Área de Conhecimento “Educação”

<b>Termo(s) Pesquisado(s)</b>	<b>Número de respostas</b>
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	ZERO
Alfabetização	318
Avaliação	956
Formação Continuada	845
Avaliação; Alfabetização	57
Formação Continuada; Alfabetização	61
Formação Continuada; Avaliação	138
Alfabetização; Avaliação; Formação Continuada	12

Fonte: Banco de Teses da Capes, tabulação minha.

Assim, percebemos que o termo “avaliação” tem sua utilização de forma recorrente nas diversas áreas do conhecimento, sendo que neste banco de dados a porcentagem de títulos da Área de conhecimento Educação corresponde a menos que 3,5% dos resultados gerais obtidos apresentados nos quadros anteriores, podendo reiterar que o termo avaliação está recorrentemente nas discussões acadêmico científicas nos últimos anos.

Na tabela abaixo são apontados os títulos, autores e ano dos trabalhos que foram atribuídas às três palavras-chave que dão corpo a esta dissertação, sendo marcados em **negrito** e *itálico* os títulos que apresentam relevância ao tema de pesquisa que estou desenvolvendo.

Quadro 3 - Resultados da busca pelos indexadores Alfabetização, Avaliação e Formação Continuada.

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DIRETORES ESCOLARES NO CONTEXTO DA POLÍTICA PÚBLICA DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS	ANDRADE, Edvania de Lana Morais	2012
VÁRIAS DIMENSÕES DO TRABALHO DE ALFABETIZAÇÃO PARA PROFESSORAS PARTICIPANTES DOS PROGRAMAS LETRA E VIDA E LER E ESCREVER	OLIVEIRA, Luciana Ribolli de	2012
OS EFEITOS DO PRÓ-LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DO MUNICÍPIO DE CONSELHEIRO LAFAIETE	JOSE, Lucimara de São	2012
POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA MG: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE A PARTIR DO CURSO ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO PERÍODO DE 2009 A 2011	ROFINO, Marivalda Abigail	2012
EDUCAÇÃO INTEGRAL: CARTOGRAFIA DO MAL-ESTAR E DESAFIOS PARA A	OLIVEIRA, Rosalina Rodrigues de	2012

FORMAÇÃO DOCENTE		
CONHECIMENTOS & PRÁTICAS DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NA INFÂNCIA E SUAS RELAÇÕES COM A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL	CIRIACO, Klinger Teodoro	2012
O CURRÍCULO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	LOTTERMANN, Osmar	2012
PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO "INSTRUMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO"	MARMOL, Miriam Maria Roberto	2011
AVALIAÇÃO DE IMPACTO DE FORMAÇÃO DOCENTE E SERVIÇO: O PROGRAMA LETRA E VIDA.	BAUER, Adriana	2011
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O COMPUTADOR COMO RECURSO PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	MACHADO, Liliene Santos	2011
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA : A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS BEM-SUCEDIDAS	OJA, Aline Juliana	2011
TRILHAS DA INCLUSÃO ESCOLAR PERCORRIDAS POR UMA ALUNA COM PARALISIA CEREBRAL NA EJA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS.	VARELLA, Maria da Conceicao Bezerra	2011

Fonte: Banco de Teses da Capes, tabulação minha.

A partir desse recorte, apresento os trabalhos que demonstram a aproximação com minha pesquisa de forma mais detalhada.

A dissertação de Marmol (2011): “Professores alfabetizadores e a formação continuada: um estudo de caso do curso “instrumentos da alfabetização””, apresenta características parecidas com as abordadas em meu trabalho, como a análise de questionários respondidos por professores alfabetizadores sobre o processo de formação continuada. Porém, nos diferenciamos, pois pretendo tratar de uma análise local, de uma cidade e com vistas ao processo das práticas avaliativas em sala de aula a partir da formação continuada, além de recorrer às entrevistas para dar sustentação ao corpus de pesquisa. Marmol (2011) concluiu que existem alguns fatores que levam os professores a buscar qualificação profissional: promoção na carreira do magistério e aumento salarial, porém há também os dados daqueles, a maioria, que busca qualificar sua prática docente. Ela faz a análise a partir dos anos de experiência de cada professor. Assim, percebo que um fator importante a ser levado em consideração dentro de meu estudo é quanto tempo de experiência docente têm os professores participantes do PNAIC, pois isso pode interferir na forma como ele encara a formação continuada e toda a prática docente. Na pesquisa de Marmol (2011) é citada a máxima de que os professores alfabetizadores não buscam formação, porém em seu estudo ela levanta que a maioria dos entrevistados, 182 professores, tem no mínimo o curso de graduação. Há uma indagação feita pela pesquisadora, quanto ao papel dos supervisores pedagógicos e da Secretaria Municipal de Educação dentro da formação continuada, algo que pretendo pensar no sentido de um programa nacional inserido em uma rede municipal que tem como princípio formar os Orientadores de Estudo para formar os professores alfabetizadores, tendo como aliados as Secretarias Municipais de Educação e os Supervisores pedagógicos.

O trabalho de Bauer (2011), intitulado “Avaliação de impacto de formação docente e serviço: o programa letra e vida” é uma pesquisa em que a autora aborda de forma mista, qualitativa e quantitativa, os dados sobre a formação do Programa LETRA e VIDA, oferecido pela secretaria estadual do estado em que realizou a pesquisa, São Paulo. Ela faz entrevistas em três escolas com: coordenação pedagógica, direção e professores da 1ª a 4ª série que participaram do programa.

Além disso, são utilizados dados do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar da Cidade de São Paulo (SARESP) de 2007 para mensurar o desenvolvimento do recorte de pesquisa, que se limitou a analisar o período entre 2001 a 2006. O programa influenciou o discurso dos professores sobre alfabetização, mas isso não pode ser notado nas práticas dos mesmos durante as visitas nas escolas pesquisadas. Além disso, em alguns contextos junto às outras características pesquisadas, o programa mostrou resultados, porém ele sozinho não produziu dados significativos. Dessa forma, fica evidenciado que em meu trabalho necessito analisar o que as professoras alfabetizadoras do 1º Ano dizem sobre o Pacto, porém ficando em defasagem em relação à pesquisa apresentada por Bauer (2011). Ao contrário dele, não terei acesso a dados de avaliação de larga escala tendo em vista que os alunos que participaram do PNAIC no 1º Ano do EF e de formação, 2013, realizaram a Provinha Brasil em 2014 e os dados não serão disponibilizados antes do final desta dissertação. Dessa forma, os caminhos da pesquisa me levam a analisar as falas dessas professoras, o entendimento das mesmas sobre o Pacto e como, na visão delas, o Pacto impactou no desenvolvimento de seu trabalho.

Já para Oliveira (2012), seu trabalho objetiva dar uma visão sobre como os professores alfabetizadores trabalharam com a proposta de alfabetização de dois programas de formação continuada promovidos pelo estado de São Paulo, Ler e Vida e Ler e Escrever. Os programas envolvem a utilização de materiais impressos em sala de aula e a formação continuada de professores. Estes programas de formação são implementados desde 2003 pelo estado de São Paulo para alfabetizar os alunos da rede. A pesquisa de Oliveira foi realizada entre setembro e dezembro de 2010, com a distribuição de questionários para os professores a fim de analisar seus hábitos de leitura, lazer, experiências etc. em um grupo de dez professores de seis escolas diferentes. Todas as respondentes foram professoras estáveis da rede e com larga experiência em alfabetização. Foi feita uma análise usando os referenciais de Antonio Nóvoa, Maurice Tardif e Roger Chartier para verificar como cada professora se apoderou dos conteúdos trabalhados nas formações oferecidas pela rede. Houve diversas formas de estabelecer prioridades sobre o que foi abordado no curso, com uso de sondagens, leitura em voz alta para os alunos etc. A autora conclui que todas as professoras receberam o mesmo tipo de formação, materiais e orientações, porém cada uma estabeleceu uma relação diferente para utilizar o mesmo em sala de aula. Essas conclusões me desafiam a verificar como



as professoras participantes do Pacto verificam o material e lidam com algumas diferenças que existem entre o Pacto e o programa analisado por Oliveira, no sentido de uma formação nacional e uma formação regional, no caso uma que é feita com orientações externas à mantenedora. Além disso, fica claro que devo permanecer com um olhar crítico sobre as colocações das professoras nos momentos de coletas de dados para verificar as diferenças das formações continuadas destas, pois, as formas como as orientadoras de estudos trabalharam as orientações do Pacto junto as suas turmas de professoras alfabetizadoras pode variar.

Já o trabalho de José (2012), com o título “Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete” apresenta uma ligação com minha pesquisa, pois o Pró-Letramento antecedeu o Pacto no que se refere à formação de professores alfabetizadores em nível nacional. A pesquisa de José (2012) é baseada em uma visão qualitativa, tendo como grupo uma tutora de estudos e dez professores alfabetizadores que participaram da formação continuada oferecida pelo governo desde 2005. Além disso, assim como em minha pesquisa, o autor também se fez valer, na coleta de dados, da análise documental e questionário para qualificar as entrevistas realizadas com o grupo já mencionado, da mesma forma que descrevo no capítulo de metodologia. Na pesquisa, evidencia que o caráter singular do município pesquisado gerou algumas divergências sobre os resultados da formação proposta pelo governo e os objetivos que este tinha com a mesma. Encontrou três resultados perceptíveis junto aos professores que foram: mudança na prática docente a partir das leituras de textos literários indicados durante a formação; trocas de experiências fomentada pela formação continuada, que não são explicitamente nomeadas pelo grupo pesquisado; e o terceiro sobre o capítulo específico que trata de avaliação diagnóstica sendo ressaltado por alguns professores em suas falas. Assim a pesquisa inferiu que existe uma relação entre a teoria abordada no curso e a validação pelos professores em suas práticas e que os docentes ressignificaram os conteúdos abordados para incorporarem em suas práticas. Vendo os resultados obtidos, pretendo em minha pesquisa tentar tecer considerações se o Pacto também fomentou esse movimento dialético entre os professores, ou apenas apresentou aos professores novas formas de acompanhamento de alunos.

Por último, trago o trabalho de Rofino (2012), que acredito ser o texto de maior conexão com a minha pesquisa, pois assim como eu, ela também realizou seu trabalho em um mestrado profissionalizante. Com o título “Política de formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora – MG: uma perspectiva de análise a partir do curso encontro de professores alfabetizadores, no período de 2009 a 2011”, a autora faz uma análise sobre a política pública da rede municipal, apresentando-a a partir do curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal”, a partir da qual ela elabora um Plano de Ação Educacional (PAE) como forma de finalização de seu curso de mestrado profissional, diferente do que proponho, pois estou realizando uma dissertação com proposta de intervenção. Neste plano ela propõe a criação de um Curso de Formação Continuada a Distância para os Professores Alfabetizadores. A partir desse trabalho, comecei a pensar sobre as possibilidades de atividade de intervenção, tendo em vista que é uma exigência do mestrado profissionalizante. Porém, vou buscar a demarcação de pontos inspiradores para outras formações/intervenções a partir da visão dos professores alfabetizadores que passaram pela experiência da formação do PNAIC e levando em consideração os “achados” da pesquisa aqui desenvolvida. Essa me parece ser a grande utilidade da pesquisa em um mestrado profissional, dar à prática da profissão subsídios significativos, mesmo que contingentes, pois derivam de um determinado espaço/tempo, para que, a partir dessas análises, se possa criar outras propostas de intervenção.

Para fins de ampliação dos dados, também realizei a busca pelos mesmos termos no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>7</sup> disponibilizado pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias (IBICT), a forma de busca foi igual, garimpando o site e utilizando os mesmos termos sem os filtros de pesquisa disponíveis no site, com isso apresento os seguintes resultados expressos no Quadro 4:

Quadro 4 - Resultados gerais de busca pelos termos dentro do Banco de Teses e Dissertações

<b>Termo(s) Pesquisado(s)</b>	<b>Número de respostas</b>
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	ZERO

<sup>7</sup> Acessível no link: <http://bdtd.ibict.br/>

Alfabetização	1009
Avaliação	40.133
Formação Continuada	9
Avaliação; Alfabetização	172
Formação Continuada; Alfabetização	ZERO
Formação Continuada; Avaliação	ZERO
Alfabetização; Avaliação; Formação Continuada	ZERO

Fonte: BDTD, tabulação minha.

Dessa forma, fica nítida a necessidade de aprofundamento do tema de pesquisa que engloba três grandes assuntos em voga na educação: Alfabetização, Avaliação e Formação Continuada. A ligação entre os temas num mesmo trabalho ainda se faz necessária devido ao baixo índice de recorrências. Assim, com essa análise, pretendi, no decorrer da pesquisa, buscar uma visão aprofundada de como as professoras alfabetizadoras do 1º ano da rede selecionada percebem o processo de avaliação da aprendizagem que desenvolvem a partir da formação continuada que participam pelo Pacto.

Depois desta busca por trabalhos com aproximação e distanciamento, percebi a relevância de minha pesquisa. No próximo capítulo apresento o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o programa selecionado ~~por mim~~, para desenvolver minha investigação, tecendo uma análise contextual a partir de autores que com suas pesquisas ajudam a avaliar esse programa.

### 3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O PNAIC constitui-se como uma proposta governamental com uma nova orientação sobre a organização do Ciclo de Alfabetização. Ele surge a partir da Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a). O PNAIC é um programa que visa a implementação de uma política mais ampla, no caso, as políticas de formação de professores e de qualificação da educação básica. Por Programa entendemos um conjunto de ações planejadas que se exercem para mobilizar e implantar certas políticas, como explicado por Ala-Harja e Helgason (2000):

Por programa entende-se, geralmente, um conjunto de atividades organizadas para realização dentro de cronograma e orçamento específicos do que se dispõe para a implementação de políticas, ou seja, para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis (p.8)

Conforme Ball (2002), esta forma de organização pode ser considerada uma epidemia. Ele diz: “Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE [Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico]; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos “mundos assumidos” de muitos educadores acadêmicos [sic].” (p.3) Assim, o autor faz a relação entre a organização de programas com as exigências de órgãos externos para fins de financiamento para o Estado. Além do PNAIC, temos outros programas para a melhoria da qualidade da Educação brasileira na perspectiva destas instituições externas como Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Formação de Professores (PARFOR), entre outros.

Estamos vendo nos últimos anos várias mudanças no que se refere à regulação do sistema de ensino: ampliação do Ensino Fundamental; progressão continuada no bloco alfabetizador, entre outras. Essas novas reformulações causam um pouco de estranhamento para os professores que estão nas escolas tendo que se adaptar aos novos mecanismos de funcionamento. Ball (2002) nos diz:

[...], é crucial não se entender estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de desregulação. Eles são, sim processos de re-regulação. Não são o abandono pelo Estado do seu controle, mas o estabelecimento de uma nova forma de controle. (p.5)

Esse fato está intimamente ligado ao PNAIC pela forma como ele se estrutura dentro da organização das formações continuadas para a efetivação do processo, aliando mecanismos de avaliação e monitoramento a fim de conseguir um acompanhamento sobre o que se espera alcançar ao final do tempo de formação.

Para a criação do Pacto, dentro de seus objetivos e metodologias, é realizada pelo MEC uma consulta pública (Anexo A) para fins de construir um texto referência para a Educação Básica no que se refere aos direitos de aprendizagem, porém no site<sup>8</sup> do MEC não há referência ao novo documento, apenas ao texto: “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012e) que faz uma visão aprofundada sobre o surgimento do Pacto dentro do contexto da alfabetização no Brasil, incluindo as mudanças de legislação e explicando como se dará o processo de alfabetização e direitos de aprendizagens para cada ano do ciclo de alfabetização.

Este documento que pode ser considerado o “novo” marco referencial sobre alfabetização no Brasil, pois traz um aprofundamento sobre os contextos sociais, educacionais e históricos no país que dão origem ao Pacto, é explicado a seguir.

Dentre as mudanças legais temos (BRASIL, 2012e, p. 12-13):

1. a LDB nº 93.94/1996 sofreu significativas alterações;
2. a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;
3. a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que institui a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE)Nº 4, de 10 de junho de 2008, que institui que os três anos iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento;
5. o CNE/CEB elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB);
6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental(DCNEF);
7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;
8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional;
9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização.

---

8

Disponível

no

site:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18543&Itemid=1098](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18543&Itemid=1098)

Essa lista retirada do documento referência já citado apresenta um levantamento das leis que surgiram, ou sofreram modificações e que tem relação com a alfabetização. Devemos levar em consideração que o documento citado tem uma data de publicação e por isto mudanças recentes, como o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que já teve sua votação encerrada, constam nesta lista como em processo. Porém, isso não invalida a importância deste documento como marco referencial da alfabetização no Brasil, visto que os levantamentos que ele traz nos auxiliam a entender a situação da alfabetização na atualidade, mesmo que este não traga referenciais teóricos pedagógicos e se atenha somente aos documentos legais brasileiros.

Temos um movimento de mais de dez anos de modificações legais buscando uma quebra de paradigmas quanto à alfabetização das crianças. Porém, para a efetivação dessas novas orientações se fez necessária a presença de profissionais em locais de fomento desses programas. Pensando que nós, professores de escola pública, somos executores desses mecanismos que podem efetivar políticas públicas e que, muitas vezes, não nos apropriamos delas para realizar essa efetivação, a Secretaria de Educação Básica (SEB)/MEC realizou as seguintes ações que são descritas no documento e que considero importantes serem registradas neste trabalho para que possamos frisar as ações consideradas efetivas para a mudança promovidas pelo governo (BRASIL, 2012e. p.13-14):

- Encontro Nacional Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – 2004.
- Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância – 2004.
- Seminários Regionais para discussão das possibilidades de orientações administrativas, legais e pedagógicas e curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos – 2004.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” – 2004.
- Encontro Nacional promovido pela SEB, CONSED e UNDIME, para discussão e troca de experiências sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos – 2005.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Relatório do Programa 1 e 2” – 2005 e 2006.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento/livro “Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” – 2006 (1ª Edição) e 2007 (2ª Edição) também disponível no site do MEC.
- Elaboração, publicação e distribuição do documento “Indagações sobre Currículo” – 2007.
- Elaboração, impressão e distribuição do documento/livro “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:

orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” – 2009.

- Análise das propostas pedagógicas e da organização curricular do Ensino Fundamental, elaboradas e implementadas pelos sistemas estaduais e municipais de ensino, na perspectiva de subsidiar a SEB/DICEI/COEF na definição dos objetivos e direitos de aprendizagem, até então denominados de “expectativas de aprendizagem”. Estudo disponível em CD-ROM e no portal do MEC – 2010.
- Elaboração de textos sobre os avanços nas áreas de conhecimento e outras temáticas, tais como violência escolar; avaliação e diversidade cultural – 2010.
- Elaboração de textos para subsidiar o debate sobre “Expectativas de Aprendizagem para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, das áreas e seus respectivos componentes curriculares: Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Arte); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); Ciências da Natureza – 2010.
- Elaboração de texto sobre as “Orientações para a Organização do Trabalho Pedagógico nos Anos iniciais do Ensino Fundamental” – 2010.

Dessa forma, o SEB/MEC se faz presente nas escolas para orientar sobre a efetivação desses programas já apresentados, porém somente disponibilizar materiais não é a garantia de que será utilizado e/ou atingido o objetivo.

Quando se diz o nome “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” há uma dúvida sobre qual seria a “Idade Certa”. Afinal, temos adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que ainda não estão alfabetizados, longe do que seria a idade certa, trabalho estes parâmetros em outro texto já publicado (ALMEIDA, 2013b). Trago a definição do SEB/MEC sobre o sentido dessa terminologia “Idade Certa”, entendendo que cada criança é singular:

Por se conceber que cada criança tem seu ritmo, há a necessidade de a escola trabalhar com esta concepção nas práticas pedagógicas, identificando as diferenças das crianças, mas tomando o cuidado para que tal procedimento não induza a posturas segregacionistas e excludentes. A proposta é atuar no Ciclo da Alfabetização respeitando os diferentes ritmos das crianças e, ao mesmo tempo, assegurando que, ao final dos 600 dias letivos, todas as meninas e meninos estejam alfabetizados. (BRASIL, 2012e. p.21)

O Pacto visualiza a criança na sua especificidade e coloca aos professores frente a um novo paradigma sobre a alfabetização, em que o aluno tem o período de 600 dias letivos para concluir um processo em que a não retenção não significa que todos os objetivos apresentados mais à frente serão consolidados apenas em um ano, mas que o professor precisará dar possibilidade para que todos os alunos possam construir as aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento dentro do período do Ciclo de Alfabetização, que fecha em três anos.

Ao problematizar o sentido deste programa ter recebido o nome de Pacto, Soares (2012) nos coloca que:

Na língua sempre aparecem palavras novas quando fenômenos novos ocorrem, quando uma nova idéia[sic], um novo fato, um novo objeto surgem, são inventadas, e então é necessário ter um nome para aquilo, por que o ser humano não sabe viver sem nomear as coisas: enquanto nós não as nomeamos, as coisas parecem não existir (p.34).

O termo pacto já existia em nossa língua: “Pacto sm. Ajuste, acordo, entre Estados, ou particulares.” (FERREIRA, 2009.p.601), porém nesse momento passa a ter um novo uso no contexto educacional, afinal, já são dois pactos, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que surgem em nosso país, com perspectiva de serem criados outros a fim de melhorar a qualidade da educação. O termo passa a fazer parte do cotidiano das escolas e dos professores que participam desse movimento de formação continuada.

Esse programa surge no cenário nacional a fim de auxiliar no cumprimento do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a) que em um de seus artigos resolve sobre a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade, no 3º ano do EF. Além de estar de acordo com a Lei 9394/96<sup>9</sup>(BRASIL, 1996) que define:

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:  
I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. [...]

Dessa forma, o PNAIC emerge no cenário brasileiro alinhado com a legislação vigente no Brasil no que se refere ao pensamento sobre o desenvolvimento da criança na escolarização formal. Assim, nas subseções a seguir apresento como se dá essa formação continuada desenvolvida pelo Pacto.

### **3.1 Entendendo a formação continuada oferecida pelo PNAIC**

O PNAIC é definido dentro dos materiais amplamente distribuídos pelas redes de ensino que aderem ao programa como:

---

<sup>9</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).



O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012b.p.5)

Sendo criado a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, tendo sua efetivação junto aos professores em 2013, ele é constituído de: “[...]um conjunto integrado de ações, materiais e referências disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2012b. p.5).

Dessa forma, vamos analisar com maior detalhamento essa constituição do Pacto e sua oferta aos professores em 2013, devendo especificar o ano, pois ocorreram mudanças significativas no processo de formação em 2014, quando realizada a formação em matemática. Inicialmente, listo abaixo os quatro eixos de atuação do Pacto (Brasil, 2012b.p.5):

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos;
2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. avaliações sistemáticas;
4. gestão, controle social e mobilização.

A partir desses eixos, será dada uma visibilidade maior à formação continuada, pois será ela quem desencadeará os demais pontos do Pacto nas escolas.

A organização do curso é pensada da seguinte forma:

Serão ofertados quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental; um para docentes do ano 2; um para professores do ano 3; e um para professores de classes multiseriadas. Poderão, também, ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade. (BRASIL, 2012b.p.28)

Estruturado desta forma, em quatro grandes cursos com carga-horária de 120 horas, o professor deve escolher apenas um deles para participar, mesmo que atue em diferentes anos, por exemplo, tenha uma turma de 1º ano e uma de 2º ano. Essa formação é realizada por uma universidade parceira a qual dará a certificação aos professores, ao final de cada ano de formação, sendo o primeiro ano, 2013, com foco em Língua Portuguesa e, o segundo ano, 2014, em Matemática. Importante

ressalatar que “a formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. “Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação.” (BRASIL, 2012b.p.28)

O PNAIC prevê uma formação para os Orientadores de Estudo nas universidades parceiras e aos Professores Alfabetizadores nos municípios pelos Orientadores de Estudo. Eles são escolhidos seguindo os critérios que constam no caderno de orientação geral do Pacto (BRASIL, 2012b. p.39)

1. ser docente efetivo do município;
2. ter concluído curso de Graduação em Pedagogia ou Letras;
3. ter participado do Programa Pró-Letramento ou, nos casos comprovados em que tal critério não possa ser atendido, a Secretaria de Educação deverá promover uma seleção, para escolha do(s) orientador(es) de estudo que considere o currículo, a experiência e a habilidade didática dos candidatos, sendo que o(s) selecionado(s) deve(m) preencher os seguintes requisitos cumulativos:
  - I ser professor efetivo da rede;
  - II ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
  - III estar há, no mínimo, três anos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo exercer a função de coordenador pedagógico;
4. não estar recebendo bolsas de programas de formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, de acordo com a Lei no 11.273/2006;
5. o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão da formação. O orientador de estudo somente poderá ser substituído nos seguintes casos:
  - I deixar de cumprir um ou mais requisitos de seleção;
  - II por solicitação do próprio orientador de estudo.

Os Orientadores de estudo têm uma formação de 200 horas diluídas ao longo do ano da seguinte forma: curso inicial (40 horas), 4 encontros de 24 horas, seminário final no município (8 horas), seminário final do estado (16 horas) e 40 horas de estudo, planejamento, realização das atividades propostas. (BRASIL, 2012b.p.29)

A formação dos Professores Alfabetizadores é composta pelas 120 horas já citadas e divididas da seguinte forma: 80 horas distribuídas em oito unidades que envolvem um mesmo tema, com aprofundamento diferenciado para os professores de cada ano (Quadro 5); 8 horas de seminário final organizado pelo município/estado que se vinculou ao Pacto e 32 horas de estudo e atividades extrassala. (BRASIL, 2012b)

Os objetivos desta formação continuada são (BRASIL, 2012b.p.31):

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas e que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento.
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula;
11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos;
12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Nesses aspectos os objetivos são contemplados em espiral, tendo sempre uma retomada sobre eles durante o curso de formação de professores. Além disso, existem algumas atividades permanentes durante o curso de formação. São elas (BRASIL, 2012b.p.32):

1. leitura para deleite: leitura de textos literários, com conversa sobre os textos lidos, incluindo algumas obras de literatura infantil, com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade;
2. tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro, do que foi proposto no encontro anterior, com socialização das atividades realizadas;
3. planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro;
4. estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas.

Assim, evidenciamos de forma mais abrangente o funcionamento das formações do Pacto, para melhor entendimento sobre a rede de formação criada no Brasil.

Quadro 5 - Demonstrativo das unidades do curso de Formação de Professores do PNAIC, com carga horária e ementa.

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.
02 (08 horas)	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: livro 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.
03 (08 horas)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético; reflexões sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
04 (12 horas)	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.
05 (12 horas)	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 de gibis.
06 (12 horas)	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.
07 (08 horas)	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.
08 (08 horas)	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, 2012b. p.33

Nesse exercício de síntese dos principais aspectos do programa é possível verificar, no material relativo ao Pacto, que ele apresenta uma vasta gama de informações aos professores, sendo perceptível uma proposta bem detalhada quanto a conteúdos previamente organizados e objetivos estabelecidos por ano, além do processo de gerenciamento de informações a partir de coletas periódicas realizada pelos professores.

Figura 1 - Cadernos de Formação do PNAIC de Língua Portuguesa



Fonte: Elaborada pelo autor

Além dos cadernos pedagógicos do curso de formação em Língua Portuguesa (Figura 1), Educação Especial, Educação no Campo e Avaliação, contamos com os materiais encaminhados para a sala de aula, que são obras de literatura infantil divididas em dois acervos, A e B, para cada ano. (ANEXO B – Lista de livros do acervo do 1º ano). Nas concepções do Pacto, este material é encaminhado para a escola a fim de proporcionar uma leitura que deleite os alunos, diferente de uma contação de história esporádica, a leitura de uma obra literária para os alunos de forma recorrente passa a ensinar algumas regras da Língua Portuguesa (Escrita da esquerda para direita, de cima para baixo etc).

O MEC entende que a primeira etapa do EF tem os seguintes objetivos (BRASIL, 2012d):

- Permitir que a criança compreenda o funcionamento particular da escola, num processo que não deve desconhecer nem a singularidade da infância, nem a lógica que organiza o seu convívio social imediato;
- Garantir o seu acesso qualificado ao mundo da escrita e à cultura letrada em que vivemos sem, no entanto, desconsiderar sua cultura de origem;
- Desenvolver, no jovem aprendiz, a autonomia progressiva nos estudos. (p.11)

São elencadas dessa forma, a partir do Pacto, materiais que serão disponibilizados nas etapas dos anos iniciais, como é apresentado no quadro abaixo:

Quadro 6 - Descrição dos livros encaminhados para salas de aula dos Anos Iniciais

MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL							
Ano de escolaridade	Materiais complementares para as três grandes áreas	Coleções de Alfabetização e Letramento e de Alfabetização Matemática	Coleções didáticas de Português e de Matemática	Coleções didáticas de História, Geografia e Ciências	Dicionários de Tipo 1 e de Tipo 2	Livros do PNBE e VOLP	Materiais didáticos especiais
Primeiro	X	X			X	X	X
Segundo	X	X		X	X	X	X
Terceiro	X	X		X	X	X	X
Quarto			X	X	X	X	
Quinto			X	X	X	X	

(Fonte: Brasil, 2012d)

Como apresentado na tabela acima, os materiais específicos do primeiro ano são: Materiais complementares para as três grandes áreas; Coleção de Alfabetização e Letramento e de Alfabetização Matemática; Dicionários de Tipo 1 e de Tipo 2; Livros do PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola) e VOLP (Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa); e Materiais didáticos complementares.

Também, é disponibilizada uma caixa com jogos pedagógicos para cada sala de aula do Ciclo de Alfabetização, fazendo parte dos materiais do PNAIC. Estas caixas (Figura 2) são compostas de 10 jogos voltados para o processo de alfabetização dos alunos, eles são: Bingo dos Sons Iniciais, Caça-Rimas, Dado Sonoro, Trinca Mágica, Batalha de Palavras, Mais Uma, Troca Letras, Bingo da Letra Inicial, Palavra dentro de Palavra, Quem Escreve Sou eu.

Este material é produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e distribuída às escolas pelo MEC.

Figura 2 - Caixa de jogos alfabetizadores do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.



Fonte: Elaborada pelo autor.

Dentro do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)<sup>10</sup>, ferramenta do MEC utilizada em diversos programas como Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) entre outros, foi criado um login para cada professor alfabetizador para cadastrar informações pessoais e sobre as turmas em que atuam. Dentro desse sistema são adicionados dados como o número de alunos que conseguiu atingir determinados direitos de aprendizagem.

Com esses materiais percebe-se uma preocupação do MEC em fornecer subsídios que antes as escolas careciam, em alguns casos, por falta de organização das verbas, como livros de literatura infantil e infanto-juvenil, constituição do cantinho da leitura, jogos de alfabetização, etc. Porém, sem as devidas medidas de orientação esses materiais podem acabar por serem apenas mais livros trancados num armário, por isso a orientação trazida no Pacto para que esse cantinho da leitura seja algo recorrente na vida escolar dos alunos durante o ciclo de alfabetização, além das dinâmicas com os jovens e as intervenções com o livro didático. Fica claro que, além da importância desses materiais, o MEC também

<sup>10</sup> Acessível mediante login e senha em <http://simec.mec.gov.br/>



percebeu que o material precisa de uma intervenção qualificada para que funcione na proposta do Pacto e considero que esse é o fator determinante que abordarei mais à frente.

É importante que possamos pensar sobre uma proposta relevante na criação de uma visão nacional de alfabetização e de uma linha de trabalho nacional, uma política, com diretrizes e princípios, mas que considere as peculiaridades regionais deste país que tem uma extensão continental e uma pluralidade e diversidade étnica. Atributos que nos tornam um país que precisa enfrentar o desafio de viver e ser administrado sob a insígnia da diferença. Como dito por Alferes e Mainardes (2014 p.242), ao analisarem o texto referência das aprendizagens do bloco alfabetizador: “deve-se reconhecer as dificuldades e a complexidade relacionadas à definição de um currículo nacional, bem como as críticas existentes, no campo do currículo, em torno da possibilidade da elaboração de um currículo nacional. ”. Assim exploro a seguir, esse conceito de alfabetização a partir de teóricos e documentos legais, para que possamos entender esses cadernos de formação do Pacto que são iguais do Caburaí ao Chuí.

### **3.2 Alfabetização para o Pacto**

Ao termo alfabetização, de acordo com o Dicionário de Alfabetização: Vocabulário de leitura e escrita (HARRIS e HODGES 1999), se atribui três definições: “1. O ensino da lectoescrita. 2. Instrução primária. 3. “uma estratégia de liberação [que] ensina as pessoas a lerem não só a palavra mas também o mundo” (FREIRE, 1970); alfabetização ideológica” (grifo do autor. p.28).

