



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA:  
CONTRIBUTOS DA ANA PARA A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL  
PÚBLICA DE ENSINO



KELLY DANIELE SANTOS SILVA BRITO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**KELLY DANIELE SANTOS SILVA BRITO**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE  
MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO**

**TERESINA/PI  
2018**

**KELLY DANIELE SANTOS SILVA BRITO**

**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A  
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE  
MUNICIPAL PÚBLICA DE ENSINO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na linha de pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Prática Pedagógica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

**TERESINA/PI  
2018**

FICHA CATALOGRÁFICA

Serviço de Processamento Técnico da Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco

- B862a Brito, Kelly Daniele Santos Silva.  
Avaliação em larga escala : contributos da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização na rede municipal pública de ensino / Kelly Daniele Santos Silva Brito. – 2018.  
138 f.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.  
“Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Josania Lima Portela Carvalhêdo”.
1. Avaliação em larga escala. 2. Avaliação Nacional da Alfabetização. 3. Prática Pedagógica. I. Título.

CDD 371.26

**KELLY DANIELE SANTOS SILVA BRITO**

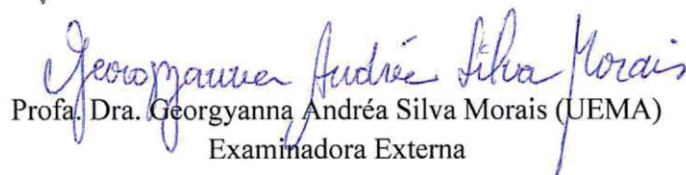
**AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A PRÁTICA  
PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO NA REDE MUNICIPAL  
PÚBLICA DE ENSINO**


Dissertação de Mestrado submetida à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovada em 21 de fevereiro de 2018.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)  
Orientadora

  
Profa. Dra. Georgyanna Andréa Silva Morais (UEMA)  
Examinadora Externa

  
Profa. Dra. Antônia Edna Brito (UFPI)  
Examinadora Titular Interna

## **DEDICATÓRIA**

Ao bom Deus, porque Dele, por meio Dele e para Ele são todas as coisas. A Ele, pois, a glória eternamente!

Ao meu amado esposo, Davi Brito, por seu companheirismo e seu amor.

## AGRADECIMENTOS

Depois de um longo caminho percorrido, até a realização desse sonho, é hora de agradecer...

Agradecer primeiro a Deus, que é fonte inesgotável de todo conhecimento. A minha sincera gratidão a Ti Senhor, por que eu sei que sem Ti eu não teria condições de cumprir com essa etapa da vida acadêmica. O meu coração se alegra e se exulta no meu Deus que sempre me abençoa de maneira maravilhosa. Por isso eu, “louvarei o nome de Deus com cânticos e proclamarei sua grandeza com ações de graças” Salmos 69: 30.

Agradecer ao meu esposo Davi Brito, amigo, companheiro que sempre me incentivou e me apoiou na busca por esse sonho. Obrigada meu amor, por sempre permanecer ao meu lado, abdicando muitas vezes dos seus próprios sonhos em prol da realização dos meus. Por isso eu amo você cada dia mais e mais.

Agradecer aos meus pais, Verlene e Humberto por todo amor e cuidado ao longo destes dois anos. Obrigado por sempre me darem todo suporte necessário para que esse dia chegasse.

Aos meus irmãos Cleyton e Marcos, porque sei que posso contar sempre com o apoio de vocês e por estarem sempre contribuindo com a minha felicidade e bem estar. Eu amo vocês.

Aos meus amados sobrinhos Cleyson, Cleyvison, Bruninha e Ailinha, que mesmo sem entenderem o significado desse momento, me ajudaram nos momentos de angústia e tiraram de mim as melhores risadas.

A minha cunhada Lorena, por sua torcida, amizade, apoio e disposição em ajudar sempre.

Agradecer a minha orientadora, Dra Josania Portela, um exemplo de conduta e ética. Para mim foi um grande prazer tê-la ao meu lado e contar com sua orientação na concretização dessa pesquisa. Obrigada pelo apoio e paciência demonstrados em cada orientação.

Agradecer a professora Dra Antonia Edna. Obrigada por sempre me incentivar na busca pelo meu crescimento profissional e por acreditar no meu potencial. Sou grata pela sua amizade e carinho. Obrigada também por cada contribuição preciosa contribuição para essa pesquisa.

Agradecer a professora Dra Georgyanna Morais, pelas valiosas contribuições e provações na banca de qualificação e defesa dessa dissertação, sou grata por sua disposição em ajudar.

Agradecer a todos os professores do programa de Mestrado em Educação. Obrigada pelas significativas contribuições para minha formação acadêmica.

Agradecer aos amigos da 26<sup>o</sup> turma, por cada momento de aprendizado compartilhado. Em especial a amiga Núbia, que mesmo muitas vezes distante se manteve presente por meio de seu cuidado nas ligações e mensagens via whatsapp. Sou imensamente grata a você por seu carinho e sua disponibilidade em sempre ajudar.

Agradecer as minhas amigas do coração e irmãs em Cristo Yara, Nanda, Aninha, Jú, Débora, Áurea... E em especial a Manuzinha que sempre me incentivou e me apoiou emocionalmente em toda essa jornada. Amiga obrigada por todo suporte para a realização desse sonho.

Agradecer aos meus sogros, pelas demonstrações de carinho e por sempre me apoiarem.

Agradecer aos irmãos em Cristo das igrejas Rio de Vida, Filadélfia e Ebenézer, pelo suporte por meio das orações e pela torcida.

Enfim, agradecer a todos os amigos e familiares que acreditaram e compartilharam ao meu lado da realização desse sonho.



## RESUMO

O presente estudo vincula-se à linha de pesquisa “Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas” do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal Do Piauí (UFPI). Na pesquisa busca-se resposta para a seguinte questão-problema: quais as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização? Tem como objetivo geral analisar as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização. Especificamente, buscamos caracterizar a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA quanto aos seus objetivos, sistematização e operacionalização no Ciclo de alfabetização; descrever como os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA são compartilhados no contexto escolar por professores e pela equipe gestora; compreender como os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA são /utilizados para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização. A fundamentação do estudo tem embasamento teórico respaldado em documentos oficiais, tais como: Documento SAEB (BRASIL, 2008), Documento Básico (BRASIL, 2013), Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015), Relatório de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos (BRASIL, 2004) e os Parâmetros Curriculares Nacionais PCN (BRASIL, 2000). Sobre avaliação educacional tem como referência as contribuições de Vianna (2005), Afonso (2000) e Pontes (2001). A temática alfabetização e letramento e alfabetização Matemática apoiam-se nas ideias de Barbosa (2008), Soares (2003), Moraes (2012), Danyluk (2015), Santos, Oliveira e Oliveira (20015) e Antunes (2007). Para compor o aporte teórico acerca das práticas pedagógicas trabalhamos com Zeichner (1993), Garcia (2003), Tardif (2001), Zabala (1998) e Souza (2009). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa descritiva que utilizar como técnica de produção de dados do questionário para traçar o perfil dos sujeitos e da entrevista semiestruturada para coleta de dados sobre o objeto de estudo. A pesquisa contou com a participação de 4 professores que atuam nas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental, 4 diretores e 4 pedagogos de quatro escolas públicas da rede municipal de Teresina/PI, sendo duas de zona rural e duas de zona urbana. Para estruturação analítica optou-se pela técnica de análise de conteúdos, a partir da concepção de Bardin (1977) e Franco (2012). Diante das análises empreendidas sobre as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, a pesquisa aponta que o cenário educacional atual, apresenta fragilidades em relação ao uso das avaliações externas em benefício da escola, assim, constatamos lacunas no que concerne à reflexão e a tomada de decisão com base nos resultados.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala. Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Prática Pedagógica.

## ABSTRACT

The present study is linked to the research line “Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas” from the Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) Universidade Federal Do Piauí (UFPI). The research seeks to answer the following question: what are the contributions of the Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA to resize the pedagogical practice in the Literacy Cycle? Its general objective is to analyze the contributions of the Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA to resize the pedagogical practice in the Literacy Cycle. Specifically, we seek to characterize the ANA as to its objectives, systematization and operationalization in the Literacy Cycle; to describe how the results of the ANA are shared in the school context by teachers and the management team; understand how the results of the National Literacy Assessment (ANA) are / are used to resize the pedagogical practice in the Literacy Cycle. The study was based on official documents, such as: SAEB Document (BRAZIL, 2008), Basic Document (BRAZIL, 2013), Report ANA 2013/2014 (BRAZIL, 2015), Report of Expansion of Primary Education for nine years (BRASIL, 2004) and Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). On the theme about educational evaluation, the contributions of Vianna (2005), Afonso (2000) and Pontes (2001) are taken as references. The theme of literacy and mathematical literacy is based on the ideas of Barbosa (2008), Soares (2003), Morais (2012), Danyluk (2015), Santos, Oliveira and Oliveira (2015) and Antunes (2007). To compose the theoretical contribution about the pedagogical practices: Zeichner (1993), Garcia (2003), Tardif (2001), Zabala (1998) and Souza (2009). It is a qualitative descriptive research that used as a data-producing the questionnaire to draw the profile of the subjects and the semi-structured interview to collect data about the study object. The research had participation of 4 teachers who work in the 3rd grade classes of Elementary School, 4 directors and 4 pedagogues among four municipal public network schools of Teresina-Piauí, two from rural place and two from the city. For analytical structuring its opted for the technique of Content Analysis, under the conception of Bardin (1977) and Franco (2012). In the light of the analyzes carried out on the contributions of the Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, to resize the pedagogical practice in the Literacy Cycle, the research points out that the current educational scenario presents weaknesses in relation to the use of external evaluations for the benefit of the school, we have identified gaps in reflection and decision-making based on results.

Keywords: Large scale evaluation. ANA-Avaliação Nacional da Alfabetização. Pedagogical Practice.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 01</b> – Escola Chapeuzinho Vermelho	70
<b>Figura 02</b> – Escola Bela Adormecida	73
<b>Figura 03</b> – Escola João e Maria	75
<b>Figura 04</b> – Escola Cinderela	77
<b>Figura 05</b> – Delineamento categorial	84
<b>Quadro 01</b> – Matriz de referência – Língua Portuguesa	33
<b>Quadro 02</b> – Matriz de referência – Matemática	34
<b>Quadro 03</b> – Níveis e indicadores da escala de avaliação em Língua Portuguesa – Leitura	37
<b>Quadro 04</b> – Níveis e indicadores da escala de avaliação em Língua Portuguesa – Escrita	40
<b>Quadro 05</b> – Níveis e indicadores da escala de avaliação em Matemática	41
<b>Quadro 06</b> – Escolas da rede Municipal cujos resultados da ANA foram analisados	67
<b>Quadro 07</b> – Dados oriundos do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas pesquisadas	69
<b>Quadro 08</b> – Perfil dos interlocutores da pesquisa	78
<b>Quadro 09</b> – ANA no Ciclo de Alfabetização	87
<b>Quadro 10</b> – ANA no Ciclo de Alfabetização	91
<b>Quadro 11</b> – ANA no Ciclo de Alfabetização	93
<b>Quadro 12</b> – ANA no Ciclo de Alfabetização	97
<b>Quadro 13</b> – ANA no Ciclo de alfabetização	101
<b>Quadro 14</b> – ANA e o redimensionamento da prática pedagógica	106
<b>Quadro 15</b> – ANA e o redimensionamento da prática pedagógica	112

## **LISTA DE SIGLAS**

**AEE** – Atendimento Educacional Especializado

**ANA** – Avaliação Nacional da Alfabetização

**ANEB** – Avaliação Nacional da Educação Básica

**ANRESC** – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

**BNI** – Banco Nacional de Itens

**EJA** – Educação de Jovens e Adultos

**HP** – Horário Pedagógico

**Inep** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

**MEC** – Ministério da Educação

**NITICs** – Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação

**PAIC** – Programa de Alfabetização na Idade Certa

**PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNAIC** – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

**PNLD** – Programa Nacional do Livro Didático

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**SAEP** – Sistema de Avaliação da Educação Primária

**SPAECE** – Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará

**SAET** – Sistema de Avaliação da Educação de Teresina

**SEA** – Sistema de Escrita Alfabética

**SEMEC** – Secretaria Municipal de Educação e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 NOTAS INTRODUTÓRIAS</b>	13
<b>2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA</b>	20
2.1 Aspectos históricos e conceituais da avaliação educacional	22
2.2 Avaliação em larga escala na Educação Básica: o SAEB	26
2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: concepções, objetivos e características	30
2.3.1 Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: níveis de desempenho	36
2.3.2 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA no contexto do PNAIC	45
<b>3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIFERENTES LETRAMENTOS</b>	48
3.1 Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa	49
3.2 Letramento matemático	54
3.3 Prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização	58
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b>	64
4.1 Abordagem da pesquisa	65
4.2 Lócus da pesquisa	66
4.2.1 Escola Chapeuzinho Vermelho	70
4.2.2 Escola Bela Adormecida	72
4.2.3 Escola João e Maria	74
4.2.4 Escola Cinderela	76
4.3 Interlocutores da pesquisa	77
4.4 Instrumentos e técnicas de produção dos dados	80
4.4 Metodologia de análise de dados	81
<b>5 ANALISANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA ANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</b>	85
5.1 Categoria 1: ANA no ciclo de alfabetização	86
5.1.1 Saberes dos professores/equipe gestora sobre a ANA	87
5.1.2 Acesso e socialização dos resultados da ANA pelos professores/equipe gestora	96

5.2 Categoria 2: ANA e o redimensionamento da prática pedagógica	105
5.2.1 Contribuições da ANA para o aperfeiçoamento da prática	106
5.2.2 Aspectos positivos/negativos da ANA para a prática	111
<b>NOTAS (IN)CONCLUSIVAS</b>	117
<b>REFERÊNCIAS</b>	123
<b>APÊNDICES</b>	128
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO (Perfil dos sujeitos)	129
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	130
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	131
APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	135
<b>ANEXOS</b>	136
ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	137



1 Notas introdutórias

## 1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

A avaliação educacional, especialmente no que se refere ao âmbito das avaliações em larga escala, tornou-se um tema muito presente em discussões acadêmicas, no contexto escolar e no contexto social mais amplo, em virtude das inúmeras avaliações que vem sendo realizadas pelo sistema educacional brasileiro.

Embora a avaliação externa tenha finalidades distintas da avaliação da aprendizagem, com base de comparação relativa – avaliação por norma (DESPRESBITERIS; TAURINO, 1996), seus resultados servem para orientar as ações políticas e pedagógicas no contexto escolar, permitindo a comparação entre as escolas de um sistema escolar, com base em critérios previamente definidos para todas as escolas submetidas ao instrumento de avaliação.

Diferente da avaliação externa, no espaço da escola, para acompanhamento do aprendizado do aluno de forma individual, em relação aos critérios previamente definidos, a análise por critérios, ou seja, a base de comparação absoluta é a mais adequada, tendo em vista a aprendizagem, sem intencionalidade classificatória, requerendo ações mais imediatas para regulação das aprendizagens.

A avaliação educacional, portanto, se configura como um instrumento permanente para subsidiar o planejamento da educação, compreendendo tanto a avaliação de instituições e cursos como a avaliação de políticas públicas (programas e projetos). Portanto, em uma dimensão ampla e externa à escola, essa modalidade avaliativa tem a função de subsidiar a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas que contribuam para a melhoria da qualidade da educação.

No contexto escolar, no desenvolvimento da prática pedagógica, a ênfase é na avaliação da aprendizagem que permite aos professores e à equipe gestora planejar/replanejar, ao tempo em que identifica os desafios a serem superados com suas ações, a fim de viabilizar a construção ou apropriação do conhecimento pelos educandos, cumprindo o papel social da escola.

Assim, a prática avaliativa, em suas diferentes dimensões (educacional e da aprendizagem), deve possibilitar a tomada de decisão acerca do processo educativo escolar, seja com relação às políticas públicas, seja em relação à prática pedagógica, respectivamente, respeitando o objeto da avaliação, consecução dos objetivos e a amplitude das suas finalidades.



Dentro dessa perspectiva, no sistema escolar brasileiro, para o Ciclo da Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA surge, na modalidade avaliação em larga escala (externa), como instrumento pedagógico que objetiva aferir os níveis de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental, etapa que corresponde ao fim do ciclo de alfabetização. Essa avaliação foi proposta em 2013 e está inserida no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

O Pacto, instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, estabelece um compromisso formal, assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, de assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de alfabetização, isto é, até o terceiro ano do ensino fundamental. A ANA tem como objetivo oferecer informações acerca do desempenho dos estudantes aos professores, à equipe gestora e às redes de ensino público quanto ao nível de alfabetização dos alunos/turma. Além disso, visa contribuir para análise das condições de escolaridade oferecidas aos estudantes quanto ao seu desenvolvimento intelectual, aperfeiçoando o processo de ensino aprendizagem (BRASIL, 2013).

Considerando a importância das avaliações em larga escala no que concerne à qualidade da educação básica, a presente pesquisa se orienta para responder a seguinte questão-problema: quais as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização? A partir da questão-problema, a pesquisa tem como objetivo geral analisar as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização.

Especificamente, buscamos caracterizar a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA quanto aos seus objetivos, sistematização e operacionalização no Ciclo de alfabetização; descrever como os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA são compartilhados no contexto escolar por professores e pela equipe gestora; compreender como os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA são utilizados para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização.

A ANA tem como base as referências legais e as políticas educacionais para o Ciclo de Alfabetização, associadas ao conhecimento produzido na área. Segundo o documento orientador da ANA (BRASIL, 2013), nas referências legais, a alfabetização ocupa um lugar central no processo de escolarização, sendo, portanto, imprescindível para o desenvolvimento

da autonomia dos sujeitos na busca de conhecimento em alfabetização em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e em alfabetização Matemática.

Dada a existência de avaliações externas no âmbito da educação básica, o interesse pela temática foi despertado, inicialmente, em decorrência das experiências vivenciadas durante a formação acadêmica no curso de graduação em Pedagogia. Os primeiros contatos com os processos de avaliação externa foram oportunizados durante os estágios curriculares e extracurriculares nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de acompanhar alguns processos de avaliação em larga escala nas escolas da rede pública do município de Teresina, a exemplo, a extinta Provinha Brasil, aplicada no 2º ano do ensino fundamental em dois momentos distintos do processo educativo (no início do ano letivo, a fim de diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos e ao final do ano letivo com a intenção de verificar os conhecimentos agregados ao longo do processo).

Assim, foi possível observar as diversas etapas que permeiam essas avaliações, bem como a mobilização da escola para a realização das mesmas. A motivação para realizar esta pesquisa surgiu, então, da necessidade de entender como as avaliações externas e seus resultados são analisados e compartilhados no contexto escolar, por gestores e professores, com vistas a contribuir para reorientar a prática desses educadores, promovendo assim uma melhoria na qualidade do processo de alfabetização. Essas inquietações acerca dos usos da avaliação em larga escala, de forma coletiva, no âmbito escolar foram despertando o interesse da produção de conhecimento como subsídio para reflexão.

Posteriormente, ao longo da carreira acadêmica marcada pela busca de conhecimento por meio da formação continuada, no curso de Especialização, e também quando da seleção para ingresso no Curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, da Universidade Federal do Piauí – UFPI, esses questionamentos continuaram provocando inquietações.

Ao consultar o banco de dissertações e teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2013 a 2017, ano em que aconteceu a primeira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA (BRASIL, 2013), verificamos que utilizando os seguintes filtros: avaliação educacional, ANA, práticas pedagógicas, e as seguintes pesquisas: Silva (2016), Silva (2016), Teixeira (2017), Resende (2017), dentre outras que contemplam o tema escolhido, portanto, esperamos contribuir para reflexões acerca das contribuições da ANA para o processo de alfabetização e letramento.

Conforme as consultas realizadas, constatamos que Silva (2016), em sua pesquisa intitulada Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA: relações entre práticas de ensino e política de avaliação da alfabetização, buscou compreender as relações existentes entre a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA e as práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas no ciclo de alfabetização, além disso, realizou uma análise das relações entre as habilidades avaliadas pela ANA e o que é ensinado pelas professoras; analisou as relações entre o formato dos itens da ANA e aqueles propostos pelas professoras em sala de aula e o impacto da ANA nas práticas de alfabetização das professoras. Para tanto realizou em sua dissertação um estudo de caso em duas salas de aula do 3º ano do ensino fundamental.

Nesse estudo a referida autora apresenta as características e as estruturas de cinco programas de acompanhamento dos processos ensino-aprendizagem de cunho nacional, regional e municipal, que avaliam a alfabetização, a saber: Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Provinha Brasil (extinta em 2016), Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE-Alfa), Provinha do PAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa) e Avaliação Municipal do 1º Ano, desenvolvidas em um município do estado do Ceará.

Levando em consideração que todas se tratam de avaliações que mensuram a alfabetização, em sua pesquisa Silva (2016) parte do pressuposto da (in)existência de diálogos que complementem a efetivação de suas propostas, a partir dos seguintes objetivos: descrever a estrutura geral e específica de cada avaliação em larga escala na área de alfabetização; fazer estudo comparativo das avaliações em larga escala na área de alfabetização; confrontar os resultados das avaliações em larga escala na área de alfabetização de um município do estado do Ceará.

Teixeira (2017), em sua dissertação “Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização no processo alfabetizador em Dourados-MS”, tem como objeto de investigação a Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA e como objetivo analisar a implementação da ANA na gestão do processo alfabetizador orientado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC. A pesquisa decorre de estudos relativos às normatizações e proposições teóricas e práticas presentes na política educacional brasileira, com foco na alfabetização.

Resende (2017), em sua tese “Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadora”, discorre acerca das práticas docentes desenvolvidas no 5º ano do Ensino Fundamental. Conforme a autora essas práticas são relatadas a partir de diferentes perspectivas: dos professores, dos alunos e da pesquisadora,

configurando, assim, cenários que se complementam. A pesquisa foi desenvolvida em escola pública da cidade de Osasco, SP e teve como objetivo geral analisar práticas pedagógicas de professores do 5º ano do Ensino Fundamental.

Diante dos dados das investigações realizadas acerca da temática, reafirmamos nossa compreensão de que o estudo é relevante por buscar investigar a situação da avaliação externa quanto à socialização dos resultados com professores, gestores e a comunidade escolar para a tomada de decisão, com base nos conhecimentos produzidos na ANA, e ainda pelo propósito de contribuir como fonte de novos estudos e reflexões sobre o tema da avaliação externa no ciclo de alfabetização e seus reflexos na prática pedagógica do professor alfabetizador.

Com a intencionalidade de alcance dos objetivos propostos para orientar a pesquisa, organizamos o presente texto em seis seções. Na seção introdutória, contextualizamos o tema pesquisado, a questão-problema, os objetivos (geral/específicos), e fechando a seção apresentamos a organização estrutural do relatório de pesquisa (dissertação).

Na segunda seção, intitulada “Avaliação em larga escala na educação básica brasileira”, discorremos, inicialmente, acerca dos aspectos históricos e conceituais da avaliação educacional, dando ênfase ao SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. Fazemos uma abordagem mais consistente e de forma mais específica sobre a ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, nosso objeto de estudo, quanto as suas concepções, características, objetivos e resultados.

Na terceira seção, que denominamos “Práticas Pedagógicas no Ciclo de Alfabetização: diferentes letramentos” abordamos concepções teóricas sobre alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e sobre letramento Matemático, promovendo, ainda, reflexões sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores e gestores no Ciclo de alfabetização.

A quarta seção, intitulada “Percurso Metodológico da Pesquisa”, traz a trajetória metodológica do nosso estudo. Nela, descrevemos a metodologia do estudo, seguida da caracterização dos contextos e dos interlocutores da pesquisa bem como registramos a forma de produção, de organização e de análise dos dados empíricos da pesquisa.

Na quinta seção, intitulada “ANA: analisando as contribuições para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização”, apresentamos e analisamos os dados empíricos do estudo, organizados em categorias, com base na técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin (1977).

Na sexta seção, denominada “Notas (In)conclusivas”, apresentamos proposições e constatações acerca do estudo realizado. Assim, diante das análises empreendidas sobre as

contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, a despeito do objetivo perseguido, percebemos que o cenário educacional atual, apresenta fragilidades em relação ao uso das avaliações externas em benefício da escola, assim, constatamos lacunas no que concerne à reflexão e à tomada de decisão com base nos resultados.



## 2 Avaliação em larga escala na Educação Básica brasileira

## **2 AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA**

Questões referentes à avaliação educacional em larga escala vêm ganhando um amplo debate no âmbito educacional brasileiro na atualidade. Essas questões têm contribuído para que o avanço nas políticas públicas na área da educação seja uma crescente e, conseqüentemente, para que a sociedade desperte o interesse em acompanhar os resultados do desempenho das escolas públicas, nesse âmbito.

A escola, por sua vez, se apropria de dados acerca do desenvolvimento de seus estudantes, tendo como parâmetro o perfil do egresso imposto pelas necessidades do contexto social atual, em atendimento as condições sociais, políticas, econômicas e culturais. No cenário educacional, a avaliação serve para coletar informações necessárias para os mais diversos agentes do sistema educacional, pois a avaliação externa, quando avalia o desempenho dos educandos, revela aspectos relevantes do sistema público de ensino, fornecendo dados tanto ao incremento das políticas públicas quanto a gestão da educação, seja administrativa ou pedagógica.

A avaliação externa precisa ter como escopo possibilitar reflexões coletivas, que considerem a totalidades dos fatos, desresponsabilizando, assim, os professores pelos maus resultados alcançados. É fundamental que a escola assuma compromissos coletivos que envolvam todos os atores responsáveis pelo processo educativo a fim de garantir a melhoria de seus projetos pedagógicos, o que implica passar pelas práticas pedagógicas, e pelo conjunto das políticas voltadas para a qualidade da educação básica brasileira.

Avaliação Educacional, na perspectiva em que adotamos neste estudo, é compreendida “[...] como um processo sistemático de análise de uma atividade, fatos ou coisas que permite compreender, de forma contextualizada, todas as suas dimensões e implicações, com vistas a estimular o seu aperfeiçoamento” (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2000, p. 15).

Nessa perspectiva, elegemos como categorias teóricas para fundamentação do estudo: avaliação educacional e, mais especificamente, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, além da prática pedagógica no ciclo de alfabetização. Dessa forma, nesta seção apresentamos aspectos históricos e conceituais da avaliação educacional, reforçando a ideia de que esta se configura como um instrumento indispensável para a regulação do sistema público educacional. Na sequência descrevemos a ANA quanto as suas concepções, objetivos, características e resultados, discorreremos acerca da

avaliação em larga escala na Educação – SAEB e apresentamos a ANA no contexto do PNAIC.

## **2.1 Aspectos históricos e conceituais de avaliação educacional**

O termo avaliação não se constituiu com o surgimento da escola, mas com a institucionalização da educação que passa a ser prática no contexto escolar. A história da avaliação está tradicionalmente relacionada à concepção de escola e de educação. Contudo, o campo de conhecimento da avaliação só começou, de fato a desenvolver-se, provocando maiores discussões e profundas reflexões entre os educadores, na medida em que surgiram novas concepções teóricas fundamentando as práticas avaliativas, contribuindo, assim, para tornar esse campo ainda mais complexo.

Segundo Vianna (2005), a avaliação nos Estados Unidos possui uma tradição no contexto educacional, com forte influência no Brasil. Nesse País, seu momento mais intenso ocorreu somente a partir da década de 1960, período em que a avaliação passa, então, a revelar-se como uma atividade melhor definida em seu campo de ação e em seus objetivos. Nesse sentido, expressa a seguinte consideração.

A influência de Ralph W. Tyler, durante o período de 1930 a 1945, foi considerável, e, assim, com justa razão, passou a ser considerado o verdadeiro iniciador da avaliação educacional. A sua ação foi bastante ampla, influenciando na educação em geral, especialmente em assuntos ligados à teoria, à construção e a implementação de currículos [...]. A avaliação educacional, cujo termo foi por ele criado, objetivaria, desse modo, que professores aprimorassem seus cursos e que os instrumentos de medida que construíssem pudessem verificar a congruência entre os conteúdos e as capacidades desenvolvidas (VIANNA, 2005, p. 148).

Segundo a literatura neste âmbito, o termo avaliação educacional foi proposto, primeiro, por Ralph Tyler em 1934, na mesma época em que propõe a educação por objetivos, tendo como princípio básico formular objetivos e verificar se estes eram cumpridos. A avaliação por objetivos influenciou sobremaneira a prática escolar, desse modo, aos poucos, a avaliação começa a desenvolver metodologias para uso no contexto escolar, amplamente utilizadas em nosso sistema escolar.

Nos anos 1970, nos Estados Unidos, a avaliação educacional se torna um campo profissional definido, exigindo especialização aprofundada, com a exclusão de improvisações supostamente técnicas, mas pouco sólidas. Surgem, então, importantes revistas especializadas,



algumas de alta qualidade técnica, associando avaliação e políticas públicas, avaliação e planejamento, entre outras, possibilitando, assim, a disseminação de novas ideias, a formulação de novas teorias e modelos, e, sobretudo, a divulgação de importantes estudos (VIANNA, 2005).

Neste período, no contexto norte-americano, a área da avaliação educacional sofreu grandes avanços, possuindo um distinto acervo bibliográfico com qualidade de trabalhos. Nesse mesmo período histórico, no contexto educacional brasileiro, neste período da história, a avaliação educacional está fundamentalmente baseada no rendimento escolar. Vianna (2005) relata que somente a partir da década de 1960 e ao longo dos anos seguintes foi possível verificar, no Brasil, que alguma coisa importante começou a ser realizada no campo da avaliação educacional, ainda que de forma incipiente, mas revelando um esforço para proceder de acordo com a orientação metodológica em foco, especialmente com base em fontes norte-americanas.

Corroborando estes aspectos discutidos, Pontes (2001) enfatiza que a teoria da avaliação educacional sofreu grande influência dos estudos norte-americanos, sendo que, a partir dos anos 1960 foi ampla a divulgação da proposta de Ralph Tyler, conhecida como "avaliação por objetivos". Essa proposta passou a ser referencial teórico básico nos cursos de formação de educadores, causando, até hoje, grande e duradoura repercussão, discussão e reflexão no âmbito educacional.

Portanto, nesse período, no Brasil, a avaliação é marcada pela influência americana que se propaga entre seus educadores, motivando-os e mobilizando-os a se prepararem para novos tempos no âmbito educacional. Deste modo, a avaliação vai se tornando, de fato, um assunto relevante e questionável no contexto educacional brasileiro. Nessa direção, vão se desenvolvendo discussões pedagógicas e novos princípios de estudos referentes à avaliação educacional.

De acordo com Vianna (2005), no final da década de 1980, inicia-se um extenso programa de avaliação do rendimento de alunos de escolas de 1º grau da rede pública em todo País, por iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. Essas avaliações tinham por objetivo fornecer às secretarias de Estado da Educação informações sobre deficiências da aprendizagem escolar e criar condições para que as próprias secretarias tivessem uma efetiva participação nos assuntos pertinentes à avaliação do rendimento dos educandos, bem como pudessem se envolver em projetos neste campo.

Com base em estudos realizados é possível constatar que, no contexto brasileiro, a avaliação educacional é quase sempre promovida por órgãos governamentais, ao contrário do

que ocorre nos Estados Unidos, em que as universidades assumem a iniciativa de projetos de avaliação, conforme Vianna (2005).

A partir dessa década, no Brasil, consolidou-se entre os educadores a consciência da importância da avaliação e de sua prática, mesmo que inspirada em pensadores estrangeiros, portanto em outros contextos, mas adaptados à nossa realidade. É possível constatar o surgimento de uma nova cultura de avaliação, baseada em programas de avaliação com o objetivo de verificar a eficiência de currículos, projetos, sistemas e de professores quanto ao desempenho educacional. Associado a esse aspecto, é possível perceber que se ampliou a consciência do significado da avaliação no âmbito educacional brasileiro.

No contexto escolar, como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação passa a realizar-se segundo objetivos escolares explícitos, que por sua vez refletem normas e valores sociais. Hoffmann (2000, p. 17) compreende que a “[...] avaliação é a reflexão transformada em ação”, posto que se trata de ação que requer reflexão, com base nos dados coletados, para uma tomada de decisão.

Freitas (2014, p. 48), em conformidade com Hoffmann, destaca “que avaliar é pensar sobre o dado com vistas no futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas”. Nessa perspectiva, os autores compreendem que avaliar provoca um constante processo de transformação e mudança, tendo na ação avaliativa uma aliada para as modificações necessárias na prática pedagógica.

De acordo com Vianna (2005), o processo de avaliação não se reduz a um conjunto de técnicas para o levantamento de informações sobre diferentes indivíduos, mas um momento permanente de reflexão sobre os problemas educacionais com vistas à tomada de decisão. Partindo desse pressuposto, acrescentamos que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, antes é dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Afonso (2000), no entorno dessa discussão, contribui com reflexões sobre o tema, abordando a avaliação educacional a partir de uma visão sociológica. Mediante o pressuposto da Sociologia da Educação, reconhece que as atividades de avaliação não sintetizam a mera utilização de métodos ou procedimentos, mas abrange dimensões políticas e ideológicas. Ou seja, para o autor:

Não são, portanto, apenas as práticas avaliativas formais ou informais e suas consequências (educacionais, sociais, éticas, políticas ou outras) que podem interessar a uma sociologia da avaliação, mas também os modelos de responsabilização que envolvem, ou não, os professores e outros actores, as

escolas e outras agências privadas do Estado, na prestação de contas sobre os projectos, processos e resultados que prosseguem os sistemas de educação de interesse público. À sociologia da avaliação poderá incumbir ainda problematizar a relação da avaliação com os processos de mudança social (mas também organizacional), bem como discutir a sua utilização enquanto suporte a processos de legitimação política e de regulação/desregulação, verificáveis em diferentes níveis sociais e institucionais (AFONSO, 2000, p. 17).

Dentro dessa perspectiva, em conformidade com o autor, Vianna (2005) esclarece que os resultados das avaliações não devem servir exclusivamente para medir o desempenho escolar dos educandos, contudo precisam contribuir positivamente para a implantação de novas políticas públicas, colaborando assim de maneira decisiva para tomadas de decisões que provoquem mudanças no modo de agir e pensar dos integrantes do sistema.

Desse modo, compreendemos que o estudo da avaliação educacional está estritamente relacionado à prestação de contas, para a sociedade, dos projetos pedagógicos institucionais e seus resultados, compreendendo como a avaliação subsidia os processos de tomada de decisão para a mudança social, refletindo na forma de organização institucional e pedagógica. Entretanto, como esclarecem os teóricos, os resultados dos processos avaliativos podem ser utilizados para legitimar as diferenças/semelhanças ou as regulações/desregulações dos processos/instituições, pois a avaliação educacional não é uma prática neutra, mas está a serviço dos processos de reprodução das desigualdades próprias do sistema capitalista.

A partir do entendimento da dimensão política da avaliação educacional, faz-se importante descrever algumas das principais características das diversas modalidades de avaliação, apontando suas funções, uma vez que tem sido objeto de discussão no contexto educacional atual. Vale destacar a propósito, que essa descrição não obedece, na sua estrutura nenhuma sequencialidade, temporal ou similar.

Considerando as ideias de Afonso (2000), apresentamos modalidades de avaliação normativa e criterial, uma vez que, para ter reflexões sobre avaliação educacional faz-se necessário considerar bases de comparação. Segundo o autor, a avaliação normativa prevê que as diferenças individuais tendem a se distribuir de acordo com a curva normal de Gauss, toma como referência ou compara as realizações dos sujeitos que pertencem a um grupo.

A principal função dessa modalidade de avaliação é classificar por meio da atribuição de notas, logo, os aspectos quantitativos tornam-se mais importantes do que os qualitativos. Dessa maneira, os objetivos pré-determinados tendem a não existir quando se utilizam testes referidos a normas para medir o desempenho acadêmico de estudantes. Essa modalidade de

avaliação parece ser, portanto, a mais adequada quando a competição e a comparação se tornam fundamentais em educação. Assim, dentro dessa perspectiva, a avaliação normativa e a ideologia de mercado estão relacionadas a uma lógica mercadológica.

A avaliação criterial, em oposição à avaliação normativa, verifica o desempenho em relação aos objetivos previamente definidos, sua característica principal reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos do ensino, efetiva-se em função das realizações individuais e não há comparação. Dessa forma, essa modalidade de avaliação facilita o diagnóstico das dificuldades, da programação de atividades de compensação e dos juízos de promoção ao longo do percurso escolar.