No Dicionário Prático de Pedagogia (QUEIROZ, 2003) temos a definição para o mesmo termo como: “Ato ou efeito de alfabetizar. Transmissão da instrução primária” (p.15). Apresentando uma relação com a definição buscada em um dicionário de língua portuguesa (FERREIRA, 2009): “1. Ato ou efeito, modo ou processo de alfabetizar(-se). 2. P.ext. O tempo desse processo.” (p.109)

O MEC também definiu o que entende por alfabetização em seus cadernos de formação. No Caderno 1 (BRASIL, 2012c) no texto: “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização” de Eliana Borges Correia de Albuquerque (ANEXO J), são abordados os termos alfabetização e letramento. A referida autora traz como referências principalmente os estudos de Ana Teberosky e Emília

Ferreiro. Ela define os níveis de alfabetização baseada nas autoras citadas, além da reflexão sobre origem e uso do termo “letramento”. Há um movimento de conscientizar sobre a importância de alfabetizar letrando e letrar alfabetizando. Todavia, o texto, por trazer várias definições do que se entende por alfabetização e letramento, pode gerar confusões caso o leitor não se concentre na forma da apresentação dos conceitos.

Como dito inicialmente, há uma nova concepção sobre como trabalhar a alfabetização, o alfabetizar letrando e o letrar alfabetizando, explorando as funções sociais da escrita. Ambos são explorados por Soares (2012):

[...], uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês). Ou seja: a pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e da escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizado*, mas não é *letrado*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (p.36 grifo do autor)

Assim, o Pacto se insere como forma de proporcionar ao aluno o manejo das práticas de leitura e de escrita, como referenciado por Soares sobre o termo “Literate”: “Educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever” (2012, p.36), saindo do paradigma de que apenas o domínio do código faz com que o ser humano possa interagir nas práticas sociais.

Além desse alfabetizar letrando e letrar alfabetizando, que é uma das bandeiras do Pacto, há também o conceito de Sistema de Escrita Alfabético (SEA) que é trazido como carro chefe nas discussões dos cadernos de formação estudados durante o ano de 2013.

O SEA passa a ser uma denominação que entra no repertório dos professores alfabetizadores de forma a enfatizar que o ensino da alfabetização não é apenas codificação e decodificação de símbolos. Os alunos passam por um processo de inserção em práticas de leitura e escrita fazendo necessário que o professor entenda como a criança domina o SEA. Moraes (2012), quando fala sobre o SEA, coloca a importância dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky e sua difusão nas formações de professores no Brasil e completa:

[...] Reconhecendo as grandes contribuições que trouxe – e os grandes desafios e lacunas que provocou, ao desbancar os métodos tradicionais de alfabetização -, vamos aqui denominá-la de “teoria da psicogênese” ou “teoria da psicogênese da escrita”. Quanto ao alfabeto, assumindo os ensinamentos dessa perspectiva teórica, vamos chamá-lo de Sistema de Escrita Alfabética (ou, de forma abreviada, SEA), de “sistema de notação alfabética”, “sistema alfabético” ou “escrita alfabética”, sem distinção” (Moraes, 2012. p.45)

Dessa forma, a concepção de SEA junta o pensamento sobre a psicogênese referindo-se à escrita do mesmo, saindo de uma perspectiva, como dito antes, de mera codificação e decodificação, para um sistema de notação que é um sistema constituído por um conjunto de “regras” ou propriedades, que orientam rigidamente como determinados “caracteres” ou símbolos são utilizados para substituir os elementos reais que notam ou registram (MORAIS e LEITE, 2012, p.11)

Moraes (2012) faz recorrentemente essa defesa de que alfabetização não é um código, pois o aluno não tem conhecimento de como esse amontoado de letras funciona, muito menos o que é “letra”, “sílabas” etc. Além disso, a aprendizagem das regras de como funciona não acontecem em um estalo, da noite para o dia, é necessário um tempo para construir e reconstruir as mesmas durante o período de alfabetização. Moraes (2012, p.51) nos apresenta as seguintes propriedades do SEA, necessárias para o aluno se tornar alfabetizado:

1. escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);
3. a ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra;
9. além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Assim, percebo que a utilização deste termo, SEA, como forma de reafirmar essa mudança da visão da alfabetização é relevante, pois alguns professores não dão a importância trazida por Moraes (2012) de sistematizar as aprendizagens sobre a escrita alfabética desde a Educação Infantil.

No próximo capítulo apresento algumas reflexões sobre o 1º Ano do EF, para que possamos esclarecer alguns dos objetivos de aprendizagens desta etapa a fim de elucidar no decorrer deste trabalho sobre o processo de avaliação.

#### 4 PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O EF, implantado pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), ampliou o EF em mais um ano e, dessa forma as crianças passaram a ter sua entrada na escolarização obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

A partir da implantação dessa lei, foram tomados esforços para a inclusão dessas crianças e a formação pedagógica dos docentes responsáveis pelo desenvolvimento das mesmas. Principalmente para sanar equívocos da compreensão do que seria o 1º ano do EF, em que muitos o compreendiam como “um pré mais forte” e outros apenas antecipavam os conteúdos da 1ª série do EF de 8 anos para o 1º ano<sup>11</sup>.

É importante citar, e pensar um pouco, sobre o que significa esse primeiro ano do EF, principalmente com a nova demanda da proposta do Pacto. Conforme o próprio MEC, “não se trata de transferir para as crianças de seis anos os conteúdos e atividades da tradicional primeira série, mas de conceber uma nova estrutura de organização dos conteúdos em um Ensino Fundamental de Nove Anos, considerando o perfil dos seus alunos” (BRASIL, 2007, p.16). Recorro a esse material, já divulgado pelo MEC, para fazer um contraponto aos mecanismos de avaliação utilizados no Pacto, não me referindo aos instrumentos de avaliação, mas sim aos indicadores de aprendizagem que são apresentados para consolidação das aprendizagens no primeiro ano.

Ainda persistem muitas idealizações e representações sociais do que seriam as aprendizagens consolidadas no primeiro ano, pois estão atreladas ao que era a antiga primeira série. Rapoport (2009) diz que “as representações sociais acerca da primeira série estão ligadas ao aprender a ler e a escrever e mudar essas representações, agora no contexto do primeiro ano, provavelmente não será tarefa fácil.” (p.26). Dessa forma, ainda se faz necessário um novo olhar sobre essa criança, considerando que ainda está finalizando o prazo para a implantação do EF.

Como deixamos de ver a criança de 6 anos na Educação Infantil, e passamos a englobá-la no EF, “as escolas precisam reorganizar a forma de acompanhar e avaliar as crianças no primeiro ano” (RAPOPORT, 2009, p.28). Dessa forma, a avaliação vai tomando uma nova proporção, já que não estamos mais na Educação

---

<sup>11</sup> Maiores dados sobre índice de reprovação podem ser obtidos no site: <http://ideb.inep.gov.br/>

Infantil, devendo adaptar as práticas pedagógicas para o EF, porém, também não estamos na 1º série, em que o parâmetro de aproveitamento era “saber ler” demonstrado a partir das avaliações aplicadas no final do período.

No livro de orientações para a inclusão das crianças de 6 anos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, o MEC apresenta um texto sobre o processo avaliativo, enfocando o tema numa abordagem mais ampla e fazendo referência ao modelo de avaliação anterior baseado em práticas excludentes e focado na medida e classificação. (LEAL; ALBUQUERQUE; e MORAIS. 2007 p.99). Além disso, apresenta uma lista com as finalidades da avaliação:

Conhecer as crianças e os adolescentes, considerando as características da infância e da adolescência e o contexto extraescolar;  
 Conhecê-los em atuação nos tempos e espaços da escola, identificando as estratégias que usam para atender às demandas escolares e, assim, alterar, quando necessário, as condições nas quais é realizado o trabalho pedagógico;  
 Conhecer e potencializar as suas identidades;  
 Conhecer e acompanhar o seu desenvolvimento;  
 Identificar os conhecimentos prévios dos estudantes, nas diferentes áreas do conhecimento e trabalhar a partir deles;  
 Identificar os avanços e encorajá-los a continuar construindo conhecimentos nas diferentes áreas do conhecimento e desenvolvendo capacidades;  
 Conhecer as hipóteses e concepções deles sobre os objetos de ensino nas diferentes áreas do conhecimento e levá-los a refletir sobre elas;  
 Conhecer as dificuldades e planejar atividades que os ajudem a superá-las;  
 Verificar se eles aprenderam o que foi ensinado e decidir se é preciso retomar os conteúdos;  
 Saber se as estratégias de ensino estão sendo eficientes e modificá-las quando necessário. (LEAL; ALBUQUERQUE; e MORAIS. 2007 p.100)

Nesses objetivos, temos um panorama inicial do que podemos realizar no 1º ano, além do material de orientação também apontar o que é necessário avaliar:

Se o estudante está se engajando no processo educativo e, em caso negativo, quais são os motivos para o não engajamento;  
 Se o estudante está realizando as tarefas propostas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não realização;  
 Se o (a) professor (a) está adotando boas estratégias didáticas e, em caso negativo, quais são os motivos para a não adoção;  
 Se o (a) professor (a) utiliza recursos didáticos adequados e, em caso negativo, quais são os motivos para a não utilização.  
 Se ele (a) mantém boa relação ou não com os meninos e meninas e os motivos para a manutenção dessas relações de aprendizagem;  
 Se a escola dispõe de espaço adequado, se administra apropriadamente os conflitos e, em caso negativo, quais são os motivos para a sua não administração;  
 Se a família garante a frequência [sic] escolar da criança ou dos jovens, se os incentiva a participar das atividades escolares e, em caso negativo, quais são os motivos para não incentivar;

Se a escola garante ao estudante e a suas famílias o direito de se informar e discutir sobre as metas de cada etapa de estudos, sobre os avanços e dificuldades reveladas no dia-a-dia. (LEAL; ALBUQUERQUE; e MORAIS. 2007 p.100)

Percebemos que o MEC, desde as mudanças recentes na Educação Básica, nos últimos 10 anos, vem orientando sobre o processo de avaliação.

Assim, o Pacto surge para sanar a falta de discernimento sobre o que seria o 1º ano no quesito aprendizagens, conteúdos e processos avaliativos, pois há na literatura presente falas que o colocam como um espaço somente de brincadeira e outros de alfabetização mais “leve” (BRASIL, p.2007). Rapoport (2009), uma das referências encaminhadas para as escolas no PNBE – acervo do professor, afirma que existia uma falta de preparo dos professores em saber o eixo central de atividades para esse currículo que não é Educação Infantil e nem a 1ª série, constituindo um bloco alfabetizador, composto pelo 1º e 2º Ano. Este bloco é ampliado a partir do Pacto para os três primeiros anos do EF.

As legislações regulamentadoras do Pacto e do EF são próximas temporalmente, em muitas escolas o início do Pacto aconteceu mesmo sem ter se concluído a implantação dos nove anos do EF.

Entendendo este espaço/tempo que é o 1º Ano do EF, partimos para a discussão, no próximo capítulo, do tema da Avaliação, abordando sua complexidade, ainda mais para lidar com crianças nessa faixa etária, que, algumas vezes, têm pouca, ou nenhuma, experiência de escolarização.

## 5 AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ANOS INICIAIS A PARTIR DO PNAIC

Figura 3 - Yonkoma<sup>12</sup> “Não tenho Inveja”



Fonte: AZUMA, Kiyohiko. **Azumanga Daioh**. v.1. São Paulo: New Pop, 2014

<sup>12</sup> Tirinha japonesa feita em quatro quadros na vertical.



Avaliar no primeiro ano do EF é algo importante a ser pensado no atual contexto da Educação brasileira, pois, como vimos no capítulo anterior, ocorreu na implantação do EF uma falta de critério sobre o que seriam as aprendizagens necessárias às crianças de 6 anos que entrariam no EF. Porém, se nós não sabemos o que ensinar, como podemos pensar em como e quando avaliar? Isso é exemplificado na Figura 3, uma professora que aplica provas por motivos adversos à sala de aula.

O Pacto, desde o seu texto referência (BRASIL, 2012e), apresenta o que chama de “direitos de aprendizagem”, que estão relacionados com os fatores legais expressos na Lei 9.394/96 e Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica.

Os textos utilizam essa terminologia de “direitos de aprendizagem”, abordando o direito das crianças estarem alfabetizadas até o 3º ano do EF (BRASIL 2012e, p5). Dessa forma, é um direito da criança estar em contato com esses conteúdos que serão apresentados a seguir, mesmo que ela não atinja o que é esperado para aquele ano. No caso, os alunos não seriam privados, por exemplo, de estudar história, geografia, artes, por causa do foco em alfabetizar, pois é direito do aluno aprender/ter contato com aquelas informações mediadas pelo professor.

Claro, o fato de existir um amparo legal abordando os direitos de aprendizagem não significa que eles estão sendo colocados em prática. Dermeval Saviani concedeu uma entrevista falando sobre o assunto em que ele diz:

[...]O que essa nova orientação faz, com certo rebuscamento, é mudar as terminologias ao propor 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem. Isso não é suficiente para garantir a qualidade do ensino. Não adianta gastar tempo discutindo e aprovando esse documento, enquanto as escolas seguem funcionando de forma precária e os professores continuam a dar aula em três, quatro ou cinco escolas para compor um salário minimamente viável, com centenas de alunos e trabalhos para corrigir e uma formação precária. (FERNANDES, 2013)

Nessa entrevista, concedida durante o tempo de aprovação da Resolução 7 do Conselho Nacional de Educação, ele diz que existe uma mudança de terminologias para algo que já está presente nas escolas e, talvez, seja fruto de uma tentativa de colocar em outro lugar na discussão escolar determinados temas, como o que é necessário ensinar em cada ano?

A base para os direitos de aprendizagem apresentados nos cadernos de formação do Pacto é o texto referência (BRASIL 2012e) em que constam os direitos de aprendizagem e os objetivos de cada um desses direitos, além das tabelas com as aprendizagens que devem ser trabalhadas durante o ciclo de alfabetização<sup>13</sup>.

Cada tabela é pensada para promover a organização e acompanhamento do professor da seguinte forma:

Quadro 7 - Organização do acompanhamento por ano do Ciclo de Alfabetização

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Direito de aprendizagem 1	I	A	C
Direito de Aprendizagem 2	I/A	A	A/C

**Fonte:** Adaptado de Brasil, 2012c.

Como apresentado na figura acima, os direitos de aprendizagem são elencados na primeira coluna e nas três colunas seguintes são usados como parâmetro os conceitos: I, Introduzir; A, Ampliar; e C, Consolidar. O documento de Referência do Pacto (BRASIL, 2012e) apresenta a descrição detalhada de cada um desses conceitos:

Quadro 8 - Descrição de cada um dos termos utilizados para avaliação das aprendizagens

<p><b>I</b> (Introduzir) – mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.</p> <p><b>A</b> (Ampliar) – mobilizar as crianças para expandir esta relação.</p> <p><b>C</b> (Consolidar) – mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.</p>
---

**Fonte:** BRASIL, 2012e. p.22.

De acordo com esses conceitos, que o professor tem acesso no primeiro caderno de formação do Pacto (BRASIL, 2012c), há uma tabela para fazer o acompanhamento individual de cada aluno, em que ele deve indicar se o aluno ou aluna atingiu os Direitos de Aprendizagem (ANEXO I). Após preencher essa ficha para cada aluno, é confeccionado um perfil da turma, mostrando o número de alunos que já atingiram os direitos de aprendizagem elencados em que o professor

<sup>13</sup> Todas as tabelas dos direitos de aprendizagens se encontram nos anexos de C ao H.

quantifica quantos atingiram, estão em construção e não atingiram. Algo importante a ser citado é que esse acompanhamento dos direitos de aprendizagem em 2013 foi realizado, levando em consideração apenas os direitos de aprendizagem que envolviam a Língua Portuguesa, utilizando questionários online no SIMEC, mesmo constando no conjunto dos cadernos de cada ano os direitos de aprendizagem de todos os componentes curriculares dos Anos Iniciais do EF. Fator que também chama atenção é que, dentro do SIMEC, os professores de 1º ano apenas deveriam informar sobre os direitos de aprendizagem abaixo listados:

- Escreve o próprio nome.
- Reconhece as letras do alfabeto por seus nomes.
- Diferencia letras de números e outros símbolos.
- Utiliza letras na escrita das palavras.
- Escreve palavras estabelecendo algumas correspondências entre letras e seu valor sonoro, mesmo omitindo, mudando a ordem ou trocando as letras.
- Escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas.
- Lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas.
- Lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta.
- Compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulário familiares.
- Produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares.
- Participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.

(Fonte: BRASIL, 2012c)

Quando me refiro à avaliação, é importante salientar que o Pacto, em meu entendimento, a partir dos formulários disponibilizados pelo SIMEC para preenchimento dos professores e dos cadernos de formação, utiliza dois mecanismos distintos, avaliação e monitoramento. Ambos são explicados por Lück (2013. p.68):

Monitoramento é uma estratégia adotada para observar e acompanhar de forma sistêmica, regular e contínua as operações implementadas de um plano de ação com vista ao seu aprimoramento e à resolução de problemas de implementação que ocorrem em seu decurso.

Nesse caso, fica evidente que os mecanismos como o SIMEC se destinam à análise da implementação do Pacto. Todavia, percebo, enquanto usuário e pesquisador, a falta de mecanismos de retorno e de uma relação dialógica com o professor participante, pois o sistema é feito para a captação de dados que são utilizados pelo governo. Como apontado por uma das entrevistadas (Anexo O), os dados coletados foram apresentados nos Seminários Regionais do Pacto, porém apenas os participantes do evento tiveram acesso às explicações sobre as análises dos dados, ficando distante dos demais professores alfabetizadores que participaram da formação continuada que não tiveram a oportunidade de ir aos Seminários Regionais do Pacto.

Lück (2013) também fala sobre avaliação, apontando pequenas diferenças entre um processo de monitoramento e um de avaliação do trabalho educacional. Ela diz:

A avaliação se constitui no processo de medida, descrição, análise e interpretação dos resultados obtidos pela implementação de ações educacionais planejadas. Por resultado, entende-se a melhoria, o impacto, a transformação ou inovação obtida por ações realizadas. (p.74)

A autora aponta para as sutilezas de interpretação a que pode conduzir o uso desses dois termos como se estivéssemos tratando da mesma coisa na análise de propostas educacionais. Entretanto, como estamos falando sobre a avaliação da alfabetização no âmbito de um Pacto Nacional, um programa com vistas à melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, é importante que não percamos de vista o fato de que essas formas de monitoramento e avaliação abordadas nos cadernos e no SIMEC podem também influenciar as práticas dos professores alfabetizadores. Já que existe uma pressão externa para que eles publiquem os resultados alcançados por seus alunos no sistema de monitoramento, sem a garantia de como e com qual propósito os dados serão utilizados.

Assim, é importante pensar sobre o que a avaliação das aprendizagens, vem representar no Pacto. A avaliação para o Pacto traz como referência Hoffmann (2009), que, em seu livro “Avaliação: mitos & desafios”, mostra que em suas pesquisas há uma diferença entre o que o professor diz e o que ele pratica, decorrente de sua história de vida como aluno e professor.

Minhas investigações sobre avaliação sugerem fortemente que a contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores e, principalmente, a ação classificatória e autoritária, exercida pela maioria, encontra explicação na concepção de avaliação do educador, reflexo de sua história de vida como aluno e professor. (HOFFMANN, 2009 p.12)

Assim, Hoffman é uma das autoras que dá sustentação teórica deste trabalho, principalmente por nossa aproximação teórica sobre algumas abordagens do tema “avaliação”, podendo auxiliar nos momentos de análise do material coletado da pesquisa sobre essa dicotomia entre: “o que se FALA no Pacto” e “o que se FAZ no Pacto”, ficando mais clara essa relação a partir do próximo capítulo, quando apresento de forma mais detalhada os materiais que foram coletados. Todavia, outros autores também definem a avaliação, como Luckesi (2010 p.33) que acredita que ela “pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo. ”

Nesse momento, a partir da proposta do PNAIC quanto à obrigatoriedade do uso de tabelas de acompanhamento (Anexo I) que os professores foram obrigados a preencher para a liberação da bolsa de 200 reais, entre outras atividades, percebo uma relação com a lógica da “pedagogia do exame”, apoiado em Luckesi (2010) que fala:

Pais, sistema de ensino, profissionais da educação, professores e alunos, todos têm suas atenções centradas na promoção, ou não, do estudante de uma série de escolaridade para outra. O sistema de ensino está interessado nos percentuais de aprovação/reprovação; os pais estão desejosos de que seus filhos avancem nas séries de escolaridade; os professores utilizam permanentemente dos procedimentos de avaliação como elementos motivadores dos estudos, por meio da ameaça/ os estudantes estão sempre na expectativa dos mais variados expedientes. O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem. (p.18)

A partir desse excerto, faço uma relação com o que aconteceu no Pacto em 2013 e que eu vivi, em que tínhamos dados a serem colocados dentro do SIMEC referentes às aprendizagens dos alunos e a não inserção desses dados bloquearia o recebimento da bolsa de estudos do professor alfabetizador. Além disso, os dados ficavam visíveis para as Orientadoras de Estudos o que gerou cobranças quanto aos índices apresentados de alunos que atingiram em parte e não atingiram as aprendizagens listadas no SIMEC. Pelo que diz Luckesi (2010), no 1º ano do EF os pais estariam satisfeitos com a promoção do filho para os próximos anos num

crescente de aprovação, pelo menos até o terceiro ano quando o aluno pode ser retido, pois deveria estar concluído o processo de alfabetização.

Rapoport (2009) nos coloca que o aluno pode avançar mesmo sem ter atingido plenamente as aprendizagens esperadas para o 1º ano, porém, mesmo que avancem, é importante que o professor tenha o discernimento do que o aluno precisa aprender.

Conforme Luckesi (2010) “os acontecimentos do processo de ensino e de aprendizagem, seja para analisá-los criticamente, seja para encaminhá-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. ” (p.21) Abre-se assim espaço para a discussão sobre a necessidade e/ou validade desses processos sistêmicos de preenchimento de relatórios sobre as aprendizagens dos alunos, além dos direitos de aprendizagens inseridos no sistema, que foram apresentados anteriormente, solicitarem as respostas sobre uma única área de conhecimento, Língua Portuguesa.

Outra investigadora dos processos avaliativos escolares é Esteban (2002), que afirma em seu livro “O que sabe Quem Erra?: Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar”:

O contexto da formação tem se desenvolvido dentro dos limites postos pela definição social do processo educativo, o que significa preparar o profissional para responder de modo adequado aos pressupostos e necessidades do sistema educacional (p.44)

Assim o Pacto coloca os professores a realizar formações continuadas a fim de fazer com que suas práticas estejam afinadas às necessidades do sistema educacional, no caso as avaliações em larga escala.

Como dito anteriormente, a formação de professores no que diz respeito aos programas de formação atuais, vem para dar conta de um momento em que precisamos pensar o que seria o ciclo de alfabetização e quais suas demandas, principalmente sobre o que ensinar e sobre o como avaliar aquilo que está sendo ensinado.

Nesse processo de um programa de formação de professores, há uma perspectiva de melhorar a qualidade de educação no Brasil. Porém, pela forma inicial como ela está posta, com sistemas, preenchimentos de dados, podemos acabar esquecendo a finalidade da avaliação, pois “a qualidade educativa constituída nesta perspectiva não tem muitos elementos para fomentar a superação

do fracasso, um problema social, não técnico e burocrático” (ESTEBAN, 2002, p.100). Assim, percebo que os materiais do Pacto, muitas vezes, pelo menos na relação inicial que mantivemos dentro do curso de formação, apresentam uma visão de exame, analisando se os alunos atendem aos indicadores colocados como direitos de aprendizagem nas diversas tabelas apresentadas nos cadernos de formação.

Quanto a isso, Esteban (2002) nos diz:

A avaliação, na ótica do exame, atende às exigências de natureza administrativa, serve para reconhecer formalmente a presença (ou ausência) de determinado conhecimento, mas não dispõe da mesma capacidade para indicar qual é o saber que o sujeito possui ou como está interpretando as mensagens que recebe. Tampouco pode informar sobre o processo de aprendizagem dos estudantes ou questionar os limites do referencial interpretativo do/a professor/a. (p 100)

A partir desse entendimento sugerido por Esteban, e levantando uma hipótese preliminar, diria que o Pacto colocou os professores, no primeiro ano de implantação da formação, numa lógica de preencher tabelas de acompanhamento de alunos em que os docentes necessitam informar quais os direitos de aprendizagem os alunos consolidaram e, posteriormente, fazer um levantamento da turma, além das demandas específicas de cada escola. “No contexto escolar, as modificações propostas no processo de avaliação freqüentemente [sic] são acompanhadas da implantação de novas estruturas de registro” (ESTEBAN, 2002, p 109). Dessa forma, quando juntamos essas estruturas apresentadas, podemos ver uma questão histórica trazida por Luckesi (2010) considerando a avaliação na perspectiva da prova como um fetiche e “por fetiche entendemos uma “entidade” criada pelo ser humano para atender a uma necessidade, mas que se torna independente dele e o domina, universalizando-se.” (p. 23).

As mudanças na forma como os dados sobre as turmas de 1º ano são acompanhadas, dentro do modelo do Pacto, guardam uma visão burocrática de preenchimento de documentos, dos quais é importante saber como devem ser preenchidos por se tratar de um mecanismo extenso e/ou digital, do que os motivos pelos quais devemos fazer isso e quais os significados de cada direito de aprendizagem. Esteban (2002, p. 117) nos coloca essa preocupação sobre a falta de análise do sentido de avaliar dentro de discussões teóricas. Porém, poderemos ver o contraponto da importância dessas tabelas no processo de entrevista (Anexo N).

“A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses” (HOFFMANN, 2009 p.18), assim questionando esse processo de relatórios que são apresentados durante a formação do Pacto, principalmente quanto ao seu preenchimento. Qual a funcionalidade e relevância destes para a construção do conhecimento da avaliação.

Com o auxílio de pesquisadores que se dedicam a estudar o processo de avaliação, percebo que essa avaliação das aprendizagens desenvolvida pelo PNAIC parecem ter uma dimensão de acompanhamento rigoroso e sistemático que pretendo analisar de forma mais profunda nos próximos capítulos.

O processo de avaliação das aprendizagens não pode se dar desconectado do entendimento que esses professores, participantes do Pacto têm dos processos de ensino e aprendizagem. Portanto, dentro das entrevistas busco perceber o que das práticas avaliativas dos sujeitos de pesquisa está conectado aos processos de ensino e aprendizagem escolares que são desenvolvidos por esses professores, tanto em suas salas de aula, quanto na formação continuada.

No próximo capítulo apresento a metodologia do trabalho utilizada para coleta de material e análise de seus núcleos de sentido, que investigarei sob a perspectiva da análise de conteúdo.



## 6 UM CAMINHO A MAPEAR

Neste capítulo apresento os caminhos metodológicos e como eles foram organizados durante a pesquisa. Assumindo uma abordagem qualitativa para o tratamento dos dados que “se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” (MINAYO, 2002. p.21). Nesse caso, Minayo (2002) defende:

[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis. (p. 21-22)

Assim, esta pesquisa vai ao encontro desses anseios e das possibilidades que surgem, principalmente dos materiais coletados. Porém, se tratando de uma análise de conteúdo, “requer que as descobertas tenham relevância teórica” (FRANCO, 2012, p.22). Importante salientar que não pretendo, nesses passos metodológicos e em buscas de resultados, fazer uma análise do processo de inclusão do Pacto enquanto um programa nacional e suas implicações no sistema educacional brasileiro.

Importante que possamos entender a análise de conteúdo conforme Bardin:

[...] Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] o interesse não reside na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a “outras coisas” [...] (1994, p38)

Os três conjunto de materiais que serão submetidos à análise de conteúdo desenvolvida neste trabalho, sendo “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2002, p. 25), são: cadernos de formação, questionários e entrevistas. Esses materiais são importantes para procurar esses conteúdos que necessitam ter algum tipo de relação entre eles. Faço uma opção de apresentar separadamente esses três instrumentos, pois:

Partimos da compreensão de que uma pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, é realizada num movimento contínuo de fases interligadas. No entanto, ainda que tais fases se imbriquem, numa dinâmica

de idas e vindas, preservam-se, em cada uma dessas, características e objetivos singulares. (JUNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p.33)

A partir de objetivos singulares dentro da utilização de cada instrumento de coleta de dados, opto pela apresentação separadamente e deixo para o capítulo 7 as análises a partir da perspectiva de análise de conteúdo, citada por Junior, Melo e Santiago como algo que “consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas, no nosso caso, das mensagens vindas da literatura, dos documentos da rede de ensino e das falas das professoras.” (2010, p.34). Diferente destes autores, os dados coletados em minha pesquisa são provenientes de outros meios, detalhados nos subitens deste capítulo.

É importante destacar, como afirma Franco, que, além do que está escrito e transcrito e que é uma base para as análises:

Isso não significa, porém, descartar a possibilidade de se realizar uma sólida análise acerca do conteúdo “oculto” das mensagens e de suas entrelinhas, o que nos encaminha para além do que pode ser identificado, quantificado e classificado para o que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos. (2002, p30)

Sendo assim, nestes subitens lanço mão de uma apresentação minuciosa desses materiais para que possa no capítulo 7 realizar as relações dos sentidos e perceber suas recorrências a partir dos óculos teóricos.

## **6.1 Cadernos de Formação**

Os documentos selecionados para esta análise do que seria “avaliação” para o 1º Ano do EF, são exatamente os oito cadernos de formação do Pacto em Língua Portuguesa para os professores do 1º Ano. Eles foram retirados dos materiais referentes à formação continuada em Língua Portuguesa do PNAIC (2013) são: Cadernos de Formação para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa fornecidos pelo MEC para os professores alfabetizadores e disponíveis online no site <http://pacto.mec.gov.br/>, composto por 8 Unidades para cada ano do ciclo de alfabetização regular, totalizando 24 Unidades, 8 Unidades para Educação no Campo, 1 Unidade sobre Educação Especial, 1 Unidade de apresentação do Pacto, e 1 unidade sobre Avaliação, totalizando assim 35 Unidades, disponibilizadas apenas no primeiro ano de formação, 2013. Outros materiais foram ofertados pelo

MEC nos anos seguintes de formação, mas que não são o foco da discussão neste trabalho. Logo, esta pesquisa fica restrita a esses desses 35 cadernos de formação aos 8 cadernos para o 1º Ano do EF, selecionados por terem sido o material trabalhado durante as formações dentro do grupo pesquisado. As súmulas desses oito cadernos estão descritas no capítulo 3.

Faço este recorte dos oito cadernos de formação em Língua Portuguesa do 1º Ano, pois como participei da formação continuada na condição de professor alfabetizador, sei que apenas eles foram utilizados durante todo o ano de 2013, pois eram os que continham no kit distribuído aos professores alfabetizadores que realizaram o curso, junto do caderno que explica a formação do Pacto e o caderno sobre Educação Especial, sendo que estes últimos não foram utilizados durante as aulas.

Essa análise se deu primeiro por uma busca quantitativa de repetição do termo “Avalia”, que pode ser tanto para a escrita de palavras como “avaliar” e “Avaliação”, além de suas diversas derivações. Feito esse levantamento, fiz dois recortes metodológicos: a divisão entre o aparecimento deste termo em cada caderno e onde ele se encontra em cada caderno, nos textos teóricos pedagógicos que devem auxiliar o professor a repensar sua prática, nas indicações de livros para os professores que desejam saber mais, ou nas sugestões de como podem ser organizados os encontros de formação continuada pelo Orientador de Estudos.

É importante ressaltar que a contagem de recorrências foi feita apenas nos cadernos do 1º ano, e que os cadernos do 2º e 3º ano têm aprofundamentos diferentes e que apresentariam dados quantitativos divergentes dos apresentados aqui, o que poderia nos levar a outras análises e perspectivas, caso estivessem englobados. Apresento estas recorrências no Quadro 9 e no Anexo Q é feita a extração dos principais excertos dos cadernos que versam sobre avaliação.

Quadro 9 - Tabela de recorrências do termo “Avalia” em cada caderno de formação do 1º Ano.