A avaliação criterial deve, ainda, ser concretizada por meio de provas ou testes deliberadamente construídos com preocupações técnicas e metodológicas. Diante do que foi descrito, vale, ainda, ressaltar que a avaliação criterial baseia-se em objetivos, definidos pelos órgãos de coordenação e gestão pedagógica, ou pelos órgãos de direção que, num sistema autônomo, representam os interesses das comunidades educativas locais.

A rigor, temos a compreensão de que os processos de avaliação estão estreitamente relacionados à produção de dados sobre determinado contexto educacional. Dessa forma, os dados produzidos por meio das avaliações, devem possibilitar reflexões que subsidiem a implementação de ações educativas com vistas a garantir uma educação de qualidade.

## **2.2 Avaliação em larga escala na Educação Básica: o SAEB**

No contexto educacional, em geral, é possível classificar a avaliação educacional em duas dimensões, uma interna à escola, compreendida como avaliação da aprendizagem, que é de responsabilidade do professor e integrada ao seu fazer pedagógico. E outra denominada avaliação em Larga Escala, também chamada de avaliação externa, organizada e ao encargo de agentes externos à escola, para este último tipo avaliativo direcionamos nossas discussões nesta parte do estudo.

Conforme o Plano de Desenvolvimento da Educação - documento SAEB, (BRASIL, 2008), em 1985 e 1986, iniciaram-se, no Brasil, amplas discussões sobre a importância de se implantar um programa de avaliação do rendimento escolar, ou seja, um sistema de avaliação em Larga Escala. Nesse período estava em curso o Projeto Edurural, um programa voltado para as escolas da área rural do Nordeste brasileiro. Assim, com o intuito de verificar a eficácia desse programa, foi estudada a elaboração de uma pesquisa que verificasse o

desempenho desses alunos, comparando-os aos alunos que não tiveram acesso ao referido programa.

A partir dessa iniciativa, o Ministério da Educação - MEC instituiu o SAEP – Sistema de Avaliação da Educação Primária, em 1988, que, a partir da vigência da Constituição Federal, sofreu alterações, passando a chamar-se SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. A propósito importa registrar que “o objetivo do MEC era oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. A primeira avaliação ocorreu em 1990” (BRASIL, 2008, p. 9).

A Avaliação em larga escala como política pública teve início na década de 1980, quando o MEC principiou estudos sobre a Avaliação Educacional. Já o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - Inep, foi instituído somente em 1990 com o objetivo de qualificar os resultados alcançados pelo sistema público de ensino e realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e dos fatores que possam interferir no desempenho dos estudantes (BRASIL, 2008). A esse respeito, Gomes Neto e Rosenberg (1995, p. 13) explicam:

O objetivo central de um sistema de avaliação é fornecer informações que possam orientar as políticas educacionais de modo a apoiar ações que visam à melhoria da qualidade do ensino. Sua principal preocupação está relacionada com os pressupostos do sistema e, assim, deverá verificar se eles estão sendo respeitados.

Em consonância com esses autores, Freitas (2014) destaca que, no contexto educacional brasileiro, a avaliação em larga escala, do tipo SAEB, constitui-se num instrumento de acompanhamento das redes públicas de ensino e tem por objetivo aferir o nível de desempenho dos sistemas, com a finalidade de organizar ou reorganizar novas políticas públicas. Assim, se conduzidas de maneira adequada, essa modalidade de avaliação poderá trazer informações importantes acerca do desempenho dos alunos, dados sobre os professores, bem como das condições de trabalho e funcionamento da escola. No contexto brasileiro, essa modalidade de avaliação é predominantemente aplicada no nível de Federação e dos Estados.

Os resultados alcançados por meio de avaliações em larga escala vislumbra fornecer indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. Desse modo, esses dados oferecem subsídios para o planejamento, a organização, a reformulação e o monitoramento de políticas públicas

voltadas para a área da educação. As avaliações em larga escala, desenvolvidas no âmbito escolar e aplicadas a um grande número de estudantes, permite examinar o nível de desempenho e o domínio de competências fundamentais desses alunos, tendo em vista a plena inserção do indivíduo na sociedade e, ainda, colaborando com questões referentes à organização do trabalho escolar.

É possível assegurar, por conseguinte, que a avaliação em larga escala compreende um processo social em que estão envolvidos vários agentes sociais. Essa modalidade de avaliação possibilita uma visão mais ampla da realidade escolar, contribuindo para diagnosticar a real situação da educação brasileira, para, a partir desse resultado, organizar ou ainda reformular políticas que beneficiem o sistema educacional. Nesse sentido, Klein e Fontanive (1995) ressaltam que:

A avaliação educacional é um sistema de informações que tem como objetivos fornecer diagnóstico e subsídios para a implementação ou manutenção de políticas educacionais. Ela deve ser concebida também para prover um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar os efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas (p. 29).

Veloso, Abrantes e Craveiro (2011) colaboram ainda para essa discussão explicando que avaliação está organizada com o objetivo de promover a melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, assumindo uma estreita relação entre a avaliação e o processo de autonomia das escolas, cujo desenvolvimento implica a responsabilização, a prestação de contas e a avaliação, conforme explicita o Despacho nº 370/2006 (BRASIL, 2006). É importante, pois, que os agentes escolares tenham percepção, estejam conscientes, de que a melhoria da qualidade dos processos de ensino tem subjacente à promoção de sucesso escolar, que sua extensão, beneficia os alunos também.

As avaliações em Larga Escala são utilizadas como instrumentos de controle dos sistemas educacionais e têm como finalidade aferir critérios de responsabilidade da escola, bem como do governo pelo sucesso ou fracasso no rendimento escolar. No Brasil, as avaliações em larga escala encontram-se sob a responsabilidade do Inep, órgão do MEC, que organiza e disponibiliza todo o material para sua realização.

O Saeb engloba duas avaliações em larga escala: a Avaliação Nacional da Educação Básica- ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- ANRESC, também conhecida como Prova Brasil (BRASIL, 2008). Quanto à avaliação denominada ANEB, trata-se de uma avaliação da educação básica amostral, que oferece resultados de desempenho exclusivamente

em nível de País, por regiões e por unidades de Federação. Ela permite produzir resultados médios de desempenho, segundo os estratos amostrais, promovendo estudos que investiguem a equidade e a eficiência das redes de ensino por meio da aplicação de questionários.

A avaliação chamada Prova Brasil, realizada a cada dois anos, avalia as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa, tendo como foco principal a leitura e em Matemática, com foco na resolução de problemas. É aplicada apenas para alunos de 5º ano e 9º ano de escolas da rede pública de ensino. Seu objetivo é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, reduzindo as desigualdades e democratizando a gestão do ensino público. Por ser de caráter universal, a Prova Brasil amplia o alcance dos resultados dados pela ANEB e fornece médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, bem como para cada um dos municípios e escolas participantes.

A Provinha Brasil, extinta no ano de 2016 também era realizada pelo Saeb e tratava-se de uma avaliação diagnóstica do nível de alfabetização, direcionada aos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Essa avaliação ocorria em duas etapas, uma no início e a outra ao final do ano letivo. Os objetivos da Provinha Brasil se voltavam para aferir o nível de alfabetização dos alunos, oferecendo às redes de ensino um diagnóstico da qualidade da alfabetização, a fim de colaborar para a melhoria da qualidade de ensino e para redução das desigualdades educacionais. (BRASIL, 2008).

No ano de 2013, a ANA, que direciona nosso estudo, foi incorporada ao SAEB com a finalidade de melhor aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (escrita e leitura) e em Matemática. Hoje o Saeb é composto por três avaliações em Larga Escala, a saber, ANEB, ANRESC e ANA. Com relação à participação das escolas nessa modalidade de avaliação, cabe ressaltar que a participação das escolas públicas é obrigatória, porém para as escolas privadas sua participação é facultativa.

Essas avaliações externas em larga escala apresentam como característica básica a construção de uma matriz de referência e o emprego de provas padronizadas, de forma a garantir legitimidade e transparência no processo de avaliação. Essa matriz garante que as escolas e órgãos envolvidos no processo tenham acesso às informações, notadamente às competências e habilidades que são esperadas dos alunos/turmas.

Com relação à construção dessa matriz de referência, o documento que traz os parâmetros para a avaliação na educação básica, Documento SAEB, destaca que:

Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos

pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries nas citadas redes (BRASIL, 2008, p. 17).

Mesmo sem englobar todo o currículo escolar, a matriz de referência, elaborada a partir das propostas curriculares elencadas no PCN, apresenta à equipe gestora e aos professores os pressupostos teóricos que fundamentam essas avaliações. De maneira geral, as informações a respeito dessa matriz são disponibilizadas pelo SAEB, possibilitando uma visão mais ampla desses testes. Por conseguinte, as matrizes são uma referência para a elaboração dos itens das provas.

Com base nos estudos previamente realizados, é possível destacar que a avaliação em larga escala, do tipo SAEB exerce um relevante papel no processo educativo. Mesmo sendo de caráter externo à escola, essa modalidade de avaliação pode influenciar as práticas pedagógicas, colaborar com os professores nas reflexões que poderão ser suscitadas, orientar a produção de novas práticas de ensino, cumprindo seu papel na melhoria da qualidade da educação básica e, no caso do presente estudo, mais especificamente, que analisa suas contribuições para o redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

### **2.3 Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: concepções, objetivos e características**

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), junto ao Ministério da Educação (MEC), é responsável por conduzir os processos de avaliação da educação básica brasileira por meio da elaboração, da aplicação de avaliações, análise e divulgação dos resultados. Deste modo, está sob a responsabilidade da Diretoria de Avaliação da Educação Básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que compreende a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Provinha Brasil (extinta no ano de 2016) e a própria ANA, objeto da nossa atenção no estudo, além de outras avaliações de caráter externo.

Nesse contexto, portanto, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) sua origem, sua primeira edição ocorreu em 2013, tendo como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos alunos matriculados no 3º ano do ciclo de alfabetização da rede pública. Desse modo, a ANA foi estabelecida com base nas referências legais e nas políticas educacionais para o Ciclo de Alfabetização, associados ao conhecimento produzido na área. Nas referências legais, a alfabetização ocupa um lugar central no processo de escolarização, sendo, portanto,



condição imprescindível para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos na busca de conhecimento mediado pela língua escrita.

Assim, segundo o Documento Básico (BRASIL, 2013), a ANA foi concebida como avaliação censitária, ou seja, apresentando como principal finalidade aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, portanto, a fase final do ciclo de alfabetização, bem como as condições de oferta de ensino das instituições às quais estão vinculadas.

Nesse sentido, esse dispositivo (ANA) deve produzir indicadores que contribuam para o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras. Para que isso ocorra, são aplicados exames de desempenho aos educandos, propondo, ainda, uma análise das condições de escolaridade que esse aluno teve, ou não, para desenvolver esses conhecimentos. Partindo desse pressuposto, o Documento Básico da Avaliação Nacional da Alfabetização explica:

Tendo em vista que a ANA pretende fazer um diagnóstico amplo do processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática ao longo do Ciclo de Alfabetização. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. Desse modo, a ANA será constituída por cinco eixos que procuram verificar dados relativos às condições de oferta e ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática (BRASIL, 2013, p. 7).

A ANA compreende uma modalidade avaliativa de porte amplo, que se diferencia das demais avaliações realizadas pelo Inep, uma vez que sua proposta pretende não apenas avaliar o nível de alfabetização dos estudantes, como ainda, coletar informações relevantes a respeito das condições de oferta de ensino oferecidas a esses estudantes (infraestrutura, formação docente, gestão da organização da unidade escolar, organização do trabalho pedagógico, dentre outros). Com essa finalidade são aplicados questionários aos professores e aos gestores das escolas públicas que atendem ao Ciclo de alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, segundo Documento Básico (BRASIL, 2013), a ANA deverá ser realizada anualmente, tendo como objetivos principais:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.

iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (BRASIL, 2013, p. 7).

Como é possível constatar, a ANA apresenta objetivos claros, que visam contribuir para o processo de alfabetização dos alunos da rede pública, estimular professores e gestores na reorganização ou aperfeiçoamento de suas ações pedagógicas e, ainda, possibilitar a organização de novas políticas públicas educacionais que colaborem para a melhoria da qualidade da educação básica brasileira nesse nível de ensino, através dos resultados obtidos.

Os testes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) são aplicados em todas as escolas da rede pública de ensino, todos os alunos regularmente matriculados na última etapa do Ciclo de Alfabetização, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental, a fim de verificar dados relativos às condições de oferta e aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática.

Deste modo, os testes são compostos por 20 itens. No caso dos testes de Língua Portuguesa, estes são compostos por 17 itens objetivos de múltipla escolha e 3 itens de produção escrita. Assim, os itens que correspondem a questões abertas têm o objetivo de verificar o desenvolvimento das habilidades de escrita e produção de textos dos alunos. Além disso, conforme o Inep (2013), os itens de produção escrita objetivam avaliar, entre outros aspectos, a estrutura do texto, a capacidade de gerar o conteúdo textual e de organizar esse conteúdo, estruturando os períodos e utilizando adequadamente os recursos (progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidade).

Assim, como componente da metodologia desenvolvida nas avaliações de larga escala, o Inep estabelece matrizes de referência para cada avaliação ou exame, propondo, justificando e desdobrando o fenômeno a ser medido para orientar a elaboração dos instrumentos de medição ou, quando for o caso, a elaboração dos itens. Assim, de acordo com o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015), tecnicamente o fenômeno medido por um teste é denominado construto. No caso dos testes aplicados na ANA esses construtos referem-se à alfabetização e letramento. Reforçando explicações a esse respeito, a seguir, apresentamos a matriz de referência de Língua Portuguesa da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), na qual é possível observar com maior clareza as habilidades a serem desenvolvidas nos itens leitura e escrita.

**Quadro 01** – Matriz de referência - Língua Portuguesa

<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>LEITURA</b>	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica
	H3. Reconhecer a finalidade do texto
	H4. Localizar informações explícitas em textos
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal
	H8. Identificar o assunto de um texto
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos
<b>ESCRITA</b>	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada

Fonte: Brasil (2013).

Diante das análises realizadas com base na matriz de referência de Língua Portuguesa, percebemos que se encontra organizada e dividida em dois eixos estruturantes, correspondendo, respectivamente, à Leitura e à Escrita, além de compreender diversos níveis que vão desde as habilidades de leitura e de escrita de palavras até as habilidades de leitura e de escrita de textos. A referida matriz inclui, ainda, um conjunto de saberes e habilidades linguísticas indispensáveis à proficiência na leitura e na escrita, esperadas para a faixa etária à qual a ANA se destina, ou seja, alunos de 8 anos de idade (3º ano do ensino fundamental). Essa matriz foi organizada de modo que o foco central dos conhecimentos a serem avaliados esteja na compreensão e na escrita de texto, embora também seja avaliado o uso de correspondências referentes ao som-grafia, na leitura e na escrita de palavras.

A fundamentação teórica da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é estabelecida a partir do processo de alfabetização e letramento, contudo, não abrange apenas habilidades referentes à leitura e à escrita, mas envolve também o desenvolvimento de habilidades Matemáticas.

Nesse sentido, de acordo com o Documento Básico (BRASIL, 2012), a ANA tem ainda como objetivo avaliar a alfabetização em Matemática, compreendida como o processo de organização dos conhecimentos que o aluno traz de suas experiências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de modo a levá-lo a construção de saberes matemáticos articulados, que contribuam para sua atuação na vida como cidadão.

Com base nesses pressupostos, a Matriz de Matemática está estruturada em quatro eixos: Eixo Numérico e Algébrico, Eixo de Geometria, Eixo de Grandezas e Medidas e Eixo de Tratamento da Informação. A partir destes, foi definido um conjunto de conhecimentos e habilidades Matemáticas necessárias à alfabetização em Matemática, esperada para a faixa etária à qual o instrumento se destina.

Essa matriz contempla, ainda, diversos aspectos fundamentais para a construção dos saberes matemáticos do aluno, como por exemplo, reconhecimento de padrões de uma sequência para assimilação dos elementos seguintes e a identificação mudanças de direção e de sentido na movimentação de objetos no espaço, a partir de um indicativo. É importante ressaltar que, conforme o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015), durante a construção da matriz de Matemática foram envolvidos aspectos pedagógicos e técnicos, no intuito de delimitar as concretas possibilidades de uma avaliação em larga escala censitária/ universal, discutindo, assim, as dificuldades e possibilidades para a inclusão desses aspectos na elaboração e organização de itens que compreendam saberes matemáticos.

Nesse sentido, segue a apresentação da matriz de referência da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) relativa aos conhecimentos Matemáticos, a fim de que tenhamos uma melhor clareza das habilidades Matemáticas a serem desenvolvidas nessa avaliação.

**Quadro 02 – Matriz de referência - Matemática**

<b>EIXO ESTRUTURANTE</b>	<b>HABILIDADE</b>
<b>Eixo Numérico e Algébrico</b>	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades
	H2. Associar a denominação do número à sua respectiva representação simbólica
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica
	H4. Comparar ou ordenar números naturais
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar,

	separar, acrescentar e retirar quantidades
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades
	H8. Cálculo de adições e subtrações
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão
<b>Eixo de Geometria</b>	H11. Identificar figuras geométricas planas
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais
<b>Eixo de Grandezas e Medidas</b>	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições
<b>Eixo de Tratamento da Informação</b>	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos

Fonte: Brasil (2013).

Diante das discussões levantadas, podemos, ainda, destacar que o grau de dificuldade das questões do teste está em concordância com a progressão existente na matriz, assim, cada questão permite verificar o domínio de uma habilidade, bem como identificar os níveis em que os alunos se encontram no processo de alfabetização. Nesse sentido, é importante ressaltar que os testes não conseguem mensurar o pleno uso da Língua Portuguesa e da Matemática, oferecendo apenas algumas informações referentes aos aspectos desse uso social, ou seja, aqueles passíveis de serem mensurados por meio de itens de múltipla escolha e por meio de itens de resposta construída.

Com relação aos resultados, conforme o Documento Básico (BRASIL, 2013), estes serão informados por Instituição de Ensino, Município e Unidade Federativa, sendo publicado um índice de alfabetização referente às condições avaliadas em nível nacional. As informações a serem divulgadas são referentes às condições de oferta de ensino, aos resultados relativos aos níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, ou seja, leitura e produção escrita e alfabetização em Matemática. Não haverá divulgação de resultados por aluno, mas por escola.

A luz de suas concepções, objetivos e características ao aplicar a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização e compartilhar seus resultados com a unidade pública de ensino, o Inep objetiva sobremaneira oferecer subsídios para orientação da organização ou

reorganização do trabalho pedagógico, para o projeto político-pedagógico e para os processos de gestão escolar.

### **2.3.1 Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA: níveis de desempenho**

Tendo em vista a complexidade de uma avaliação censitária, de larga escala, externa aos sistemas públicos, o Inep, como centro de referência na área da avaliação, é o responsável pela formulação do material e a aplicação da ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização, bem como de outras avaliações de larga escala no Brasil, como vimos ao longo dessas considerações teóricas. A avaliação censitária envolve o universo escolar pesquisado/analísado, com a intenção de obter elementos que auxiliem o trabalho pedagógico das escolas, contribuindo, também para que os gestores públicos mobilizem ações que garantam uma melhoria na qualidade de ensino das escolas.

Desse modo, o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015) explica que a cada edição têm-se multiplicado os esforços para o aperfeiçoamento e fortalecimento metodológico dessa avaliação, a fim de alcançarmos melhores padrões de qualidade, bem como clareza nos resultados. Nesse sentido, é perceptível que uma política de avaliação não se resume à aplicação de testes, à reunião de dados, à análise e divulgação de resultados, trata-se, portanto, de um minucioso trabalho, que envolve vários sujeitos. Essa avaliação permite à equipe pedagógica e aos gestores públicos do sistema educacional, seja em nível de sistema, seja em nível de escola, a visualização da realidade educacional em que se encontram para a tomada de decisão.

A fim de obter maior clareza e equidade na análise dos resultados, o Inep apresenta a interpretação pedagógica da escala em níveis de desempenho. Nesse sentido, conforme o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015), os níveis das escalas são progressivos e cumulativos, partindo de conhecimentos e habilidades menos complexos para os mais complexos, com uma organização da menor para maior proficiência. Assim, um estudante tem maior probabilidade de dominar tanto as habilidades e conhecimentos referentes ao nível em que está posicionado como as habilidades e conhecimentos referentes aos níveis inferiores, pois:

Quando a avaliação é referenciada por uma escala de proficiência, a descrição do desempenho dos participantes pode ser alocada numa régua, em que se agrupam, por níveis as habilidades dos estudantes aferidas nos testes, e onde se distribuem os itens. Após a aplicação do teste, a descrição dos

itens da escala oferece uma explicação probabilística sobre as habilidades demonstradas ou a proficiência do participante até aquele ponto. Cada item posicionado em um ponto da escala traduz o domínio de um comportamento ou uma habilidade verificada nesse ponto, e os respondentes cuja proficiência esteja nesse ponto provavelmente acertaram esse item e a maioria dos itens anteriores, o que demonstra grande probabilidade de domínio das habilidades descritas até ali (BRASIL, 2015, p. 34).

Os resultados de desempenho nos testes que compõem a ANA são apresentados em três escalas de proficiência. Assim, com base nas proposições realizadas/discutidas, nesta seção apresentamos os quadros da escala de proficiência em Língua Portuguesa (Leitura), a escala de proficiência em Língua Portuguesa (Escrita) e a escala de proficiência em Matemática, respectivamente nessa ordem.

É importante destacar que, segundo o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015), essas escalas foram construídas considerando uma divisão em quatro níveis e que a média do desempenho seria 500 e o desvio-padrão 100. Vale ressaltar ainda que, após a sua aplicação em 2013, no ano seguinte, de 2014 novos itens foram aplicados nessa avaliação, contribuindo, assim, para que novas informações fossem agregadas à interpretação pedagógica das escalas de Leitura e Matemática. Essas informações explicam o fato de serem apresentadas diferentes descrições nos anos de 2013 e 2014.

Com relação à escala de Escrita, esta sofreu alterações estruturais em relação à escala de 2013, de maneira que, nos dois anos seguintes, foram adotadas diferentes metodologias para a produção dos dados, bem como a construção de novas escalas, o resultou na impossibilidade de comparação entre as duas edições da ANA, no que se refere ao teste de produção de escrita. Na sequência, apresentamos o Quadro 3, contendo os níveis e indicadores relativos à avaliação da componente curricular Língua Portuguesa/Leitura.

**Quadro 03** – Níveis e indicadores da escala de avaliação em Língua Portuguesa – Leitura

ESCALA	ANO DE 2013	ANO DE 2014
	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES
<b>NÍVEL 1</b> (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem.</li> <li>➤ Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas</li> </ul>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>

	não canônicas, com base em imagem.	
<b>NÍVEL 2</b> (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete.</li> <li>➤ Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e narrativo.</li> <li>➤ Identificar o assunto de textos, quando este pode ser depreendido no título ou na primeira linha, em gêneros como poema e texto informativo.</li> <li>➤ Inferir o assunto de cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica, em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto.</li> <li>➤ Reconhecer a finalidade de texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem.</li> <li>➤ Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha.</li> <li>➤ Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
<b>NÍVEL 3</b> (maior que 525 até 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças.</li> <li>➤ Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica.</li> <li>➤ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo.</li> <li>➤ Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil.</li> <li>➤ Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha.</li> <li>➤ Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.</li> </ul>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto.</li> <li>➤ Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo.</li> <li>➤ Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal como vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos</li> </ul>



		elementos que aparecem no início do texto; significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.
<b>NÍVEL 4</b> (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Inferir sentido de palavra em texto verbal.</li> <li>➤ Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional.</li> <li>➤ Inferir sentido em texto verbal.</li> <li>➤ Reconhecer relação de tempo em texto verbal.</li> <li>➤ Identificar o referente de pronome possessivo em poema.</li> </ul>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional.</li> <li>➤ Identificar o referente do pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil.</li> <li>➤ Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.</li> </ul>

Fonte: Brasil (2015).

A escala de leitura possibilita observarmos a necessária interdependência entre a operação cognitiva, objeto de conhecimento e o contexto, para a definição do nível de dificuldade dos itens descritos. O nível 1, contempla a leitura de palavras, a partir de imagens. Nesse nível, a operação cognitiva mais presente é ler. No nível 2, as operações cognitivas descritas dizem respeito à leitura integral ou parcial de diferentes gêneros textuais. No nível 3, prevalece a operação cognitiva de inferir em diferentes objetos do conhecimento, como assunto, sentido de texto, relação de causa e consequência. Além disso, é possível observar nesse nível aspectos como maior extensão de textos, articulação de elementos verbais e não verbais, sendo imperativo a leitura integral de texto-base. No nível 4, último nível da escala, as habilidades descritas fazem referência a inferências, a identificações em objetos como sentidos de palavra, personagens em um diálogo, relações de tempo, referente de pronome possessivo e de advérbio. (BRASIL, 2015).

**Quadro 04** – Níveis e indicadores da escala de avaliação em Língua Portuguesa - Escrita

ESCALA	ANO DE 2013
	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES
<b>NÍVEL 1</b> (menor que 350 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente não as escrevem ou estabelecem algumas correspondências entre as letras grafadas e a pauta sonora, porém ainda não escrevem palavras alfabeticamente. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem letras ilegíveis.
<b>NÍVEL 2</b> (maior ou igual a 350 pontos e menor que 450 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem alfabeticamente com troca ou omissão de letras, alterações na ordem das letras e outros desvios ortográficos. Em relação à produção de textos, os estudantes provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis.
<b>NÍVEL 3</b> (maior ou igual a 450 pontos e menor que 500 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, provavelmente escrevem de forma incipiente ou inadequada ao que foi proposto ou produzem fragmentos sem conectivos e/ou recursos de substituição lexical e/ou pontuação para estabelecer articulações entre partes do texto. Apresentam, ainda, grande quantidade de desvios ortográficos e de segmentação ao longo do texto.
<b>NÍVEL 4</b> (maior ou igual a 500 pontos e menor que 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente as escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação a produção de textos, provavelmente atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada. Articulam as partes do texto com a utilização de conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores, mas ainda cometem desvios que comprometem parcialmente o sentido da narrativa, inclusive por não utilizar a pontuação ou utilizar os sinais de modo inadequado. Além disso, o texto pode apresentar alguns desvios ortográficos e segmentação que não comprometem a compreensão.
<b>NÍVEL 5</b> (maior ou igual a 600 pontos)	Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram neste nível provavelmente escrevem ortograficamente* com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, provavelmente atendem a proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final. Articulam as partes do texto com conectivos, recursos de substituição lexical e outros articuladores textuais. Segmentam e escrevem as palavras corretamente, embora o texto possa apresentar alguns desvios ortográficos e de pontuação que não comprometem a compreensão.
<b>* Em acordo com a ortografia da norma padrão.</b>	

Fonte: Brasil (2015).

Em relação à escrita de palavras, os estudantes que se encontram no nível 1, provavelmente não escrevem palavras, nem estabelecem relação entre som e grafia. Em relação à produção textual, ainda não escrevem textos ou apresentam escrita inteligível. No

nível 2, os estudantes já demonstram compreensão do sistema alfabético, porém, ainda apresentam alguns desvios ortográfico. Em relação à produção de textos, os estudantes ainda não escrevem textos ou apresentam uma escrita incompreensível.

No nível 3, os estudantes demonstram avanços na escrita de palavras com estrutura silábica (consoante-vogal) e escrevem palavras com raros desvios ortográficos. Verificam-se nesse nível os primeiros textos legíveis, mas que não estabelecem relação com o tema proposto. Essas produções textuais se caracterizaram ainda pela ausência ou pela utilização mínima de recursos coesivos e pela grande quantidade de desvios ortográficos e de pontuação que comprometem o sentido do texto. Os estudantes que se encontram no nível 4, já escrevem ortograficamente. Em relação à produção de texto, já atendem à proposta de dar continuidade a uma narrativa, todavia não contemplam elementos textuais como personagem, narrador e enredo. Os textos geralmente não apresentam uma situação central ou final.

No nível 5, os estudantes têm grande probabilidade de escrever as palavras apresentadas ortograficamente, ou seja, em acordo com a norma padrão. Em relação à produção de textos, os estudantes atendem à proposta de produção textual apresentada no teste de dar continuidade a uma narrativa, o que evidencia uma situação central e uma situação final. Além disso, o texto apresenta os principais elementos da narrativa: enredo, personagens, narrador, tempo e espaço. No que se refere às convenções da escrita, o texto pode apresentar desvios ortográficos e de pontuação, mas sem comprometer sua compreensão. (BRASIL, 2015).

**Quadro 05** – Níveis e indicadores da escala de avaliação em Matemática

ESCALA	ANO DE 2013	ANO DE 2014
	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES	DESCRIÇÃO DOS INDICADORES
NÍVEL 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráficos de coluna; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital.</li> <li>➤ Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial.</li> <li>➤ Contar objetos dispostos em forma organizada ou não.</li> </ul>	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler horas e minutos em relógio digital; medida em instrumento (termômetro, régua) com valor procurado explícito;</li> <li>➤ Associar figura geométrica espacial ou plana à imagem de um objeto; contagem de até 20 objetos dispostos em forma organizada ou desorganizada à sua representação por algarismos;</li> <li>➤ Reconhecer planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo);</li> <li>➤ Identificar maior frequência em gráfico de colunas, ordenadas da maior para menor;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Comparar comprimento de imagens de objetos; quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade, em grupos de até 20 objetos organizados.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL 2</b> <b>(maior que 425 até 525 pontos)</b></p>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras.</li> <li>➤ Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas.</li> <li>➤ Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos.</li> <li>➤ Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados.</li> <li>➤ Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos.</li> <li>➤ Resolver problema de adição sem reagrupamento.</li> </ul>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler medida de instrumento (balança analógica) identificando o intervalo em que se encontra a medida;</li> <li>➤ Associar a escrita por extenso de números naturais com até três ordens à sua representação por algarismos;</li> <li>➤ Reconhecer figura geométrica plana a partir de sua nomenclatura; valor monetário de cédulas ou agrupamento de cédulas e moedas;</li> <li>➤ Identificar registro de tempo em calendário; uma figura geométrica plana em uma composição com várias outras;</li> <li>➤ Identificar frequência associada a uma categoria em gráfico de colunas ou barras;</li> <li>➤ Identificar frequência associada a uma categoria em tabela simples ou de dupla entrada (com máximo de 3 linhas e 4 colunas, ou 4 linhas e 3 colunas);</li> <li>➤ Comparar quantidades pela contagem, identificando a maior quantidade em grupos de até 20 objetos desorganizados; quantidades pela contagem, identificando quantidades iguais; números naturais não ordenados com até três algarismos;</li> <li>➤ Completar sequências numéricas crescentes de números naturais, de 2 em 2, de 5 em 5 ou de 10 em 10;</li> <li>➤ Compor número de dois algarismos a partir de suas ordens;</li> <li>➤ Calcular adição (até 3 algarismos) ou subtração (até 2 algarismos) sem reagrupamento;</li> <li>➤ Resolver problemas com ideia de acrescentar, retirar ou completar com números até 20; problema com ideia de metade, com dividendo até 10.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>NÍVEL 3</b> <b>(maior que 525 até 575 pontos)</b></p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso.</li> <li>➤ Completar sequência numérica</li> </ul>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ - Associar um agrupamento de cédulas e/ou moedas, com apoio de imagem ou dado por meio de um texto, a outro com mesmo valor monetário;</li> <li>➤ - Identificar frequências iguais em gráfico que representa um conjunto de informações dadas</li> </ul>

	<p>decrecente de números naturais não consecutivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento.</li> <li>➤ Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso.</li> <li>➤ Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar, e problema de divisão, com ideia de repartir.</li> </ul>	<p>em um texto; identificar frequência associada a uma categoria em tabela de dupla entrada (com mais de 4 colunas, ou mais de 4 linhas);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ - Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos;</li> <li>➤ - Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com apenas um reagrupamento (na unidade ou na dezena); subtração sem reagrupamento envolvendo, pelo menos, um valor com 3 algarismos;</li> <li>➤ - Resolver problema, com números naturais maiores do que 20, com a ideia de retirar; problema de divisão com ideia de repartir em partes iguais, com apoio de imagem, envolvendo algarismos de até 20.</li> </ul>
<p><b>NÍVEL 4 (maior que 575 pontos)</b></p>	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico barras.</li> <li>➤ Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento.</li> <li>➤ Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital.</li> <li>➤ Resolver problema de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; problemas com ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semana).</li> </ul>	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, o estudante provavelmente é capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ler medida em um instrumento (termômetro) com valor procurado não explícito; horas e minutos em relógios analógicos, identificando marcações de 10, 30 e 45 minutos, além de horas exatas;</li> <li>➤ Reconhecer decomposição canônica (mais usual) de números naturais com três algarismos; composição ou decomposição não canônica (pouco usual) aditiva de números naturais com até três algarismos;</li> <li>➤ Identificar uma categoria associada a uma frequência específica em gráfico de barra;</li> <li>➤ Calcular adição de duas parcelas de até 3 algarismos com mais de um reagrupamento (na unidade e na dezena); subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento;</li> <li>➤ Resolver problema, com números naturais de até três algarismos, com ideias de comparar ou completar, envolvendo reagrupamento; de subtração como operação inversa da adição, com números naturais; de multiplicação com a ideia de adição de parcelas iguais, de dobro, ou triplo, de combinação ou com a ideia de proporcionalidade, envolvendo fatores de 1 algarismo ou fatores de 1 e 2 algarismos; de divisão com ideia de repartir em partes iguais, de medida ou de proporcionalidade (terça e quarta parte), sem apoio de imagem, envolvendo números de até 2 algarismos.</li> </ul>

Fonte: Brasil (2015)

Os itens reunidos no nível 1 requer dos estudantes habilidades como reconhecer figuras geométricas planas presentes no cotidiano, contar objetos dispostos de forma organizada ou não, comparar medidas de comprimento mobilizadas para objetos de conhecimento, como figura geométrica plana/espacial, frequência em gráfico de coluna, planificação de paralelepípedos e leitura de horas e minutos em relógio digital, dentre outros. No conjunto dos itens agrupados no nível 2, foram mobilizadas as habilidades cognitivas de ler, associar, reconhecer, identificar, comparar, completar, compor, calcular e resolver. Além disso, os cálculos de adição, subtração e problemas envolvendo essas operações começam a aparecer.

No nível 3, operações cognitivas mais comuns são exigidas, a exemplo de identificar, calcular e resolver. Observamos maior complexidade das habilidades cognitivas e o aumento dos números envolvidos nos cálculos e problemas envolvendo as operações. Quanto ao no nível 4, a operação cognitiva mobilizada com maior frequência é resolver problemas, seguida das operações ler, reconhecer, identificar e calcular. As habilidades descritas concentram resolução de problemas envolvendo as quatro operações (adição, subtração, multiplicação e divisão).

As escalas de proficiência de leitura, de escrita e de conhecimentos matemáticos permitem aferir, em termos quantitativos, o desempenho das turmas, das escolas, das redes municipais, estaduais ou federais e, ainda, do desempenho nacional. Por conseguinte, a definição de intervalos de desempenho é utilizada para distinguir níveis de alfabetização e letramento, generalizando fatores pedagógicos de forma qualitativa para descrever o conjunto de habilidades que expressa o que os estudantes provavelmente são capazes de fazer quando se encontram em determinado nível. (BRASIL, 2015).

A etapa de análise e divulgação dos resultados da ANA está sob a responsabilidade da equipe técnica e da equipe pedagógica do Inep. Essa etapa é muito importante na avaliação em larga escala por permitir que os resultados possam servir de base para a tomada de decisão nos diversos níveis de gestão educacional, sendo o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015).

Dessa forma, as escalas de proficiência contribuem para validar os resultados, possibilitando maior clareza e equidade para estimar quantitativamente o desempenho das turmas/estudantes.

### 2.3.2 Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA no contexto do PNAIC

O Pacto Nacional foi instituído por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, instrumento pelo qual o MEC, junto às secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, reafirmar e ampliar compromissos assumidos anteriormente, de alfabetizar as crianças até os 8 (oito) anos de idade. Essa Portaria prevê a execução de uma avaliação externa, que tem por objetivo aferir o nível de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, a fim de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização desse compromisso. (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, no sistema escolar brasileiro para o ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA surge no ano de 2013, na modalidade de avaliação externa como instrumento pedagógico cujo objetivo consiste em aferir os níveis de alfabetização dos alunos no 3º ano do ensino fundamental, ou seja, no final do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º e ano).

Dentro dessa perspectiva, a Portaria do MEC, explica que as ações do Pacto, no seu art. 5º, têm por objetivo:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012).