Número do Caderno	Recorrências em Textos Pedagógicos	Recorrências em sugestões de leituras adicionais	Relato de Experiência	Recorrências nas orientações para a execução das aulas	Recorrências em outros textos (Introdução do caderno, sumário, notas)	Soma de todas as recorrências
-------------------	------------------------------------	--	-----------------------	--	---	-------------------------------

					explicativas)	
1	30	8	-	8	11	<b>57</b>
2	2	1	-	-	-	<b>3</b>
3	-	3	1	-	-	<b>4</b>
4	6	1	1	1	-	<b>9</b>
5	2	-	-	1	1	<b>4</b>
6	6	1	3	-	1	<b>11</b>
7	4	1	2	1	3	<b>11</b>
8	33	15	8	22	8	<b>86</b>

Fonte: Cadernos de Formação, Tabulação minha.

Podemos perceber pelo Quadro 9 que há um questionamento importantíssimo a ser feito. Quando falei sobre avaliação nos capítulos iniciais, sempre tive em mente a questão do acompanhamento e de uma análise processual, o estar junto do aluno para ver seu desenvolvimento, assim como já citado por Hoffmann (2009). Porém, pelo que se pode notar, há uma ausência da discussão sobre o tema nos cadernos 2 a 7 do Pacto, embora haja certa recorrência sobre a avaliação, devido a seu texto específico sobre o assunto, no primeiro caderno de formação que só volta a aparecer no último caderno, que tem como tema principal a avaliação. Como essa formação tem uma padronização, além dos modelos dos planos de aula da formação continuada constarem no final de cada caderno, podemos perceber que há um comentário mínimo no material dos cadernos, sobre avaliação ao longo da formação e, conseqüentemente, fica a questão: como os professores fazem o acompanhamento dos alunos, se não há um aprofundamento sobre o tema durante toda a formação?

Aqui, podemos retomar uma das questões de pesquisa sobre qual é o pensamento sobre “avaliação” dos materiais do Pacto, que parece se distanciar do que se considera avaliação processual e contínua. Porém, é importante lembrar que esta é uma análise dos cadernos que não leva em consideração quais são as práticas das Orientadoras de Estudo, pois, assim como percebo em sala de aula, a mediação dos professores faz toda a diferença, seja pelo uso de um mesmo livro didático, em que um docente pode usar apenas como orientador da cronologia do conteúdo e outro pode ousar, pular páginas, ver o que realmente lhe interessa.

Além dessas recorrências, ainda foi feito o levantamento dos textos de cada caderno (ANEXO K), buscando realizar toda esta descrição do material, pois, segundo Franco:

Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após um tratamento inicial) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a essas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição a interpretação. (2002, p.32 grifo do autor)

Assim, continuo a descrição dos demais materiais a fim de facilitar as análises no capítulo 7.

## 6.2 Questionário Online

Inicialmente, a escolha do grupo de professoras para participar deste estudo seria baseada nas minhas possibilidades enquanto pesquisador, abrangendo as professoras alfabetizadoras de 1º ano de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. Trabalhei com uma perspectiva inicial de captação de 30 respondentes para um questionário no grupo formado pelas professoras alfabetizadoras que realizaram do Pacto referente à formação em Língua Portuguesa, em 2013, dividida em duas turmas com média de 28 professoras.

Optei pela meta inicial de 30 respondentes do grupo de interesse: professora alfabetizadora de 1º Ano do EF que participou da formação do Pacto Língua Portuguesa em 2013, pois participei em uma das turmas ofertadas na rede municipal dos professores e acreditei que a receptividade seria proveitosa para a captação de respondentes. Em 2014, permaneci participando do Pacto, como professor alfabetizador, porém a formação continuada foi reorganizada pelo MEC na forma de compor as turmas, sendo turmas mistas, com professores do 1º, 2º e 3º Ano do EF, assim, perdi o contato presencial com parte do grupo de professoras alfabetizadoras de 1º ano que compõe o quadro de docentes da rede municipal.

Escolhido o nicho de pesquisa, realizei a análise do material prévio, os cadernos de formação do Pacto para Língua Portuguesa do 1º Ano para a elaboração do questionário (APÊNDICA B). “Esse instrumento de pesquisa consiste num conjunto de questões predefinidas e sequenciais apresentadas ao entrevistado diretamente pelo pesquisador ou indiretamente via correspondência.” (TOZONI-REIS, 2009, p.56). Porém, o questionário se deu por fluxo contínuo via web, utilizando a ferramenta Google Drive<sup>14</sup>. Nele criei um formulário com 10 páginas e

---

<sup>14</sup> Ferramenta online com diversos recursos, entre edição de textos, planilhas e armazenamento de arquivos. Maiores informações podem ser obtidas em: <https://drive.google.com>

opções de bloqueio de respostas caso o respondente não estivesse dentro do grupo de pesquisa, levando o mesmo para a última página do formulário.

Escolhi o sistema Google Drive, pois considero uma excelente ferramenta para fins de consolidação e distribuição de questionários pela rede informatizada, levando em consideração os avanços tecnológicos que nos fazem deixar a correspondência e utilizar e-mails e redes sociais para distribuir o questionário, além de poder adicionar usuários para acompanhar o levantamento dos dados e auxiliar na qualificação das questões do mesmo.

Essa opção inicial de realizar os questionários eletronicamente, aconteceu pois não estava em contato presencial com as professoras que realizaram o curso comigo em 2013. Dessa forma, criei o instrumento e divulguei pelos seguintes canais:

- Lista de E-mail das professoras utilizada amplamente em 2013;
- Solicitação para o encaminhamento as demais orientadoras de estudo pela coordenação municipal do Pacto e para ser disseminado em todas as turmas do Pacto em 2014;
- Grupo fechado<sup>15</sup> na Rede Social Facebook: PACTO Turma 15 S.<sup>16</sup>
- Grupo Fechado na Rede Social Facebook: Pacto 2014 Quinta M.<sup>17</sup>;
- Publicação em meu perfil particular do Facebook.
- Mensagens privadas para colegas lembrando sobre o questionário e a data para responder.

Iniciando o questionário, a fim de resguardar a integridade da pesquisa, como pode ser visto no Apêndice B, apresentei o termo de consentimento e cedência dos dados para participar da pesquisa. Desta forma, o participante só poderia ter acesso às demais etapas da pesquisa se concordassem.

Abaixo desse texto, o respondente teria a opção de concordar ou não em participar da pesquisa. Escolhendo a opção “não concorda”, ele era levado

---

<sup>15</sup> Mecanismo de agrupamento de contatos que possibilita compartilhamento de informações e interações de forma específica com aqueles que fazem parte do grupo. Sendo fechado, qualquer pessoa pode encontrar o grupo fazendo uma pesquisa na rede social pelo nome atribuído ao mesmo, porém somente membros podem ver as publicações.

<sup>16</sup> Abreviado para manter o sigilo.

<sup>17</sup> Abreviado para manter o sigilo.

automaticamente para a mensagem de agradecimento, finalizando o questionário. E aceitando participar, ele seguiria para a próxima página, no caso a página 2, das 10 que compuseram o questionário inicial<sup>18</sup>.

O questionário continha uma questão chave que pode ser conferida no Apêndice B com um asterisco (\*) ao lado da resposta chave. Apenas o sujeito que marcava a alternativa que demonstra que ele pertence ao público alvo da pesquisa tem acesso à próxima página, do contrário seria encaminhado para a mensagem de agradecimento pela participação. Essa ferramenta facilita a aquisição dos dados de quem se inclui no grupo foco do pesquisador, no caso os professores alfabetizadores de 1º ano que participaram de turmas de 1º ano na formação do Pacto em Língua Portuguesa em 2013. Porém, faz com que se percam os dados qualitativos de pessoas que poderiam contribuir para a discussão, mas que não fazem parte do público alvo.

Finalizada a etapa de identificação do respondente, o questionário apresenta situações para saber o posicionamento sobre como ele interagiria se estivesse vivenciando aquelas situações. Estas situações serão exploradas na sessão de resultados juntamente com as respostas do público alvo que respondeu o questionário. Esta etapa é feita com questões do tipo descritivo, logo não há mais a ferramenta de questão chave e se espera que todos que chegaram a essas questões sejam do público alvo.

Após as questões de posicionamento, ainda era aberto um espaço para comentários sobre algo que o respondente não se sentiu contemplado durante o questionário.

Por fim, é solicitado de forma espontânea que o respondente participe da segunda fase, no caso a entrevista individual, deixe seus dados para contato (Nome, telefone e e-mail) para ser contatado. Independente de deixar os dados, após esta tela é apresentada uma mensagem de agradecimento com o e-mail do pesquisador para futuras dúvidas.

A partir desse questionário, obtive 24 respondentes totais que concordaram em participar do estudo e ceder suas respostas, o que está fora do esperado de 30, mesmo com várias tentativas de divulgação e mobilização para que fosse

---

<sup>18</sup> Importante salientar que por se tratar de um questionário longo e haver diferença na formatação do questionário online e das páginas deste trabalho, foi utilizado uma linha de sete underlines para separar as páginas (Ex.: \_\_\_\_\_).

respondido. Assim, os dados obtidos serão apresentados a seguir em tabelas e sem a utilização de porcentagens, pois o número total é menor do que 100. Tampouco faço o uso de outras escalas de valores e outras representações, como gráficos nas suas diversas apresentações (disco, barras etc.), pois considero desnecessário para a boa compreensão dos resultados obtidos nesta etapa.

Na questão inicial já faço um corte dos respondentes, como apresento no Quadro 10, pois da frequência total de 24 respondentes, apenas 13 seguiram no estudo pela autodeclaração como participantes do Pacto na condição de Professores Alfabetizadores.

Quadro 10 - Número de professores alfabetizadores atingidos

<b>2. Você participou no ano de 2013 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?</b>	<b>Frequência</b>
Sim, como professor alfabetizador.	13
Sim, como orientador de estudos.	1
Não participei	10
<b>Total</b>	<b>24</b>

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Assim, ficamos com o número de 13 respondentes que seguiram o estudo, porém, como explicado no capítulo anterior, ainda temos algumas perguntas chave, sendo elas que possibilitam ao respondente avançar no questionário e responder todas as questões presentes no questionário. Dessa forma, a seguir constam as demais perguntas que foram qualificando os respondentes para continuar no estudo. Como ficou claro, no questionário existem algumas questões como a formação entre outros, que estavam no início do questionário, mas será abordado nesta seção após a apresentação das questões sobre o grupo de professores que interessa a esta pesquisa.

Continuando, a questão número 5, captou 13 professores respondentes que permaneciam no grupo de pesquisa e a partir da resposta da questão 2. Desses tivemos mais um corte de respondentes, como apresentado na Quadro 11:

Quadro 11 - Professores que atual no município foco da pesquisa.

<b>5. Você trabalha em qual ou quais redes de ensino?</b>	<b>Frequência</b>
Porto Alegre	1
Canoas	0
Esteio	1



Sapucaia do Sul*	8
São Leopoldo	0
Novo Hamburgo	0
Outro	3
<b>Total</b>	<b>13</b>

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Apenas 8 continuaram fazendo parte do grupo de pesquisa. É importante salientar que no item “Outro”, os três respondentes complementaram as informações declarando-se como pertencentes à rede de Jaguarão, isto ocorreu, pela forma de divulgação online por redes sociais, que possibilitou a alguns respondentes compartilharem o link do questionário, gerando o interesse de outros professores em responder.

Ainda sobre a identificação deste grupo de pesquisa, temos a questão 10, como apresentada na Quadro 12, que faz ainda um recorte sobre os respondentes:

Quadro 12 - O pertencimento ao grupo de formação

10. Você participou da turma do PNAIC referente à qual ano do Ciclo de Alfabetização?	Frequência
1º Ano*	6
2º Ano	1
3º Ano	1
<b>Total</b>	<b>8</b>

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Com os dados dessas três questões apresentados nas tabelas acima, delimitamos então o número de pessoas que efetivamente responderam à totalidade do questionário, no caso seis. Analisando o baixo número de aderência, questiono se o uso das redes sociais e a necessidade de estar na frente do computador para responder foi o que gerou a baixa frequência de respondentes, pois consiste em uma participação espontânea e voluntária, assim como todas as outras formas de participação em pesquisas acadêmicas. Nos anos que trabalhei junto a CPA, é algo recorrente, o baixo número de respondentes pelo formulário de pesquisa ser voluntário e depender da mobilização para aumentar o número de respondentes. Todavia analisando pelo número de 24 respondentes totais, tivemos uma baixa em três quartos para os respondentes reais, porém fica a questão de que se não houvesse as restrições nas respostas, os participantes que foram eliminados, no

decorrer das 10 primeiras questões, poderiam apresentar algum dado significativo sobre a visão deles no que se refere ao Pacto.

Para melhor visualização das respostas, esses 6 respondentes serão identificados a partir deste ponto como PQ1 (Pessoa Questionário Número 1) e assim sucessivamente até a PQ6, a partir da ordem cronológica de resposta das mesmas no questionário. A tabela com as respostas dos 24 participantes pode ser conferida no Anexo L, porém serão trabalhados apenas os dados destes 6 sujeitos de pesquisa que participaram até o final da pesquisa, assim como a apresentação dos dados referente a cada um.

Retomando então a questão número 3, que questiona a formação dos professores, tive a impressão que alguns não entenderam o enunciado, pois marcaram somente o grau mais alto, no caso especialização na área da Educação. Porém, podemos entender que todos os sujeitos têm no mínimo uma graduação, seja em Pedagogia ou outra licenciatura. Como mostro no Quadro 13.

Quadro 13 - Nível de Formação dos respondentes do Questionário

<b>Sujeito</b>	<b>Magistério</b>	<b>Pedagogia</b>	<b>Licenciatura</b>	<b>Graduação Não Especificada</b>	<b>Especialização na Área de Educação</b>
PQ1	SIM		LETRAS		
PQ2				SIM	SIM
PQ3		SIM			
PQ4				SIM	SIM
PQ5	SIM	SIM			
PQ6		SIM			SIM

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Adicionei o item graduação não especificada, pois, pela Lei 9.194/96, a pessoa só está apta a realizar estudos de pós-graduação lato sensu ou stricto sensu se tiver alguma graduação concluída e válida no território nacional, motivo pelo qual se pode entender que PQ2 e PQ4, mesmo sem identificar no questionário, tem alguma graduação.

Além disso, percebemos que metade dos professores tem graduação em Pedagogia, sendo algo positivo, tendo em vista que o curso de Pedagogia aprofunda a discussão teórica sobre a alfabetização e os processos escolares.

No Quadro 14, apresento o tempo de experiência dos professores em turmas de 1º Ano. Fica evidenciado que metade deles tem entre 1 e 2 anos de experiência, enquanto apenas um tem mais de 5 anos de experiência. Podemos aferir também que PQ1, PQ3, PQ5, dos seus 1 a 2 anos de experiência, têm pelo menos metade desse tempo como participante do Pacto. Considero que esta formação pode ser positiva, pois são professores que, mesmo nesse curto espaço de tempo atuando com turmas de 1º ano, já têm uma formação continuada focada para professores alfabetizadores o que possibilita que eles qualifiquem suas práticas perante novos paradigmas sobre alfabetização como apresentei no capítulo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Quadro 14 - Tempo de experiência com turma de 1º Ano

<b>Sujeito</b>	<b>Menos de 1 ano</b>	<b>Entre 1 e 2 anos</b>	<b>Entre 3 e 5 anos</b>	<b>Mais de 5 anos</b>
PQ1		X		
PQ2			X	
PQ3		X		
PQ4			X	
PQ5		X		
PQ6				X

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Já no Quadro 15, apresentei uma pergunta, que eu estava intrigado com a resposta, o que levou os professores a participar do Pacto, pois uma informação enfatizada no período de início do Pacto em 2013, pelo menos na rede em que faço parte, foi à bolsa de estudo de 200 reais, e eu pensei que estes professores estariam realizando também por esse motivo, levando em consideração apenas a questão salarial dos professores. Porém, como fica claro no quadro das respostas dos seis professores que contemplaram os requisitos do questionário, o fator recorrente para a participação deles no Pacto foi permanecer com a turma, mesmo que alguns tenham também assinalado outras opções. Todavia, como não foi realizada entrevista de aprofundamento com estes professores, esse desejo de

permanecer com a turma pode ocorrer pelas opções de turmas ofertadas pela escola não serem de seu agrado e nem tanto pela identificação com a faixa etária, mas como dito não foi realizada uma entrevista com as professoras para saber os motivos para essas escolhas.

Quadro 15 - O que levou a participar do Pacto?

Sujeito	Opção Pessoal	Bolsa de Estudo de 200 reais	Certificado de curso de 120 horas	Permanecer com a turma desejada	Falta de turma para assumir regência	Imposição da escola	Outro
PQ1				X			
PQ2	X			X			
PQ3				X			
PQ4				X			
PQ5	X		X	X			
PQ6	X			X			

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Como foi dito, aqui apresento as respostas dos professores, em forma de tabela para que fiquem todas listadas e possam ser acompanhadas de forma clara. É importante ressaltar que todos os dados podem ser conferidos na íntegra no Anexo L, em que consta a tabela com as respostas dos 24 participantes iniciais.

No Quadro 16, consta o resultado do levantamento dos respondentes da questão que pretendia perceber o posicionamento do professor quanto à participação no Pacto, por que eles estavam participando e como entendiam a formação. Temos uma questão em que os professores conscientemente respondem o que os levou a participar, porém a forma como eles se posicionam sobre isso na questão 11: “Na reunião de professores é apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alguns professores conversam e um deles pergunta: “Para que fazer isso? ”, pode dizer bastante sobre como eles entendem essa formação continuada.

Quadro 16 – Posicionamento sobre situação de professor que perguntando para que fazer o Pacto.

Sujeito	Questão 11
---------	------------

PQ1	Para que o professor tenha mais conhecimento teórico e troque experiências com outros professores
PQ2	Para repensar a prática e conhecer referenciais teóricos que possam te ajudar em tua prática e assim auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.
PQ3	Primeiro para não perder a turma de alfabetização, segundo porque toda formação nos traz conhecimento.
PQ4	Para melhorar a qualidade na alfabetização brasileira
PQ5	Este é um momento de reflexão da prática pedagógica, onde temos a oportunidade de formação, pois desejamos uma melhora significativa na aprendizagem.
PQ6	Para formação continuada que é tão cobrada e solicitada!

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Na questão seguinte que envolvia a situação: “Luiza é uma professora do 1º Ano do Ensino Fundamental e foi convidada a participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ela recebeu uma caixa com 30 livros de literatura infantil, uma caixa com dez jogos de alfabetização e oito cadernos de formação para participar dos encontros ao decorrer do ano. Como você orientaria Luiza para utilizar esses materiais, tendo em vista o processo de avaliação específico do 1º ano? ” procurando também um posicionamento dos professores, podemos notar com mais evidências o que pensam sobre os materiais trazidos pelo Pacto para as salas de aula:

Quadro 17 – Orientação para utilizar o material do Pacto.

Sujeito	Questão 12
PQ1	Os livros literários são de uso do aluno e professor e são ótimos. Os jogos também são bons, mas em pouca quantidade. A professora deve usar esses materiais em seu planejamento. Quanto aos cadernos de estudo servem como apoio
PQ2	Orientaria ela fazer a leitura dos cadernos de formação, trocando ideias com os demais docentes e assim planejar atividades fazendo uso dos livros de literatura infantil e os jogos.
PQ3	Os cadernos de formações apresentam muitas atividades, porém Luisa teria que adaptar as atividades de acordo com a turma que ela trabalha, respeitando as individualidades.
PQ4	Utilize diariamente os livros com os alunos, possibilite que joguem e participe dos encontros do Pacto!
PQ5	Cadernos de formação são aliados ao processo de aprendizagem (teoria); livros de literatura infantil e caixa de jogos devem ser inseridos no planejamento diariamente.
PQ6	O trabalho deve ser integrado aos interesses das crianças, então os livros de formação servem para refletir sua prática, os livros para leituras de variadas formas

	(leituras de imagem, texto, teatros). E a caixa de jogos é um recurso a mais para praticas pedagógicas lúdicas nesse ambiente alfabetizador!!
--	---

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Seguimos para as duas perguntas que parecem parecidas, mas que são um grande gancho para várias discussões. Elas são: “O que você acredita que um (a) professor (a) alfabetizador (a) precisa conhecer para ALFABETIZAR no 1º ano?”; e “O que você acredita que um (a) professor (a) alfabetizador (a) precisa conhecer para AVALIAR no 1º ano?”. Que tem seus resultados expressos nos Quadro 18 e Quadro 19, respectivamente.

Quadro 18 – Qual conhecimento é necessário para alfabetizar?

Sujeito	Questão 13
PQ1	Mecanismos de apropriação das etapas de escrita, como se dá o processo do educando.
PQ2	Todo professor deve procurar entender como acontece à aprendizagem dos alunos, como se dá as conexões para que isso ocorra.
PQ3	O seu aluno.
PQ4	Ter muita paciência, gostar do que faz e querer possibilitar o letramento através de leituras, jogos e atividades do cotidiano das crianças e suas famílias.
PQ5	- A realidade dos alunos, oferecer estratégias diversas para alcançar o resultado.
PQ6	Conhecer o processo da aquisição da linguagem escrita e matemática, bem como desenvolvimento de atividades lúdicas e interativas com os protagonistas, que são as crianças

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

E abaixo desta questão, o questionamento sobre os conhecimentos necessários para avaliar o aluno no 1º Ano do EF. Alguns professores, como PQ1, acredita que os conhecimentos são os mesmos da resposta anterior sobre alfabetização.

Quadro 19 – Qual conhecimento necessário para avaliar

Sujeito	Questão 14
PQ1	O mesmo q o anterior, levando em consideração os avanços do aluno.
PQ2	Os diferentes tipos de avaliações, tendo em vista que cada aluno aprende de uma maneira única.
PQ3	O aluno e ter claro que a avaliação é diagnóstica, serve para avaliar o que o aluno

	ainda não atingiu.
PQ4	Precisa conhecer a realidade da criança, suas limitações e o empenho da família nesse processo.
PQ5	O entorno que o aluno está inserido, observando com cuidado a realidade do aluno.
PQ6	Aquisição da linguagem oral e escrita, bem como matemática, ciências naturais, e etc.... A realidade familiar das crianças,

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Para a questão 15, apresentei a seguinte situação: “Nas aulas do PNAIC os professores foram apresentados a uma tabela de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, alguns professores completaram toda a tabela, porém outros, não acompanharam o desenvolvimento de seus alunos fazendo uma prova ao final do ano para validação das respostas apresentadas para a Orientadora de Estudos. Quando questionado, o professor disse não saber como fazer um acompanhamento de aprendizagem.”, esperando que os professores pudessem se posicionar novamente, porém como é visto no Quadro 20, mesmo sendo feito por meio digital, as respostas são sintéticas.

Quadro 20 – Como realizar um acompanhamento das aprendizagens dos alunos

<b>Sujeito</b>	<b>Questão 15</b>
PQ1	Esse professor perdeu um bom mecanismo d avaliação. Eu adorei fazer a tabela, pois é bem objetiva. Além é claro, de não ter visto os avanços do aluno
PQ2	Procuraria apresentar novamente a tabela de acompanhamento e ir conversando sobre ela , questão por questão.
PQ3	A alfabetização é um processo, então o professor terá que fazer o acompanhamento desse aluno durante o ano registrando sua evolução.
PQ4	O professor deveria realizar avaliações durante os ano
PQ5	O acompanhamento de aprendizagem é essencial, portanto sugiro ao professor que desenvolva uma tabela para que consiga realizar esse acompanhamento.
PQ6	O auxílio e acompanhamento desse professor deve ser ao longo e não, somente no final!!

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Por fim, apresentei a seguinte questão: “Descreva e analise o processo de avaliação que você desenvolve com os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental”,

porém novamente senti-me frustrado pela forma resumida que os participantes elaboram suas respostas, o que dificulta as análises do capítulo 7.

Quadro 21 – Descrição e análise dos processos avaliativos desenvolvidos pelas professoras

Sujeito	Questão 16
PQ1	Testagens escritas, ditados, atendimento individual para questionamentos e uso de materiais concretos como fichas de letras e números. É sempre útil e faz com que eu planeje as aulas, posteriormente, com base nas dificuldades dos alunos.
PQ2	No primeiro momento utilizo a avaliação diagnóstica, para conhecer o perfil dos alunos, ao decorrer do ano vou utilizando as demais maneiras de avaliar, para que todos tenham oportunidades de serem avaliados.
PQ3	A avaliação é diária através da observação das atividades e no decorrer do trimestre são feitas avaliações mais específicas para ver as dificuldades individuais.
PQ4	O professor deveria realizar avaliações durante o ano para checar se seus objetivos estavam sendo atingidos, para saber onde ele deveria voltar e resgatar as dificuldades dos seus alunos.
PQ5	Acompanhamento através da observação e registro. A avaliação do processo de aprendizagem torna uma reflexão contínua de minha ação.
PQ6	Avalio a criança como um ser total e não divido em matérias. Trabalho muito com projetos e registro os avanços por meio do portfólio!

Fonte: Tabelas dos Resultados do Questionário (Tabulação minha)

Apenas PQ6 utilizou o espaço de considerações finais. O que pode ser positivo ou preocupante, pois ao que parece os professores não tiveram desejo de escrever respostas longas e foram sucintos em todas as respostas descritivas. Gatti (2010) aponta em um de seus estudos sobre a formação de professores o pouco aprofundamento sobre os conteúdos a serem desenvolvidos nos Anos Iniciais, ela diz:

Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na educação básica (Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física) comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes; (GATTI, 2010, p.1372)

Porém, se hoje temos os pedagogos tendo como formação inicial à docência, as questões sobre os conteúdos da alfabetização deveriam estar contempladas na base curricular, mas Gatti (2010) ainda não percebe essa mudança em seus levantamentos. A docência, essa, que parte da Educação Infantil aos Anos Iniciais e,



incluindo a EJA, necessita que os cursos de graduação em Pedagogia façam escolhas sobre a organização de seus currículos para os futuros docentes: saber um conteúdo, que no passar do tempo será atualizado, ou saber técnicas para ensinar esses diversos conteúdos de forma que os alunos aprendam? Não negando a falta de aprofundamento teórico levantado por Gatti (2010), mas também quero colocar em jogo a qualificação e a produtividade dos processos de formação continuada necessários a qualquer profissional docente, como é o caso do Pacto que disponibiliza a atualização em nível nacional sobre as novas perspectivas da alfabetização que podem estar sendo esquecidas nos cursos de formação inicial.

Penso que na questão metodológica, poderia ter optado por recolher as respostas de todos que tiveram contato com o questionário, pois talvez, se tivesse feito a seleção posteriormente, poderia analisar o que pessoas de fora do contexto pesquisado pensam sobre o assunto e ter mais dados para realização das análises de conteúdo, tendo em vista que seriam mais mensagens a compor a contextualização sobre o tema.

Devido ao baixo índice de respondentes no questionário digital, realizei também uma tentativa de entrevista coletiva com as colegas da turma em 2014, lembrando que “toda a entrevista exige um roteiro previamente definido cujo grau de sistematização define o grau de estruturação da entrevista” (TOZONI-REIS, 2009, p.56). Como o tempo para a realização foi cedido pela Orientadora de Estudos, e fazia muita chuva no dia, sem a possibilidade de mudança devido ao cronograma de finalização do curso, pedi para as professoras respondessem em uma folha o que elas pensavam sobre a questão: “*Se a Avaliação é processual e contínua, você acredita nisso? Como esse processo ocorre? Com quem você costuma trocar as informações obtidas durante a avaliação dos seus alunos? O que o Pacto influenciou na sua prática docente?*”, sendo uma questão dissertativa, caracterizando uma perspectiva de entrevista estruturada (TOZONI-REIS, 2009 p.56), as respostas podem ser conferidas na íntegra no Anexo M.

Dar conta do questionário frustrou-me, como dito anteriormente, pela baixa participação das professoras, principalmente por, apenas, uma ter se disponibilizado em participar da segunda fase, no caso a entrevista individual, o que gerou algumas alterações no processo de escolha das professoras que foram entrevistadas, como explico a seguir.

### 6.3 Entrevista

Inicialmente seriam escolhidas professoras que já tivessem respondido ao questionário para realizar as entrevistas individuais, porém, como apenas uma se prontificou a participar, realizei uma nova organização de como selecionar as professoras para o mesmo, aproveitando-me da disponibilidade de tempo, minha e das professoras. Convidei professoras que contemplassem um dos seguintes critérios.

- Participação nos dois anos de formação do Pacto (2013-2014)
- Participação em um dos anos de formação do Pacto (2013 ou 2014)
- Não ter participado do Pacto, mas ter experiência com turmas do ciclo de alfabetização.

Com o aceite das pessoas que contemplassem os critérios apresentados, fiz o contato para a agendar as entrevistas dentro de suas possibilidades de horário, juntamente com a assinatura do termo de compromisso (Apêndice A) e a solicitação da gravação do áudio da mesma. É importante destacar que as entrevistas foram concedidas nos momentos em que as profissionais estavam livres, no caso: recreio, hora-atividade ou intervalo de almoço, pois as três entrevistas foram realizadas nas escolas de atuação das mesmas, devido à proximidade entre o pesquisador e as entrevistadas, que atuam na mesma rede, mas que moram em cidades distintas.

As entrevistas transcritas foram encaminhadas às professoras para confirmação dos dados, nenhuma entrevistada solicitou alterações quanto ao conteúdo das entrevistas que constam nos anexos N, O e P.

Duarte (2004, p.214), quando fala sobre metodologias de pesquisa, afirma que “não é porque um pesquisador opta pela adoção de um método qualitativo que ele tem, necessariamente, que recorrer a entrevistas”, eu fiz esta opção, mesmo com as dificuldades que surgiram, por considerar que as entrevistas me dariam dados para relativizar e ou até aprofundar as respostas dos questionários e os excertos dos documentos. Em outras palavras, escolhi entrevistar essas professoras por acreditar que a conversa poderia dar maior sustentação aos resultados obtidos pela análise de conteúdo. Conforme Lüdke e André (2013), a entrevista semiestruturada, em que há uma disponibilidade do pesquisador em alterar a ordem

das questões possibilita que se crie um clima de confiança em que o entrevistado possa discorrer sobre as informações que ele detém sobre o tema, o que é o sentido da realização da entrevista.

Importante ressaltar que, por se tratar de um projeto de implantação obrigatória nas escolas, após a cooperação entre a mantenedora e o Ministério da Educação, temos em vista o que diz Duarte (2004):

Se entramos em uma instituição escolar onde se verifica uma crise — disputa de poder, perseguição política, denúncias de desvio de verbas, implantação de um projeto polêmico, confronto com traficantes de drogas, violência etc.— provavelmente os profissionais que ali trabalham (assim como os estudantes) não estarão dispostos a arriscar sua segurança pessoal para fornecer informações a um pesquisador, mesmo que reconheçam que os resultados desse trabalho poderiam vir a contribuir para a solução do problema (p.215)

Busquei o cuidado especial de evitar ao máximo qualquer forma de identificar as professoras que participaram das entrevistas, pois mesmo no serviço público o posicionamento sobre determinados temas pode acarretar desconfortos ou retaliações. Assim, utilizarei siglas para identificá-las, que seguem a lógica a seguir:

P2P – Professora que realizou 2 anos de formação do Pacto

P1P – Professora que realizou apenas 1 ano de formação do Pacto, sendo este 2014

PNP – Professora que não realizou a formação do Pacto.

As entrevistas ocorreram de forma semiestruturada a partir da pergunta: “Muitas pessoas falam que a avaliação é processual e contínua. Você concorda? Se concorda como faz para ela ser processual e contínua?” deste questionamento fui instigando as entrevistadas a falar mais sobre o processo, trazendo também as suas impressões sobre a formação do Pacto.

Cada uma das entrevistas, realizadas individualmente em locais distintos, trouxeram perspectivas diferentes, pois se baseava nas experiências e formação de cada professora. Enquanto a P2P olhava a partir de uma bagagem teórica maior, devido a sua formação, a P1P trouxe a experiência de participar de um evento regional do Pacto, relatando o sentido de algumas ações realizadas pelo governo

federal, e a PNP teve respostas voltadas para a visão da gestão escolar dentro do Pacto e trouxe sugestões de como poderia melhorar.

Explicados os dados e como eles foram coletados, no próximo capítulo procedo às análises a partir da metodologia de análise de conteúdo, buscando os núcleos de sentidos a partir dos cadernos/questionário/entrevista que possibilitam dar respostas às questões investigativas.

## **7. AS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PACTO DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS**

Neste capítulo, consta a retomada das questões investigativas, que dão sentido para cada um dos três subitens das análises. Achar esses três caminhos para analisar o material foi desafiador, pois há necessidade de estar em outro plano de visão, como quem procura uma rua nos mapas da lista telefônica em que muitas vezes a continuação de determinada rua está na próxima página e você precisa ir e vir entre as páginas até entender qual pedaço se liga à página que você procura, para as pessoas ligadas a tecnologias seria como utilizar o Google Earth<sup>19</sup> que nos possibilita visualizar um determinado ponto da terra bem próximo quase do lado e que podemos aos poucos ir afastando e ver os emaranhados de rua que dão vida à cidade.

A partir dessas analogias, posso reconhecer meu processo como pesquisador, neste ponto, temos os núcleos de sentido encontrados no material, pois é na leitura dos materiais e nas relações que eles expressam que surgem esses sentidos visíveis a partir dos óculos teóricos escolhidos e é a partir dessas recorrências de sentidos que buscamos as aproximações para responder as questões investigativas.

### **7.1 Avaliar para Incluir**

Uma das marcas mais evidentes do Pacto é sua perspectiva inclusiva, expressa durante várias passagens dos textos do caderno de formação. Mesmo esta dissertação, que utiliza como um dos materiais de pesquisa os cadernos do Pacto, demonstra que a visão trazida dentro destes materiais é numa perspectiva de auxiliar o professor a planejar suas ações dentro dos conteúdos dos direitos de aprendizagem, como explicado anteriormente. Além de incluir os alunos nesse processo de aprendizagem, principalmente nas práticas pedagógicas que farão o aluno avançar cognitivamente.

Quando falamos de uma educação inclusiva, Macedo (2005) nos coloca: “O conceito construtivo de autonomia é: ser autônomo é ser parte e todo, ao mesmo tempo. Esta é a idéia [sic] de educação inclusiva, ou seja, ser parte e todo ao

---

<sup>19</sup> Pode ser acessado em <https://www.google.com/earth/>

mesmo tempo” (p.28-29), outra perspectiva é de Lopes (2009), que argumenta mostrando que não há um polo totalmente incluído e outro totalmente excluído, mas que os dois existem em relação:

[...] entender a inclusão como conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que delimitam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído, do empregado e do desempregado, etc., também é uma condição de entendimento das práticas educacionais diluídas na população. (154)

Ao tomar contato com o material dos cadernos é possível perceber como o Pacto assume uma perspectiva de avaliar para incluir, trabalhar e avaliar em ciclos é entendido como uma forma de evitar a exclusão. Observemos o seguinte excerto do caderno de Formação do Pacto:

Enfim, na **perspectiva da inclusão** que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriado ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que os estudantes progredam em seus conhecimentos, espreitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em **formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas** para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a **garantir que não sejam excluídos do grupo**. Algumas escolas e redes de ensino têm adotado estratégias relacionadas ao desenvolvimento de **projetos de acompanhamento aos alunos com defasagem de aprendizagem**, projetos esses que são realizados por **parte de um grupo de professores ou estagiários em determinados horários da semana ou no contra turno**.

Fonte: BRASIL, 2012b, p.29 (Grifos meus).

Neste excerto, temos várias questões possíveis de serem analisadas, porém vamos nos ater a questão da inclusão, os alunos que não acompanham o que é sugerido ao longo do Pacto e que vão avançar para o próximo ano, dentro do sistema do Ciclo de alfabetização. Colocando a escola como um local que vai ofertar mecanismos de apoio para que este aluno atinja os objetivos, porém não sendo uma responsabilidade somente do professor, e sim, uma organização escolar que coloca este aluno junto de outros profissionais a fim de trabalhar o que não foi atingido em sala de aula.

Todavia, junto a essa mensagem dos cadernos sobre a inclusão, temos a fala das professoras sobre como elas percebem os mecanismos dispostos pelo Pacto para o acompanhamento destes alunos que apresentam dificuldade.

A P2P nos põe a par das dificuldades que ela percebe:

Ah, a gente faz as atividades que éramos exigidos, só que a gente também analisando as tabelas, **elas não contemplam todos os alunos**, porque ali em **nenhum momento tem a questão dos alunos de inclusão**, não se tem dentro das tabelas que se é exigido. **Algumas das crianças, elas são esquecidas**, e daí tu tem que colocar como que eles não sabem, que **eles não conseguiram atingir aquele objetivo**, mas as vezes **conseguem atingir outros** que não estão ali naquelas tabelas. A gente termina fazendo porque a gente está participando, nos é cobrado tais tabelas, mas **eu vejo falhas**, ao meu ponto de vista, porque **nem todos os alunos são contemplados**, e o **objetivo é que todos os alunos tivessem oportunidades iguais para serem observados nas avaliações**.

Fonte: Anexo P (Grifos meus)

Podemos ver que mesmo com o Pacto tendo uma perspectiva inclusiva nos textos, a P2P em sua entrevista não considera que sejam contemplados todos os alunos. Porém, como é mostrado no Capítulo 3, cada caderno tem um determinado número de encontros e o caderno sobre Avaliação, número 8, o último da grade de organização do curso tem apenas dois encontros. Nos quais, além de trabalhar o tema avaliação, também é feito o fechamento do curso para a apresentação do seminário final, explicado na sugestão de organização das aulas destes últimos encontros no caderno de formação. Além disso, temos sentidos contraditórios, pois no documento de referência (BRASIL, 2012e) diz:

Defende-se, que a avaliação da aprendizagem das crianças do Ciclo da Alfabetização seja de caráter formativo. Portanto, prioritariamente qualitativa, em detrimento de aspectos quantitativos e/ou classificatórios, de maneira a perseguir, permanentemente, estratégias para a progressão continuada individual dos meninos e meninas, favorecendo seu desenvolvimento integral e assegurando, assim, a qualidade da sua trajetória escolar. (p.32)

Novamente fica evidente que existe uma disparidade sobre um mecanismo que pretende referenciar, trazendo os direitos de aprendizagens e objetivos de

aprendizagem, mas o que foi relatado pelas professoras pesquisadas, a formação continuada do Pacto apresentou de forma diferente.

Quando a P2P, fala sobre a falta de opções para os alunos incluídos temos que pensar que essas tabelas são a partir dos direitos de aprendizagem, como dito pelo Pacto nos excertos a seguir:

Em todos os quadros [de direitos de aprendizagem] são expostas sugestões acerca de **como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade** durante o ciclo de alfabetização (p.31)

[...] um determinado conhecimento ou capacidade **pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes**. A **consolidação** também pode **ocorrer em mais de um ano** escolar, dado que há aprendizagens que exigem um **tempo maior para a apropriação**. (p.31)

Fonte: BRASIL, 2012b. (Grifos meus)

Percebemos nesses excertos que o Pacto coloca as aprendizagens de forma a demonstrar aos professores que existe a possibilidade de que eles possam realizar o trabalho, levando em conta os objetivos elencados nas tabelas de direitos de aprendizagem do ano em que está atuando. Como é exemplificado no anexo C que apresenta os direitos de aprendizagem. Porém, como dito pela P2P, essa visão de direitos que devem ser seguidos e posteriormente avaliados tem o sentido de incompletude da possibilidade de falar sobre quem não está de acordo com o que é mostrado ali nas tabelas de acompanhamento (Anexo I), sendo avaliado apenas como um aluno que “não sabe”, ficando desconectada da proposta inclusiva do Pacto.

Percebo um desequilíbrio entre o que se diz e como esse programa chega às escolas, questão que se assemelha ao questionamento de Soares (2009): “ainda se observa uma discrepância entre a formulação de políticas públicas de educação e sua implementação nas diversas instituições educacionais.”, tendo em vista que o modelo de formação do Pacto, de formar formadores para formar professores, pode não ser o melhor quando se deseja uma efetivação de programas educacionais.



Ao que parece o Pacto vem colocar o professor em uma corda bamba, e talvez não seja só o professor quem deva ensinar os alunos e disponibilizar mecanismos para que ele possa suprir suas lacunas de ensino. Foi abordada em um jornal televisivo na primeira semana de fevereiro e posteriormente disponibilizada na internet (REDE GLOBO, 2015), uma matéria sobre abandono dos professores das salas de aula e as mazelas da educação brasileira, e mesmo tendenciosa as reportagens difundidas em âmbito nacional podem servir como gatilho para reflexão. Conforme Soares, “Espera-se, cada vez mais, um professor capaz de investir no aluno e em suas capacidades e habilidades” (SOARES, 2009, p.207), porém, ao que parece pelos excertos já apresentados se coloca no professor além da atividade de ensinar bem ao seu aluno, garantir direitos de aprendizagens que podem ser vistos como dever do Estado ou de uma organização escolar integrada, em que professores e gestão trabalham juntos em prol do aluno, esta questão da falta de conhecimento dos demais atores do processo escolar fica clara nas falas da PNP:

Bom como coincidiu justamente o ano em que iniciou o Pacto no município onde eu trabalho, foi exatamente o ano em que eu saí da sala de aula e comecei a atuar como vice-diretora da escola. Então o contato que eu tenho com o Pacto **é por ter visitado seminários, né? Participado dos seminários, com as exposições dos trabalhos dos colegas que participaram dessa formação, e também, principalmente, por ter acompanhado o trabalho dos colegas da escola em que trabalho.**

[...] a gente na gestão, não teve acesso a muitas informações. Isso eu acho que já é uma falha, acho que a gestão, os gestores de escola, teriam também que ter tido formação, pelo menos inicial de como seria o processo. As orientações teriam de ser dadas de uma maneira mais clara. Aqui no município isso não ocorreu. Nós, **como gestores fomos descobrindo como as coisas ocorreriam com os colegas** que fariam o Pacto, então eu acho já teve esse problema.

Fonte: Anexo N. (Grifos meus)

Como podemos ver, neste caso em que pesquisei, com essas professoras de um município da região metropolitana de Porto Alegre, ocorreu a falta de articulação Secretaria de Educação, Gestores Escolares e Professores, pois se a inclusão deste

aluno não ocorre só em sala de aula, mas em um processo macro de escola, a capacitação dos gestores para entender das demandas e dos objetivos do Pacto também é fundamental não só para cobrar metas dos professores, como também para auxiliar os mesmos a atingirem os objetivos com todos os alunos.

Assim, nós nos encaminhamos para o próximo item de análise, a avaliação como diagnóstico e planejamento, um dos fatores para avaliar para incluir, pois saber como este aluno entende as aprendizagens da escola é também fator determinante para criar práticas diferenciadas que atinjam estes alunos.

## 7.2 Avaliação como diagnóstico para o planejamento

Pensar na avaliação como diagnóstica é um dos temas abordados pelo Pacto em seus cadernos de formação, entrelaçando com a importância de utilizar esse tipo de avaliação para fins de melhorar e atingir todos os alunos no momento de planejar. Colocando o professor em um lugar de quem precisa conhecer os seus alunos, os cadernos de formação trazem vários excertos em que podemos perceber o destaque dado a essa visão de professor que utiliza a avaliação como forma de mapear o que os alunos já sabem e o que precisam aprender, informações que serão utilizadas no momento de planejar. Abaixo apresento os principais excertos que validam essa mensagem de “avaliação como diagnóstico” nos cadernos de formação:

O professor, sem dúvidas, precisa estar **atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses** e modos de lidar. (p. 32)

Fonte: Caderno 1 (Grifo meu)

Fazer uma avaliação **diagnóstica no início do ano** é fundamental. (p.13)

Para estabelecimento de uma rotina semanal das atividades que serão desenvolvidas em classe, necessito ter uma visão geral da turma, por meio da **avaliação diagnóstica** (p.21 Relato de professora)

Fonte: Caderno 2 (Grifos meus)

[...] esse princípio de o professor precisar **conhecer os estudantes** para

estabelecer percursos e meios de aprendizagem deve se aplicar a qualquer estudante, dado que é por meio da avaliação que o professor pode **reconhecer as melhores estratégias didáticas** (p.8)

[...], uma **atitude inclusiva requer avaliação permanente**, atenção especial às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança em seu percurso de aprendizagem. (p.8)

O professor precisa **avaliar e ensinar cuidando de cada criança**, estando atento às suas necessidades e aos seus avanços, contribuindo não apenas para que os **estudantes progridam quanto aos avanços cognitivos**, mas também se **desenvolvem como pessoas, e se sintam seguros no ambiente escolar**. (p.8)

Fonte: Caderno 4 (Grifos meus)

Vale ressaltar, portanto, a importância do **diagnóstico avaliativo** acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma. (p.7)

Fonte: Caderno 7 (Grifo meu)

Diagnosticando as **dificuldades e os avanços dos alunos**, pode-se **melhorar a prática pedagógica**. (p.15)

Fonte: Caderno 8 (grifos meus)

Olhar para esses excertos é importante, pois na maior parte do tempo são os cadernos de formação que vão estar com os professores, visto que eles receberam um pacote com os volumes referentes ao seu ano, para que possam anotar e ter maior interação com o material. Além disso, sendo o texto base da formação é nele que o Orientador de Estudo vai organizar as aulas, mesmo que traga referências externas.

Macedo (2009) nos coloca a avaliação diagnóstica, “por mais importante que continue sendo hoje, é que ela pode nos convidar a culpabilizar algo ou alguém por um efeito do qual ele nunca é o único responsável” (p.107) dessa forma o autor faz uma analogia ao tratamento médico que primeiro encontra algo que esteja errado para indicar o remédio. Podemos perceber que pode ser esse o ponto apresentado

pelos cadernos do Pacto, em que fazemos avaliações para diagnosticar e modificamos o planejamento para poder dar conta das defasagens dos alunos.

Podemos notar a mesma mensagem quando trazemos os excertos do questionário coletivo (Anexo M), em que as professoras falam sobre a avaliação como forma de atingir os alunos que tem dificuldade, como apresentado abaixo:

<p>As <b>observações diárias são registradas</b> frequentemente no diário da turma (ou nas atividades). A maior parte das atividades são arquivadas durante o trimestre para auxiliar na formulação do parecer.</p>
<p>Compartilhando vivências com os colegas, sendo que é necessário realizar <b>registros tanto escritos como verbais</b> para o melhor andamento do processo de ensino aprendizagem.</p>
<p>Através de <b>observações diárias</b>, durante as atividades desenvolvidas, dando ênfase nos objetivos da atividade, quando digo diárias, não é necessariamente com todos os alunos, pois <b>divido em grupos de acordo com as semelhanças na dificuldade em que apresentam</b>.</p>
<p>O registro é feito através de <b>portfólio do aluno</b>. Trabalhos são guardados e por ali vou <b>observando se existe uma evolução</b>. Para observar, trabalho sempre a zona de desenvolvimento proximal.</p>
<p><b>Anoto fatos relevantes diários</b> e depois analiso cada um.</p>
<p>Minha avaliação é <b>sistemática</b>. <b>Diariamente</b> observo as atividades e como meus alunos refletem e produzem a partir das mesmas, <b>anoto</b> em uma pasta onde dedico um espaço para cada aluno com frequência quase que diária, tento levar em conta <b>seus progressos pessoais</b> e os pontos onde <b>necessito retomar conteúdos</b>.</p>
<p>O <b>registro da avaliação é feito diariamente</b>, onde <b>observo e anoto</b> os processos de aprendizagem dos meus alunos.</p>

**Repenso** todos os dias após o término das aulas **a minha prática**, o que continuar ou não. Registro em caderno as dificuldades e /ou avanços do aluno. [...] Em determinados momentos **converso** com os alunos e os “avalio” individualmente referindo-me aos conteúdos. Procuro realizar conversas coletivas com a turma para **planejarmos novos** (projetos) atividades.

Uma vez por semana costumo **parar e sentar** com alunos para conversar sobre como foi a semana, quem quiser falar o que aprendeu, o **que gostou ou que não gostou**. O registro é feito quando se tem necessidade. E sempre **no final do trimestre**.

Fonte: Questionário coletivo da turma do Pacto (Grifos meus)

Como é possível notar nos excertos que anunciam as posições das professoras, elas fazem o registro diário das atividades, mas apenas algumas deixam evidente em suas falas sobre a utilização desses registros para fins de diagnóstico, algumas colocando que os registros são utilizados e arquivados para a construção dos pareceres.

Nas respostas do questionário que distribuí pela internet (Anexo L), quando as professoras foram solicitadas a descrever seu processo de avaliação da alfabetização tivemos os seguintes registros:

**Testagens escritas, ditados, atendimento individual** para questionamentos e uso de materiais concretos como fichas de letras e números. É sempre útil e faz com que eu **planeje as aulas, posteriormente, com base nas dificuldades dos alunos**.

No primeiro momento utilizo a **avaliação diagnóstica**, para conhecer o perfil dos alunos, ao decorrer do ano vou utilizando as demais maneiras de avaliar, para que **todos tenham oportunidades de serem avaliados**.

A **avaliação é diária** através da **observação** das atividades e no decorrer do trimestre são feitas avaliações mais específicas para ver as **dificuldades individuais**.

O professor deveria realizar avaliações **durante o ano** para **checar se seus objetivos** estavam sendo atingidos, para saber onde ele deveria voltar e **resgatar as dificuldades** dos seus alunos.

Acompanhamento através da **observação** e **registro**. A **avaliação** do processo de aprendizagem torna uma reflexão contínua de minha ação.

Avalio a criança como **um ser total** e não divido em matérias. Trabalho muito com **projetos e registro** os **avanços** por meio do **portfólio!**

Fonte: Tabela dos Resultado do questionário (Grifos meus)

As professoras nos colocam sobre essas formas de diagnósticos para que elas possam realizar o trabalho, porém poucas utilizam esta nomenclatura de “avaliação diagnóstica”, mesmo sem utilizar o nome, pelas falas das mesmas sobre o que fazem em sala de aula podemos perceber que elas fazem a relação vista nos excertos retirados dos cadernos de: utilizar o que o aluno sabe como forma de melhorar o planejamento e tentando dar à avaliação um sentido de completude, avaliar o todo e tudo, por isso vários registros, formas e momentos de avaliação.

Entendo que o Pacto utiliza um modelo híbrido em sua maioria, como é explicado por Esteban (1999), esse modelo coloca de forma menos visível os mecanismos avaliativos classificatórios, assim dentro dos cadernos temos uma tentativa de colocar a visão de avaliação diagnóstica para o planejamento, só que o planejamento está ligado aos direitos de aprendizagem, logo, mesmo que menos visível, os alunos são classificados de outras formas, mas utilizando o mesmo sistema de quem aprendeu e quem ainda não aprendeu. Nas palavras da autora ela diz:

Este modelo híbrido engloba duas perspectivas distintas: uma que não abandonou a idéia[sic] de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção, ainda que o controle deva ocorrer por meio de mecanismos cada vez menos visíveis, de modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo que analise o sujeito em seu lugar na hierarquia social; a outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por

isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas. (ESTEBAN, 2009, p.13)

Não digo, com isso que o Pacto deixe de ser inclusivo, mas que não esclarece dentro dos materiais a avaliação de forma que os professores percebam intimamente esse sistema ainda classificatório, que é necessário em alguns momentos de nossas vidas, mas que pode levar a um modelo excludente, sendo necessário um aparato teórico para perceber dentro da proposta aparente de mudança profunda do Pacto. Esteban ainda coloca: “O contexto escolar adquire um certo grau de liberdade, mas os processos pedagógicos continuam vinculados a um produto previamente determinado.” (2009, p.13).

Esse produto previamente determinado seriam as listas chamadas no Pacto de direitos de aprendizagem que abordamos nos capítulos iniciais e que influenciam no planejamento já que são elas que vão nortear as práticas do professor, unidas às avaliações diagnósticas que comprovam se o aluno atingiu aquele objetivo ou não, fazendo a retomada pelo professor. Logo uma forma interessante de renomear uma prática antiga de classificação, maquiada pelas novas teorias para que possamos amenizar essa visão e acreditar numa prática pedagógica libertadora.

Todavia não penso que o Pacto tenha a intenção de “unificar” o ciclo de alfabetização com conhecimentos que devem ser explorados em cada ano como algo ruim, pois tem medidas básicas dentro das discussões que, já exploramos quando falei dos direitos de aprendizagem, são fundamentais para dar segurança quanto o caminho que deve ser seguido dentro das instituições escolares, além da criança ter a maior liberdade de mudança de escola nos diferentes estados, já que o que será ensinado no ano que ela cursa será o mesmo do Caburaí ao Chuí.

Como foi mostrado no início deste trabalho temos os elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012e) que nos apresenta os direitos de aprendizagem e os objetivos, de forma descritiva e finalizando com as tabelas que constam nos cadernos de formação do Pacto. Assim, temos uma discussão importante, pois se neste marco legal sobre os conceitos de direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012e) temos um aprofundamento sobre o que deve ser priorizado em cada ano do ciclo de alfabetização, o que leva a constar nos cadernos de formação do Pacto as tabelas de direitos de aprendizagem, que podem caracterizar os mecanismos classificatórios. Esquecendo de contextualizar de forma

densa onde surgem esses direitos de aprendizagem. Assim, retomamos Macedo (2009) que fala sobre diagnóstico a partir do que deve ter sido aprendido em cada período.

Assim, vamos para uma discussão sobre como o Pacto está influenciando as práticas das professoras alfabetizadoras.

### 7.3 Impacto do Pacto nas práticas alfabetizadoras

Neste último ponto das análises é momento de aprofundar sobre os sentidos como o Pacto produziu nas práticas das professoras alfabetizadoras, abrindo caminho para saber se elas percebem alguma relevância ou diferença de quando elas começaram a formação e o momento em que tiveram contato com a pesquisa. Além disso, evidenciar se há um entendimento sobre a “classificação” no discurso dos materiais do Pacto.

<p>O grupo do Pacto contribuiu muito para ouvir e compartilhar algumas dúvidas <b>compartilhando novas aprendizagens</b></p>
<p>A <b>troca de informações</b> é feita com os demais professores das séries iniciais que frequentam o curso de formação continuada (PACTO).</p> <p>O pacto me trouxe <b>mais segurança para elaborar e avaliar as aulas.</b></p>
<p>Minhas atividades não mudaram após o Pacto, pois já tinha acesso ao conteúdo ali oferecido, o que o Pacto proporcionou-me foi <b>trocas de experiências.</b></p>

Fonte: Questionário coletivo com turma do Pacto (Grifo meu)

Pelos depoimentos das professoras (Anexo M), podemos ver que o Pacto ocupa um local de troca, de aprendizagens coletivas, em que elas podem relatar o que estão fazendo em sala de aula para as demais colegas opinarem sobre o que poderiam qualificar suas práticas.



Um espaço de escuta para cada uma das professoras, porém nem só de escuta se constitui o Pacto, algumas professoras se posicionam de forma mais enfática sobre as mudanças que o Pacto gerou em suas práticas como vemos abaixo:

A partir das **trocias realizadas** no PACTO foi possível **adicionar outras possibilidades de avaliação**, principalmente levando sempre em conta **a leitura, interpretação e compreensão** que acredito serão a mola propulsora da **aprendizagem**.

Com as aulas do PACTO, **passei a enxergar melhor o meu aluno individualmente**. O pacto nos proporcionou também **novas formas de avaliação e novas formas de trabalhar com as crianças. As trocas de experiências** também achei ótimas.

O Pacto **contribui** consideravelmente **no processo avaliativo** pois me faz **repensar ainda mais nos meus objetivos** com os alunos, **avaliar-me também nesse processo e buscar novas formas** para que **aprendam de modo significativo**. Já fiz o Pacto no ano de 2013 e o realizo este ano.

[...] Procuro **ajudar a todos em atividades que os alunos sentem dificuldade** com relação ao Pacto as atividades não ficam tão soltas porque costumo fazer muitas **sequências didáticas** e isso deixa os alunos com bastante ânimo.

Fonte: Questionário coletivo com turma do Pacto (Grifo meu)

Nos depoimentos desta parcela de professoras o Pacto toma mais espaço para falar sobre as suas potencialidades, porém nenhuma delas percebe que a mesma formação que auxiliou a ver mais o aluno, também reproduz um sistema de classificação entre aqueles que sabem o que é esperado e os que ainda não aprenderam determinado conteúdo.

Temos, também, a visão da PNP quando fala sobre o Pacto que diz:

Eu penso que é uma coisa muito importante, até acho que iniciou tardiamente, essa discussão sobre uma formação que tratasse mais especificamente da mudança que ocorreu nos anos iniciais. Essa entrada do primeiro ano desde 2006, que nesse município onde eu trabalho eu pude acompanhar bem de perto, porque, coincidentemente foi nesse ano que eu iniciei a trabalhar com os pequenos mesmo, então, penso que já deveria ter iniciado muito antes. É uma **maneira de unificar mais o trabalho entre as escolas**, vejo dessa forma, vejo também que muitas **pessoas que não tem experiência ou que não tiveram a preparação**, também **tenham a oportunidade, nessa formação de se aperfeiçoarem** mais. De terem **conhecimento básico** mesmo, sobre o que é necessário, quais literaturas necessárias, as pesquisas necessárias, para gente entender melhor o processo de alfabetização, e poder fazer um **trabalho mais significativo que não seja somente repetitivo**, como infelizmente, a gente ainda percebe que muitos colegas fazem. **Utilizam somente a repetição na alfabetização** e o que a gente sabe que não é só isso. É muito mais amplo, muito mais rico do que isso.

Fonte: Entrevista Professora que não participou do Pacto (Grifo meu)

Ela percebe essa unificação que acontece por todos terem uma mesma base de classificação, de quais são os objetivos de introdução, aprofundamento e consolidação em cada ano do ciclo de alfabetização. Como a professora diz, percebe esse movimento de formação como algo que deveria ter começado antes, porém como sabemos tivemos outros movimentos de formação, organizados de formas diferentes, exemplo Pró-Letramento.

A visão da gestão da PNP, ainda engloba como é percebido o Pacto por quem está na gestão da escola e já tem experiência do processo de alfabetização como docente. Como podemos ver no excerto a seguir:

Assim, até fico muito contente vendo o trabalho dos colegas, porque eu me identifico com muitas atividades que eu percebo que são agora sistematizadas através do Pacto, eu percebo que **já eram coisas que eu fazia**, só que **não havia fiscalização**, vamos dizer, **não havia retorno de outras pessoas, não havia orientação**. Eu **fazia por instinto**, então eu vejo que muito do que os colegas fazem, **já era o que eu fazia**. Eu fazia **uma avaliação mensal, sistemática**, tinha **portfólio** das crianças, **dava retorno para as famílias**. É muito do que eu percebo os colegas já fazendo. Só que simplesmente **não eram preenchidos relatórios formais como agora são feitos**. Então eu penso que o meu trabalho, claro que vai ter um aperfeiçoamento melhor por causa dessa

experiência que eu tive fora da sala de aula, mas  **muitas coisas eu vou manter daquilo que eu já fazia**, o que já está em consonância com isso que hoje é feito pelos colegas,  **já são coisas que não são novidades pra mim**, são coisas que  **eu já considerava necessárias, embora ninguém me cobrasse**. A única diferença é  **que agora alguém vai estar acompanhando meu trabalho**.

Fonte: Entrevista Professora que não participou do Pacto (Grifo meu)

Esta professora nos coloca sobre a questão das atividades que ela já realizava, porém que não havia uma cobrança de fatores externos às escolas, no caso avaliações de larga escala, e por consequência da Secretaria de Educação, como a Orientadora de estudo, daí podemos ver novamente a questão trazida por Esteban (2009) sobre um processo de avaliação híbrido, no sentido de ser em parte aquilo que se diz sobre inclusão, práticas inovadoras e envolventes, mas que veladamente ainda permanece com o estigma da classificação, mesmo que não seja percebido pela maioria das pessoas.

E essa classificação fica clara nos objetivos quando vemos a fala da P1P que participou do evento da região Sul do Pacto, ela nos coloca sobre as classificações que os professores devem fazer:

Olha, eu participei dos seminários [Regional da Região Sul do Pacto] de Curitiba, e lá eu vi que  **a partir dessas avaliações é que eles conseguem ter uma dimensão de como está sendo o trabalho**, várias falas que eles fizeram que já tinham colhido dados... que realmente  **a gente via o que estava acontecendo nas escolas**. E que tinha chegado neles. Então não tem como chegar neles se a gente realmente não fizer aquela avaliação.  **Porque geram números, que geram tabelas, que geram gráficos que vê o que que tá rendendo, o que que não está rendendo. O que está crescendo, o que não está crescendo**. Realmente precisa dessa avaliação.

Fonte: Professora que fez 1 ano de formação do Pacto (Grifo meu)

Fica mais claro que o Pacto, parece ter uma visão classificatória, mesmo que não fique claro nos materiais, devido ao discurso inclusivo. Porém, juntando a fala da P1P, sobre a importância desses números, com a P2P que não consegue colocar todas as informações que seriam necessárias de seus alunos nas tabelas de

avaliação, podemos entender que alguns dados consolidados pelo sistema podem não representar de forma clara a realidade de cada escola, devido à forma que cada professor realiza o preenchimento das avaliações.

Dessa forma, cada professor elabora sua percepção do Pacto, na forma que solicita informações e faz pensar. Assim, Tardif (2012) quando fala sobre a profissão nos coloca:

A pedagogia não pode ser outra coisa senão a prática de um profissional, isto é, de uma pessoa autônoma, guiada por uma ética do trabalho e confrontada diariamente com problemas para os quais não existem receitas prontas. Um profissional do ensino é alguém que deve habitar e construir seu próprio espaço pedagógico de trabalho de acordo com limitações complexas que só ele pode assumir e resolver de maneira cotidiana, apoiado necessariamente em uma visão de mundo, de homem e de sociedade (p.149)

A forma como cada professora se referiu ao Pacto, durante esta pesquisa, demonstra essas crenças sobre a forma que percebem as aprendizagens dos alunos e principalmente como o Pacto se mostrou a elas, as discussões que foram fomentadas, ou não, durante a formação. Afinal se as professoras não percebem a avaliação do Pacto numa perspectiva de classificação e temos relatos como o da P1P, abaixo, sobre o tempo que foi abordado avaliação durante o período de formação:

Olha, a gente assim até não **ênfatizou, tanto, tanto, tanto na avaliação**. Mas, quando se abordou esse assunto na sala, essa **avaliação continua, essa avaliação diária deles**. É tu fazer um jogo e trabalhar aquilo, vamos fazer um jogo, vamos fazer um gráfico, vamos fazer um registro daquilo ali. Então uma avaliação daquilo que foi feito, **não jogar ou fazer uma atividade por fazer, e isso que abordou no Pacto**.

[...]só teve um dia que foi nos foi **solicitado os ditados**, os níveis de dificuldade e foi **feita uma avaliação da turma dos professores** do Pacto sobre seus alunos, **olhar geral de cada aluno** para junto a gente **conversar sobre esta avaliação** em cima do **ditado dos níveis pré-silábico** que a gente aborda

Fonte: Professora que fez 1 ano de formação do Pacto (Grifo meu)

Fica claro que a forma como foi promovida a formação docente gerou nos professores a forma como eles se apropriaram das perspectivas teóricas inseridas no Pacto. Dessa forma, a avaliação não tendo sido um dos fatores aprofundados durante as aulas, como os próprios professores demonstram em suas falas. É possível questionar se os professores construíram a compreensão de avaliação solicitada pelos mecanismos de monitoramento. Ficando a questão se a ocorrência deste fato se dá pela falta de investimento no aprofundamento do tema durante a formação ou para que os professores não questionassem uma repetição de um modelo tradicional de classificar os alunos ou a organização local do Pacto não ter percebido a importância de avaliar o aluno.

Encaminhamos, assim, para o projeto de intervenção feito para contemplar um aprofundamento sobre a avaliação. Mesmo que para os fins de monitoramento tenham que ser preenchidas tabelas para coleta de dados e análises em larga escala. Dessa forma, o projeto apresentado a seguir é focado no que poderia ser feito para os professores conseguirem se apropriar dos conceitos e das formas de avaliar a aprendizagem dos alunos.

## 8. PROJETO DE INTERVENÇÃO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA

**Título:** Ressignificando o processo de avaliação das aprendizagens na alfabetização

**Dados de Identificação:**

Proponente: Leonardo Rocha de Almeida

Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos

Período: 8 meses

Local: Rede municipal da região metropolitana de Porto Alegre.

Grupo participante: Professoras do 1º ano do EF

**Meta:**

Qualificar um programa de formação continuada a partir de sua adaptação de currículo, visando um aprofundamento contínuo sobre avaliação das aprendizagens dos alunos em turmas de alfabetização.

**Posicionamento pedagógico**

O projeto de intervenção planejado, elaborado e apresentado a seguir, que dá resposta à dimensão aplicada deste mestrado profissional, está alicerçado em minhas crenças sobre as formas que poderiam qualificar o Pacto a partir das descobertas da pesquisa realizada e estudos desenvolvidos.