Além dos objetivos acima estabelecidos, as ações do Pacto incluem em seu artigo 6º, conforme Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, os seguintes eixos: “I - formação continuada; II - materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III - avaliação e; IV - gestão, controle e mobilização social”.

O PNAIC possui objetivos bem definidos no que se refere ao compromisso de alfabetizar todos os estudantes brasileiros até os 8 (oito) anos de idade, reduzindo assim o baixo índice do nível de alfabetização dos alunos das escolas da rede pública. Além disso, pontuamos que, para garantir a plena alfabetização, o Pacto tem se empenhado para a efetivação de suas ações, mobilizando esforços e recursos, investindo na valorização de professores e escolas, no apoio pedagógico com recursos didáticos e na implementação de sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento.

Essas ações do Pacto constituem-se em um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que contribuem para a alfabetização e letramento. Nesse entorno, conforme o Livro- PNAIC (BRASIL, 2013), essas ações apoiam-se em 4 (quatro) eixos de atuação, que correspondem a: formação continuada de professores alfabetizadores; Materiais didáticos e pedagógicos; Gestão, controle social e mobilização; e Avaliações.

O eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores compreende o curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, tendo como base o programa Pró-Letramento, cuja metodologia se propõe a estudos e atividades práticas, geralmente associadas às experiências de professores alfabetizadores. Os encontros (formações) com os professores alfabetizadores são dirigidos por formadores, que são professores das redes estadual e municipal da educação e que, necessariamente, passarão por uma formação específica, ministrada por universidades públicas.

O segundo eixo Materiais Didáticos e Pedagógicos é formado por um conjunto de materiais específicos para alfabetização, a exemplo de livros didáticos (cedidos pelo PNLD- Programa Nacional do Livro Didático) e manuais do professor, obras pedagógicas complementares e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também cedidos pelo PNLD), jogos pedagógicos que dão suporte à alfabetização, obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e à alfabetização Matemática.

No eixo Gestão, Controle Social e Mobilização o arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias constitui-se de um Comitê Gestor Nacional, uma coordenação institucional em cada estado, formada por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto, uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações do Pacto em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, que tem a responsabilidade de implementar e monitorar as ações na sua rede. Nesse eixo, é importante, ainda, destacar a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias também comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

Por fim, o eixo Avaliações compreende avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação de professores, desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos, e, ainda, a aplicação, junto aos estudantes concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, elaborada e aplicada pelo Instituto Nacional de Pesquisas e



Estudos Educacionais – Inep, objetivando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. Nos anos de 2013, 2014 e 2016 foi aplicada pelo Inep a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, com o objetivo de aferir os níveis de alfabetização de todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, ou seja, os concluintes do Ciclo de Alfabetização.

A metodologia desenvolvida por meio das ações do PNAIC tem, objetivamente, a finalidade de oferecer subsídios que contribuam para o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças assistidas na rede pública, nos três primeiros anos do ensino fundamental, dando suporte aos professores para que tenham garantidos tanto os seus direitos, como os direitos de aprendizagem de seus alunos. É importante esclarecer, ainda, que todas as escolas de educação básica podem ser contempladas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC e pelas ações do Pacto, inclusive as escolas do campo.

Com relação aos 4 eixos de atuação do PNAIC, é importante ratificar que foi para atender a esta demanda, que se refere à terceira medida estabelecida no Eixo “Avaliação” do PNAIC, que no ano de 2013, o Inep desenvolveu a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Dessa forma, a ANA consiste em uma proposta de avaliação externa que não se reduz apenas à aplicação do teste de desempenho do estudante, mas se compromete com a coleta de informações e a produção de indicadores contextuais referentes às condições de ensino ofertadas em cada unidade escolar.

Com relação à formação continuada no âmbito do PNAIC, descrita no Eixo “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores”, é importante ressaltar que, conforme o documento Diretoria de Apoio à Gestão Educacional/PNAIC, essas formações têm como objetivo o desenvolvimento da prática da reflexividade, da mobilização dos saberes docentes, da partilha de saberes, do engajamento e da coletividade do trabalho pedagógico. Desse modo, esses princípios, desenvolvidos durante essas formações, envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação, um tratamento humano e uma busca incessante pelo saber, que conduz a uma escola cada vez mais inclusiva e articulada com as comunidades nos diferentes contextos onde estão inseridas. (BRASIL, 2012).

As estratégias formativas ofertadas pelo PNAIC são propostas pensadas a partir da articulação da teoria com a prática. Nesse sentido, a formação tem como princípio conduzir os professores alfabetizadores a refletirem sobre a sua prática, no decorrer de sua trajetória profissional. Além disso, essas formações são desenvolvidas de forma a garantir a valorização profissional, o que possibilita uma melhoria na qualidade do ensino básico, bem como assegura os direitos de aprendizagem dos educandos, bem como seu desenvolvimento no ciclo de alfabetização.



3 Práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização: diferentes letramentos

---

### **3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: DIFERENTES LETRAMENTOS**

Por um longo tempo a alfabetização foi considerada como a simples aquisição de um código alfabético relacionado entre fonemas e grafemas. Atualmente, como consequência de inúmeros debates acadêmicos em torno dessa temática, percebemos vários avanços quanto às concepções de alfabetização no contexto social. São avanços que apontam para um processo de alfabetização que está além das habilidades de ler e escrever, dizem respeito ao uso social das práticas de leitura e de escrita nas mais diversas situações.

Partindo dessa concepção, alfabetizar letrando significa conduzir o educando a fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais que envolvam situações concretas da sua realidade. Nesta perspectiva, o professor ressignifica sua prática, construindo sua prática alfabetizadora mediante os novos desafios do ensino.

Diante dessa breve contextualização informamos que, nesta seção, apresentamos inicialmente as concepções teóricas sobre alfabetização e letramento em Língua Portuguesa. Em seguida, fazemos um delineamento acerca da relevância do letramento Matemático dentro do processo de alfabetização e, por fim, discutimos sobre práticas pedagógicas no Ciclo de alfabetização.

#### **3.1 Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa**

As concepções de alfabetizar estiveram, por longo tempo, estritamente ligadas ao ato de codificação e decodificação. Ler e escrever eram concebidas como atividades mecânicas de repetição e memorização de códigos estabelecidas pela escola, sem significado real para os educandos.

A esse respeito, Morais (2012) explica que a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o aluno aprende repetindo e memorizando, ou seja, decorando as correspondências entre formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas). Dessa forma, os aprendizes tornavam-se capazes para “decodificar” ou “codificar” palavras, e para “decodificar” ou “codificar” frases e textos, configurando desse modo, que aprender a ler e a escrever de forma competente seria apenas uma questão de treino.

Nessa acepção, a visão tradicional de alfabetização está fundamentada exercício de reprodução passiva que concebe os métodos tradicionais de repetições e memorização de

códigos como eficazes no processo de alfabetização de crianças. Essa visão fragmentada e mecânica de alfabetização descontextualiza a leitura e a escrita, seus usos e funções sociais.

Somente no período republicano, denominado Primeira República (1889-1930), com a criação da escola primária, com o lema “escolarizar para alfabetizar” é que surge um novo conceito de alfabetização, baseado na concepção de que se aprende a escrever aprendendo a ler, e se aprende a ler escrevendo. Nesse momento, inicia-se, por meio de diversos estudos, uma busca por conceituar o termo alfabetização.

Essa visão mais abrangente sobre o processo de alfabetização trouxe o entendimento de que é possível e recomendável se ensinar, simultaneamente, os conhecimentos básicos de leitura e escrita. Nesse sentido, a partir desse período a alfabetização passa a ser compreendida como uma ferramenta de suma importância para a aprendizagem de leitura e escrita, superando a mecanização do ensino imposta pela escola.

No cenário atual dos anos iniciais do ensino fundamental, alfabetização e letramento têm sido temas bastante discutidos no contexto educacional. Apesar de se apresentarem sob diferentes conceitos, visto que envolvem conhecimentos e habilidades distintas, esses processos são indissociáveis, portanto, é necessário que caminhem juntos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização.

Conforme Soares (2003), alfabetização e letramento não são processos independentes, mas interdependentes, a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento. O letramento, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, ou seja, na dependência da alfabetização.

Dentro dessa perspectiva, o Documento Básico (BRASIL, 2013) explica que a alfabetização pode ser definida como o processo de apropriação do sistema de escrita, que implica a compreensão do princípio alfabético, imprescindível ao domínio da leitura e da escrita. Por sua vez, o letramento é entendido como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, portanto, como resultado da ação de usar socialmente a leitura e a escrita em diferentes contextos.

Para que a criança seja considerada alfabetizada é fundamental que ela se aproprie do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), o que implica apropriar-se de competências, tais como: conhecer as letras, conhecer o valor sonoro das letras (fonemas) e ler escrever com relativa fluência. Porém, para que haja a plena alfabetização, é requerido que, além de dominar o sistema alfabético, a criança desenvolva a habilidade de fazer uso das linguagens nas mais diversas situações do seu cotidiano.

Soares (2003) explica que a alfabetização pode ser compreendida em três vertentes teóricas. A primeira refere-se à alfabetização como processo de representação de fonemas em grafemas e vice-versa. Conseqüentemente, estaria alfabetizado o educando que pudesse reconhecer o alfabeto, ler sílabas ou palavras isoladas. A segunda considera que alfabetização trata da perspectiva associacionista, que enfatiza os aspectos mecânicos da leitura e da escrita como processo de expressão ou compreensão de significados, isto é, a decifração de códigos. Assim, seria considerado alfabetizado apenas quem compreendesse o que escrevia e interpretasse o significado das palavras. Essa abordagem também se insere na perspectiva associacionista.

Para a terceira vertente, a concepção de alfabetização apresentada por Soares (2003), o processo de alfabetização está intrinsecamente relacionado às características culturais, econômicas e tecnológicas de um sujeito, ou seja, para um lavrador, a alfabetização teria finalidades bem diferentes comparativamente às finalidades de um operário da região urbana. Neste caso, esta vertente adota a concepção de alfabetização como prática social, que se insere na vertente sociocultural.

A autora, ainda, conceitua alfabetização como a ação de tornar o indivíduo alfabetizado, assim, alfabetizar seria, então, torná-lo capaz de ler e escrever. Dentro dessa perspectiva, o Documento Básico (BRASIL, 2012) explica que:

Reconhecendo a polissemia dos conceitos de alfabetização e de letramento, a ANA trabalha com o pressuposto de que tais processos têm suas especificidades e são interdependentes. Nesse contexto, a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. Considera-se que as práticas de letramento, entendidas aqui como práticas de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais, em situações específicas de uso. (BRASIL, 2013, p. 15).

Apesar da especificidade dos processos de alfabetização e de letramento, no contexto educacional esses dois processos estão estreitamente ligados, ou seja, possuem uma relação de interdependência. Por conseguinte, a alfabetização é compreendida tanto em sua especificidade como processo de apropriação da língua escrita, como letramento, o que corresponde aos usos sociais da escrita em contextos específicos.

Essas reflexões mostram que o processo de alfabetização tem passado por diferentes mudanças ao longo dos anos. Nesse cenário de transformações, a alfabetização, antes

percebida como uma etapa em que os educandos aprenderiam somente a ler e a escrever por meio da codificação e da decodificação de códigos, começa a ser compreendida como uma etapa em que ler e escrever não são suficientes para considerar os indivíduos alfabetizados, antes é necessária a compreensão da leitura e da escrita, por conseguinte, a sua aplicabilidade no contexto social.

O alcance desses objetivos no processo de alfabetização e letramento, garante aos educandos a possibilidade de vivenciem atividades que os levem a pensar de forma reflexiva sobre as particularidades do nosso sistema alfabético. É importante entender que a apropriação da escrita alfabética não implica dizer que o educando se encontra alfabetizado, esse é um conhecimento essencial, porém, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é imperativo que estes consolidem as correlações grafônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos.

Dentro dessa perspectiva, Soares (2003) explica que a alfabetização deve ter o duplo objetivo: o primeiro consiste em auxiliar o educando por meio da reflexão sobre as características dos diversos textos que circulam ao seu redor, sobre seus gêneros, usos e finalidades, e o segundo implica em ajudá-los a se apropriar do sistema de escrita, a fim de que tenham autonomia para interagir por meio da escrita.

Conforme o relatório de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos (BRASIL, 2004), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica explicam que o processo de alfabetização deve ocorrer em ciclos, assim os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos (1º, 2º e 3º ano) compõem o ciclo da alfabetização e do letramento, portanto não devem ser interrompidos. Desse modo, a organização da alfabetização em ciclos objetiva oferecer a todos os alunos as mesmas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas referentes ao ciclo de alfabetização.

A partir da necessidade de organização dos sistemas de ensino em ciclos, a fim de permitir uma continuidade no processo de alfabetização das crianças, Emília Ferreiro e Ana Teberosky propõem que o aprendizado da escrita alfabética ocorra em etapas ou estágios e que, durante esse processo de alfabetização, a compreensão da escrita da criança evolua gradativamente, sendo que, essa evolução, vai ocorrendo a partir quatro estágios de escrita: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético.

Com base nas teorias desenvolvidas pelas autoras, Morais (2012) apresenta estudos que nos permitem acrescentar significativas contribuições acerca desses quatro estágios de escrita alfabética, conforme explanados a seguir.

No estágio pré-silábica a criança ainda não descobriu que a escrita registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros que falamos. Nessa etapa, a criança ainda não distingue desenho e escrita, no entanto, no percurso evolutivo é possível perceber que, essas mesmas crianças quando desafiadas a escrever palavras da forma como concebem a escrita começam a produzir garatujas, desenhos parecidos com letras e números como se já dominassem a escrita.

Nessa busca de escrever com símbolos, a criança vai descobrindo que esses símbolos são usados para escrever, e, assim a criança começa a usar só letras, embora em algumas ocasiões misture letras com números e símbolos ou ainda, se permita “criar letras”. Em um dado momento a criança percebe que, para escrever palavras diferentes, não se pode produzir notações iguais, ou seja, para criar variações entre palavras ela tentará jogar com as possibilidades disponíveis, realizando então uma série de reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabético (SEA).

No estágio silábico, a criança busca corresponder as letras ou marcas gráficas produzidas no papel aos segmentos orais que pronuncia, mostrando que consegue relacionar (ainda que de modo artificial) grafia e som. Nessa altura do percurso evolutivo, embora a criança não tenha planejado representar graficamente determinada quantidade de sílabas orais da palavra, ao lê-las, busca fazer ajustes, correspondendo a grafia às sílabas orais da palavra. Esse fenômeno ocorre porque a criança passa a interpretar que a escrita registra a pauta sonora das palavras que pronunciamos.

Nesse estágio silábico vemos conforme explica o autor que para algumas crianças, torna-se conflituoso ter que escrever certos vocábulos, a exemplo de: palavras dissílabas ou monossílabas com apenas uma letra ou duas letras; palavras em que as sílabas podem notadas por apenas uma letra (por exemplo, após notar a palavra arara, deparar-se com A A A); e palavras diferentes utilizando a mesma letra (por exemplo, ao escrever vovó e totó, ao final deparar-se com a mesma sequência O O), percebemos, desse modo, que ao lado dos avanços cognitivos alcançados, surgem novos conflitos cognitivos para o aprendiz.

No período de transição da fase silábica para a fase silábico-alfabética, a criança que já adquiriu a percepção de que a escrita alfabética nota as partes orais das palavras que pronunciamos, que falamos vai descobrindo que precisa refletir melhor sobre o interior das sílabas orais, a fim de buscar notar os pequenos sons que as letras formam ao invés de notar uma única letra para cada sílaba. Nesse nível, o educando valendo-se do domínio dos valores sonoros das cinco vogais, migrará para uma notação alfabética, obtendo também, conhecimentos relativos às consoantes e a seus valores sonoros.

Desse modo, é necessário conceber a fase silábico-alfabética como um período de significativo aprendizado das correspondências grafema-fonema e não apenas como um mero momento de transição. É, portanto, importante registrar que, ao atingir o nível silábico-alfabético, a criança está quase, em sua totalidade, salva do fracasso escolar.

Na fase alfabética, que corresponde ao processo final de apropriação da escrita alfabética, as crianças conseguem notar uma letra para cada fonema que pronunciamos, estabelecendo melhor sua percepção da relação entre a grafia e o som. Demonstra, desse modo, entender que uma sílaba é composta de letras que necessitam ser representadas distintamente.

Atingir essa etapa final de domínio da escrita alfabética exige, portanto, dos educandos conhecimentos não apenas dos valores sonoros que as letras (vogais e consoantes) podem assumir, mas o desenvolvimento de automatismos e habilidades no processo de tradução oral em escrito, ou seja, no ato de escrever e de tradução do escrito em oral, isto é, no ato de ler. (MORAIS, 2012).

A alfabetização se dá por meio de um processo complexo em que a criança passa por uma série de etapas até alcançar o domínio da escrita alfabética. Dizemos, portanto, que a alfabetização precisa ser compreendida como um processo que se constrói gradativamente, tendo como ponto de partida de entendimento de nosso sistema alfabético até chegar à compreensão de textos.

### **3.2 Letramento matemático**

A temática letramento matemático ou alfabetização Matemática ainda soa estranha para muitos, uma vez que se reconhecem “letramento” para denominar o processo de aquisição da leitura e escrita, fato que se explica porque dentro dos espaços escolares há uma cultura de que se deve priorizar a inserção dos educandos nos processos de leitura e escrita para, posteriormente, desenvolver conhecimentos matemáticos. Dentro dessa perspectiva, Danyluk (2015, p. 26) nos traz sua concepção sobre o conceito de alfabetização Matemática e acerca de sua importância dentro do ciclo de alfabetização.

[...] Compreendo a *alfabetização Matemática*, portanto, como fenômeno que trata da compreensão, da interpretação e da comunicação dos conteúdos matemáticos ensinados na escola, tidos como iniciais para a construção do conhecimento matemático. Ser alfabetizado em Matemática, então, é compreender o que se lê e escreve o que se compreende a respeito das primeiras noções de lógica, de aritmética e de geometria. Assim, a escrita e a



leitura das primeiras ideias Matemáticas podem fazer parte do contexto de alfabetização. Ou seja, podem fazer parte da etapa cujas primeiras noções das diversas áreas do conhecimento podem ser enfocadas e estudadas dentro de um contexto geral da alfabetização.