Poderia aqui fazer um explanado sobre mudanças drásticas na formação continuada de professores, porém ao analisar os resultados percebo que não é uma mudança radical de caráter meramente hipotético que devo produzir. Acredito na utopia possível, naquilo que a partir do que vemos da formação podemos qualificar, podemos realmente melhorar para já colocar em prática, dessa forma o objetivo geral que considero importante para esse momento é **desenvolver com os professores um aprofundamento sobre o processo de avaliação durante o processo de alfabetização**. Para tanto se estabelecem alguns objetivos específicos:

- Aprofundar os conhecimentos teóricos sobre as práticas de avaliação da aprendizagem que desenvolvem em sala de aula;
- Perceber como a avaliação da aprendizagem é fator determinante no planejamento e nas práticas, para qualificá-las;

- Desenvolver estratégias e práticas de avaliação da aprendizagem apropriadas ao ciclo de alfabetização;

O cerne desta proposta de intervenção não é fazer uma previsão de mudança drástica em nível de Brasil quanto o que seria a “melhor” forma de realizar uma formação continuada, pois os achados desta pesquisa estão restritos ao grupo de professoras pesquisadas, mesmo que os cadernos de formação utilizados sejam padronizados nacionalmente, as interações feitas pelas professoras participantes da pesquisa certamente não são as mesmas nas demais turmas de professores existentes no Brasil, logo alguns achados podem ser analisados em abrangência, porém em sua maioria ficam restritos ao nível local. Assim, tenciono uma forma de qualificar o que já existe do Pacto para que dê conta da situação percebida nos materiais: a falta de investimento durante a formação sobre o aprofundamento dos procedimentos de avaliação da aprendizagem.

Para alicerçar esta proposta de intervenção me inspiro especialmente nos seguintes autores: Tardif e Tifton para falar sobre formação continuada docente e Esteban, Hoffmann e Luckesi para conversar sobre avaliação da aprendizagem.

Como entendimento de avaliação para esse processo de formação continuada passo a assumir a seguinte definição elaborada por Hoffmann (2009 p.18) “A avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”. Nessa perspectiva, existe o estabelecimento de uma parceria entre o professor e o aluno, mas para isso o professor precisa ter claro a conceituação de como se dá o processo de avaliação.

A intenção é fazer com que a avaliação seja vista desde o início do curso e durante a extensão do mesmo, para que não aconteça o aprofundamento, como visto na versão estudada, somente no final. Fazendo com que o tema “avaliação da aprendizagem” conste no programa do curso, porém entendendo que estar no programa do curso não significa que ele será trabalhado verdadeiramente, afinal “papel aceita tudo”.

Para que o professor possa realizar de forma coerente o processo de avaliação, ele necessita participar durante a formação continuada de atividades de organização do processo avaliativo junto de seus pares para que entenda a sua aplicabilidade no ambiente escolar.

Também saindo da perspectiva de colocar a avaliação do professor durante o módulo em um modelo de autoavaliação online apenas para coleta quantitativa, proponho então que ao final de cada unidade seja criado um momento dentro dos grupos de trabalho para que eles possam realizar a avaliação da aprendizagem presencialmente, ficando a cargo do orientador de estudo escolher o método que utilizará, exemplo: trabalho, apresentação de práticas aos demais colegas etc., fomentando que seja um momento de experimentação e troca mais intensa entre todos os participantes.

Apresento então uma reformulação para a organização da distribuição das atividades previstas para a formação continuada para o Pacto dentro de seu programa no ano de 2013, como forma de qualificar o processo. A parte que apresento em negrito mostra o deslocamento da unidade 8 para a unidade 2.

Quadro 22 - Apresentação de nova proposta curricular

Unidade	Ementa
01 (12 horas)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo. <b>Avaliação dialógica</b>
08 (08 horas)	<b>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.</b> <b>Avaliação dialógica</b>
02 (08 horas)	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: livro de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários,



	<p>televisão, computador, dentre outros.</p> <p><b>Avaliação dialógica</b></p>
03 (08 horas)	<p>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabético; reflexões sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</p> <p><b>Avaliação dialógica</b></p>
04 (12 horas)	<p>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.</p> <p><b>Avaliação dialógica</b></p>
05 (12 horas)	<p>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 de gibis.</p> <p><b>Avaliação dialógica</b></p>
06 (12 horas)	<p>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.</p> <p><b>Avaliação dialógica</b></p>
07 (08 horas)	<p>Registro de aprendizagens; Conhecimentos necessários ao ciclo de alfabetização; avaliação do trabalho docente;</p>

	<p><b>Organização do Seminário final.</b></p> <p><b>Avaliação dialógica</b></p>
--	---

Fonte: adaptado de BRASIL, 2012b. Grifo e Adaptação meus.

Nesta nova organização do currículo **da formação continuada**, não haveria grandes mudanças quanto aos conteúdos trabalhados, mas sim, no momento que esses conteúdos seriam apresentados e aprofundados. Como podemos ver no Quadro 22 o que antes era a unidade 8, e última do curso, passa a ser a segunda, pois se precisamos trabalhar com o sentido de avaliação como diagnóstico, e é ela que faz parte fundamental para o ato de planejar, os professores precisam de uma prática reflexiva e aprofundada para ter segurança ao realizar as avaliações e os planejamentos. Tilton (2014) que realizou um estudo sobre a formação de professores em uma escola pública municipal de Porto Alegre e as dificuldades da mobilização dos professores, nos coloca que:

A prática reflexiva dos professores, então, pode ser concebida como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão coletivas[sic], permitindo que todos aprendam e construam coletivamente orientações para suas ações individuais e coletivas. (p.53)

Esse é o movimento para uma formação no Pacto, fazer possível que os professores possam colocar-se como exploradores sobre as suas teorias práticas, sobre o que eles vêm desenvolvendo, em nível de avaliação, para criarem nas discussões coletivas as formas de realizarem esse processo de avaliação diagnóstica e investigativa embasado nas teorias levantadas pelo Pacto.

Porém, é relevante salientar que as Orientadoras de Estudo serão, nesta proposta, o fator determinante deste aprofundamento e, real preocupação, com a avaliação, pois como já foi noticiada a renovação do Pacto para os anos de 2015 e 2016, elas podem, mesmo que diferente da organização curricular do Pacto realizar alterações no cronograma a fim de melhorar a qualificação dos profissionais alfabetizadores participantes do Pacto. Para isso, elas precisam, também, sentir-se autorizadas a ousar no planejamento das formações, assim como é solicitado aos docentes que o façam.

Conforme Tardif (2012) temos a seguinte situação:

Na maioria dos países ocidentais, os sistemas escolares veem-se hoje diante de exigências, expectativas e desafios sem precedentes. É no pessoal escolar, e mais especificamente nos professores, que essa situação crítica repercute com mais força. As pessoas se interrogam cada vez mais sobre o valor do ensino e seus resultados. Enquanto as reformas anteriores enfatizavam muito mais as questões de sistema ou de organização curricular, constata-se, atualmente, uma ênfase maior na profissão docente, e também na formação dos professores e na organização do trabalho cotidiano. (p.114)

Dessa forma o Pacto, tem como foco esse cotidiano de trabalho do professor, mas necessita que a avaliação seja vista também nesse cotidiano, pois acaba sendo apenas uma questão somativa ao final de cada trimestre com objetivo de preencher as tabelas apresentadas pelo Pacto ou confeccionar pareceres. A proposta de prever o tópico avaliação como parte da formação continuada desde o início do planejamento da formação continuada para que ela seja também pensada como algo que qualifica e potencializa o trabalho fazendo possível ressignificar toda a prática docente a partir de mudanças simples e factíveis. A proposta tem como foco a posse do processo de avaliação da aprendizagem por cada professor, como inerente ao processo de alfabetização. Ao apossar-se dessa compreensão fará que cada professor possa justificar as práticas que seleciona e por que as seleciona, não apenas copiando das trocas que faz com seus colegas de formação, mas com a possibilidade de criar tanto as práticas de alfabetização quanto as práticas de avaliação, pois essas não são concebidas de forma estanques e separadas, mas interdependentes. Toda essa proposta de intervenção está amparada nos estudos e pesquisas realizadas por mim durante o curso do Mestrado Profissional em Gestão Educacional.

### **Avaliação da intervenção**

Já que a proposta de intervenção tem como tema a avaliação, a própria proposta também precisa apresentar como será feita a autoavaliação, para fins de validação e qualificação da mesma. Dessa forma, assim como é feito em Comissões Próprias de Avaliação (CPA) um instrumento de avaliação ao final de cada módulo para que os professores avaliem como eles perceberam o conteúdo e como eles se percebem dentro da formação e suas aprendizagens. A partir destes resultados, serão tabulados para que a coordenação municipal do Pacto possa trabalhar junto às reuniões com os Orientadores de Estudo a fim de qualificar as aulas e potencializar as aprendizagens dos alunos.

### Referências bibliográficas do Projeto de Intervenção

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

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Ed.41. Porto Alegre: Mediação, 2009

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2012.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade coletiva de professores na escola pública**: uma construção possível, difícil e necessária. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2013.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] “Poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”  
 “Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.  
 “O lugar não me importa muito...”, disse Alice.  
 “Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.  
 “...desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.  
 “Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante.” (CARROLL, 2007, p.84)

Trago, inicialmente, este pequeno trecho de Alice no País das Maravilhas, pois retrata como me senti ao iniciar este mestrado e a dissertação. Diferente de Alice, eu cheguei à encruzilhada com verdades e crenças, percebi que muitas delas foram esvaçadas pelo caminho, afinal foi preciso “caminhar bastante”.

Acreditava que o Pacto em sua totalidade era uma formação totalmente eficaz, e que apenas poderia reforçar sua existência e necessidade. Porém, ao levantar os dados fui percebendo o quanto estava equivocado nas minhas crenças e na forma como eu olhava para tudo. Foi difícil, e é fundamental entender que eu estava usando “óculos” teórico-metodológicos que me possibilitavam ver apenas uma parte do caminho, precisando “caminhar bastante” para conseguir começar a ver outras verdades entre as práticas de alfabetização e avaliação.

Ao escolher os autores que auxiliaram nessa jornada, que serviram muito de mapa para perceber o que poderia, ou não, ser encontrado nas análises teóricas dos materiais, fui aos poucos me dando conta que dentro daquilo que eu buscava, e do que eu tinha como hipótese, obtive a grata oportunidade de encontrar a mim, no sentido profissional, enquanto professor.

As dificuldades de encontrar pessoas disponíveis a responder os questionários de pesquisa e também ceder seu tempo para a entrevista, foram as mais diversas. Porém no decorrer das análises, pude perceber que os dados acabavam me levando para novas descobertas. Olhando a primeira questão de pesquisa, sobre quais verdades circulam sobre esse material, como pode ser visto nos capítulos de análise temos a inclusão dos alunos e a garantia de direitos de aprendizagens, no sentido de que a criança deve ter a oportunidade de entrar em contato com determinados conceitos e conteúdos no decorrer de cada ano letivo como forma de obter uma alfabetização que vá além da leitura apenas da palavra

como decodificação, e possa também estar alinhada a uma leitura interpretativa e crítica, de todos os alunos.

Porém, esta visão do PNAIC não era corroborada pelas professoras, o que corresponde a segunda questão investigativa de como as professoras entendem esse programa de formação. Ficou mais claro durante as entrevistas que as professoras não percebiam a formação de forma tão inclusiva, principalmente no que diz respeito a utilização de tabelas para avaliar os alunos dentro dos direitos de aprendizagem, fazendo com que algumas questões importantes na visão das professoras fossem omitidas, mas que os dados serviam para que o MEC pudesse acompanhar de forma generalista os caminhos de formação, como trazido por uma das professoras.

Assim, respondendo a última questão investigativa de como as professoras descrevem e analisam as suas práticas avaliativas, elas realizam suas práticas de avaliação usando diversos recursos, porém sem perceber que existe uma questão classificatória no que é considerado dentro do que é exigido pelo SIMEC, pois as mesmas necessitam preencher tabelas de acompanhamento de aprendizagem. Porém, é importante frisar que a classificação não está sendo posta como algo ruim, mas como uma questão inerente ao processo para fins de planejar a prática a partir de uma visão de quantos já atingiram e quantos ainda não atingiram determinados direitos de aprendizagem.

Chegando assim no projeto de intervenção que vem subsidiar os professores numa prática consciente do que se está fazendo e que se espera ser feita, para que ele entenda que existe uma questão classificatória que visa auxiliar no planejamento de uma prática docente inclusiva para saber onde ainda é necessário retornar em seu planejamento para auxiliar os alunos que ainda apresentam dificuldade em determinado conteúdo. Sendo feito, assim, uma retomada de conceitos e a experiência presencial de métodos de avaliações diagnósticas e de acompanhamento. Pensado a partir dos dados obtidos nas entrevistas dos professores sobre a defasagem da formação.

Hoje, entendo que o Pacto não pode ser avaliado como totalmente bom, assim como não totalmente ruim, igualmente como os professores ele tem falhas, e algumas delas por falta de compreensão dos atores que fazem parte do processo por não se aprofundarem no assunto ou por acreditarem que seja algo irrelevante.

Assim, para mim, que estou em sala de aula e fiz a formação do Pacto, não seria possível criar uma formação do zero, pois o Pacto possui vários referenciais e práticas que imersas por significados pelos participantes pode produzir a qualificação profissional. Como nunca escondi, sou professor de escola pública e defendo a escola pública, pois entendo que foi lá, e ainda é lá, que aprendo, e desaprendo o que é ser professor na atualidade. Entendendo que sim, há muito que se fazer, existem falhas, além de uma lista enorme de reclamações totalmente verdadeiras que já ouvi de colegas e de mim mesmo, porém, se chegarmos ao ponto de apenas ver essas dificuldades e cruzarmos os braços ou decidirmos qual teoria seria mais relevante para criticar aquilo que alguém está tentando melhorar, nos perdemos no caminho na busca da qualidade devido as singulares visões de mundo. Por mais que escolhamos caminhos diferentes, o nosso objetivo é o mesmo.

Afinal, sei que esse trabalho de pesquisa foi localizado , e tenho certeza que há orientadoras de estudos que conseguiram transgredir sobre alguns engessamentos do Pacto quanto sua organização, assim como nós, e incluo a todos os professores públicos, que veem no cotidiano situações que para profissionais externos seriam inimagináveis, ou como já ouvi “de cortar o coração”, mas que nos faz voltar toda a manhã para tentar fazer, dentro das nossas possibilidades, dentro do que acreditamos, uma mudança dentro dos sistemas de ensino.

## REFERÊNCIAS

Ala-Harja, Marjukka; Helgason, Sigurdur. Em Direção às Melhores Práticas de Avaliação. Brasília, **Revista do Serviço Público**, ano 51, n. 4, out./dez., 2000 p.5-60.

ALFERES, Marcia Aparecida. MAINARDES, Jefferson. UM CURRÍCULO NACIONAL PARA OS ANOS INICIAIS? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014

ALMEIDA, Leonardo Rocha. **Os Desafios do Homem na Construção da Docência nos Anos Iniciais**. In: IX Mostra de Ensino e Pesquisa, 2011, Porto Alegre. VII SEPesq - Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação: Internacionalização da Educação Superior. Porto Alegre: UniRitter, 2011a.

ALMEIDA, Leonardo Rocha. **Estágio de Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: UniRitter, 2011. p. 319. Relatório (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Educação, Ciências e Letras, Centro Universitário Ritter dos Reis – Laureate International University, Porto Alegre, 2011b.

ALMEIDA, Leonardo Rocha. **Todo dia é dia de avaliar**. In: XI FÓRUM FAPA - Conhecimento: fazendo a diferença, 2012, Porto Alegre. Caderno de Resumos. Porto Alegre: FAPA, 2012. v. 1. p. 26-26.

ALMEIDA, Leonardo Rocha. **Antes do Nome, Aprendemos a Contar: a influência das atividades matemáticas no processo de alfabetização de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental**. In: I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização - Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?, 2013, Belo Horizonte. Anais do I CONBALF - Congresso Brasileiro de Alfabetização - Os sentidos da alfabetização no Brasil: o que sabemos, o que fazemos e o que queremos?, 2013a. v. 1. p. 1-11.

ALMEIDA, Leonardo Rocha. Um pacto também para a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a formação continuada docente do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Educação e Cidadania**. v. 1, n. 15, p. 38-43. 2013b Disponível em: <http://seer.uniritter.edu.br/index.php/educacaoocidadania/article/view/844/536> acesso em 21 nov.2014.

AZUMA, Kiyohiko. **Azumanga Daioh**. v.1. São Paulo: New Pop, 2014

BALL, Stephen J. Reformar Escolas/Reformar Professores e os Terrors da Performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, Portugal. V.15. n.002. p.3-23, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 1994



BAUER, Adriana. **Avaliação de Impacto de Formação Docente e Serviço**: O programa Letra e Vida. 2011. 258p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15072011-105940/pt-br.php> Acesso em 9 dez. 2014.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm) . Acesso em: 05 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm). Acesso em 9 abr. 2014

BRASIL. **DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm) Acessado em 5 abr. 2014.

BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf> Acesso em 24 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria nº - 867, de 4 de julho de 2012a. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012a. Seção 1, p.22-23. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acessado em: 5 abr. 2014.

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

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

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, 2012d.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **ELEMENTOS CONCEITUAIS E METODOLÓGICOS PARA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO (1º, 2º E 3º ANOS) DO ENSINO FUNDAMENTAL**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012e. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12827&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12827&Itemid=) Acesso em 5 dez. 2014.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 2007.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. **Lex**: Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

DUARTE, Rosália. Entrevista em pesquisa qualitativa. **Educar**. Curitiba, n24. P.213-225, Editora UFPR.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.7-28.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERNANDES, Elisângela. Saviani, sobre Direitos de Aprendizagem: documento é mais do mesmo. **Revista Nova Escola**. São Paulo, abril de 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/entrevista-demerval-saviani-direitos-aprendizagem-documento-mais-mesmo-739699.shtml> Acesso em 10 jan 2015.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6ed.rev.atualiz. Curitiba: Positivo, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v.6)

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**.4ed. Brasília: Liber Livros, 2012.

GATTI, Bernardetti. Formação de Professores no Brasil: Características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

HARIS, Theodore L.; HODGES, Richard E. (Org). **Dicionário de Alfabetização**: vocabulário e escrita. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul: 1999.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação**: mito e desafio: uma perspectiva construtivista. Ed.41. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBÉRNON, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. Tradução Silvana Cobucci Leite. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v.14)

JOSÉ, Lucimara de São. **Os Efeitos do Pró-Letramento na Formação das Professoras Alfabetizadoras do Município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. 198p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-8ZKR77> Acesso em 9 dez. 2014

JUNIOR, Marcílio Barbosa de Souza. MELO, Marcelo Soares Carvalho. SANTIAGO, Maria Eliete. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, julho/setembro de 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/11546/10008> Acesso em 10 jan. 2015.

LEAL, Thelma Ferraz. ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. MORAIS, Artur Gomes. Avaliação e Aprendizagem na Escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão. In BRASIL. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, FNDE, Estação Gráfica, 2007b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em 24 nov. 2013.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. In: **Educação & Realidade**. V. 34. n.2, p. 153-159, maio/ago 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaorealidade/article/view/8297/5536> Acesso em 21 fev. 2015.

LÜCK, Heloísa. **Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional**. Petrópolis – RS: Vozes, 2013. (Série Cadernos de Gestão; 7)

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 21. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. 2ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MACEDO, Lino. **Ensaio Pedagógico**: como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARMOL, Miriam Maria Roberto. **PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA**: UM ESTUDO DE CASO DO CURSO "INSTRUMENTOS DA ALFABETIZAÇÃO" 2011. 267p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS->

[8H2L4S/disserta\\_o\\_miriam\\_marmol\\_2011.pdf?sequence=1](#) acesso 28 jul. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. \_\_\_\_\_.(Org.) 21ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9-29,

MORAES, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Como eu ensino)

MORAES, Artur Gomes; LEITE, Tânia Maria. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3**. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.6-18.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. **Várias Dimensões do Trabalho de Alfabetização para Professoras Participantes dos Programas Letra e Vida e Ler e Escrever**. 2012. 157p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25102012-134242/pt-br.php> Acesso em 09 dez. 2014

QUEIROZ, Tânia Dias (Org.). **Dicionário prático de pedagogia**. São Paulo: Rideel, 2003.

RAPOPORT, Andrea. Adaptação ao primeiro ano do Ensino Fundamental. In RAPOPORT, Andrea (Org.) et al. **A criança de seis anos: no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Mediação, 2009. P. 23-35.

REDE GLOBO. **Jornal Nacional**. [Aumenta o número de professores que abandonam as salas de aula]. Rio de Janeiro: Rede Globo, 2 fev. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/02/aumenta-o-numero-de-professores-que-abandonam-salas-de-aula.html> Acesso em: 03 fev. 2015.

ROFINO, Marivalda Abigail. **Política de formação continuada na rede municipal de Juiz de Fora – MG: uma perspectiva de análise a partir do curso encontro de professores alfabetizadores, no período de 2009 a 2011**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P 112. 2012. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/02/dissertacao-2010-marivalda-abigail-rofino.pdf> Acesso em: 09 dez. 2014.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SOARES, Marlene da Silva. Por uma escola de qualidade para todos. In: Medeiros, Isabel Letícia. Moraes, Salete Campos. Souza, Magali Dias. **Inclusão Escolar: práticas e teorias**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009, p.201-208

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13ed. Petrópolis, RS: Vozes, 2012.

TITTON, Maria Beatriz Pauperio. **Identidade coletiva de professores na escola pública**: uma construção possível, difícil e necessária. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2013.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Mestrado Profissional em Gestão Educacional**. São Leopoldo, 2013. Disponível em: <<http://www.unisinos.br/mestrado-profissional/gestao-educacional/presencial/porto-alegre>>. Acesso em: 04 abr. 2014.

## APÊNDICE A – TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

### CARTA DE CESSÃO

Eu,

\_\_\_\_\_,  
estado civil \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
CPF \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que cedo os  
direitos de uso dos conteúdos das minhas entrevistas, realizadas no período de  
novembro de 2014 a dezembro de 2014, transcrita e autorizada para leitura para  
Leonardo Rocha de Almeida (E-mail: [leonard.rocha@hotmail.com](mailto:leonard.rocha@hotmail.com) Fone: (51)  
9898-9957), podendo, portanto, usá-las, integralmente ou em partes, sem  
restrições de prazos e citações, desde a presente data, na sua Dissertação de  
Mestrado, intitulada *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):  
Os processos avaliativos no 1º Ano do Ensino Fundamental de Nove Anos* ou  
para efeitos de apresentações em Congressos e/ou publicações preservando  
minha identidade. Da mesma forma, autorizo o uso de terceiros a ouvi-las e usar  
citações, ficando vinculado o controle ao pesquisador supracitado, que tem a  
guarda da mesma. Abdicando direitos financeiros meus e de meus descendentes,  
subscrevo a presente. Declaro, igualmente, conhecer os termos da referida  
pesquisa e afirmo a minha participação livre e consentida tendo recebido cópia  
deste termo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_ de novembro de 2014

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

Leonardo Rocha de Almeida

E-mail: [leonard.rocha@hotmail.com](mailto:leonard.rocha@hotmail.com)

Fone: (51) 9898-9957

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES

### Questionário sobre o PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Este questionário faz parte da pesquisa de Mestrado do pedagogo Leonardo Rocha de Almeida (Contato: leonard.rocha@hotmail.com), vinculado ao Mestrado Profissional em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, sob orientação da profa. Dr.<sup>a</sup> Elí Henn Fabris.

Sua participação é totalmente VOLUNTÁRIA, não gerando qualquer tipo de ônus financeiro ou outro, o participante ao responder e enviar o questionário para a base de dados fica ciente e de acordo com a utilização dos dados enviados via formulário.

As informações inseridas neste formulário serão utilizadas apenas para uso acadêmico na pesquisa e sua divulgação. Para garantir o anonimato dos participantes a preservação da identidade será mantida em sigilo e será publicizada por meio de nomes fictícios. Caso seja de interesse do respondente participar da segunda etapa desta pesquisa (por meio de um entrevista narrativa) pedimos a inserção dos dados de contato no item final de forma optativa, os mesmos serão visualizados apenas pela equipe de pesquisa já citada. A identidade do professor que optar em participar das demais etapas também será resguardada.

1. Você concorda em participar desta pesquisa?

Concordo\*

Discordo

### QUESTÃO INICIAL

2. Você participou no ano de 2013 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?

Sim, como coordenador municipal

Sim, como orientador de estudos

Sim, como professor alfabetizador\*

Não participei

### DADOS PROFISSIONAIS

3. Qual sua formação?

Selecione todas as que completem a sua resposta

Magistério

Licenciatura – Pedagogia

Licenciatura - Matemática

Licenciatura - Letras

Licenciatura - Física

Licenciatura – Ciências Sociais

Licenciatura - Artes

Licenciatura – Ed. Física

Licenciatura - Química

Licenciatura - Biologia

- Especialização em Educação
- Especialização em outra área
- Mestrado em Educação
- Mestrado em outra área
- Doutorado em Educação
- Doutorado em outra área
- Outro

4. Você trabalha em qual ou quais redes de ensino?

- Municipal
- Estadual
- Particular
- Outro

5. Em qual cidade esteve vinculada ao PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA em 2013?

- Porto Alegre
- Canoas
- Esteio
- Sapucaia do Sul\*
- São Leopoldo
- Novo Hamburgo
- Outro

---

**Dados sobre atuação profissional**

Neste momento desejamos saber mais sobre o seu trabalho como professor(a).

6. Em quais anos do ciclo de alfabetização você esteve vinculado em 2013?

- 1º Ano\*
- 2º Ano
- 3º Ano

7. Quanto tempo você trabalhava com ciclo de alfabetização antes de participar do PACTO?

- Menos de 1 ano
- Entre 1 e 2 anos
- Entre 3 e 5 anos
- Mais de 5 anos

---

**Sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

8. O que levou você a participar do Pacto?

- Opção Pessoal
- Bolsa de Estudo de 200 reais
- Certificado de curso de 120 horas
- Permanecer com a turma desejada
- Falta de turma para assumir regência
- Imposição da escola
- Outro



9. Você concluiu a formação do PNAIC em 2013?

A conclusão incluiu a apresentação no Seminário Final.

( ) Sim\*

( ) Não

10. Você participou da turma do PNAIC referente a qual ano do Ciclo de Alfabetização?

( ) 1º Ano

( ) 2º Ano

( ) 3º Ano

### **Sobre Alfabetização**

Analise algumas questões sobre alfabetização

11. Leia a situação abaixo e escreva o que você responderia para esse professor:

Na reunião de professores é apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alguns professores conversam e um deles pergunta: "Para que fazer isso?"

12. Material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Luiza é uma professora do 1º Ano do Ensino Fundamental e foi convidada a participar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ela recebeu uma caixa com 30 livros de literatura infantil, uma caixa com dez jogos de alfabetização e oito cadernos de formação para participar dos encontros ao decorrer do ano. Como você orientaria Luiza para utilizar esses materiais, tendo em vista o processo de avaliação específico do 1º ano?

### **Posição sobre avaliação e alfabetização**

13. O que você acredita que um(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa conhecer para ALFABETIZAR no 1º ano?

14. O que você acredita que um(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa conhecer para AVALIAR no 1º ano?

### **Avaliação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**

15. Leia a situação e descreva como poderia auxiliar o professor em questão:

Nas aulas do PNAIC os professores foram apresentados a uma tabela de acompanhamento do desenvolvimento dos alunos, alguns professores completaram toda a tabela, porém outros, não acompanharam o desenvolvimento de seus alunos fazendo uma prova ao final do ano para validação das respostas apresentadas para a Orientadora de Estudos. Quando questionado, o professor disse não saber como fazer um acompanhamento de aprendizagem.

16. Descreva e analise o processo de avaliação que você desenvolve com os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental

### **Considerações**

Escreva abaixo considerações sobre: Educação Continuada, Avaliação, Alfabetização.

17. Este espaço é para você registrar questões que não teve oportunidade de abordar neste questionário

---

#### Dados para contato

Se você deseja participar da etapa de Entrevista dessa pesquisa, adicione seus dados nos campos abaixo, eles serão mantidos em sigilo durante todo o processo, podendo desistir a qualquer tempo.

Ficaremos muito agradecidos com a sua participação na próxima etapa.

**FAVOR CLICAR EM PRÓXIMO PARA ENVIAR OS DADOS AO QUESTIONÁRIO MESMO SEM RESPONDER AS QUESTÕES ABAIXO.**

Nome:

E-mail para contato:

Telefone para contato:

---

Agradecemos sua resposta, caso tenha alguma dúvida favor entrar em contato com o Mestrando Leonardo Rocha de Almeida pelo e-mail [leonard.rocha@hotmail.com](mailto:leonard.rocha@hotmail.com)

## ANEXO A – CONSULTA PÚBLICA



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA**

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DO CICLO  
DE ALFABETIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

De acordo com a nova decisão da Secretaria de educação Básica do MEC, acerca do documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”, estamos aguardando um texto complementar, que deverá tratar não só do Ensino Fundamental, mas de toda a Educação Básica de forma integrada.

Aquela Secretaria está executando um conjunto de ações que construirá um documento único, sua elaboração estará apoiada em discussões de equipes do Ministério e contará com a contribuição de pesquisadores das universidades e representantes de entidades e associações ligadas à educação.

Portanto, solicitamos aguardar a divulgação do novo documento, a fim de recebermos contribuições e sugestões.

Disponível

em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=12826&Itemid](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12826&Itemid)

=

## ANEXO B – LISTA DE LIVROS DO ACERVO DO 1º ANO

ANO 1	
Acervo 1	Acervo 2
Era uma vez uma gota de chuva	Essa não é minha cauda
ABC dos animais	Pingo-d'água
O que Ana sabe sobre ... os alimentos saudáveis	Balas, bombons, caramelos
O mundinho azul	Que delícia de bolo!
A abelha	A baleia corcunda
Pinga pingo pingado	Animais e opostos
Quem vai ficar com o pêssego?	Livro dos números, bichos e flores
Beleléu e os números	Tem alguma coisa embaixo do cobertor!
Nunca conte com ratinhos	Águas
Sofia, a andorinha	De mãos dadas
Lilás, uma menina diferente	Os feitiços do vizinho
O menino e a gaiola	Gente de muitos anos
A velhinha na janela	O menino Nito: então, homem chora ou não?
Minha família é colorida	Carta do tesouro para ser lida para as crianças
A joaninha que perdeu as pintinhas	O grande e maravilhoso livro das famílias
O Pequeno Paraquedista	O Tempo
A bola dourada	Família Alegria
Como vou	Dandara, o dragão e a lua
Ruas, quantas ruas	Ar – Pra que ser o ar?
Maracatu	Godô dança
Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo	Chapeuzinho vermelho e as cores
Uma tarde do barulho	É o bicho!
Sombra	Mamãe é um lobo!
Música no zoo	Canteiro: música para brincar
De avestruz a zebra	Bichonário
Turma da Mônica: folclore brasileiro	O livro das adivinhas
Soltando os bichos	Beijo de bicho
Cadê o docinho que estava aqui?	A história da tartaruga
Era uma vez uma bota	Pato! Coelho!
O casamento do rato com a filha do besouro	Abacadabra



## ANEXO C – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

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

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



## Produção de textos escritos

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



## Oralidade

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



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

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Â e ÃO em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	



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

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



## ANEXO D – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Direitos gerais de aprendizagem: <u>História</u>	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar-se, a si, e as demais pessoas como membros de vários grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos etc).	I/A	I/A/C	I/A/C
Distinguir as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais específicas dos seus grupos de convívio e dos demais grupos de convívio locais, regionais e nacionais, na atualidade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as práticas sociais, políticas, econômicas e culturais de grupos de convívio locais, regionais e nacionais, existentes no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das permanências e das mudanças ocorridas nos vários aspectos da vida em sociedade, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I	I/A/C	I/A/C
Identificar e utilizar os diferentes marcadores de tempo elaborados e/ou utilizados pelas sociedades em diferentes tempos e lugares.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar e utilizar os diferentes instrumentos (individuais e coletivos) destinados à organização do tempo na nossa sociedade, no tempo presente: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comum e comercial, horários escolares), dentre outros.	I/A	I/A/C	A/C
Identificar, na vida cotidiana, as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Distinguir e ordenar temporalmente os fatos históricos locais, regionais e nacionais.	I	I/A/C	I/A/C
Articular e estabelecer correlações entre os fatos históricos (locais, regionais e nacionais) e a vida vivida no tempo presente.	I	I/A/C	I/A/C
Identificar e comparar os diferentes tipos de registros documentais utilizados para a construção, descrição ou rememoração dos fatos históricos: textos manuscritos e impressos, imagens estáticas ou em movimento, mapas, registros orais, monumentos históricos, obras de arte, registros familiares, objetos materiais, dentre outros.	I/A	I/A/C	I/A/C
Vivenciar os eventos rememorativos (locais, regionais e/ou nacionais), identificar os fatos históricos aos quais se referem.	I/A	A/C	A/C
Formular e expressar (oralmente e por escrito) uma reflexão a respeito da importância destes eventos para os diferentes grupos de convívio da atualidade.	I/A	I/A/C	I/A/C

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



## Sujeitos históricos

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Diferenciar as práticas sociais relacionadas ao âmbito da economia, da política e da cultura.	I	I/A	I/A
Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Dialogar e formular reflexões a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros dos grupos de convívio dos quais participa (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), atualmente e no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) as características (individuais e coletivas) comuns e particulares aos membros de outros grupos de convívio, locais e regionais, atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Dialogar e formular uma reflexão a respeito das semelhanças e das diferenças identificadas entre os membros de outros grupos de convívio (familiares, étnico-culturais, profissionais, escolares, de vizinhança, religiosos, recreativos, artísticos, esportivos, políticos, dentre outros), locais e regionais, atualmente e no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento dos grupos de convívio dos quais participa, atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar os diferentes tipos de trabalhos e de trabalhadores responsáveis pelo sustento de outros grupos de convívio (locais e regionais), atualmente e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as diferentes instituições existentes na localidade, na atualidade e no passado.			
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das semelhanças e diferenças identificadas entre as maneiras de trabalhar e/ou entre as práticas dos trabalhadores, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I/A	I/A/C	I/A/C
Formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma reflexão a respeito das mudanças e das permanências identificadas nas maneiras de trabalhar e/ou nas práticas dos trabalhadores, ao longo do tempo e em diferentes lugares.	I/A	I/A	I/A/C



Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio dos quais participa atualmente.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Comparar as condições de existência (alimentação, moradia, proteção familiar, saúde, lazer, vestuário, educação e participação política) dos membros dos grupos de convívio existentes, local e regionalmente, no passado.	I/A	I/A	I/A/C
Selecionar e utilizar registros pessoais e familiares (documentos, músicas, fotos, recibos, listas de compras, receitas de todo tipo, contas domésticas, trabalhos escolares antigos, álbuns feitos ou preenchidos domesticamente, cartas, brinquedos usados, boletins escolares, livrinhos usados, dentre outros) para formular e expressar (oralmente, graficamente e por escrito) uma sequência narrativa a respeito da sua própria história.	I/A	I/A	I/A/C
Identificar as vivências comuns aos membros dos grupos de convívio locais, na atualidade e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar as vivências específicas dos grupos de convívio locais e regionais, na atualidade e no passado.	I/A	I/A/C	I/A/C
Articular as vivências dos grupos de convívio locais e regionais atuais, às dos grupos de convívio locais e regionais, do passado.	I	I/A	I/A/C



## Tempo histórico

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Situar-se com relação ao "ontem" (ao que passou), com relação ao "hoje" (ao que está ocorrendo) e com relação ao "amanhã" (a expectativa do porvir).	I/A	A/C	C
Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos sequencialmente, antes e depois de outros.	I/A	A/C	C
Diferenciar ações ou eventos cotidianos ocorridos ao mesmo tempo do que outros.	I/A	I/A/C	A/C
Identificar as fases etárias da vida humana e as práticas culturalmente associadas a cada uma delas, na atualidade e no passado (com ênfase na infância).	I/A	A/C	A/C
Comparar e calcular o tempo de duração (objetivo e subjetivo) das diferentes práticas sociais (individuais e coletivas), realizadas cotidianamente.	I	I/A	I/A
Utilizar diferentes instrumentos destinados à organização e contagem do tempo das pessoas, dos grupos de convívio e das instituições, na atualidade: calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários (horário comercial, horários escolares, horário hospitalar, horários religiosos, horários dos meios de comunicação, dentre outros).	I	I/A	I/A/C
Identificar instrumentos e marcadores de tempo elaborados e/ou utilizados por sociedades ou grupos de convívio locais e regionais, que existiram no passado.	I	I/A	I/A
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de ordem pessoal e familiar.	I	I/A	I/A/C
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos relacionados aos grupos de convívio dos quais participa.	I	I/A	I/A/C
Ordenar (sincrônica e diacronicamente) os fatos históricos de alcance regional e nacional.	I	I/A	I/A
Identificar e comparar a duração dos fatos históricos vivenciados familiarmente, localmente, regionalmente e nacionalmente.	I	I/A	I/A



## Fatos históricos

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar dados governamentais sobre a história da localidade (rua, bairro e/ou município): origem do nome, data de criação, localização geográfica e extensão territorial, produção econômica, população etc.	I	I/A	I/A/C
Identificar e diferenciar os patrimônios culturais (materiais e imateriais) da localidade (rua, bairro, município e estado).	I	I/A	I/A/C
Identificar os fatos históricos ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade.	I/A	I/A/C	I/A/C
Identificar os grupos de convívio e as instituições relacionadas à criação, utilização e manutenção dos patrimônios culturais da localidade.	I	I/A	I/A/C
Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito das histórias da localidade (rua, bairro ou município), com os dados históricos oficiais (ou governamentais).	I	I/A	I/A/C
Comparar as memórias dos grupos de convívio locais a respeito dos patrimônios culturais da localidade, com as memórias veiculadas pelos dados oficiais (ou governamentais).	I	I	I/A
Identificar as aproximações e os afastamentos entre as memórias compartilhadas por membros de diferentes grupos de convívio sobre a história local.	I	I	I/A
Identificar as práticas econômicas e de organização do trabalho, ocorridas na localidade no passado e compará-las às práticas econômicas atuais (na localidade).	I	I/A	I/A/C
Identificar aspectos da organização política da localidade no passado e compará-los com os principais aspectos da organização política atual (na localidade).	I	I/A	I/A/C
Identificar aspectos da produção artística e cultural da localidade no passado e no presente.	I/A	I/A	I/A/C
Mapear a localização espacial dos grupos de convívio atuais na localidade.	I	I/A	I/A/C
Articular as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio atuais e do passado, com sua situação de vida e trabalho.	I	I/A	I/A/C
Identificar as formas de organização do espaço e as práticas sociais dos grupos de convívio que existiram na localidade, no passado.	I	I/A	I/A/C



## ANEXO E – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Direitos gerais de aprendizagem: <u>Geografia</u>	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Reconhecer a relação entre sociedade e natureza na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como as mudanças ao longo do tempo.	I	I/A/C	I/A/C
Descrever as características da paisagem local e compará-las com as de outras paisagens.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.	I/A	A/C	A/C
Ler, interpretar e representar o espaço por meio de mapas simples.	I	I/A/C	I/A/C
Reconhecer os problemas ambientais existentes em sua comunidade e as ações básicas para a proteção e preservação do ambiente e sua relação com a qualidade de vida e saúde.	I	I/A/C	I/A/C
Produzir mapas, croquis ou roteiros utilizando os elementos da linguagem cartográfica (orientação, escala, cores e legendas).	I	I/A/C	I/A/C
Ler o espaço geográfico de forma crítica através das categorias lugar, território, paisagem e região.	I	I/A	I/A/C
Identificar as razões e os processos pelos quais os grupos locais e a sociedade transformam a natureza ao longo do tempo, observando as técnicas e as formas de apropriação da natureza e seus recursos.	I	I/A	I/A/C

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



## ANEXO F – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS

Direitos Gerais de Aprendizagem em Ciências Naturais	Eixos de Ensino das Ciências Naturais	Direitos Específicos de Aprendizagem em Ciências Naturais	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Elaborar compreensões sobre o mundo condizentes com perspectivas atuais da comunidade científica.	Compreensão conceitual e procedimental da ciência.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprender como a ciência constrói conhecimento sobre os fenômenos naturais.</li> <li>- Entender conceitos básicos das ciências.</li> <li>- Ler e escrever textos em que o vocabulário da ciência é usado.</li> <li>- Interpretar textos científicos sobre a história e a filosofia da ciência.</li> <li>- Perceber as relações existentes entre as informações e os experimentos adquiridos e desenvolvidos por cientistas e o estabelecimento de conceitos e teorias.</li> <li>- Relacionar as informações científicas lidas com conhecimentos anteriores.</li> <li>- Possuir conhecimentos sobre os processos e ações que fazem das ciências um modo peculiar de se construir conhecimento sobre o mundo.</li> <li>- Identificar as fontes válidas de informações científicas e tecnológicas e saber recorrer a elas.</li> <li>- Aprender a tecer relações e implicações entre argumentos e evidências.</li> <li>- Aprender a planejar modos de colocar conhecimentos científicos já produzidos e ideias próprias como suposições a serem avaliadas (hipóteses a serem exploradas).</li> <li>- Desenvolver raciocínio lógico e proporcional.</li> <li>- Aprender a seriar, organizar e classificar informações.</li> <li>- Elaborar perguntas e aprender como encontrar conhecimentos científicos já produzidos sobre o tema em questão.</li> <li>- Estimular o exercício intelectual.</li> </ul>	I	I/A	I/A/C

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



<p>Entender que as compreensões sobre o mundo são produções humanas, criadas e influenciadas por seus contextos históricos.</p>	<p>Compreensão sociocultural, política e econômica dos processos e produtos da ciência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferenciar ciência de tecnologia.</li> <li>- Perceber o papel das ciências e das tecnologias na vida cotidiana.</li> <li>- Compreender a ética que monitora a produção do conhecimento científico.</li> <li>- Considerar o impacto do progresso promovido pelo conhecimento científico e suas aplicações na vida, na sociedade e na cultura de cada pessoa.</li> <li>- Compreender que o saber científico é provisório, sujeito a mudanças.</li> <li>- Utilizar o conhecimento científico para tomar decisões no dia a dia.</li> <li>- Desenvolver posição crítica com o objetivo de identificar benefícios e malefícios provenientes das inovações científicas e tecnológicas.</li> <li>- Compreender a maneira como as ciências e as tecnologias foram produzidas ao longo da história.</li> </ul>	<p>I</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>
<p>Fazer uso da compreensão sobre o mundo para estabelecer a relação entre o conhecimento que se produz sobre este mundo e as aplicações e produtos que tal conhecimento possibilita gerar, quanto dos efeitos de ambos compreensão e produtos, para a vida social e política dos cidadãos.</p>	<p>Compreensão das relações entre ciência, sociedade, tecnologia e meio ambiente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a natureza da ciência entendendo como os conhecimentos são produzidos e suas implicações para a humanidade e o meio ambiente.</li> <li>- Considerar como a ciência e a tecnologia afetam o bem estar, o desenvolvimento econômico e o progresso das sociedades.</li> <li>- Reconhecer os limites da utilidade das ciências e das tecnologias para a promoção do bem estar humano e para os impactos sobre o meio ambiente.</li> <li>- Participar de situações em que os conceitos e procedimentos científicos, juntamente com as reflexões sobre a natureza ética da ciência, são mobilizados para direcionar tomadas de posição acerca de situações sociais atuais e relevantes.</li> </ul>	<p>I</p>	<p>I/A</p>	<p>I/A/C</p>



## ANEXO G – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE ARTES

### Direitos gerais de aprendizagem: Arte

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Compreender a arte como um conhecimento produzido socialmente, em diferentes contextos históricos e culturais da humanidade.	I/A	A	C
Reconhecer a importância social da arte na sociedade e na vida dos indivíduos.	I/A	A	C
Vivenciar experiências educativas nas linguagens da dança, teatro, artes visuais e música.	I/A/C	A/C	C
Vivenciar processos educativos de diálogo interdisciplinar da arte com diferentes áreas de conhecimento e de diálogo interterritorial das diferentes linguagens artísticas, inclusive com as novas tecnologias.	I/A/C	A/C	C
Conhecer a vida e obra de diferentes artistas das linguagens da dança, teatro, artes visuais e música, da comunidade local e da região, como, também, com artistas de expressão nacional e internacional, das mais diferentes partes do mundo, de diferentes épocas, estilos, gêneros, e etnias.	I/A	A/C	C
Conviver e acessar fontes vivas de produção da arte.	I/A/C	A/C	C
Identificar no cotidiano a produção e produtores artísticos de circulação social em diferentes ambientes.	I/A/C	A/C	C
Ler, apreciar e analisar criticamente diferentes objetos artísticos e manifestações da arte na sociedade.	I/A/C	A/C	C
Conhecer e reconhecer os elementos que constituem as linguagens artísticas a partir da leitura e análise de objetos artísticos.	I/A/C	A/C	C
Conhecer, participar e visitar diferentes dispositivos e equipamentos culturais de circulação da arte e do conhecimento artístico, tais como: teatros, museus, galerias, feiras, ruas, festivais, livrarias, bibliotecas, centros históricos e culturais.	I/A/C	A/C	C
Fazer arte na perspectiva da criação artística como pesquisa e investigação.	I/A/C	A/C	C
Conhecer, vivenciar e interagir com materiais, tecnologias, técnicas, instrumentos e procedimentos variados em artes, experimentando-os de modo a utilizá-lo nos trabalhos pessoais e coletivos de criação artística.	I/A/C	A/C	C
Pesquisar e organizar os diferentes conhecimentos artísticos, a partir de fontes variadas de informações.	I/A/C	A/C	C
Respeitar, conviver, valorizar e dialogar com as diferentes produções artísticas de circulação social.	I/A/C	A/C	C

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



## ANEXO H – DIREITOS DE APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA

### Direitos gerais de aprendizagem: Síntese

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
<b>NÚMEROS E OPERAÇÕES</b> - Identificar os números em diferentes contextos e funções; utilizar diferentes estratégias para quantificar, comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade. Elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	A
<b>GEOMETRIA</b> - Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas. Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	A
<b>GRANDEZAS E MEDIDAS</b> - Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida adequado com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido. Fazer estimativas; reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil.	I	A	A
<b>TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO</b> - Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive. Formular questões, coletar, organizar, classificar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A

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



## Números e operações

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Identificar números nos diferentes contextos em que se encontram, em suas diferentes funções: indicador da quantidade de elementos de uma coleção discreta (cardinalidade); medida de grandezas (2 quilos, 3 dias etc.); indicador de posição (número ordinal); e código (número de telefone, placa de carro etc.).	I	A	C
Utilizar diferentes estratégias para quantificar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção, utilizando a linguagem oral, a notação numérica e/ou registros não convencionais, nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheçam sua necessidade: contagem oral, pareamento, estimativa e correspondência de agrupamentos.	I	A	C
Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.	I/A	C	
Identificar posição de um objeto ou número numa série explicitando a noção de sucessor e antecessor.	I/A	C	
Comparar ou ordenar quantidades por contagem; pela formulação de hipóteses sobre a grandeza numérica, pela identificação da quantidade de algarismos e da posição ocupada por eles na escrita numérica.	I	A	C
Contar em escalas ascendentes e descendentes de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc., a partir de qualquer número dado.	I/A	C	
Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes.	I	A	C
Utilizar calculadora para produzir e comparar escritas numéricas.	I	A	C
Resolver e elaborar problemas com os significados de juntar, acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e palavras.	I	A	C
Reconhecer frações unitárias usuais (um meio, um terço, um quarto e um décimo) de quantidades contínuas e discretas em situação de contexto familiar, sem recurso à representação simbólica.		I	A
Reconhecer termos como dúzia e meia dúzia; dezena e meia dezena; centena e meia centena, associando-os às suas respectivas quantidades.	I	A	C
Resolver e elaborar problemas aditivos envolvendo os significados de juntar e acrescentar quantidades, separar e retirar quantidades, comparar e completar quantidades, em situações de contexto familiar e utilizando o cálculo mental ou outras estratégias pessoais.	I	A	A
Resolver e elaborar problemas de multiplicação em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de adição de parcelas iguais, elementos apresentados em disposição retangular, proporcionalidade e combinatória.	I	A	A
Resolver e elaborar problemas de divisão em linguagem verbal (com o suporte de imagens ou materiais de manipulação), envolvendo as ideias de repartir uma coleção em partes iguais e a determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra.	I	A	A



## Geometria

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Explicitar e/ou representar informalmente a posição de pessoas e objetos, dimensionar espaços, utilizando vocabulário pertinente nos jogos, nas brincadeiras e nas diversas situações nas quais as crianças considerarem necessário essa ação, por meio de desenhos, croquis, plantas baixas, mapas e maquetes, desenvolvendo noções de tamanho, de lateralidade, de localização, de direcionamento, de sentido e de vistas.	I	A	C
Estabelecer comparações entre objetos do espaço físico e objetos geométricos — esféricos, cilíndricos, cônicos, cúbicos, piramidais, prismáticos — sem uso obrigatório de nomenclatura.		I	A
Perceber semelhanças e diferenças entre cubos e quadrados, paralelepípedos e retângulos, pirâmides e triângulos, esferas e círculos.		I	A
Construir e representar formas geométricas planas, reconhecendo e descrevendo informalmente características como número de lados e de vértices.		I	A
Descrever, comparar e classificar verbalmente figuras planas ou espaciais por características comuns, mesmo que apresentadas em diferentes disposições (por translação, rotação ou reflexão), descrevendo a transformação com suas próprias palavras.	I	A	C
Usar rotação, reflexão e translação para criar composições (por exemplo: mosaicos ou faixas decorativas, utilizando malhas quadriculadas).	I	A	C
Descrever e classificar figuras espaciais iguais (congruentes), apresentadas em diferentes disposições, nomeando-as (cubo, bloco retangular ou paralelepípedo, pirâmide, cilindro e cone).		I	A
Identificar e descrever a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.	I	A	C



## Grandezas e medidas

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Comparar comprimento de dois ou mais objetos por comparação direta (sem o uso de unidades de medidas convencionais) para identificar: maior, menor, igual, mais alto, mais baixo, mais comprido, mais curto, mais grosso, mais fino, mais largo etc.	I	A/C	
Comparar grandezas de mesma natureza, por meio de estratégias pessoais e uso de instrumentos de medida conhecidos — fita métrica, balança, recipientes de um litro etc.	I	A/C	
Selecionar e utilizar instrumentos de medida apropriados à grandeza a ser medida (por exemplo: tempo, comprimento, massa, capacidade), com compreensão do processo de medição e das características do instrumento escolhido.	I	A	C
Identificar ordem de eventos em programações diárias, usando palavras como: antes, depois.	I/A/C		
Identificar unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano — e utilizar calendários.	I	C	
Relação entre unidades de tempo — dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano.	I	A	C
Leitura de horas, comparando relógios digitais e de ponteiros.	I	A/C	
Fazer e utilizar estimativas de medida de tempo e comprimento.	I	A/C	
Comparar intuitivamente capacidades de recipientes de diferentes formas e tamanhos.	I	A/C	
Identificação dos elementos necessários para comunicar o resultado de uma medição e produção de escritas que representem essa medição.	I	A	C
Reconhecer cédulas e moedas que circulam no Brasil e de possíveis trocas entre cédulas e moedas em função de seus valores em experiências com dinheiro em brincadeiras ou em situações de interesse das crianças.	I	A	C

## Tratamento da informação

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler, interpretar e transpor informações em diversas situações e diferentes configurações (do tipo: anúncios, gráficos, tabelas, propagandas), utilizando-as na compreensão de fenômenos sociais e na comunicação, agindo de forma efetiva na realidade em que vive.	I	A	C
Formular questões sobre aspectos familiares que gerem pesquisas e observações para coletar dados quantitativos e qualitativos.	I	A	A
Coletar, organizar, classificar, ordenar e construir representações próprias para a comunicação de dados coletados.	I	A	A
Interpretar e elaborar listas, tabelas simples, tabelas de dupla entrada, gráfico de barras para comunicar a informação obtida, identificando diferentes categorias.		I	A
Produzir textos escritos a partir da interpretação de gráficos e tabelas.		I	A
Resolver e elaborar problema a partir das informações de um gráfico.		I	A



## ANEXO I – TABELA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

# O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem

ESCOLA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

### Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Escreve o próprio nome.				
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.				
Diferencia letras de números e outros símbolos.				
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.				
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.				
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.				
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.				
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.				
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.				
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.				
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.



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

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Analisa a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.				
Conhece e usa diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.				
Reconhece gêneros textuais e seus contextos de produção.				
Conhece e faz uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

**Leitura**

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Lê textos não-verbais, em diferentes suportes.				
Lê textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.				
Compreende textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.				
Antecipa sentidos e ativa conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Reconhece finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.				
Localiza informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Realiza inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Estabelece relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Apreende assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.				
Interpreta frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.				
Relaciona textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.



### Produção de textos escritos

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Planeja a escrita de textos considerando o contexto de produção: organiza roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.				
Produz textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.				
Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.				
Revisa coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

### Oralidade

	Fev.	Jun.	Ago.	Dez.
Participa de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.				
Escuta com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.				
Valoriza os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.				

[ S ] Sim; [ P ] Parcialmente; [ N ] Não.

## ANEXO J – “CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: O QUE ENSINAR NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO” DE ELIANA BORGES CORREIA DE ALBUQUERQUE

### Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização

Eliana Borges Correia de Albuquerque

A discussão sobre o Sistema de Escrita Alfabética e sua evolução é objeto de reflexão nos trabalhos da Unidade 3.

Na década de 1980, as práticas de alfabetização baseadas em métodos sintéticos e analíticos que culminavam na roteirização, na 1ª série, de uma grande parcela da população que frequentava as redes públicas de ensino passaram a ser amplamente criticadas à luz de teorias construtivistas e interacionistas de ensino (em geral) e da língua (em particular). No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam o que a escrita nota (ou “representa”, “grafia”) e como a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto,

entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas).

Ainda de acordo com as referidas autoras, no processo de apropriação da escrita alfabética, as crianças ou adultos analfabetos passariam por diferentes fases relacionadas à forma como concebem as questões acima citadas: inicialmente apresentariam uma escrita pré-silábica, em que não há correspondência grafôfônica, depois passariam pela escrita silábica, em que já há essa correspondência, mas no nível da sílaba (uma letra representaria um sílaba) e não do fonema para posteriormente poderem chegar à escrita alfabética, na qual percebem a relação fonema-grafema, ainda que apresentem trocas de letras na notação de alguns sons, já que essa fase não pode ser confundida com domínio da norma ortográfica sendo, esta última, uma tarefa de aprendizagem posterior.

Para Ferreiro e Teberosky (1984), assim como para outros pesquisadores (REGO, 1988), é interagindo com a escrita, contemplando seus usos e funções, que as

crianças se apropriariam da escrita alfabética, e não a partir da leitura de textos “forjados” como os presentes em diferentes cartilhas de alfabetização. Para esses autores, dependendo das oportunidades de vivenciar práticas diferenciadas de leitura e produção de textos (tanto na escola como fora dela), os aprendizes poderiam ter maior ou menor conhecimento sobre a “língua que usamos ao escrever” textos de diferentes gêneros e sobre os diferentes usos sociais que damos a eles.

Assim, com a difusão dos trabalhos da *Psicogênese da Língua Escrita*, vimos nascer um forte discurso contrário ao uso dos tradicionais métodos de alfabetização e a defesa de uma prática que tomasse por base a teoria psicogenética de aprendizagem da escrita. Pregava-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriassem do Sistema de Escrita Alfabética a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos, desde a Educação Infantil.

O discurso da importância de se considerar os usos e funções da escrita em base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola foi incorporado, principalmente a partir da década de 90, a um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo Soares (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua

inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

No Brasil, o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas apareceu associada a ela. Atualmente ainda convivemos com um alto índice de analfabetos, mas não podemos dizer que essas pessoas são “letradas”, pois sabemos que um sujeito, criança ou adulto, que ainda não se apropriou da escrita alfabética, envolve-se em práticas de leitura e escrita por meio da mediação de uma pessoa que sabe ler e escrever e, nessas práticas, desenvolve conhecimentos sobre os textos que circulam na sociedade (REGO, 1988; MORAIS e ALBUQUERQUE, 2004). Assim, por exemplo, podemos ver que crianças pequenas que escutam frequentemente histórias lidas por adultos (em casa ou na escola), são capazes de pegar um livro e fingir que leem a história usando, para isso, uma linguagem característica desse gênero.



Por outro lado, é importante destacar que apenas a interação com textos que circulam na sociedade não garante que os alunos se apropriem da escrita alfabética, uma vez que, no geral, essa aprendizagem não acontece de forma espontânea, mas exige um trabalho de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita.

A despeito das novas concepções de alfabetização e de mudanças nas práticas de ensino da leitura e da escrita com base nas novas perspectivas teóricas, muitos alunos continuaram a concluir o primeiro ano e mesmo o primeiro segmento do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Resultados de avaliações em larga escala, sejam internacionais (PISA), nacionais (SAEB, Prova Brasil), estaduais ou municipais, têm revelado o baixo desempenho dos nossos alunos em leitura e confirmam o fracasso da escola em ensinar os estudantes a ler.

Algumas medidas têm sido efetivadas tanto no âmbito nacional, como no âmbito das diferentes secretarias de educação, para tentar superar os problemas rela-

cionados ao aprendizado da leitura, tais como: a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização (PNE 2011/2020 - BRASIL, 2011), o investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Prô-Letramento.

Paralelamente ao debate sobre tais políticas relativas à formação dos professores e sobre os resultados das avaliações em larga escala, temos vivido também um amplo debate sobre que métodos/metodologias utilizar para alfabetizar nossos alunos. Reportagens publicadas em revistas de grande circulação criticam o ensino da leitura e escrita com base em uma abordagem construtivista de alfabetização, afirmando



ser tal abordagem responsável pelo baixo índice de leitura apresentado por nossos educandos nos processos de avaliação. Defender, no entanto, a alfabetização centrada em qualquer método sintético ou analítico, como meio de superar o atual contexto de fracasso escolar na alfabetização, é desconsiderar as contribuições das pesquisas que analisam o processo de construção dos sujeitos na aprendizagem da leitura e da escrita e os estudos sobre letramento.

Soares (2004), em seu artigo sobre as muitas facetas da alfabetização, comenta que os problemas que vivenciamos hoje relativos a essa fase da escolarização podem estar relacionados, entre outras coisas, a uma perda de especificidade do processo de alfabetização vivenciado nas duas últimas décadas, relacionada a um processo por ela chamado de “desinvenção da alfabetização”. Para a referida autora, esse processo foi causado, principalmente, pela mudança conceitual a respeito da aprendizagem da escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos 1980, com a divulgação dos trabalhos da psicogênese da escrita.

Sem desconsiderar a incontestável contribuição que essa mudança paradigmática, na área da alfabetização, trouxe para a compreensão da trajetória da criança em direção à descoberta do sistema alfabético, Soares destaca alguns equívocos e falsas

inferências surgidos com a transposição dessa abordagem para a prática pedagógica de alfabetização, tais como: privilégio da faceta psicológica da alfabetização que obscureceu sua faceta linguística – fonética e fonológica; incompatibilidade divulgada entre o paradigma conceitual psicogenético e a proposta de métodos de alfabetização; e, por fim, o pressuposto, também amplamente divulgado, de que apenas por meio do convívio intenso com o material escrito que circula nas práticas sociais, a criança se alfabetizaria. Nessa perspectiva, a alfabetização, como processo de apropriação de um sistema de escrita convencional com regras próprias, foi obscurecida pelo letramento, porque “este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade” (SOARES, 2004, p. 9).

No entanto, para “reinventar a alfabetização”, mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos) que priorizam primeiro o ensino de um “código” para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos, a autora defende o trabalho específico de ensino do Sistema de Escrita Alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a referida autora propõe uma distinção entre os termos *alfabetização* e *letramento*. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado

ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela:

**"alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado."** (Soares, 1998, p. 47)

Como desenvolver práticas de alfabetização nessa perspectiva? Seriam essas práticas efetivas? Algumas pesquisas têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando e investigar a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos. Relataremos, a seguir, de forma sucinta, duas dessas pesquisas.

A primeira foi desenvolvida por Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) e envolveu um grupo de nove professoras que lecionavam no 1º ano do 1º ciclo da Secretaria de Educação da cidade do Recife. Como procedimentos metodológicos, além de observações semanais das aulas das professoras, uma vez por mês eram

realizados encontros com as docentes que tinham o objetivo de discutir as práticas observadas, e refletir sobre alguns aspectos constituintes do processo de alfabetização. A análise dos resultados revelou que um grupo de professoras desenvolvia uma prática sistemática de alfabetização que contemplava, diariamente, atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, enquanto outras professoras priorizavam o trabalho de leitura e produção coletiva de textos. A realização de um ditado com os alunos das professoras mostrou que a maioria das crianças que estudavam com as do primeiro grupo concluiu o ano na hipótese alfabética de escrita, enquanto nos outros grupos uma proporção maior de alunos apresentou hipóteses de escrita menos avançadas. As experiências vivenciadas nos encontros mensais, no entanto, possibilitaram que as docentes refletissem sobre suas práticas de ensino e, nesse processo, fossem recriando-as, na perspectiva do alfabetizar letrando.

A segunda pesquisa foi desenvolvida por Cruz (2008), e teve como objetivo verificar as práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas por professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos no que se refere ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética e à capacidade de produzir textos. Participaram da pesquisa três professoras (uma



de cada ano do 1º ciclo) e 160 alunos (15 do 1º ano, 20 do 2º ano e 25 do 3º ano) de uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife. Como procedimentos metodológicos foram realizadas observações de aulas e atividades diagnósticas com os estudantes: escrita do nome de figuras e uma atividade de reescrita de texto. A análise dos dados revelou que a maioria dos alunos das três turmas concluiu o ano na fase alfabética de escrita, apresentando razoável domínio das correspondências fonográficas diretas. Em relação à produção textual, algumas crianças do 1º ano concluíam o ano produzindo textos de forma legível e elaborada. Esses resultados apontam para a possibilidade de alunos do 1º ano do 1º

ciclo se apropriarem do Sistema de Escrita Alfabética, ao mesmo tempo em que ampliam suas experiências de letramento, desde que sejam submetidos a atividades sistemáticas de alfabetização que os levem a refletir sobre o sistema de escrita, assim como a atividades de leitura e produção de textos, como em o caso da turma participante da pesquisa.

O que estamos chamando de atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética? Como abordado por Leal e Morais (2010), para compreender as propriedades do sistema alfabético, é necessário que o indivíduo se aproprie de uma série de conhecimentos, tais como:

A reflexão mais aprofundada sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética é contemplada na Unidade 3.

- a) se escreve com letras, que não podem ser mescladas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;
- b) as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, l, d), embora uma letra assumo formatos variados (P, p, f, p);
- c) a ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;
- d) nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;
- e) as letras notam a pausa sonora e não as

características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;

f) todas as sílabas do português contêm uma vogal;

g) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVsV, C5vV, V, CCVCC...) mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);

h) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas mas que pronunciámos;

i) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certas sons poderem ser notados com mais de uma letra. (p. 35-36)



Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, que propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Outro exemplo de proposição de direitos de aprendizagem pode ser visualizado na seção Compartilhando deste caderno. O principal objetivo dessa proposição é que tal exemplo possa servir de ponto de partida para a discussão, em cada município, acerca de conhecimentos e capacidades que possam ser propostos nos documentos oficiais que orientam o trabalho nas escolas.

A definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão acerca do que pode ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado, tema que será discutido na próxima seção.

## Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana B.C., MORAIS, Artur G.; FERREIRA, Andrea T.B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? In: *Revista Brasileira de Educação*, V. 13, n.38, maio/ago 2008.
- BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra e NASCIMENTO, Arletta. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação PNE/2011-2020*. Brasília: MEC/SEF, 2011.
- CRUZ, Magna do Carmo Silva. *Alfabetizar letando: Alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.
- FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1984.

FERREIRO, Emilia. *Breflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1985.

LEAL, Telma e MORAIS, Artur. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma, ALBUQUERQUE, Eliana e MORAIS, Artur (orgs.). *Alfabetizar letando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MORAIS, Artur e ALBUQUERQUE, Eliana. Alfabetização e letramento: o que são? como se relacionam? In: LEAL, Telma Ferraz e ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). *Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

REGO, Lúcia I. B. *A Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva da Alfabetização*. 3. ed. São Paulo: FTD, 1988.

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

SOARES, Magda. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*, Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.