Alfabetização Matemática corresponde ao processo no qual se adquire a compreensão e interpretação dos signos e símbolos expressos na linguagem Matemática, ou seja, dos conteúdos matemáticos ensinados nas escolas e que são essenciais para a construção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso que os conhecimentos referentes ao letramento em Língua Portuguesa e letramento matemático sejam desenvolvidos no contexto educacional, paralelamente, tendo em vista a interdependência de ambos no processo geral de alfabetização.

Santos, Oliveira e Oliveira (2015) definem alfabetização Matemática como o ato de aprender a ler e a escrever a linguagem Matemática, isto é, compreender e interpretar os sinais, signos e símbolos que representam as ideias básicas para o domínio dessa área do conhecimento, bem como se expressar por meio dela. O processo de alfabetização em Matemática é tarefa das séries iniciais, quando o aluno inicia seus primeiros contatos com a Matemática escolarizada, que deve ser um processo contínuo.

Aprender Matemática significa, fundamentalmente, utilizar-se da capacidade de pensar, de refletir sobre a realidade vivida e de transformar esse real, utilizando, como ferramenta em sua ação, uma vasta gama de conhecimentos construídos, entre eles a Matemática. No contexto do ciclo de alfabetização o saber matemático precisa ser concebido como fonte de conhecimento e desenvolvimento para as mais diversas áreas do saber.

Salientamos que, no processo de alfabetização, a Matemática configura-se como uma aliada que contribui diretamente para o processo de desenvolvimento de múltiplas linguagens e interações. Antunes (2007) ressalta, a esse respeito que, o ensino e a aprendizagem da Matemática no âmbito escolar são tão importantes quanto ensinar a ler e escrever. Desenvolver essas competências e habilidades Matemáticas nos alunos é propiciar para que se tornem indivíduos reflexivos, capazes de aplicá-las no seu dia-a-dia, conduzindo-os ao pleno exercício da sua prática, uma vez que a Matemática está presente em todos os lugares e nas diversas situações em que a criança está inserida: nas brincadeiras, nas histórias que lê, nos adereços que usa, nas músicas que ouve e canta, entre outros.

No âmbito escolar, os atos de ler e escrever estão estreitamente ligados à alfabetização. Assim, o foco ao termo alfabetização é dado pela disciplina de Língua Portuguesa e não pela Matemática. Segundo Machado (1990 apud SANTOS; OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2015), nos

espaços escolares é como se as duas disciplinas (linguagem Matemática e linguagem materna - Língua Portuguesa) não se complementassem, mas permanecessem estranhas uma à outra, apesar dos longos anos de convivência, situação que restringe as possibilidades de interações intencionais entre essas duas disciplinas.

O conhecimento matemático deve ser contemplado já nos anos iniciais do ciclo de alfabetização, visto que o ato ler e escrever não se reduz apenas à leitura de palavras escritas, mas sim à toda necessidade de expressão e comunicação da criança com o seu mundo circundante. A Matemática, portanto, durante o ciclo de alfabetização faz uso da Língua Portuguesa, assim como a Língua Portuguesa faz uso de símbolos matemáticos, o que caracteriza o diálogo existente entre essas duas disciplinas.

A Matemática está vinculada não apenas às situações vivenciadas nos espaços escolares, mas, igualmente, à vida fora deles. Assim, os conhecimentos apreendidos nos espaços não escolares estão relacionados não só ao que diz respeito aos conteúdos escolares, mas também aos adquiridos nos diversos contextos sociais em que os alunos estão inseridos. Dessa forma, entendemos que explorar situações Matemáticas presentes no cotidiano dos educandos é de significativa importância para o desenvolvimento de conhecimentos matemáticos, uma vez que representativa parte das situações que vivenciamos é marcada pelos processos de ordenação, quantificação e medição, todos pertencentes ao campo matemático.

Dentro dessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 2000) justificam a presença da Matemática no currículo escolar, defendendo que, por meio dela, é possível resolver problemas da vida cotidiana, ao mesmo tempo em que se presta para muitas aplicações no mundo do trabalho, funcionando como instrumento significativo para a construção de distintos conhecimentos em outras áreas curriculares. Por conseguinte, a Matemática, de fato interfere concretamente na formação de competências intelectuais, na estruturação do pensamento reflexivo e do raciocínio lógico do aluno.

Corroborando esse pensamento, o Caderno 07 do PNAIC (BRASIL, 2015), ressalta que o estudo do campo dos números e operações está relacionado, também, com a capacidade de argumentar e justificar que cada estudante possui, pois contribui para o desenvolvimento gradual da percepção de regularidades, levando à criação de modelos simbólicos para diversas situações e à capacidade de traduzir, em linguagem Matemática, problemas encontrados no dia a dia, ou provenientes de outras áreas do conhecimento.

O conhecimento matemático é fundamental para o desenvolvimento de habilidades e capacidades cognitivas. Assim, as atividades Matemáticas realizadas no contexto educacional,

que envolvem resolução de problemas, grandezas e medidas, geometria, seleção e aplicação de algoritmos contribuem diretamente para a articulação de diversos conhecimentos em distintos campos de saberes. Podemos dizer que ler e escrever compreensivamente implica também ler o mundo com lentes Matemáticas.

O processo de ensino e aprendizagem significativo em Matemática acontece por meio do diálogo e da partilha de conhecimentos dos alunos entre si e com o professor. Com certeza, muitas crianças tiveram suas primeiras experiências Matemáticas por meio de brincadeiras que envolvem contagem, medição e visualização de quantidades sem a intervenção de um professor. Assim, é importante considerar que as crianças são plenamente capazes de aprender sozinhas e/ou por meio da interação com outras crianças, porém para que venham a apreender os conceitos matemáticos contidos nos jogos e brincadeiras é necessário a mediação do professor. Santos, Oliveira e Oliveira (2015, p. 74) enfatizam que:

As crianças que ingressam no Ensino Fundamental, mesmo aquelas que não frequentaram a Educação Infantil, trazem consigo uma bagagem de noções informais sobre aspectos da Matemática, que foram construídas em sua vivência cotidiana. O professor deve utilizar essas noções como referência na organização do trabalho pedagógico, identificando qual o domínio que cada criança possui sobre o tema a ser explorado. É essencial que o processo de sistematização do conhecimento esteja articulado à alfabetização e à socialização, a fim de que se efetive um ambiente propício ao diálogo, à troca de informações, ao manuseio de materiais concretos e à formação da identidade.

Certamente, a maioria das crianças já tiveram diversas experiências envolvendo Matemática antes mesmo de ingressarem num contexto formal de escolarização. Essas experiências se dão por meio de brincadeiras e jogos realizados de maneira informal em seu cotidiano. Neste entorno, no contexto educacional é essencial que os educadores considerem os conhecimentos prévios trazidos por seus educandos, explorando-os sistematicamente e utilizando-os como referência para o planejamento e organização de seu trabalho pedagógico, a fim de criar um espaço favorável para o diálogo e a partilha de conhecimentos.

A aprendizagem dos saberes matemáticos inseridos no contexto escolar, como componente curricular, só pode servir como fonte de desenvolvimento pessoal para os alunos na medida em que potencializa, simultaneamente, o processo de socialização e o processo de construção da identidade individual, ou seja, na medida em que ajude o aluno a se situar individualmente, de maneira ativa e construtiva no contexto social em que está inserido. Além

disso, é necessário que o processo de ensino e aprendizagem em Matemática seja construído em um espaço de diálogo e partilha de conhecimentos.

As proposições registradas apontam para o desafio de pensarmos a alfabetização Matemática como componente curricular do processo de alfabetização tão importante quanto o letramento. Priorizar essa disciplina no ciclo de alfabetização, compreendendo que, este é um saber necessário para o bom andamento do processo educativo, é essencial para consolidação de uma aprendizagem contextualizada e significativa. O ensino matemático compreende um processo inerente à alfabetização, afinal, a apreensão dessas competências e conhecimentos configura-se como ferramentas fundamentais para a compreensão da realidade.

A alfabetização Matemática ou letramento matemático significa não apenas saber ler e escrever símbolos, signos ou números. O indivíduo alfabetizado faz uso dos conhecimentos matemáticos em diferentes situações sociais, assim como utiliza os conhecimentos das diversas áreas. Além disso, a compreensão dos conceitos matemáticos e seus símbolos possibilitam o aprimoramento do pensamento crítico e reflexivo.

### **3.3 Prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização**

A alfabetização é um processo complexo de construção do conhecimento que exige bastante esforço não apenas da parte de quem aprende, mas também da parte de quem ensina. Nesse sentido, é imperativo que a escola, como principal espaço onde se inicia a educação formal, ofereça condições para que as crianças tenham acesso ao mundo da leitura, da escrita e aos conhecimentos matemáticos, tornando-se capazes não apenas de ler e escrever ou contar, mas de fazer uso adequado desses conhecimentos para o desenvolvimento de todas as suas funções na sociedade.

Diante da convicção que as práticas pedagógicas desenvolvidas no sistema da educação básica são fundamentais para que possamos alcançar a plena inserção da criança no mundo da leitura e da escrita, confirmamos ser necessário que o professor tenha formação, competência e domínio de conhecimentos acerca do funcionamento da escrita e de como ocorre o processo de construção desses saberes por parte de quem aprende, na condição de conhecimentos imprescindíveis na sua prática alfabetizadora, tendo como finalidade o desenvolvimento de situações significativas, a fim de desenvolver um trabalho satisfatório, bem sucedido.

Acrescentamos, desse modo, que, frente aos desafios vivenciados pelos professores no desenvolvimento da sua prática pedagógica, no Ciclo de alfabetização, é importante priorizar uma ação pedagógica centrada na reflexão, de forma que contribua para um contexto favorável de construção de saberes. Zeichner (1993, p. 21) explica que [...] “a reflexão é um processo que ocorre *antes* e *depois* da acção e, em certa medida, durante a acção, pois práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas *in loco*”.

A reflexão sobre a ação aponta para uma visão educacional que deve estar presente em toda a prática pedagógica, visto que diz respeito às reflexões que cada educador exercita em relação ao desenvolvimento do seu trabalho. Essa reflexão que ocorre antes, durante e depois do trabalho pedagógico consiste numa retrospectiva, ou seja, em lançar o olhar atrás e analisar a ação realizada e os seus resultados. É essa ação que conduzirá os educadores ao redirecionamento de suas práticas, colaborando com a solução de diversos problemas relacionados à aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1996) explica que, para o professor, o momento mais significativo em sua experiência deve ser o da reflexão sobre a sua própria prática, pois, pensando e repensando acerca de suas práticas (atuais e antigas) é que pode transformar a próxima prática. Assim, cabe ao professor alfabetizador aprimorar, cada vez mais, suas práticas pedagógicas, a partir da reflexão em torno do que já foi realizado, para assim, melhor compreender o que pode ser melhorado e tomar decisões nesse sentido.

Zabala (1998), em conformidade com a concepção de Freire, pautado no entendimento de que o professor possui um pensamento prático e uma capacidade reflexiva, sugere que este realize uma constante avaliação de seu trabalho, buscando estabelecer o que se deve aprender, o que se deve fazer e como deve desenvolver cada atividade. Além disso, o autor aponta que nessa atividade de reflexão sobre a própria prática, o educador precisa verificar que concepções de ensino, aprendizagem e conhecimento estão subjacentes à sua ação, e quais atividades desenvolvidas e por que são desenvolvidas, como os conteúdos são organizados para serem ensinados, que materiais/recursos são utilizados e como o processo de ensino e aprendizagem é avaliado.

Essa postura prática, reflexiva e crítica, apontada pelos autores contribui de forma significativa para que os docentes reflitam sobre as múltiplas dimensões do conhecimento a ser compartilhado em sala de aula, bem como sobre a melhor forma de mediá-lo. Dentro dessa perspectiva, essa prática reflexiva permite que o professor passe conhecer-se melhor, reconhecendo as limitações, dificuldades e possibilidades da prática de alfabetização.

As escolas e, mais especificamente, a equipe pedagógica têm a responsabilidade de ampliar as experiências de leitura e escrita e dos conhecimentos matemáticos dos educandos, propiciando condições para que se alfabetizem, levando em consideração os conhecimentos antes construídos por eles. Dentro dessa perspectiva, nasce o desafio de constantemente repensar uma ação pedagógica intelectual transformadora, capaz de refletir e redimensionar suas práticas, a fim de oportunizar um aprendizado significativo e igualitário.

Nesses novos tempos em que mais reiteradamente acessamos a discussões que defendem a reflexão acerca do ensino/aprendizagem e da articulação professor/aluno/conhecimento, o educador assume o papel de mediar o processo de alfabetização através de atividades planejadas e organizadas com intencionalidade pedagógica. É importante, neste caso, que o professor, com apoio da equipe pedagógica, realize ações que sirvam como suporte teórico-metodológicos para a promoção de mudanças na sua prática pedagógica.

Dentro dessa perspectiva, Garcia (2003), destaca que a prática pedagógica deve ser norteada pela teoria, sendo, assim, incorporada às mais distintas situações durante os processos de formação e de prática docente. Desse modo, os saberes provenientes da prática pedagógica, são concebidos como saberes que a direcionam na produção de conhecimentos, a partir de reflexões sobre essa prática pedagógica.

Os saberes docentes se encontram estreitamente ligados à capacidade de o professor poder teorizar sobre sua prática, ou seja, à capacidade de o docente organizar sua ação não apenas baseado na teoria, mas, também baseado nas experiências vivenciadas no cotidiano escolar. Por conseguinte, é necessário também que o professor assuma um compromisso com esse complexo processo de ensinar e de aprender.

O processo de alfabetização compartilhado por professores e alunos constitui-se numa tarefa complexa, sendo assim, é necessário o diálogo reflexivo entre a teoria apreendida e as metodologias desenvolvidas em sala de aula, no sentido de aprimorar os saberes e fazeres do professor e se necessário o redimensionando de sua prática pedagógica, contribuindo assim para uma alfabetização de melhor qualidade.

Para Tardif (2001, p. 53), os saberes docentes são de natureza diversa, assim, dentre estes saberes, a experiência, que se constitui no cotidiano escolar e no exercício da docência, parece configurar o saber mais disponível ao professor para vivenciar o dia a dia da sua sala de aula, especialmente quando as condições se alteram em função da diversidade nas necessidades de cada criança. Conforme esse teórico, “[...] cotidianamente, os professores

partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos macetes, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula”.

No exercício diário de sua função, os docentes compartilham saberes diversos que geralmente não são aprendidos curso de formação inicial ou continuada. Esses saberes são produzidos na prática do ofício ou na sala de aula, por meio do diálogo com os alunos, da partilha de experiências com os pares. São na verdade, saberes que servem para fortalecer o conhecimento, saberes adquiridos ao longo de sua formação e carreira profissional. Em consonância com o referido autor, Zeichner (1993, p. 17) ressalta que:

O conceito de professor com prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, na pior ilusão.

Com base na concepção desses autores, reforçamos que o saber experiencial, proveniente da prática profissional, desempenha um papel relevante no contexto educacional, visto que quando o professor entende que este cenário profissional também se configura como um espaço para a construção de novos saberes surge um interesse maior pela aprendizagem do aluno, fazendo com que o docente se revele mais centrado nos alunos, nas suas aprendizagens.

Em relação às práticas pedagógicas e às práticas avaliativas dos professores, estas últimas compreendidas como inerentes ao fazer pedagógico, é pontual que o educador assuma, ainda, um compromisso com as práticas avaliativas que desenvolve diariamente em sua sala de aula, com vistas a garantir a aprendizagem dos educandos.

Com base nos resultados de cada turma/estudante, a escola, de forma geral, e os professores, em particular, devem tomar decisões para “[...] oferecer-lhe melhores oportunidades de aprendizagem” (HOFFMANN, 2014, p. 14). Diante desse pressuposto, verificamos que a avaliação só tem sentido, portanto, se provocar intervenções pedagógicas necessárias à aprendizagem do estudante e, portanto, que possam favorecer seu avanço, cumprindo sua finalidade.

O processo de ensino aprendizagem depende do diálogo entre as construções teóricas do professor e a experiência desenvolvida em suas práticas pedagógicas. Dentro dessa perspectiva, é necessário que o docente perceba seu papel como agente formador, criando condições para o pleno desenvolvimento cognitivo dos educandos, além disso, é

imprescindível refletir acerca de suas práticas pedagógicas a fim de redimensioná-las, caso necessário, contribuindo assim para melhoria da qualidade do ensino básico.

O professor desempenha uma função fundamental nos processos que visam garantir os direitos de aprendizagem propostos no sistema básico de ensino. Nesse sentido, precisa ser um profissional qualificado e comprometido, precisa constantemente estudar, planejar e reavaliar suas práticas de ensino. Nesse entorno, entendemos a concepção de prática pedagógica como práxis, em consonância com o entendimento de Souza (2009, p. 34):

[...] assume-se que a práxis pedagógica seja um *tempus* e um *lócus* de realização intencional e organizada da educação. Um *lócus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar [...].

A prática pedagógica como práxis não está reduzida apenas à prática docente, antes caracteriza-se pela ação planejada e organizada de todos os sujeitos formadores que desejam a formação de seus educandos. Assim, a práxis pedagógica supõe uma ação que se dá a partir da coletividade do trabalho educativo que envolve a participação de todos os seus sujeitos (docentes, discentes e gestores). Nessa perspectiva, essa visão de prática pedagógica contribui para o desenvolvimento acadêmico de todos os sujeitos sociais envolvidos no processo educativo.

No que concerne à temática prática pedagógica alfabetizadora, Carvalho, Santana e Brito (2012, p. 3), explicam:

A prática pedagógica alfabetizadora, de modo especial através da reflexão, permite ao docente criar em suas situações cotidianas conhecimentos peculiares no desenvolvimento de suas aulas, visto que surgem situações inesperadas relacionadas a diversos fatores. Para desenvolver uma prática competente, é necessário tomar decisões no decorrer do processo de alfabetização, além de conhecer as fases de desenvolvimento da criança, as fases de aquisição da língua escrita e do letramento já que cada um tem seu tempo de aprendizagem no processo educativo.

O processo de alfabetização é permeado por diversas dificuldades, constituindo-se assim num grande desafio para todos os atores envolvidos com o processo de ensino no contexto educacional. As experiências vivenciadas em sala de aula por educadores no ciclo de alfabetização devem contribuir para a reflexão do professor alfabetizador, a fim de que este possa desenvolver metodologias de ensino que colaborem para o desenvolvimento intelectual de seus educandos. Para que isso ocorra o professor alfabetizador deve se apropriar de



conhecimentos específicos relacionados ao processo de aquisição da leitura e da escrita, considerando ainda as diferentes fases de desenvolvimento de cada um dos seus alunos.