## **ANEXO K – LISTA DE TEXTOS DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO ANO 1 DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA LÍNGUA PORTUGUESA**

- ❖ Caderno 1 – Currículo na Alfabetização: Concepções e princípios
  - Iniciando a conversa
  - Aprofundamento
    - Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais
    - Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização
    - Avaliação no ciclo de alfabetização
  - Compartilhando
    - Direito de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa
    - O acompanhamento da aprendizagem das crianças: sugestão de instrumento de registro da aprendizagem
    - Perfil do grupo: sugestão de instrumento de acompanhamento da turma
  - Aprendendo mais
    - Sugestões de Leitura
    - Sugestões para atividades para os encontros em grupo
  
- ❖ Caderno 2 – Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
  - Iniciando a conversa
  - Aprofundamento
    - Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa
    - As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador
  - Compartilhando
    - Direitos de aprendizagem em História no ciclo de alfabetização
    - Materiais didáticos no ciclo de alfabetização
  - Aprendendo mais
    - Sugestões de leitura
    - Sugestões de atividades para os encontros em grupo

## ❖ Caderno 3 – Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética

### ➤ Iniciando a conversa

### ➤ Aprofundamento

- A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam?
- O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?

### ➤ Compartilhando

- Trabalhando as atividades do livro didático em sala de aula
- O trabalho em sala de aula com os livros dos acervos complementares

### ➤ Aprendendo mais

- Sugestões de leitura
- Sugestões de atividades para os encontros em grupo

## ❖ Caderno 4 – Ludicidade na sala de aula

### ➤ Iniciando a conversa

### ➤ Aprofundamento

- Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças
- Que brincadeira é essa? E a alfabetização?
- Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?

### ➤ Compartilhando

- Direitos de aprendizagem de matemática
- Jogando na sala de aula: relato de uma experiência
- Troca letras: relatando o uso de jogos na sala de aula
- Relato de experiência: Vamos brincar de contar nossas histórias

### ➤ Aprendendo mais

- Sugestões de leitura
- Sugestões de atividades para os encontros em grupo

## ❖ Caderno 5 – Os diferentes textos em salas de alfabetização

### ➤ Iniciando a conversa

### ➤ Aprofundamento

- Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizador letrando

- Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula
- Ampliando um pouco mais o trabalho: os diversos textos e suas relações com as áreas de conhecimento
- Compartilhando
  - Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Ciências
  - Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Geografia
  - Lendo e produzindo verbetes de enciclopédia: aprendendo sobre animais
- Aprendendo mais
  - Sugestões de leitura
  - Sugestões de atividades para os encontros em grupo
- ❖ Caderno 6 – Planejando a alfabetização; Integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas
  - Iniciando a conversa
  - Aprofundamento
    - Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento
    - Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos
    - Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas
  - Compartilhando
    - Projeto Didático: Os nomes e perfis dos animais de estimação
    - Sequência Didática: Conhecendo Aves
  - Aprendendo mais
    - Sugestões de leitura
    - Sugestões de atividades para os encontros em grupo
- ❖ Caderno 7 – Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais
  - Iniciando a conversa
  - Aprofundamento
    - Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes
    - Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente
  - Compartilhando
    - Direitos de aprendizagem: componente curricular Arte

- Dia internacional da Mulher
- Poemas em sala de aula
- Obras Complementares: cada livro, uma viagem
- Materiais complementares: possibilidade de uso nas turmas do ciclo de alfabetização
- Exemplos de quadros de monitoramento de atividades realizadas
- Aprendendo mais
  - Sugestões de leitura
  - Sugestões de atividades para os encontros em grupo
  
- ❖ Caderno 8 – Organização do Trabalho docente para promoção da aprendizagem
  - Iniciando a conversa
  - Aprofundamento
    - Ciclo de alfabetização e progressão escolar
    - Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros
  - Compartilhando
    - Relato de experiência sobre a atividade de planejamento da avaliação como forma de monitoramento das aprendizagens
    - Depoimento da professora Sheila Cristina da Silva Barros: diversidade ou repetição de atividades?
    - Depoimento da professora Ana Lúcia Martins Maturano: progressão ou repetição de atividades?
    - Sugestão de roteiro para avaliação do curso
  - Aprendendo mais
    - Sugestões de leitura
    - Sugestões de atividades para os encontros em grupo
  - Anexo
    - RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010, DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA





8/10/2014 14:25:10	Concordo	Não participei								
8/10/2014 16:06:47	Concordo	Não participei								
8/10/2014 23:08:35	Concordo	Sim, como professor alfabetizador	Especialização na área de Educação	Municipal	Sapucaia do Sul	1º Ano	Entre 3 e 5 anos	Opção pessoal, Permanecer com a turma que desejava	Sim	1º Ano
8/11/2014 18:24:38	Concordo	Sim, como professor alfabetizador	Licenciatura- Pedagogia	Municipal	Sapucaia do Sul	1º Ano	Entre 1 e 2 anos	Permanecer com a turma que desejava	Sim	1º Ano
8/11/2014 20:37:52	Concordo	Sim, como professor alfabetizador	Especialização na área de Educação	Municipal	Sapucaia do Sul	1º Ano	Entre 3 e 5 anos	Permanecer com a turma que desejava	Sim	1º Ano
8/11/2014 21:06:07	Concordo	Não participei								
8/11/2014 21:08:01	Concordo	Não participei								
8/12/2014 11:45:18	Concordo	Sim, como professor alfabetizador	Licenciatura- Pedagogia	Municipal	Porto Alegre					
8/13/2014 10:38:50	Concordo	Não participei								
8/24/2014 15:12:10	Concordo	Sim, como professor alfabetizador	Magistério, Licenciatura- Pedagogia	Municipal	Sapucaia do Sul	1º Ano	Entre 1 e 2 anos	Opção pessoal, Certificado de curso de 120 horas, Permanecer com a turma que desejava	Não	1º Ano
8/25/2014 22:32:21	Concordo	Não participei								
9/14/2014 11:06:38	Concordo	Sim, como professor alfabetizador	Licenciatura- Pedagogia, Especialização na área de Educação	Municipal	Sapucaia do Sul	1º Ano	Mais de 5 anos	Opção pessoal, Permanecer com a turma que desejava	Sim	1º Ano

<p>Leia a situação abaixo e escreva o que você responderia para esse professor:</p>	<p>Material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</p>	<p>O que você acredita que um(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa conhecer para ALFABETIZAR no 1º ano?</p>	<p>O que você acredita que um(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa conhecer para AVALIAR no 1º ano?</p>	<p>Leia a situação e descreva como poderia auxiliar o professor em questão:</p>	<p>Descreva e analise o processo de avaliação que você desenvolve com os alunos do 1º Ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Este espaço é para você registrar questões que não teve oportunidade de abordar neste questionário</p>
<p>Para que o professor tenha mais conhecimento teórico e troque experiências com outros professores</p>	<p>Os livros literários são de uso do aluno e professor e são ótimos. Os jogos também são bons, mas em pouca quantidade. A professora deve usar esses materiais em seu planejamento. Quanto aos cadernos de estudo servem como apoio</p>	<p>Mecanismos de apropriação das etapas de escrita, como se dá o processo do educando.</p>	<p>O mesmo q o anterior, levando em consideração os avanços do aluno.</p>	<p>Esse professor perdeu um bom mecanismo de avaliação. Eu adorei fazer a tabela, pois é bem objetiva. Além é claro, de não ter visto os avanços do aluno</p>	<p>Testagens escritas, ditados,, atendimento individual para questionamentos e uso de materiais concretos como fichas de letras e números. É sempre útil e faz com que eu planeje as aulas, posteriormente, com base nas dificuldades dos alunos.</p>	

Para repensar a prática e conhecer referenciais teóricos que possam te ajudar em tua prática e assim auxiliar os alunos no processo de aprendizagem.	Orientaria ela fazer a leitura dos cadernos de formação, trocando ideias com os demais docentes e assim planejar atividades fazendo uso dos livros de literatura infantil e os jogos.	Todo professor deve procurar entender como acontece a aprendizagem dos alunos, como se dá as conexões para que isso ocorra.	Os diferentes tipos de avaliações, tendo em vista que cada aluno aprende de uma maneira única.	Procuraria apresentar novamente a tabela de acompanhamento e ir conversando sobre ela , questão por questão.	No primeiro momento utilizo a avaliação diagnóstica, para conhecer o perfil dos alunos, ao decorrer do ano vou utilizando as demais maneiras de avaliar, para que todos tenham oportunidades de serem avaliados.	
Primeiro para não perder a turma de alfabetização, segundo porque toda formação nos traz conhecimento.	Os cadernos de formações apresentam muitas atividades, porém Luisa teria que adaptar as atividades de acordo com a turma que ela trabalha, respeitando as individualidades.	O seu aluno.	O aluno e ter claro que a avaliação é diagnóstica, serve para avaliar o que o aluno ainda não atingiu.	A alfabetização é um processo, então o professor terá que fazer o acompanhamento desse aluno durante o ano registrando sua evolução.	A avaliação é diária através da observação das atividades e no decorrer do trimestre são feitas avaliações mais específicas para ver as dificuldades individuais.	
Para melhorar a qualidade na alfabetização brasileira	Utilize diariamente os livros com os alunos, possibilite que joguem e participe dos encontros do Pacto!	Ter uita paciência, gostar do que faz e querer possibilitar o letramento através de leituras, jogos e atividades do cotidiano das crianças e suas famílias.	Precisa conhecer a realidade da criança, suas limitações e o empenho da família nesse processo.	O professor deveria realizar avaliações durante os ano	O professor deveria realizar avaliações durante o ano para checar se seus objetivos estavam sendo atingidos, para saber onde ele deveria voltar e resgatar as dificuldades do seus alunos.	
Este é um momento de reflexão da prática pedagógica, onde temos a oportunidade de formação ,pois desejamos uma melhora significativa na aprendizagem.	Cadernos de formação são aliados ao processo de aprendizagem (teoria); livros de literatura infantil e caixa de jogos devem ser inseridas no planejamento diariamente.	- A realidade dos alunos, oferecer estratégias diversas para alcançar o resultado.	O entorno que aluno está inserido, observando com cuidado a realidade do aluno.	O acompanhamento de aprendizagem é essencial, portanto sugiro ao professor que desenvolva uma tabela para que consiga realizar esse acompanhamento.	Acompanhamento através da observação e registro. A avaliação do processo de aprendizagem torna uma reflexão contínua de minha ação.	
Para formação continuada que é tão cobrada e solicitada!	O trabalho deve ser integrado aos interesses das crianças, então os livros de formação servem para refletir sua prática, os livros para leituras de variadas formas ( leituras de imagem, texto, teatros). E a caixa de jogos, são um recurso a mais para praticas pedagógicas lúdicas nesse ambiente alfabetizador!!	Conhecer o processo da aquisição da linguagem escrita e matemática, bem como desenvolvimento de atividades lúdicas e interativas com os protagonistas, que são as crianças	Aquisição da linguagem oral e escrita, bem como matemática, ciências naturais, e etc.... A realidade familiar das crianças,	O auxílio e acompanhamento desse professor deve ser ao longo e não, somente no final!!	Avalio a criança como um ser total e não divido em matérias. Trabalho muito com projetos e registro os avanços por meio do portfólio!	muitos reclamam se tirar as horas do encontro para dedicat-se a essa formação, eu discordo! professor não é detentor do conhecimento e precisa sim de formações!!! isso renova e abre a visão pedagógica!!

## ANEXO M – QUESTIONÁRIO COLETIVO COM TURMA DE PACTO

As respostas foram separadas por nível de ensino

Professora 1º Ano

Avaliação acontece com registro periodicamente escrito e desenvolvido oralmente, compartilhar com a colega da turma. O grupo do Pacto contribuiu muito para ouvir e compartilhar algumas dúvidas compartilhando novas aprendizagens.

---

Professora 1º ano

A avaliação é contínua e os registros são feitos a partir das atividades propostas para os alunos, seus conhecimentos prévios, comportamentos...

As observações diárias são registradas frequentemente no diário da turma (ou nas atividades). A maior parte das atividades são arquivadas durante o trimestre para auxiliar na formulação do parecer.

A troca de informações é feita com os demais professores das séries iniciais que frequentam o curso de formação continuada (PACTO).

O pacto me trouxe mais segurança para elaborar e avaliar as aulas.

---

Professora 1º Ano

Compartilhando vivências com os colegas, sendo que é necessário realizar registros tanto escritos como verbais para o melhor andamento do processo de ensino aprendizagem.

---

Professora 2º Ano

Através de observações diárias, durante as atividades desenvolvidas, dando ênfase nos objetivos da atividade, quando digo diárias, não é necessariamente com todos os alunos, pois divido em grupos de acordo com as semelhanças na dificuldade em que apresentam. Essas observações são debatidas posteriormente com a equipe pedagógica da escola e também nas aulas do pacto com os demais colegas. Participo do Pacto desde o ano passado.

---

Professora 2º Ano

O registro é feito através de portfólio do aluno. Trabalhos são guardados e por ali vou observando se existe uma evolução. Para observar, trabalho sempre a zona de desenvolvimento proximal.

Ocorre trocas na escola, no entanto a maior parte do trabalho é feito sozinho.

Minhas atividades não mudaram após o Pacto, pois já tinha acesso ao conteúdo ali oferecido, o que o Pacto proporcionou-me foi trocas de experiências.

---

Professora 2º ano

Anoto fatos relevantes diários e depois analiso cada um. Tento conversar com outras colegas para troca de ideias e experiências.

---

Professora 3º Ano

Minha avaliação é sistemática. Diariamente observo as atividades e como meus alunos refletem e produzem a partir das mesmas, anoto em uma pasta onde dedico um espaço para cada aluno com frequência quase que diária, tento levar em conta seus progressos pessoais e os pontos onde necessito retomar conteúdos.

Na escola temos conselhos e pré-conselhos onde troco informações com os colegas SOP, SOE e com a professora dos projetos.

Após esse processo procuro redigir em forma de texto-parecer os prontos que considero relevantes para que a família também possa intervir.

A partir das trocas realizadas no PACTO foi possível adicionar outras possibilidades de avaliação, principalmente levando sempre em conta a leitura, interpretação e compreensão que acredito serão a mola propulsora da aprendizagem.

---

Professora 3º Ano

O registro da avaliação é feito diariamente, onde observo e anoto os processos de aprendizagem dos meus alunos.

As trocas ocorrem (na escola) geralmente nos conselhos. Mas muitas vezes há trocas entre as colegas (algumas) que tem o mesmo ano.

Com as aulas do PACTO, passei a enxergar melhor o meu aluno individualmente. O pacto nos proporcionou também novas formas de avaliação e novas formas de trabalhar com as crianças. As trocas de experiências também achei ótimas.

---



Professora 3º Ano

Repenso todos os dias após o término das aulas a minha prática, o que continuar ou não. Registros em caderno com dificuldades e /ou avanços do aluno.

Costumo conversar com colegas de trabalho, professores das séries iniciais, com a Orientadora e a Supervisora da escola. Em determinados momentos converso com os alunos e os “avalio” individualmente referindo-me aos conteúdos. Procuro realizar conversas coletivas com a turma para planejarmos novas (projetos) atividades.

O Pacto contribui consideravelmente no processo avaliativo pois me faz repensar ainda mais nos meus objetivos com os alunos, avaliar-me também nesse processo e buscar novas formas para que aprendam de modo significativo. Já fiz o Pacto no ano de 2013 e o realizo este ano.

---

Professora 3º Ano

Minha avaliação é sistemática. Diariamente observo as atividades e como meus alunos refletem e produzem a partir das mesmas, anoto em uma pasta onde dedico um espaço para cada aluno com frequência quase que diária, tento levar em conta seus progressos pessoais e os pontos onde necessito retomar conteúdos.

Na escola temos conselhos e pré-conselhos onde troco informações com as colegas SOP, SOE e com a professora dos projetos.

Após esse processo procuro redigir em forma de texto-parecer os pontos que considero relevantes para que a família também possa intervir.

Participo do PACTO desde 2013 (3º e 2º Ano) e 2014 (3º)

A partir das trocas realizadas no Pacto foi possível adicionar outras possibilidades de avaliação, principalmente levando sempre em conta a leitura, interpretação e compreensão que acredito serão a mola propulsora da aprendizagem.

---

Professora 3º Ano

Uma vez por semana costumo parar e sentar com alunos para conversar sobre como foi a semana, quem quiser falar o que aprendeu, o que gostou ou que não gostou. O registro é feito quando se tem necessidade. E sempre no final do trimestre. Costumo dialogar com os professores mais próximos sobre meus alunos. A avaliação deve ser feita todos os dias. Procuro ajudar a todos em atividades que os alunos sentem dificuldade com relação ao Pacto as atividades não ficam tão

soltas porque costumo fazer muitas sequências didáticas e isso deixa os alunos com bastante ânimo

---

## **ANEXO N – ENTREVISTA PROFESSORA QUE NÃO PARTICIPOU DA FORMAÇÃO DO PACTO**

### **Dados de Identificação**

**Formação: Magistério, Pedagogia**

**Experiência com 1º Ano: 6 Anos**

**Atualmente no cargo de Vice-Diretora**

0:01 **Entrevista dia 27/11, professora que não fez o Pacto.**

0:09 Entrevistador: **Primeira pergunta, fale um pouco da tua formação.**

### **Qual é a tua formação?**

0:14 PNP (Professora que Não fez o Pacto): A minha formação inicial eu considero muito importante é o curso de magistério, curso normal de nível médio. Foi uma formação, que penso que me qualificou bastante e depois eu fiz o curso de pedagogia, séries iniciais.

0:33 Entrevistador: **Tu participaste do Pacto (Nacional pela Alfabetização na Idade Certa)?**

0:36 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Não tive a oportunidade de participar do Pacto, ainda.

0:40 Entrevistador: **Quanto tempo tu trabalhaste com primeiro ano?**

0:43 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Trabalhei durante 6 anos com o primeiro ano.

0:47 Entrevistador: **Consecutivos?**

0:48 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Consecutivos.

0:49 Entrevistador: **Muitas pessoas falam que a avaliação é processual e continua. O quê que tu pensas sobre isso?**

1:01 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu concordo com essa colocação, principalmente no caso das crianças do primeiro ano, do processo mesmo de alfabetização, eu penso que essa avaliação é sim processual e a gente acompanhar os alunos dia a dia e utilizar registros, portfólios, isso é muito importante na avaliação desses alunos.

1:25 Entrevistador: **E como é que tu fazias, já que tu não estás em sala de aula atualmente, esse acompanhamento continuo?**

1:33 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu fazia esse acompanhamento através das atividades que eu desenvolvia com eles, principalmente. E também através da testagem da psicogênese da língua escrita.

1:47 Entrevistador : **Tu pode descrever uma dessas atividades que tu desenvolvias com eles?**

1:52 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu procurava ver o nível em que eles se encontravam, eu integrava com a profe que trabalhava com eles na educação infantil, então, procurava ver como eles já vinham da turminha do pré. Elaborar atividades, que pudessem ajudar aqueles aluninhos que ainda estivessem com dificuldades, assim, mais primárias, vamos dizer. E, sem deixar de dar atenção aquelas crianças que estavam mais desenvolvidas, né? Então procurava trabalhava bastante com histórias, procurava formular meus projetos, minhas atividades, com base em histórias infantis.

2:37 Entrevistador: **O que que tu conhecestes sobre o Pacto? Qual foi o teu contato com o Pacto?**

2:50 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Bom como coincidiu justamente o ano em que iniciou o Pacto no município onde eu trabalho, foi exatamente o ano em que eu saí da sala de aula e comecei a atuar como vice-diretora da escola. Então o contato que eu tenho com o Pacto é por ter visitado seminários, né? Participado dos seminários, com as exposições dos trabalhos dos colegas que participaram dessa formação, e também, principalmente, por ter acompanhado o trabalho dos colegas da escola em que trabalho.

### **[INTERRUPÇÃO]**

5:05 Entrevistador: **Retornando a gravação: Tu disseste então, que tu tiveste de conhecimento com o Pacto o seminário (Municipal de 2013) e o contato com o que tu viste com os professores da escola realizando. Como é que tu entendes essa formação do Pacto?**

5:21 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu penso que é uma coisa muito importante, até acho que iniciou tardiamente, essa discussão sobre uma formação que tratasse mais especificamente da mudança que ocorreu nos anos iniciais. Essa entrada do primeiro ano desde 2006, que nesse município onde eu trabalho eu pude acompanhar bem de perto, porque, coincidentemente foi nesse ano que eu iniciei a trabalhar com os pequenos mesmo, então, penso que já deveria ter iniciado muito antes. É uma maneira de unificar mais o trabalho entre as escolas, vejo dessa

forma, vejo também que muitas pessoas que não tem experiência ou que não tiveram a preparação, também tenham a oportunidade, nessa formação de se aperfeiçoarem mais. De terem conhecimento básico mesmo, sobre o que é necessário, quais literaturas necessárias, as pesquisas necessárias, para gente entender melhor o processo de alfabetização, e poder fazer um trabalho mais significativo que não seja somente repetitivo, como infelizmente, a gente ainda percebe que muitos colegas fazem. Utilizam somente a repetição na alfabetização e o que a gente sabe que não é só isso. É muito mais amplo, muito mais rico do que isso.

6:52 Entrevistador: **Alguns comentários surgiram no início do Pacto, foi de que ele não tinha necessidade, em função de que os professores já sabiam ensinar e que a responsabilidade de não aprender é dos alunos. O que que tu pensas sobre essa avaliação algumas pessoas fizeram sobre essa política pública?**

7:14 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu penso que essa nomenclatura, Pacto pela alfabetização na idade certa, e isso vem comprometer os professores tem dois lados.

**[Interrupção]**

7:41 Entrevistador: **Tem dois lados...**

7:42 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Tem dois lados, porque... Eu também quando iniciou e que eu... assim, a gente na gestão, não teve acesso a muitas informações. Isso eu acho que já é uma falha, acho que a gestão, os gestores de escola, teriam também que ter tido formação, pelo menos inicial de como seria o processo. As orientações teriam de ser dadas de uma maneira mais clara. Aqui no município isso não ocorreu. Nós, como gestores fomos descobrindo como as coisas ocorreriam com os colegas que faziam o Pacto, então eu acho já teve esse problema. E essa nomenclatura de ser Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, e colocar os professores como principais responsáveis pela alfabetização das crianças, acho sim que é muito forte. Acho que nesse sentido eu concordo que é.... insatisfatório. A gente sabe que no processo de alfabetização da criança, o professor é muito importante, mas a família é essencial! O ambiente onde essa criança vive, vai dizer exatamente como vai se dar esse processo, se ele vai ser um processo suave, tranquilo, feliz. Ou se ele vai ser, doloroso. Se ele vai ser lento, a ponto de causar sofrimento para essa criança. Então eu penso que houve sim algumas falhas.

Mas ainda assim, eu penso que é uma primeira tentativa. Como eu disse desde 2006, o primeiro ano foi acrescentado na matriz curricular, mas não houve formação nenhuma dos professores. Então lá do início quando se começou a trabalhar com primeiro ano já existia uma grande discussão, porque não existia um padrão de como os professores deveriam trabalhar, e... muitos faziam as coisas assim... por falta de conhecimento... por falta de boa vontade também, muitos simplesmente disseram que o primeiro ano era só uma troca de nome. Que era um pré melhorado, coisas desse tipo. Não avaliando corretamente o que é a alfabetização de uma criança. Nesse sentido eu acho que houve um ganho com o Pacto, porque se tem uma formação específica para os alfabetizadores. E porque se tem orientações mais claras de como deve ser esse trabalho, da onde ele deve partir e aonde ele deve chegar. Claro, não é de um ponto de vista ideal, vamos dizer, mas existe alguma orientação e isso eu acho muito positivo. Mas a transferência de responsabilidade, unicamente para os professores, é o velho problema que nós temos na educação do nosso país. A gente colocar unicamente isso como... solução pros problemas.

10:54 Entrevistador: **Uma pergunta bem importante, no Pacto adicionou-se a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), já tínhamos a Provinha Brasil e no primeiro ano não tem nenhuma avaliação externa, durante o transcorrer do primeiro ano. Dizem alguns professores que isso faz com o professor de primeiro ano não tenha tanta responsabilidade, não tinha, né? Por que não acontece durante o período que o professor está com a turma nenhum tipo de avaliação externa ao seu trabalho. O que quê tu pensa sobre isso?**

11:37 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu penso que é positivo que não tenha nenhuma avaliação externa no primeiro ano. Porque infelizmente muitos colegas faziam torturas medievais com as crianças do primeiro ano, se houvesse esse tipo de avaliação. Muitos colegas que não tem o conhecimento necessário e a compreensão de que as crianças de primeiro ano, mesmo estando iniciando sua alfabetização, elas têm apenas 6 anos. Então eu penso que se houvesse essa avaliação externa, infelizmente eu acredito que caminha para que haja daqui mais um tempo, isso. De repente bem próximo, mas atualmente eu vejo que é muito positivo não ter essa avaliação, que muitos professores não teriam o critério necessário para trabalhar da maneira correta, com essas crianças e antecipariam muitas coisas que eu não vejo como necessária nesse primeiro ano de alfabetização.



12:34 Entrevistador: **E como tu que estas na gestão de uma escola, acompanha o trabalho dos professores. Acompanha em que sentido, o que consegue ver de um outro local o que eles estão fazendo e as mostras de trabalho que eles apresentam. Isso diferencia o que tu pretende fazer, se tu voltar pra sala de aula? Ou tu achas que o teu trabalho vai ficar muito parecido como era antes? Vai ter alguma mudança? Em função dessas novas formas que estão sendo apresentadas dentro do Pacto, já que tem: seminário; mostra; planilhas de acompanhamento de objetivo ou de direitos de aprendizagem...**

13:26 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu... Assim, até fico muito contente vendo o trabalho dos colegas, porque eu me identifico com muitas atividades que eu percebo que são agora sistematizadas através do Pacto, eu percebo que já eram coisas que eu fazia, só que não havia fiscalização, vamos dizer, não havia retorno de outras pessoas, não havia orientação. Eu fazia por instinto, então eu vejo que muito do que os colegas fazem, já era o que eu fazia. Eu fazia uma avaliação mensal, sistemática, tinha portfólio das crianças, dava retorno para as famílias. É muito do que eu percebo os colegas já fazendo. Só que simplesmente não eram preenchidos relatórios formais como agora são feitos. Então eu penso que o meu trabalho, claro que vai ter um aperfeiçoamento melhor por causa dessa experiência que eu tive fora da sala de aula, mas muitas coisas eu vou manter daquilo que eu já fazia, o que já está em consonância com isso que hoje é feito pelos colegas, já são coisas que não são novidades pra mim, são coisas que eu já considerava necessárias, embora ninguém me cobrasse. A única diferença é que agora alguém vai estar acompanhando meu trabalho.

14:47 Entrevistador: **E, se fala muito se o Pacto continua ou o Pacto termina. Existiu uma conversa assim em função da troca de governo. Se o Pacto terminasse hoje, o professor de primeiro ano novo, ou que estivesse voltando pra sala de aula, como tu achas que seria esse processo? Continuará realizado as atividades propostas? Quem permaneceria fazendo essas atividades? Pensando em profissionais de primeiro ano?**

15:23 PNP (Professora que Não fez o Pacto): Eu penso que ai varia muito do conhecimento e da clareza do professor que estivesse com essa turminha, com essas turminhas de primeiro ano, porque aquele professor que é consciente, que essa avaliação como a gente comentou lá no início, ela é processual, ela é né? Uma avaliação praticamente diária das atividades feitas, esse professor que já está

consciente disso e que já vem com esse foco pra sala de aula, ele... na verdade não teria grandes dificuldades, mas eu penso sim que o Pacto seria importante no caso das pessoas com pouca experiência que muitas vezes são colocadas nesse desafio de iniciar alfabetização e que essas pessoas talvez precisassem sim de orientações. Porque muitas vezes não é nem por má vontade, as pessoas não têm conhecimento, não tem orientação e aí precisariam sim, desse norte, eu penso que a manutenção dessas formações para os alfabetizadores é muito importante.

16:35 Entrevistador: **E uma coisa que o Pacto traz são, ah, tabelas de direitos de aprendizagem algumas pessoas veem como metas de alfabetização. Algumas pessoas veem como metas a serem atingidas para que todas as crianças já saiam alfabetizadas do primeiro ano, e algumas formações e orientadores de estudo colocam que os alunos do primeiro ano devem sair todos alfabetizados que é uma meta dentro desse município, que se atinja a alfabetização plena dos alunos já no primeiro ano. Ok? Mas existem alguns professores que discordam disso, alguns professores que concordam, e pelas tabelas que existem nesse sistema de monitoramento do Pacto se faz esse levantamento das metas atingidas pelos professores. Tu hoje na gestão, como é que tu percebes isso, um professor que consegue atingir, um que não consegue atingir, é um bom professor? É um mal professor? Isso, isso desqualifica ele? Qualifica ele? Como é que tu percebes isso dentro do que vê como gestora e que estava em sala de aula, do primeiro ano**

17:50 PNP (Professora que Não fez o Pacto): É aí que eu percebo a falha do próprio sistema, porque, na verdade quando a gente inicia o ano com uma turma de primeiro ano, ou qualquer outra turma, mas o primeiro ano é muito claro, por causa da questão: Alfabetizou? Não alfabetizou. Mas... eu percebo sim que... essa é uma falha porque não tem como a gente prever, exatamente, como as crianças vão reagir, e o ponto que elas irão atingir. Isso não tem porque o ser humano, a criança, é um indivíduo único, ela vai ter um tempo de aprendizagem dela. Que não é e não pode ser nivelado assim com uma tabela e uma avaliação externa. Isso não é possível de nivelar. A gente pode achar de repente quando inicia o ano que é uma turma maravilhosa e que vai conseguir largar todo mundo alfabético e na verdade isso no final do ano quando continuarem maravilhosos, mas não estavam alfabéticos. Isso eu percebo assim que é um erro de critério e muita falta de conhecimento, também, eu sou radicalmente contra esse tipo de controle, eu acho

que... um professor que coloca pros seus alunos como obrigação que eles saiam alfabetizados no final do ano a qualquer preço. Ele, pra mim, é um péssimo professor. Um professor bom, é aquele que avalia as condições de todos os seus alunos e que consegue ajuda-los como um todo a alcançar o máximo das suas potencialidades, não das potencialidades que pessoas que de repente nunca trabalharam com aquela faixa etária, não sabem como eles são. Eles são crianças, eles querem brincar, eles precisam de um tempo pra isso, eles não podem ser pressionados porque senão eles vão sofrer, eles podem atingir todos os objetivos, eles podem ser alfabetizados, mas isso vai gerar sofrimento. Porque é uma questão que vai contra a natureza deles. Então o professor, o bom professor pra mim é aquele que tem um bom critério de saber até onde ele pode puxar essas crianças sem gerar sofrimento. Não estou dizendo aqui que ele vai brincar o ano inteiro com as crianças, não é isso, mas ele tem que ter o critério para saber o que ele pode ou o que ele não pode fazer, sem desrespeitar o crescimento e as condições dessas crianças aprenderem. Se as crianças estiverem em excelentes condições da sua maioria e corresponderem ao trabalho que foi feito, tranquilamente o professor pode avançar até onde ele considera necessário. Mas também se isso não ocorrer, no primeiro ano, não é o fim do mundo, porque afinal de contas, a gente tem um bloco de alfabetização, nós temos 3 anos. Então o professor que trabalha seriamente ele não vai precisar se preocupar: Se alfabetizou? Se não alfabetizou? E acho que essa cobrança externa é muito errada, é um grande equívoco, é o que eu penso.

21:18 Entrevistador: **Agora fica esse espaço em aberto para que fale, inclusive se tem uma questão que não foi perguntada sobre o Pacto? Alguma opinião assim, que aches importante dizer nesse momento, sobre o Pacto? Sobre o primeiro ano? Sobre alfabetização? Dentro do contexto do primeiro ano do ciclo de alfabetização, bem livre para as tuas considerações finais.**

21:49 PNP (Professora que Não fez o Pacto): A minha única restrição como eu disse contra o Pacto é sobre essas... avaliações externas e esses critérios preestabelecidos assim, sem conhecimento pleno das realidades que são diferentes, que variam de escola para escola. E também acho muito importante, que haja critério por parte das escolas de colocar nesses anos iniciais de alfabetização, especialmente do primeiro ano, pessoas que sejam inteiramente dedicadas a causa da alfabetização, vamos dizer assim. Que sejam pessoas, que tenham conhecimento, mas que principalmente, que tenham o desprendimento para

compreender seus alunos e pra entender que essa é uma fase maravilhosa e que pode tanto abrir as portas para uma vida escolar, muito bem sucedida, como pode também causar muitos danos irreversíveis a vida escolar desse aluno, pode causar grandes problemas, então eu penso que a gestão da escola tem que ter esse critério para colocar com essa faixa etária, que pra mim é muito especial, pessoas que estejam preparadas emocionalmente e intelectualmente para compreender essas crianças e fazer um trabalho maravilhoso que é o que elas merecerem, que todas merecem.

23:20 Entrevistador: **Ok, obrigado pela entrevista.**

## ANEXO O – ENTREVISTA PROFESSORA QUE FEZ 1 ANO DE FORMAÇÃO DO PACTO EM 2014

Professora Que participou 1 ano do Pacto (P1P)

0:00 Entrevistador: **Gravação 30/11**

0:06 Entrevistador: **Pergunta número um, qual é a tua formação?**

0:10 Entrevistada: Graduação em pedagogia e pós em psicopedagogia institucional.

**0:16 Entrevistador: Ok, quanto tempo você trabalha com primeiro ano?**

0:19 Entrevistada: É o primeiro ano. Do... no primeiro ano.

**0:23 Entrevistador: Quanto tempo você tem de experiência em sala de aula?**

0:26 Entrevistada: Em sala de aula, uns 5 anos.

**0:31 Entrevistador: E era em que turma?**

0:33 Entrevistada: Terceira série e terceiro ano.

**0:38 Entrevistador: Nunca nada parecido com o primeiro ano? Pré?**

0:43 Entrevistada: Não, só maternal.

**0:44 Entrevistador: Como é que você chegou no primeiro ano?**

0:52 Entrevistada: Ah, na verdade não foi uma escolha, na escola abriu essa vaga para o primeiro ano, então eu acabei acolhendo a turma. A professora acabou saindo, pois foi transferida para outra escola, e eu fiquei então com a turma.

**1:07 Entrevistador: E você participou do Pacto?**

1:11 Entrevistada: Este ano.

**1:12 Entrevistador: Somente este ano?**

1:13 Entrevistada: Sim, desde o início.

**1:14 Entrevistador: Como foi a sua chegada no primeiro ano? Como é que você se sentiu?**

1:20 Entrevistada: Olha, no primeiro momento perdida pela questão assim, como alfabetizar, os novos métodos, e qual o caminho que eu ia seguir, essa foi a maior dúvida, até encontrar o caminho: que ia dar certo; não ia dar certo. Essa foi a maior dúvida.

**1:35 Entrevistador: E quando você começou? Você automaticamente já entrou no Pacto? Demorou mais tempo para você começar?**

1:46 Entrevistada: O Pacto esse ano na verdade começou em maio.

**1:49 Entrevistador: Uhum.**

1:50 Entrevistada: Deu...

**1:50 Entrevistador: Na tua rede?**

1:51 Entrevistada: Isso, a rede, na rede começou em Maio, então eu já comecei com a turma, todo mundo junto, não teve fragmentação.

**1:57 Entrevistador: E nesse período antes de começar o Pacto, você estava sozinha? Como é que foi o início?**

2:06 Entrevistada: Isso, foi mais uma acolhida, pela escola, dos colegas da escola. Do paralelo do primeiro ano, da escola, mas não de formação.

**2:16 Entrevistador: E depois que você começou o Pacto? O que o Pacto influenciou?**

2:21 Entrevistada: Olha achei o Pacto bem significativo, porque teve a primeira retomada sobre o ano passado. Então, as primeiras aulas tevê retomada, deu pra gente conversar bastante sobre a questão do português, da alfabetização deles. Então já consegui resgatar bastante coisa, também tem o material que eu consegui do ano passado, deu para fazer leituras, então foi bem rico, mesmo não tendo participado no passado, eu consegui sugar alguma coisa. Fatores importantes pro primeiro ano.

**2:53 Entrevistador: E.. Isso mudou a sua prática?**

2:59 Entrevistada: Sim. Mudou. A minha visão no que eu acreditava, no que eu vi na pedagogia. No magistério, eu consegui então escolher um caminho para seguir, e eu acho que o Pacto está no caminho certo na alfabetização dos alunos, tem o material, quando cheguei na sala, já tinha material, tinha livros do Pacto para trabalhar com eles. Já tinham os jogos, então tinha toda uma proposta que veio do Pacto.

**3:28 Entrevistador: Como é o seu processo? Como é que você faz a avaliação dos alunos? Por que tem muita gente que diz “avaliação é processual e continua”. Avaliação tem que ser processual e continua? O que você pensa sobre isso? Como é que é o seu processo de avaliação?**

3:50 Entrevistada: Olha, a avaliação ela se dá, diária, com o aluno, sempre, não adianta a gente fazer só uma avaliação para ver o nível deles. Então eu utilizei o



ditado que é um recurso que eu tenho desde o primeiro dia que eu tive com eles, que eu entrei na turma, eu fiz um ditado. Hoje sim eu tenho vários ditados de cada aluno, então a gente conseguiu dessa forma ver o processo, que o aluno passou. Os avanços que ele teve, as dificuldades. Teve também a avaliação que a gente fez com alguns tópicos: questão do alfabeto, sons, ditado, frase, ali a gente conseguiu perceber, também, o aluno que ainda era pré-silábico, os avanços que ele teve no alfabeto, na conquista pelos sons... Então a gente teve uma caminhada, essa foi a caminhada que a gente usou, no primeiro ano.

**4:43 Entrevistador: Você guarda esse material? É só isso que você faz?**

4:49 Entrevistada: Todo, é, esse material que eu tenho.

**4:52 Entrevistador: E qual é a periodicidade desse material que você coleta?**

4:55 Entrevistada: Olha, o ditado, eu utilizo sempre quando eu início um projeto que eu trabalho com glossário, e aí, durante, vamos dizer, se eu ficar 15 dias com uma atividade, sobre uma história, eu vou iniciar, faço uma avaliação com ditado, e aí depois eu vou repetindo durante aquelas semanas, no final da semana eu faço outro, a gente trabalha novamente com as palavras que estavam com dificuldades, até o último ditado que fecha o projeto. E a avaliação que eu acho que a gente vê cada fator, é trimestral. São 3 que cada um tem por ano. Uma por trimestre.

**5:38 Entrevistador: E isso vem junto do Pacto?**

5:39 Entrevistada: Sim, ditado, eles trabalham no Pacto, essa avaliação, foi uma estrutura que o paralelo da escola construiu que deu certo. Eu fiz no primeiro trimestre, vi assim que dava resultado, a gente poder avaliar, a gente tinha um controle, além dos registros que a gente faz diariamente, do crescimento que a gente vê deles diário, mas esse é um registro que a gente senta com cada aluno para verificar com eles.

**6:04 Entrevistador: Você levou isso para o Pacto? Qual é a orientação do Pacto sobre avaliação? Que você recebeu?**

6:13 Entrevistada: Olha, a gente assim até não enfatizou, tanto, tanto, tanto na avaliação. Mas, quando se abordou esse assunto na sala, essa avaliação continua, essa avaliação diária deles. É tu fazer um jogo e trabalhar aquilo, vamos fazer um jogo, vamos fazer um gráfico, vamos fazer um registro daquilo ali. Então

uma avaliação daquilo que foi feito, não jogar ou fazer uma atividade por fazer, e isso que abordou no Pacto.

**6:42 Entrevistador: Mas, então, não teve nenhuma aula específica sobre...?**

6:45 Entrevistada: Avaliação? Não, só teve um dia que foi nos foi solicitado os ditados, os níveis de dificuldade e foi feita uma avaliação da turma dos professores do Pacto sobre seus alunos, olhar geral de cada aluno para junto a gente conversar sobre esta avaliação em cima do ditado dos níveis pré-silábico que a gente aborda.

**7:10 Entrevistador: E como é que foi essa avaliação?**

7:12 Entrevistada: Foi bem positiva, acho que a gente teve uma troca, por que a gente sentou por ano depois, então as angustias dos alunos dos professores de primeiro ano: “ah mas os meus alunos estão assim”, “eu nunca tinha feito um ditado”. Teve, né? Surgiu isso, tinha professores que nunca haviam feito um ditado, nunca tinham feito essa avaliação diagnóstica deles. Então foi bem positiva assim, resgatou isso que parecia tão simples, uma coisa tão objetiva e que alguns ainda não faziam.

**7:41 Entrevistador: E agora, me diga sobre quais as tuas perspectivas sobre o Pacto?**

7:51 Entrevistada: Olha, vou, ano que vem continua, né? Achei que foi bem positivo. Positivo mesmo, a minha expectativa é que continue e que a gente possa ter mais tempo, para gente conseguir estudar, né? Que possa começar já do início do ano. Não ter esse período de defasagem, começar só em maio, só em junho, não começar desde março junto e que agora vai ser assunto globalizado, monitorar juntos, então, vai ter anseios e tal... disciplina de tal componente e a gente vai estar trabalhando junto.

**8:26 Entrevistados: Você diz que tem um paralelo, certo?**

8:32 Entrevistada: Sim.

**8:33 Entrevistador: E como é que você troca com ele, ou você faz uma avaliação solitária? Essa avaliação que tu fazes na escola da tua turma, é só tu que fazes? Quando é que você troca com os seus pares?**

8:47 Entrevistada: Olha... Quem faz as avaliações dos meus alunos quase sempre sou eu, já teve momentos do segundo semestre, das primeiras avaliações que eu tinha mais dificuldade, que esse paralelo me auxiliou. Quando tem ditado, eu sempre troco com ele. “Eu pergunto, olha só? Tu acha que realmente avançou?”

Não, realmente não avançou. O que que tu acha? Qual é o teu olhar, né?” Então, sempre quando tem essa transição do aluno de um nível para outro que é mais complexo, eu sempre troco com ele. Essas dúvidas...

**9:19 Entrevistador: É só com ele? Ou com os outros professores do Pacto? Que fazem o Pacto na tua escola?**

9:25 Entrevistada: Sim, com a do segundo ano também. A gente teve trocas com a professora do segundo ano, de alguns alunos que já estão escrevendo frases, já estão com pequenas produções. Eu mostrei pra ela, tudo, a gente esteve conversando como será no ano que vem. Então eu já tive essa troca também com ela.

**9:42 Entrevistador: E como é que tu achas que vai ser o ano que vem?**

9:44 Entrevistada: Tem alguns alunos que vão avançar. Tem outros ainda que apresentam bastante dificuldade. Então vai depender, dela, da professora, do plano de trabalho do segundo ano para a proposta do segundo ano se esses alunos vão atingir já, e vão poder seguir para o terceiro ano, ou não.

**10:03 Entrevistador: E do material que tu recebeste do Pacto? Os livros, os cadernos, já recebeu os cadernos deste ano ou do ano passado também?**

10:15 Entrevistada: Do ano passado, o Pacto não deu. [2013] Foi uma conquista que a gente teve na escola, de uma professora que cedeu esse material. Que tinha esse material extra e cedeu. A gente conseguiu, através da SMED [Secretária Municipal de Educação], mas, e este ano, a gente recebeu normalmente...

**10:35 Entrevistador: E se sabe que o material do ano passado era sobre língua portuguesa. Você chegou a ler esse material de língua portuguesa? Ele foi debatido nas tuas aulas ou neste ano?**

10:47 Entrevistada: Sim, foi o primeiro, deu os 2 primeiros meses a gente trabalhou só em cima dos livros.

**10:55 Entrevistador: Do ano passado?**

10:56 Entrevistada: Do ano passado. Isso.

**10:57 Entrevistador: E o que que tu achaste dos livros do ano passado?**

10:58 Entrevistada: Muito bom, acredito que abordou ali uma linha, o que que vai introduzir no primeiro, o que vai aprofundar, o que realmente a gente vai buscar em cada aluno.

**11:12 Entrevistador: E sobre o Pacto além da avaliação que se faz em sala de aula, tem as avaliações do sistema. O que que você pensa sobre a avaliação do sistema integrado do MEC, o SIMEC?**

11:31 Entrevistada: Olha, eu participei dos seminários [Regional da Região Sul do Pacto] de Curitiba, e lá eu vi que a partir dessas avaliações é que eles conseguem ter uma dimensão de como está sendo o trabalho, várias falas que eles fizeram que já tinham colido dados... que realmente a gente via o que estava acontecendo nas escolas. E que tinha chegado neles. Então não tem como chegar neles se a gente realmente não fizer aquela avaliação. Porque geram números, que geram tabelas, que geram gráficos que vê o que que tá rendendo, o que que não está rendendo. O que está crescendo, o que não está crescendo. Realmente precisa dessa avaliação.

**12:11 Entrevistador: No seminário de Curitiba?**

12:12 Entrevistada: Curitiba, seminário regional, ah a região sul. Aonde teve RS, SC e PR do Pacto.

**12:23 Entrevistador: E como você diz que é importante. Como é que você preencheu? Você acha fácil preencher? Fácil coletar os dados? Tem um tempo para preencher? A escola disponibiliza tempo para preencher? Ou isso é uma coisa que vocês têm que fazer quando dá... quando lembra... ou quando é solicitado? Ou uma obrigatoriedade?**

12:41 Entrevistada: Não, é determinada uma data. Dia 15 a gente tem um, e dois dias no máximo para fazer, e quase sempre é uma coisa possível. Coisas assim que se a gente está na escola, a gente consegue. Já teve fotos que a gente teve que tirar. Então a gente já tinha aquele momento, aquele espaço na sala, a gente só teve que tirar a foto.

**13:04 Entrevistador: Qual espaço?**

13:06 Entrevistada: O cantinho da leitura. Outro foi mais complexo também foi, os alunos feminino e masculino, que isso a gente coletou na secretaria esses dados. Que a gente tinha dados de quem participava do bolsa família e tal.

**13:25 Entrevistador: E de aprendizagem?**

13:26 Entrevistada: De aprendizagem... esse foi um pouco mais complicado, porque tu tinhas que sentar, realmente ver quantos alunos pertenciam aquele grupo que eles estavam solicitando. Quais que tinham avançado? Quais não? Então, esse realmente foi um olhar mais aguçado. Poderia ter mais tempo? Sim, mas não teve.

Assim, o período que a gente teve que cumprir a avaliação antes que fechasse o sistema.

**13:50 Entrevistador: Agora pra gente finalizar. Que que tu terias para dizer sobre um panorama geral sobre o Pacto, dentro do Brasil. O que que você pensa sobre isso, já que você só tem um ano de experiência no Pacto.**

14:08 Entrevistada: Olha, num olhar geral, eu vi que são ações que estão realmente acontecendo. Na minha turma, na turma do lado, na turma da outra escola, na turma de outros estados também. Com essa experiência que a gente teve do seminário. A gente viu que jogos que estão sendo trabalhados aqui no sul, estão sendo trabalhados no Paraná, ou seja, estão sendo trabalhados em outras regiões distantes. Que não tem nem ônibus, que são levados de bote... Então esses jogos chegaram lá. Então a proposta que está sendo utilizada por diversos. Então está sendo despertado também nos professores que sabiam que é importante um cantinho da leitura, mas que muitas vezes acaba deixando... esquecendo, acabando caindo no esquecimento. E com o Pacto veio aflorar isso, veio resgatar, lapidar alguns conhecimentos que a gente já tinha. Então foi muito significativo.

**15:01 Entrevistador: Ok, muito obrigado por sua participação.**

15:07 Entrevistada: Obrigada.

## **ANEXO P – ENTREVISTA PROFESSORA QUE FEZ 2 ANOS DE FORMAÇÃO DO PACTO 2013-2014**

Dados gerais:

Atuação: 1º Ano do Ensino Fundamental

Formação: Magistério, Licenciada em Língua Espanhola, Pós-Graduada em Educação e Direitos Humanos; Pós-Graduada em Supervisão e Orientação Escolar, Pós-Graduada em Ensino de Sociologia para o Ensino Médio, Licenciada em Pedagogia.

Tempo de atuação docente com alunos de 1º ano: 6 anos.

**Entrevistador: Muita gente vem dizendo que: avaliação é processual e continua. Você faz o Pacto, então 1º eu quero saber de você, como é a sua avaliação, você acredita nisso, ou não acredita e como é que você faz se acredita para existir esse processual e contínuo. E a outra pergunta é, se o Pacto ajudou ou não ajudou dentro do seu trabalho?”**

P2P: “Em primeiro momento eu faço uma avaliação diagnóstica para saber como os alunos estão, depois disso, vou analisar cada aluno para que eu consiga sim fazer uma avaliação que não seja só quantitativa mas que ela tenha qualidade, porque a gente fica muito preso a questão de quantidade e não analisa a avaliação de uma maneira qualitativa. Todos os alunos são diferentes e seus tempos de aprendizagem são diferentes, então a gente tem que levar isso em conta, e tem alunos que vão se sair muito bem verbalmente e as vezes não vão conseguir numa parte escrita, num primeiro momento ter aquele rendimento que se espera que se está acostumado a se ter. Na questão do Pacto ele só veio para reiterar aquilo que eu achava que era correto na maneira de se trabalhar. De que se deve levar em conta o tempo do aluno e que a gente não pode esquecer o lúdico, principalmente no primeiro ano onde essas crianças, muitas vezes, não fizeram a educação infantil e a gente não tem que dar conta somente do trabalho cognitivo, dos objetivos cognitivos mas também dos outros objetivos que são muito mais amplos que só a parte escrita ou a parte matemática, tem as outras disciplinas. A gente tem que fazer as outras, tem que trabalhar os outros conteúdos como a questão da psicomotricidade ampla, estimular psicomotricidade fina, trabalhar a questão de artes que é tão esquecida porque a gente só pensa na linguagem e no raciocínio

logico matemático e muito professores só pensam nisso e a gente tem que dar conta de movimento e músicas[Componente curricular trabalhado na rede] da questão do corporal pra eles, muitos não fizeram educação infantil então tu termina podendo essas crianças e só se faz trabalho escrito, escrito, escrito e não se trabalha com a questão de motricidade ampla. E foi importante o Pacto para muitos professores reverem suas práticas docentes, porque muitos ainda só ficam no tradicional e acham que usam a motricidade como forma de aprendizagem e eles não vão aprender e eles precisam disso, porque eles ainda têm fases, eles têm um amadurecimento afetivo, emocional para se trabalhar, então é muito importante não esquecer isso num primeiro ano.”

**(3:20) Entrevistador: “No Pacto existem muitas tabelas de acompanhamento de avaliação, como é para você, e como você faz para ter os resultados que essas tabelas te pedem, como é que tu fazes esse processo de avaliação para conseguir tirar os dados para inserir dentro desse sistema que é nacional o SIMEC?”**

(3:42) P2P: “Ah, a gente faz as atividades que éramos exigidos, só que a gente também analisando as tabelas, elas não contemplam todos os alunos, porque ali em nenhum momento tem a questão dos alunos de inclusão, não se tem dentro das tabelas que se é exigido. Algumas das crianças, elas são esquecidas, e daí tu tem que colocar como que eles não sabem, que eles não conseguiram atingir aquele objetivo, mas as vezes conseguem atingir outros que não estão ali naquelas tabelas. A gente termina fazendo porque a gente está participando, nos é cobrado tais tabelas, mas eu vejo falhas, ao meu ponto de vista, porque nem todos os alunos são contemplados, e o objetivo é que todos os alunos tivessem oportunidades iguais para serem observados nas avaliações.

**4:40 Entrevistador: “Tu pode descrever um processo de avaliação que você faz em sala de aula? Mas descrever com detalhes de como é que você faz, e como é a receptividade dos alunos quanto a resposta que você espera, e que e a que realmente tem.”**

4:50 P2P: “Uma coisa que eu procura não usar é a palavra prova pros alunos, eu sempre faço uma atividade. Eu quero trazer aqueles objetivos como saber se eles conseguem colocar o alfabeto em ordem, os numerais, eles fazem esse trabalho de escrita, de que se, vamos dizer assim, é uma prova, mas para eles eu não uso essa nomenclatura, pra que eu tenha um paralelo assim, que eu possa



analisar, exemplo: peço pra eles uma lista de palavras, eu peço pra eles tentarem ler num texto pequeno usando cantigas de roda porque fazem parte do cotidiano deles. Ah, outra atividade que eu faço com eles, é de eles ordenarem as palavras, palavras que são de conhecimento deles e palavras que não o são. Por causa que ai eu consigo traçar um paralelo pra ver quem realmente só usa as palavras, só sabe escrever aquelas palavras básicas, que a gente usa e a gente usa com muita frequência, porque se eu usar palavras só que eles conhecem eu não vou saber se eles realmente conseguem alcançar aquele objetivo de conseguem alfabetizar e conseguir trabalhar outras palavras. Trabalho deles procurarem palavras nos livros pra que eles consigam identificar as sílabas, as palavras que tem mais de 3 letras assim, então são palavras que não fica só naquela coisa de silábica, por causa que muitos professores ele trabalham só trabalham aquelas palavras, por exemplo, fazem um teste um ditado, só que eles recém acabaram de fazer aquelas palavras no quadro, ao meu ver, meus alunos conseguem escrever aquelas palavras, eu não consigo alcançar os objetivos, pois eu estou revendo, então a questão do ditado eu faço com palavras que eles também não estão habituados a usar no seu cotidiano, para saber se eles realmente tem domínio, se eles conseguem identificar a questão sonora da palavra, então não me restrinjo só na parte silábica, mas se o silábico, o fonético com o silábico, porque daí sim eu vou conseguir perceber se eles realmente estão conseguindo atingir aqueles objetivos que eu proponho pra eles.”

**7:08 Entrevistador: “E como é que você faz o registro, você usa esses registros só para você, você compartilha com outros professores, o Pacto ajudou nisso, e se compartilha, quando acontece essa partilha com outros professores ou outros profissionais?”**

7:27 P2P: “Olha, a questão de compartilhar quando os conselhos de classe são todos num único turno do currículo [Professores de 1º a 5º Ano], a gente consegue mostrar esses trabalhos que a gente realiza, essas avaliações com, a gente consegue mostrar pros colegas, mas infelizmente ainda falta mais momentos que a gente possa compartilhar com os profissionais da nossa escola. Muitas vezes a gente compartilha também, nas aulas que a gente tem do Pacto com as orientadoras, onde leva também pra compartilhar com os demais colegas e a gente vê que a realidade em algumas escolas está um pouco diferente da nossa, mas na nossa maioria assim no ano, todo mundo está parelho, claro tem aqueles casos mais graves quando a criança tem mais dificuldade, é importante a gente ter a troca

com outros colegas, e também uma coisa que eu faço com meus alunos, quando eu faço um ditado com eles, eu procuro mostrar aonde é que está, fazer eles observarem, aonde está o erro e retomar essas palavras, a questão sonora com eles, porque não adianta eu só colocar lá o certo e errado, o maior interessado na aprendizagem é ele, então ele também tem que ver, onde ele tem que melhorar, onde que ele está errando, onde é que está faltando ainda algumas letras naquela palavra, então quando eu faço o ditado com eles eu faço a avaliação eu também faço eles perceberem onde eles erraram pra gente retomar juntos esse erro.

**8:56 Entrevistador: “E quais são os seus materiais para compor a avaliação que no município é por parecer. Que materiais você usa pra poder escrever o parecer?”**

9:07 P2P: “Eu uso, a questão eu faço avaliações escritas, para que eu tenha o registro escrito, mas eu também faço as vezes com eles, registros de vídeos, pra que eu possa, que as vezes tem crianças que não vão conseguir me dar aquele retorno na escrita, e na escrita tem uma maneira de se expressar. E na verbal ele consegue também alcançar aqueles objetivos que nem na leitura, tem alunos meus que estão silábico-alfabético na escrita, mas eles já estão conseguindo fazer leituras, então é uma maneira que eu encontrei de fazer também a avaliação são os vídeos, para que eu possa mostrar para a equipe pedagógica na hora do conselho essa minha fala pra poder compor o meu parecer.

**9:57 Entrevistador: “Teve uma fala de uma professora de um município que disse que achava que não deveria existir o Pacto, porquê para ela já ensinavam bem, e sempre houve aqueles que não aprendiam, sempre tem os mais “burrinhos”. O que você acha, e que ela reiterou de que não precisaria existir o Pacto, porque as pessoas só deveriam continuar o trabalho e a responsabilidade de não aprender são desses alunos que realmente, nas palavras dela, são mais burros. O que você pensa sobre isso?”**

10:27 P2P: “Eu acho que no momento que tu usas uma expressão de mais burro com os alunos a partir daí já tem um erro gravíssimo, não existe, não existe essa questão de ser burro ou ser inteligente demais, cada criança tem seu tempo de aprendizagem, cada um tem seu tempo de conseguir fazer as conexões necessárias para se fazer a leitura e fazer a escrita. O Pacto foi muito bom para desacomodar alguns profissionais que querendo ou não, muitos acham que só existe uma maneira de ensinar e todos os alunos são todos iguais, todo mundo vai ter que aprender

daquela maneira, sem levar em conta que muitos alunos aprendem mais com o visual ou mais auditivo, ou eles precisam escrever para aprender, então eu acho que... o Pacto veio pra isso, ele veio para desacomodar, e também repensar as tuas práticas docentes. Porque sim a gente comete alguns equívocos... querendo ou não querendo, mas a gente comete sim e no momento em que a gente faz, no momento em que a gente tem um momento de refletir e isso as vezes falta nas escolas, são pouquíssimas reuniões de troca com o colega o que está trabalhando, as pessoas ainda estão trabalhando de uma maneira muito egocêntrica e o Pacto vem para trabalhar em conjunto, pra tu rever, e , essa troca que tem colegas de outras escolas, faz tu rever a tua pratica constantemente e ao meu ver pra isso foi muito bom, pra desacomodar.

**12:00 Entrevistador: “No primeiro ano não tem avaliação externa, você acha isso influencia o trabalho do professor, já que não existe uma Provinha Brasil, uma Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) no primeiro ano.”**

12:11 P2P: “É que nem eu digo, não existe uma avaliação assim, eu já penso, eu trabalho algumas coisas com meus alunos pra eles se habituarem para quando eles estiverem no segundo ano, eles conseguem realizar e não ser uma novidade essa questão da prova. Eu não trabalho com a nomenclatura, porque a nomenclatura intimada a criança na hora de fazer um trabalho, mas eles têm sim os trabalhos que valem nota, que eu digo pra eles, eles gostam, eles estão acostumados com o tradicional que tem que valer nota, que tem isso que tem aquilo, que eles já estão querendo pular etapas. Então é importante fazer um trabalho continuo que não seja uma novidade para a criança, mas que também não seja uma coisa obrigatória, assim uma pressão, pra que ele acerte tudo, pra que ele consiga alcançar uma nota alta.

**13:00 Entrevistador: “E da parte do professor, a pratica do professor é diferenciada por não ter uma avaliação externa que não vai gerar o índice IDEB?”**

13:13 P2P: “Eu acho que tem um pouco mais de liberdade de trabalhar de uma maneira que não alcance só os objetivos cognitivos, mas que também leve em conta a parte global do desenvolvimento da criança, tem mais liberdade de se trabalhar com o lúdico. Que infelizmente nos outros anos, a partir do segundo, terceiro ano, tem alguns professores que esquecem isso na hora de fazer, planejar.

É esquecida essa parte da importância da criança aprender brincando. Tu aprendes, mas tu não usas o método tradicional de aprender.

**13:59 Entrevistador: “Ok muito obrigado.”**

14:02 P2P: “Obrigada,”

**Entrevistador: Quando tempo como professora de 1º ano?**

P2P: “Eu trabalho já há 6 anos como professora de 1º ano, e trabalhei como professora de classe especial também.”

**Entrevistador: “Mas na rede sempre com primeiro ano.”**

P2P: “Sempre com primeiro ano.”

**Entrevistador: “Nos 2 turnos?”**

P2P: “Trabalhei 3 anos como 2 turnos do primeiro ano e depois com projeto com professores de apoio.”

**Entrevistador: “Ok.”**

## ANEXO Q – TABELA COM EXCERTOS DOS CADERNOS DO PACTO

O que?	Caderno	Título do Texto	Principais Excertos
Perspectiva Inclusiva	1	Avaliação no ciclo de Alfabetização	<p>Nessa perspectiva, avalia-se tanto os alunos, para mapear seus percursos de aprendizagem, como as práticas pedagógicas com o objetivo de analisar as estratégias de ensino adotadas de modo a relacioná-las às possibilidades dos educandos. (p.26)</p> <p>[...], é importante considerar que as mudanças nas práticas de alfabetização e avaliação foram acompanhadas também de mudanças na organização de alguns sistemas de ensino em regimes ciclados. No Brasil, foi a partir da década de 1980, como forma de diminuir o gargalo na 1ª série do Ensino Fundamental, que a organização curricular em ciclos passou a ser instituída. (p. 28)</p> <p>Enfim, na perspectiva da inclusão que norteia a proposta da organização escolar em ciclos é fundamental que os sistemas de ensino (seriado ou ciclados) estabeleçam o que deve ser ensinado em cada ano escolar e construam estratégias didáticas para que</p>

			<p>os estudantes progredam em seus conhecimentos, espreitando-se a heterogeneidade do grupo. É necessário pensar também em formas de acompanhamento daqueles que não alcançaram as metas pretendidas para o ano e que vão prosseguir em seus estudos, de modo a garantir que não sejam excluídos do grupo. Algumas escolas e redes de ensino têm adotado estratégias relacionadas ao desenvolvimento de projetos de acompanhamento aos alunos com defasagem de aprendizagem, projetos esses que são realizados por parte de um grupo de professores ou estagiários em determinados horários da semana ou no contra turno. (p.29)</p>
		<p>Direito de Aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa</p>	<p>[...] a escola é obrigatória para as crianças e tem papel relevante em sua formação para agir na sociedade e para participar ativamente das diferentes esferas sociais. (p.30)</p> <p>Em todos os quadros [de direitos de aprendizagem] são expostas sugestões acerca de como tratar a progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização (p.31)</p>

			<p>[...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação. (p.31)</p> <p>O professor, sem dúvidas, precisa estar atento às experiências e conhecimentos prévios de seu grupo classe, seus interesses e modos de lidar. (p. 32)</p>
	2	Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa	<p>Fazer uma avaliação diagnóstica no início do ano é fundamental. (p.13)</p> <p>Para estabelecimento de uma rotina semanal das atividades que serão desenvolvidas em classe, necessito ter uma visão geral da turma, por meio da avaliação diagnóstica (p.21 Relato de professora)</p>
	4	Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças	<p>[...] esse princípio de o professor precisar conhecer os estudantes para estabelecer percursos e meios de aprendizagem deve se aplicar a qualquer estudante, dado que é por meio da avaliação que o professor pode reconhecer as melhores estratégias didáticas (p.8)</p> <p>[...], uma atitude inclusiva</p>



			<p>requer avaliação permanente, atenção especial às necessidades e possibilidades didáticas que ajudem cada criança em seu percurso de aprendizagem. (p.8)</p> <p>O professor precisa avaliar e ensinar cuidando de cada criança, estando atento às suas necessidades e aos seus avanços, contribuindo não apenas para que os estudantes progredam quanto aos avanços cognitivos, mas também se desenvolvem como pessoas, e se sintam seguros no ambiente escolar. (p.8)</p> <p>O recurso de adaptação necessário vai depender dos impedimentos específicos de cada pessoa, e a adaptação está atrelada a uma avaliação minuciosa das possibilidades da criança. (p.10)</p>
	7	<p>Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes</p>	<p>Vale ressaltar, portanto, a importância do diagnóstico avaliativo acerca das capacidades, potencialidades e sobre os direitos de aprendizagem conquistados gradativamente pela turma. (p.7)</p> <p>Para conduzir os estudantes de modo a promover situações que propiciem aprendizagens a todos por meio de diferentes tipos de atividades, o docente</p>

			<p>precisa conhecer bom o objeto de ensino, saber o que seus alunos sabem ou não sabem sobre esse objeto, e quais atividades podem ajudar os estudantes e construir diferentes conhecimentos sobre ele. (p.9)</p>
	8	Ciclo de alfabetização e progressão escolar	<p>Não se pode, em nome de um regime ciclado, naturalizar a progressão dos estudantes que não aprenderam. Não se pode, também, recorrer à reprovação, para estabelecer “certa homogeneidade” nas salas de aula à custa da exclusão das crianças. (p.06)</p> <p>Cabe à escola, neste processo de continuidade, registrar as informações acerca de como essa criança concluiu o ano letivo e prever, para o ano seguinte, os modos de acompanhamento dessa criança. (p.13)</p>
		Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros	<p>Diagnosticando as dificuldades e os avanços dos alunos, pode-se melhorar a prática pedagógica. (p.15)</p> <p>[...], é necessário ter-se clareza do que será ou do que foi ensinado, para que sejam construídos instrumentos que possibilitem uma imagem o mais aproximada possível do que o estudante sabe sobre o</p>

			<p>que se vai avaliar. (p.16)</p> <p>Enfim, o planejamento da ação pedagógica e a organização das informações sobre as crianças e dos materiais de uso são os pilares básicos para que as intenções docentes sejam concretizadas e todas as crianças aprendam o que lhes é de direito (p.19)</p>
--	--	--	--