Diante dos desafios encontrados pelos professores alfabetizadores, relacionados ao processo de alfabetização, Brito (2007) explica que, devido aos avanços nas produções teóricas no que se refere ao processo de alfabetização, o professor alfabetizador necessita de um repertório de conhecimentos relacionados tanto com os saberes concernentes à natureza da alfabetização, quanto à ação pedagógica nessa área. Desse modo, os cursos de formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental devem levar em conta que a ação pedagógica nas referidas séries está estreitamente ligada ao ensino da língua escrita. Portanto, para que ocorra uma intervenção didática “[...] o professor necessita construir competências para a organização e execução de uma prática pedagógica que se caracterize como um saber-fazer-bem, envolvendo reflexão crítica sobre sua ação” (BRITO, 2007, p. 6).

Reafirmamos, desse modo, que a prática pedagógica caracteriza-se como a ação realizada pelo educador no cotidiano da sala de aula, tendo como foco principal o aprendizado do educando. Por conseguinte, caracteriza-se como ação que precisa estar associada à teoria, uma teoria norteada por saberes teóricos-metodológicos que garantam ao professor competência técnica, tanto para conhecer, como para ensinar o funcionamento da língua escrita para seus alunos.



## 4 Percurso metodológico da pesquisa

---

## **4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA**

Nesta seção, reportamos-nos aos caminhos percorridos durante o processo de construção da pesquisa, cujo objetivo principal foi analisar as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização das escolas públicas municipais de Teresina.

De início, justificamos nossa opção pela abordagem qualitativa descritiva, em seguida apresentamos os aportes metodológicos da pesquisa, a descrição do *lócus*, os interlocutores/as envolvidos neste estudo, discorremos acerca da escolha dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e, por fim, especificamos a técnica de organização e análise dos dados.

### **4.1 Abordagem da pesquisa**

Em geral, a pesquisa científica se configura numa ferramenta imprescindível no âmbito da educação, sendo, portanto, uma atividade investigadora de extrema relevância para a construção de conhecimento, para a qualidade da vida intelectual e desenvolvimento da comunidade acadêmica. Nesse sentido, pesquisar constitui-se num processo sistematizado e organizado de permanente e inacabada de reflexão.

A pesquisa científica, assim concebida, surge a partir de uma inquietação ou de um problema para o qual procuramos respostas, portanto, tem como finalidade apresentar as características e concepções de determinados sujeitos, acerca de uma dada realidade e, ainda, descrever e interpretar os dados coletados. Assim, no contexto de busca de resposta para o problema da presente pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa descritiva.

A abordagem qualitativa descritiva foi escolhida por contemplar nosso fenômeno investigado, visto que, para análise das contribuições da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização para redimensionar as práticas pedagógicas no Ciclo de alfabetização, faz-se necessário imersos na subjetividade dos sujeitos e no contexto natural investigado, estudar suas atitudes, valores e representações. A escolha se justifica, pois,

Por meio do método qualitativo, o investigador entra em contato direto e prolongado com o indivíduo ou grupos humanos, com o ambiente e a situação que está sendo investigada, permitindo um contato de perto com os informantes (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 272).

Em conformidade com os autores ora mencionados, Flick (2009) ressalta que a pesquisa qualitativa aproxima pesquisador e pesquisado na perspectiva dialógica. Desse modo, as ambivalências das realidades sociais são manifestadas nos contextos naturais em que acontece a pesquisa, e o pesquisador realiza a coleta de dados subjetivos, na intenção de suscitar informações metodologicamente compreensivas, ampliando a investigação educacional com as novas discussões e descobertas, que deverão contribuir para soluções de melhoria da realidade educacional e formulação de políticas públicas mais eficientes.

Pesquisadores qualitativos buscam um contato direto com os indivíduos ou grupos, com o ambiente e o fenômeno que está sendo estudado, o que possibilita uma visão e compreensão mais ampla do contexto natural da pesquisa. Além disso, a pesquisa qualitativa considera as concepções dos participantes da pesquisa, bem como suas práticas cotidianas como elementos fundamentais para a elucidação ou construção do fenômeno social investigado.

Dentro dessa perspectiva, Gatti e André (2010) colaboram com essa discussão, salientando que a abordagem qualitativa traz grande contribuição ao contexto educacional, visto que possibilita uma compreensão melhor dos processos escolares, bem como do cotidiano escolar em suas diversas implicações, das formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Tendo em vista a dinamicidade dos fenômenos educativos, a opção por essa abordagem caracteriza-se, ainda, pelo fato de considerarmos os educadores sujeitos em constante formação e interação com o seu meio social. A pesquisa qualitativa investiga a realidade das relações sociais construídas e estabelecidas pelos sujeitos. Dessa forma, todos os participantes da pesquisa, sejam eles investigados ou investigadores, influenciam no processo de construção de novos saberes.

## **4.2 Lócus da pesquisa**

Considerando a especificidade do nosso objeto de estudo e os critérios de seleção dos interlocutores da pesquisa, selecionamos, como campo de desenvolvimento da investigação empírica de nosso estudo, quatro escolas públicas da Rede Municipal de Teresina – PI, que ofertam Ensino Fundamental - ciclo de alfabetização.

A seleção das escolas ocorreu com base na análise de documentos referentes aos resultados da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização nos anos de 2013 e 2014. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que para realizar o levantamento dos resultados dessa

avaliação, solicitamos por meio de um ofício à Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) autorização para termos acesso aos dados referentes aos resultados da avaliação ANA dos anos de 2013 e 2014. Com a autorização para acesso a esses resultados, foram disponibilizados através da Secretaria de Educação, os códigos individuais de cada escola para que realizássemos a consulta direta a esses resultados, no site do Inep/MEC.

Com base em análise criteriosa desses resultados, a fim de composição da amostra, para aplicação dos instrumentais de coleta de dados, instituímos os seguintes critérios de inclusão: escolas que obtiveram avanço na aprendizagem/escolas que apresentaram retrocesso na comparação dos dados nos anos de 2013/2014 e escolas situadas na zona urbana/rural do município. Para estabelecimento dos critérios de inclusão das escolas, foram analisados os resultados da avaliação ANA de 46 (quarenta e seis) escolas municipais de Teresina, a partir dos dados cedidos pela SEMEC, como mostra o Quadro 06.

**Quadro 06 - Escolas da rede municipal cujos resultados da ANA foram analisados**

ESCOLAS	ESCOLAS
Parque Itararé	Ruben Ludwig
Antonio Ferraz	São Geraldo
Santa Maria da Codipi	São José
Coronel Pedro Borges	Simões Filho
Bom Princípio	Santa Fé
E. M. Piripiri	Santa Maria
São Sebastião	Santa Maria das Vassouras
Extrema	Manoel Alves de Oliveira
Fazenda Soares	Tio Bentes
Galileu Veloso	Tomás de Oliveira
Irmã Dulce	Nelson do A. Sobreira
Dona Izabel Pereira	Moacir M. Campos
Mascarenhas de Moraes	Ambiental 15 de outubro
Murilo Braga	Bezerra de Menezes
Nossa Sra do Perpétuo Socorro	Iolanda Raulino
Noé Araújo Fortes	Alda Rodrigues Neiva
Oscar Olímpio Cavalcante	Dom Helder Câmara
Professor Didácio	Elias Ximenes do Prado Jr
Ana Bugyja Brito	José Camilo da Silveira Filho
Thereza Noronha	Mário Faustino
Lindamir Lima	Santa Clara
Raimundo Adão	Cecília Meireles
Raimundo de Área Leão Melo	Mario Quintana

Fonte: Inep (2015)

Com base nos dados das escolas apresentadas no Quadro 06, cujos resultados foram analisados, selecionamos 4 (quatro) escolas, sendo duas em que houve avanço (uma da zona

urbana e uma da zona rural) e duas em que constatamos retrocesso (uma da zona urbana e uma da zona rural), na comparação dos resultados das avaliações de 2013/2014.

Por questões éticas da pesquisa, identificamos as escolas selecionadas por nomes de Contos de fadas: Chapeuzinho Vermelho, Bela Adormecida, Cinderela e João e Maria. As escolas Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida estão localizadas na zona rural do município de Teresina e atendem do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e as escolas Cinderela e João e Maria estão localizadas na zona urbana, sendo que a escola Cinderela atende do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e a escola João e Maria atende do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Ressaltamos, ainda, que as escolas envolvidas na pesquisa ofertam ensino nos turnos manhã e tarde, com exceção da escola Cinderela que, também, oferta ensino no turno da noite para EJA- Educação de Jovens e Adultos.

Após um longo e criterioso processo de seleção das escolas em que a pesquisa deveria se realizar, agendamos, por telefone, junto à SEMEC as primeiras visitas a essas escolas. Realizamos, então, a primeira visita às escolas, na ocasião foram agendadas as visitas para realização da coleta dos dados empíricos, com base em nosso objeto de estudo (Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA). Durante esse primeiro contato, no intuito de obter mais informações sobre o campo de pesquisa, estabelecemos conversas informais com a equipe gestora e com os professores, além disso, aproveitamos a oportunidade para visitar as turmas de 3º ano dessas escolas, a fim de melhor conhecer as condições físicas do espaço em que esse ensino é ofertado.

Essas visitas possibilitaram um contato maior com os interlocutores da pesquisa, além do conhecimento acerca do funcionamento administrativo e pedagógico de cada uma das escolas pesquisadas, o que contribuiu significativamente para melhor caracterizá-las. Ao final da primeira visita à cada escola, agendamos datas e horários, conforme a disponibilidade dos participantes, para a aplicação dos instrumentos de coleta de dados.

Objetivando destacar os pontos relevantes de cada escola selecionada para a realização da pesquisa, apresentamos no Quadro 07, a seguir, as principais características dessas escolas, quanto: à localização, aos níveis de ensino ofertado, ao número de alunos atendidos pela escola, ao número de professores que atuam na escola e à quantidade de professores participantes da pesquisa.

**Quadro 07** - Dados oriundos do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas pesquisadas

<b>Escolas municipais</b>	<b>Localização</b>	<b>Níveis de Ensino</b>	<b>Total de Alunos</b>	<b>Total de Professores</b>	<b>Total de Participantes</b>
<b>Chapeuzinho Vermelho</b>	Zona Rural	Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano	205	8	3
<b>Bela Adormecida</b>	Zona Rural	Ensino Infantil E. Fundamental de 1º ao 5º ano	98	5	3
<b>João e Maria</b>	Zona Urbana	Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano	484	15	3
<b>Cinderela</b>	Zona Urbana	Ensino Fundamental de 1º ao 9º ano	589	42	3

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Todas as escolas pesquisadas fazem parte da rede municipal de ensino de Teresina, de modo que estão organizadas de forma bem semelhante. Possuem uma gestão administrativa, composta por diretora e vice-diretora (geralmente a equipe gestora é escolhida por meio do processo democrático de eleição direta, realizada pela própria escola), secretária e auxiliares administrativos, além dos profissionais de serviços gerais e de agentes de portaria. A equipe pedagógica é formada por uma pedagoga e pelos professores, que são responsáveis pela organização e mediação dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, é importante destacar que o diferencial das escolas localizadas na zona urbana, comparativamente às escolas localizadas na zona rural é que nestas últimas os alunos são atendidos com serviço de transporte escolar, contam com monitores que auxiliam no embarque e desembarque dos alunos, visto que a maioria deles não reside em localidades onde está sediada a escola, na verdade, residem em localidades próximas à escola, em comunidades circunvizinhas. Geralmente os alunos atendidos pelas escolas localizadas na zona rural são provenientes de famílias de baixa renda e que, a rigor, um baixo nível de escolaridade.

No intento de conhecer melhor cada escola selecionada, coletamos e organizamos dados que contribuíram para caracterizá-las, destacando, principalmente, os aspectos estruturais, administrativos e pedagógicos. Nesse sentido, os dados que seguem, relativos a descrição/caracterização de cada escola são oriundos do PPP- Projeto Político Pedagógico dessas escolas, bem como das observações realizadas durante nossas visitas a essas instituições.

#### 4.2.1 Escola Chapeuzinho Vermelho

A Escola Chapeuzinho Vermelho está situada no povoado Taboca do Pau Ferrado, zona rural de Teresina- PI e surgiu a partir da iniciativa de Frei Adolfo, que prestava assistência religiosa à comunidade e que, sensibilizado pelo número de crianças analfabetas naquela comunidade, reivindicou junto à Prefeitura Municipal de Teresina a implantação de uma escola para atender a comunidade, que na época não possuía nenhum local de ensino formal.

Assim, a escola começou a funcionar em 1977, com a autorização da SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura, em um galpão construído pela comunidade, atendendo a 60 alunos em turmas multisseriadas. Em março de 1978 foi oficialmente inaugurado, o prédio escolar, construído pela SEMEC, que passou a atender alunos de 1º a 4º série, permanecendo a modalidade multisseriada.

Em 2005, a escola foi reformada, passando a atender 150 alunos, ainda com turmas seriadas de 1º a 4º série. Atualmente, a Escola Chapeuzinho Vermelho possui uma área de 50 x 50 m<sup>2</sup> e dispõe de 4 (quatro) salas de aula, 2 (dois) pátios cobertos, 1 (uma) cantina, 2 (dois) depósitos, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala de professores, 4 (quatro) banheiros e uma 1 (uma) quadra coberta. Na Figura 01, apresentamos a fachada dessa escola que dispõe de passarela que dá acesso à escola e a sala de 3º ano. A propósito desta escola destacamos a preocupação do professor em aproveitar os espaços de sua sala de aula para expor cartazes que facilitem o processo de aprendizagem, como visualizamos à esquerda da Figura.

#### Fachada da Escola e sala do 3ºano



**Figura 01:** Escola Chapeuzinho Vermelho  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017)



Sua estrutura técnico-administrativo é formada pelas seguintes integrantes: direção, coordenação pedagógica, docentes e pessoal de apoio. O diretor é um professor formado em Pedagogia que acessou a função por meio de eleição que é realizada, a cada dois anos, e nessas circunstâncias desenvolve atividades administrativas e pedagógicas.

As atividades de coordenação pedagógica são desenvolvidas por um profissional com formação em Licenciatura Plena em Pedagogia e, geralmente, habilitado em Supervisão Escolar. Esse profissional é responsável pelo planejamento, acompanhamento, controle e avaliação das atividades pedagógicas da escola, promovendo a integração de todos os componentes curriculares, visando à formação indispensável para o exercício da cidadania, assim como à melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Seu corpo docente é formado por 8 (oito) professores, sendo 7 (sete) professores oficialmente vinculados à rede municipal de ensino, todos com graduação em Pedagogia e 1 (uma) estagiária do curso de Pedagogia.

O Setor de apoio é encarregado das atividades relacionadas à limpeza, conservação, vigilância e preparo da merenda escolar. Esses serviços são realizados pelos seguintes profissionais: 1 (um) auxiliar de serviço, que desenvolve a função de zelador; 1 (uma) auxiliar de serviço que desenvolve a função de merendeira; 1 (uma) auxiliar de serviço, que desenvolve a função de secretária; e 4 (quatro) agentes de portaria, que desenvolvem a função de vigilância da escola.

O corpo discente da escola é formado por alunos oriundos de assentamentos de comunidades próximas que utilizam o transporte público da SEMEC para se deslocarem de suas comunidades à escola. A escola atende a 205 (duzentos e cinco) alunos do 1º ao 5º ano, nos turnos manhã e tarde. Seus alunos são provenientes de famílias de baixa renda, a exemplo de trabalhadores rurais, carvoeiros e prestadores de serviços em sítios, que residem na própria comunidade ou em comunidades vizinhas.

Vale destacar que a maioria dessas crianças é de família numerosa; de baixa escolaridade e, em muitos casos é analfabeta. Assim, a expectativa da família em relação à escola é que esta possa contribuir com a formação de sua criança, que sonham com uma vida melhor, diferente da realidade de seus pais. Segundo a direção da escola, a maioria dos pais é participativa e procura colaborar com a escola naquilo que é necessário.

A escola realiza bimestralmente reuniões de pais e mestres, para dar informações gerais à comunidade familiar, sobre o funcionamento da escola, informando-os quanto ao rendimento escolar de seus filhos e, ainda, discutir questões necessárias ao bom desenvolvimento do trabalho a que a escola se propõe. Além dessas reuniões, acontecem

reuniões com o Conselho Escolar, que colaboram nas tomadas de decisões da escola. A escola acredita que a participação da família no processo de aprendizagem é de grande importância para o desenvolvimento do aluno.

A escola Chapeuzinho Vermelho, enquanto local de trabalho educativo, propõe-se a ensinar bem todos os conteúdos de sua proposta curricular, viabilizando ao educando o conhecimento sistematizado, preparando o aluno para participar da vida social, política, econômica e cultural do país. Todo este trabalho é realizado de forma articulada com todos os segmentos da escola. Dessa forma, a escola pretende contribuir para a compreensão crítica da realidade social do aluno.

#### **4.2.2 Escola Bela Adormecida**

A Escola Bela Adormecida está localizada na Fazenda Santa Isabel do município de Teresina e existe desde a década de 60. A escola funcionou em três endereços: na casa grande, na casa do forno e em um barracão que ficava próximo ao atual prédio escolar.

Nessa época, a escola atendia uma média de 100 (cem) alunos, em turmas multisseriadas, funcionando nos turnos manhã e tarde. Os alunos se locomoviam para a escola a pé ou de bicicleta e os professores eram de Teresina e se deslocavam todos os dias usando o transporte da Secretaria da Educação. Residente da localidade Santa Isabel, na escola, trabalhava apenas 1 (uma) auxiliar administrativa que desempenhava as funções de merendeira e zeladora.

Em 1º de março de 1970 foi inaugurado o prédio em que a escola funciona atualmente, que ganhou 2 (duas) salas de aula, 1 (um) pátio e 1 (uma) cantina. Em 2004, foram construídos 3 (três) banheiros e 1 (um) depósito para merenda. Em junho de 2008, a escola passou por mais uma reforma, e ganhou mais 1 (uma) sala de aula, a ampliação do pátio e 1 (uma) sala de professores, com 2 (dois) banheiros.

Com base nas observações realizadas, constatamos que a escola não dispõe de um bom espaço para o desenvolvimento das atividades pedagógicas, culturais e recreativas, visto que, apesar das reformas realizadas na escola, o pátio ainda continua sendo utilizado, também, como cantina, dificultando, assim, o desenvolvimento de atividades lúdicas e culturais tão necessário para o desenvolvimento intelectual e social dos alunos.

A seguir, na Figura 02 apresentamos imagens referentes, à sala de aula multisseriada, onde são atendidos os alunos que se encontram no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental e o hall da escola.

### Sala de aula (multisseriada) e hall



**Figura 02** – Escola Bela Adormecida  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017)

Atualmente, a escola atende seus alunos, nos turnos manhã e tarde. São alunos oriundos de povoados vizinhos ou da própria comunidade, assim como assentamentos Santana Nossa Esperança, Vale da Esperança, Nossa Vitória, Vila Maria Luiza e Acampamento Nossa Terra, que ficam localizados na própria comunidade, e utilizam transporte escolar para se deslocarem até a escola e desta para casa.

A escola foi fundada e é mantida pela Prefeitura Municipal de Teresina, oferece Educação Infantil (maternal I e II e 1º e 2º período) e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Funciona nos turnos manhã e tarde, de acordo com a legislação vigente e as peculiaridades locais, atendendo atualmente uma clientela na faixa etária entre 3 e 16 anos. Como apoio, tanto para o professor quanto para os alunos, conta, ainda, com o programa Mais Educação, implantado em agosto de 2012.

O corpo docente da escola é formado por 4 (quatro) professoras com formação em Pedagogia. A equipe pedagógica é formada pela coordenadora pedagógica e uma diretora pedagógica. A escola conta ainda com o setor de apoio, que se encarrega dos serviços de limpeza, conservação, vigilância e preparo da merenda escolar. Esse serviço é representado pelos seguintes profissionais: um auxiliar de serviço, que se ocupa da zeladoria; um auxiliar de serviço que desenvolve a função de merendeira; e quatro agentes de portaria, que desenvolvem o serviço de vigilância da escola.

A Escola Bela Adormecida objetiva proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização e preparo para o exercício da cidadania. Os alunos atendidos por essa unidade de ensino são oriundos de

povoados vizinhos ou da própria comunidade e de assentamentos como Santana Nossa Esperança, Vale da Esperança, Nossa Vitória, Vila Maria Luiza e Acampamento Nossa Terra que ficam localizados na própria comunidade e utilizam transporte escolar para se deslocarem de casa para escola e da escola para casa. Esses alunos são oriundos de famílias de baixa renda, cujo nível de escolaridade varia entre semianalfabetos e portadores de ensino fundamental. A maioria dos pais desses alunos mora em sítios, na condição de ou trabalhadores rurais.

Apesar das diversas reformas por que já passou, a escola ainda não oferece um espaço apropriado para a promoção de uma educação de maior qualidade, visto que, ainda não possui biblioteca, sala de informática e quadra de esportes, entre outros espaços que possam ampliar as condições de aprendizagem dos alunos.

Vale acrescentar que a escola Bela Adormecida trabalha de forma democrática, envolvendo a comunidade escolar nas suas decisões, notadamente, por meio do Conselho Escolar, Conselho Fiscal e Conselho de Classe, os quais são representantes da comunidade mais ampla e por representantes da comunidade escolar (alunos, docentes e equipe gestora da escola).

#### **4.2.3 Escola João e Maria**

A Escola Municipal João e Maria foi inaugurada em 28 de agosto de 1987 e está situada no perímetro urbano, localizada na zona Norte da cidade de Teresina – PI. Possui características próprias como: uma boa estrutura física, uma vez que passou por uma reforma recentemente, no ano de 2009. A comunidade onde a escola está inserida apresenta população de baixo poder aquisitivo, porém, nos últimos anos têm melhorado os níveis de escolaridade.

A equipe gestora da escola é assim constituída: uma diretora, graduada em Letras Português e pós-graduada em Metodologia de Ensino da Língua Portuguesa e um diretor adjunto, graduado em Pedagogia, ambos eleitos através do voto direto da comunidade escolar, para um mandato de 3 (três) anos; uma pedagoga graduada em Pedagogia e pós-graduada em Pedagogia Escolar; e uma secretária graduada em Pedagogia e pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar.

O quadro docente é formado por 15 (quinze) professores concursados (caráter efetivo) e/ou substitutos, em alguns casos por professores estagiários, com experiência comprovada, todos comprometidos com a aprendizagem dos alunos e que estão sempre atentos, traçando estratégias para alcançar um rendimento satisfatório, buscando o apoio das famílias e a ajuda

dos colegas com atendimento individualizado, projetos de intervenção de leitura e escrita para melhorar a aprendizagem e garantir um ensino de qualidade.

As instalações físicas da escola estão em bom estado de conservação e encontram-se adequadas para receber a quantidade de alunos que atende. A escola estrutura-se no plano físico espacial, com 8 (oito) salas de aula, 1 (uma) sala para os professores, 1 (uma) secretaria, 1 (uma) sala da diretora, 2 (dois) banheiros (masculino e feminino), 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) cantina, 2 (dois) almoxarifados (para mantimentos e para material de limpeza), 1 (um) laboratório de informática e 1 (uma) quadra de esporte coberta.

### Pátio e sala de leitura da escola



**Figura 03** - Escola João e Maria  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017)

No intuito de atender às especificidades dos objetivos educacionais propostos no PPP – Projeto Político Pedagógico, a escola distribui os alunos por ano e faixa etária nos turnos manhã e tarde, sendo contemplados alunos do 1º até o 5º ano, nos dois turnos. Atualmente escola conta com 484 (quatrocentos e oitenta e quatro) alunos matriculados, nos turnos da manhã e tarde.

Em relação às demais instituições selecionadas para nossa pesquisa, a escola João e Maria possui um diferencial, representada pela qualidade de sua estrutura física, que compreende 1 (uma) sala de Atendimento Especializado Educacional – AEE, destinada a atender crianças com necessidades educativas especiais (auditivas, visuais, neurológicas ou comportamentais) matriculadas nessa escola e/ou matriculadas em outras escolas da rede municipal próximas.

Na sala do AEE, as crianças recebem um atendimento individualizado, com um professor capacitado para realização desse trabalho. O ensino oferecido na sala de AEE é diferente do ensino escolar formal, e não deve ser caracterizado como um espaço de reforço escolar. O docente que atende a essas crianças passa por uma formação específica para atuar nas salas de recursos multifuncionais. Essas formações são oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura - SEMEC, no Centro de Formação Odilon Nunes.

A sala de AEE conta, ainda, com o apoio materiais didáticos pedagógicos e recursos multifuncionais necessários e adequados ao atendimento especializado das crianças, no sentido de contribuir para superação das dificuldades enfrentadas por esses alunos e favorecer uma aprendizagem significativa, segundo a necessidade que cada uma apresenta.

#### **4.2.4 Escola Cinderela**

A Escola municipal Cinderela está situada na Zona Norte, no perímetro urbano do município de Teresina- PI. Foi fundada em 31 de agosto de 1984, durante a gestão do prefeito Freitas Neto. A escola possui uma boa localização, facilitando o acesso das pessoas que a procuram, particularmente, seu alunado.

A escola surgiu, a princípio, para atender as crianças oriundas das comunidades do Poti Velho, Mafrense e adjacências e oferecia vagas somente para o Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano. Hoje, depois de mais de 30 anos de existência, a oferta de vagas ampliou-se até o 9º ano, além de ofertar ensino de 5º ao 9º ano, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos- EJA, no turno da noite. Essa condição viabilizou o atendimento a outras comunidades como: Monte Verde, Leonel Brizola, Santa Maria, Santa Maria da Codipi, Francisca Trindade, Jacinta Andrade, dentre outras.

A escola estrutura-se, espacialmente, em: 12 (doze) salas de aula, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) diretoria, 1 (uma) quadra de esportes coberta, 1 (uma) cozinha, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) sala de informática, 2 (dois) banheiros dentro do prédio, 1 (uma) secretaria, 1 (um) refeitório, 1 (uma) dispensa, 1 (um) pátio descoberto e 1 (uma) sala de repouso.

É importante destacar, ainda, com relação à estrutura física da escola que a mesma dispõe de 1 (um) banheiro adequado para alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida e dependências e vias adequadas a alunos com deficiência e/ou mobilidade reduzida, além disso, dentre as escolas selecionadas para realização da pesquisa, a escola Cinderela é a única que dispõe de um laboratório de informática para uso de seus alunos.

## Pátio e área de lazer da escola



**Figura 04-** Escola Cinderela  
Fonte: Arquivo da pesquisadora (2017)

A escola possui um quadro administrativo composto por 21 (vinte e um) funcionários administrativos que atuam nas seguintes funções: 1 (um) operador de micro; 3 (três) assistentes técnicos administrativos- auxiliar de administração; 3 (três) auxiliares de serviços- auxiliar operacional; 8 (oito) auxiliares de serviços gerais; 4 (quatro) agentes de portaria; 1 (um) auxiliar operacional de infraestrutura - artífice de obras; e 1 (um) auxiliar de biblioteca.

O corpo docente da escola Cinderela é formado por 42 (quarenta e dois) professores, licenciados em Pedagogia e áreas afins. Trabalham ainda, na escola, 9 (nove) estagiários que desempenham funções de acompanhantes pedagógicos e professores que tiram o HP- horário pedagógico dos professores, na área de polivalência. Além do corpo docente e dos funcionários técnico- administrativos, a escola conta o apoio Pedagógico dos diretores (diretor e diretor adjunto) e da coordenadora pedagógica.

### 4.3 Interlocutores da pesquisa

Foram selecionados 4 (quatro) interlocutores, sendo um de cada escola investigada, de acordo com os seguintes critérios: ser professor do 3º ano do Ensino Fundamental, ter formação em nível superior em Pedagogia, ser efetivo, ter participado de, pelo menos, uma edição da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização e aceitar participar voluntariamente do estudo.

Além dos professores, também, foram selecionados 8 (oito) participantes da equipe gestora das escolas, sendo 4 (quatro) coordenadores pedagógicos e 4 (quatro) diretores, que



atenderam aos seguintes critérios de inclusão: participar da equipe gestora das escolas selecionadas, ter participado de, pelo menos, uma edição da ANA na condição de gestor e aceitar participar da pesquisa.

Os docentes e gestores que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa foram convidados a aderirem voluntariamente, assinando um termo de consentimento que poderia ser revogado a qualquer momento pelo participante. No momento do convite foram apresentados os objetivos da pesquisa e esclarecidos os possíveis questionamentos e dúvidas sobre a mesma, nesta ocasião esclarecemos para os participantes que suas identidades seriam mantidas em anonimato.

Com todos os termos da pesquisa devidamente esclarecidos os interlocutores selecionados concordaram em participar da pesquisa e em preencher o questionário apresentado pela pesquisadora, que serviria para traçar os seus perfis. Então, para dar continuidade ao processo de coleta dos dados da pesquisa foram agendadas as entrevistas particularmente conforme a disponibilidade de cada um dos interlocutores do nosso estudo.

Para preservação da identidade dos participantes da pesquisa, utilizamos pseudônimos relacionados aos personagens das histórias infantis (contos de fadas), utilizadas para identificação das escolas participantes: Chapeuzinho Vermelho (personagens: Lobo, Vovó e Chapeuzinho); Bela Adormecida (personagens: Aurora, Malévola e Rainha Leah); João e Maria (personagens: João, Maria e Bruxa); e Cinderela (personagens: Príncipe, Cinderela e Madrasta).

Com base nas informações procedentes do questionário aplicado, foi possível traçar o perfil dos interlocutores quanto: à faixa etária, formação acadêmica, função exercida dentro da escola e tempo de atuação em suas funções, como mostra o Quadro 08.

**Quadro 08** – Perfil dos interlocutores da pesquisa

Escola	Interlocutores	Faixa etária	Formação acadêmica	Função	Tempo de atuação
<b>Escola Chapeuzinho Vermelho</b>	Lobo	26 a 30	Pedagogia Especialista em Psicopedagogia Institucional	Professor	6 anos
	Vovó	51 a 60	Pedagogia Licenciatura em Artes Plásticas Especialista em Educação Infantil e Pedagogia Escolar	Pedagoga	28 anos
	Chapeuzinho	31 a 35	Pedagogia Informática	Diretora	1 ano e meio



			Especialista em Psicopedagogia clínica e institucional, com docência no Ensino Superior		
<b>Escola Bela Adormecida</b>	Aurora	46 a 50	Pedagogia Especialista em Gestão Escolar e Educação Especial com ênfase em AEE	Professora	6 anos
	Malévola	46 a 50	Pedagogia Especialista em Gestão Escolar	Pedagoga	15 anos
	Rainha Leah	51 a 60	Pedagogia com habilitação em Gestão	Diretora	20 anos
<b>Escola João e Maria</b>	João	36 a 40	Pedagogia	Professor	12 anos
	Maria	51 a 60	Pedagogia com habilitação em Magistério e habilitação em Supervisão Escolar e Especialista em Psicopedagogia Escolar	Pedagoga	20 anos
	Bruxa	51 a 60	Letras Português Especialista em Língua Portuguesa	Diretora	1 ano e meio
<b>Escola Cinderela</b>	Madrasta	26 a 30	Pedagogia	Professora	5 anos
	Cinderela	46 a 50	Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Especialista em Psicopedagogia	Pedagoga	15 anos
	Príncipe	36 a 40	Pedagogia Mestrado	Diretor	4 anos

Fonte: Dados da Pesquisa (2017).

O Quadro 08 apresenta dados sobre o perfil dos interlocutores que se disponibilizaram a contribuir para que esta pesquisa fosse realizada. Os sujeitos selecionados estão em faixas etárias bem distintas. Observamos que entre 26 a 30 anos estão Lobo e Madrasta, entre 31 a 35 anos Chapeuzinho, entre 36 a 40 anos João e o Príncipe, entre 46 a 50 anos Aurora, Malévola e Cinderela e, entre 50 a 60 anos, Vovó, Bruxa, Maria e Rainha Leah.

Acrescentamos, ainda, que todos apresentam formação acadêmica em nível superior e que dos 12 (doze) sujeitos entrevistados, 7 (sete) possuem pós-graduação em nível de especialização, 1 (um) possui pós-graduação em nível mestrado. Diante dos dados produzidos observamos, no perfil dos interlocutores, que a maioria, no que concerne ao nível de formação acadêmica está buscando atualização, ou seja, investindo na formação continuada.

Com relação ao tempo de experiência desses professores na rede municipal de ensino podemos constatar que o Lobo e a Aurora atuam na rede municipal como professores há 6 (seis) anos, ao tempo que a Vovó, pedagoga da escola Chapeuzinho Vermelho já exerce essa função há 28 (vinte e oito) anos. Chapeuzinho e a Bruxa que exercem o cargo de diretoras das escolas em que a pesquisa foi realizada, apesar do pouco tempo (1 ano e meio) de atuação na gestão escolar, possuem bastante experiência em sala de aula. Malévola e Cinderela (pedagogas), já possuem uma experiência de 15 (quinze) anos em suas funções, Rainha Leah (diretora) e Maria (pedagoga) também possuem um tempo de significativo de experiência em suas funções (20 anos), e, Madrasta (professora) e o Príncipe (diretor) atuam em suas funções há um período de tempo de 5 (cinco) e 4 (quatro) anos, respectivamente.

#### **4.4 Instrumentos e técnicas de produção de dados**

A escolha dos instrumentos de coleta de dados foi realizada em consonância com os objetivos que se pretendia alcançar e com o universo a ser investigado. Assim, para a efetivação da referida coleta foi utilizada a entrevista semiestruturada, seguindo um roteiro de perguntas pré-elaboradas, relativas ao problema estudado. Essa modalidade de entrevista permite ao entrevistador elaborar novas questões a partir das respostas dos interlocutores. Além disso, esse tipo de instrumento permite um estreitamento das relações entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

De acordo com Flick (2009), a entrevista tem como finalidade revelar os conhecimentos construídos pelos sujeitos, de maneira tal que estes possam expressá-los por meio de suas respostas, tornando-se, assim, possível interpretá-la. A entrevista consiste na fala espontânea dos sujeitos, deste modo, por meio dela é possível apreender informações importantes referentes às práticas pedagógicas alfabetizadoras dos entrevistados e seus desafios no ensino.

Para realização da pesquisa, as entrevistas foram previamente agendadas conforme a disponibilidade de cada um dos sujeitos (horário e local). Próximo à data marcada, tivemos o cuidado de ligar para os colaboradores da pesquisa a fim de confirmar nossas entrevistas, dados as diversas tarefas pessoais e profissionais que todos eles, a rigor, se encontram comprometidos.

Em dia e horário marcados iniciamos a entrevista, esclarecendo que esta seria gravada a fim de garantir o acesso aos dados. Em seguida, esclarecemos que a técnica de coleta de dados, tratava-se de uma entrevista semiestruturada com apoio de um roteiro de questões pré-

definidas, ratificamos ainda que os questionamentos realizados seriam relacionados ao nosso objeto de estudo (ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização) e que os dados coletados seriam tabulados e analisados compondo, assim, o repertório da pesquisa.

No decorrer das entrevistas, a partir das respostas apresentadas pelos sujeitos foram surgindo novos questionamentos, no intuito de esclarecer melhor informações importantes acerca do nosso objeto de estudo, ou seja, acerca das experiências vivenciadas com as avaliações em larga escala (avaliação externa), e, mais especificamente com a ANA, pelas possíveis contribuições dessa modalidade de avaliação para o redimensionamento da prática pedagógica.

Para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa foram aplicados questionários. Conforme Marconi e Lakatos (2010), o questionário geralmente apresenta uma série de questões ordenadas, abertas e/ou fechadas que devem ser respondidas por escrito. O processo de elaboração desse instrumento é longo e complexo, portanto, exige bastante atenção e cuidado na seleção das questões. Desse modo, acrescentamos que o questionário, foi criteriosamente elaborado, favorecendo inclusive melhor conhecer a trajetória acadêmica e profissional de cada um dos interlocutores da pesquisa.

Os dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e do questionário aplicado junto aos interlocutores da pesquisa constituíram o repertório analítico de nosso estudo, aspecto viabilizado, pelo processo de construção dos dados, que se constituiu num momento criterioso e decisivo para o desenvolvimento do estudo.

Nessa perspectiva, após esse processo, os dados coletados foram organizados e tabulados, dando origem às seguintes categorias: categorias gerais, categorias empíricas e as unidades de análise. Essas categorias foram organizadas à luz de critérios específicos para que haja maior grau de compreensão na interpretação dos resultados.

#### **4.5 Metodologia de análise de dados**

Para analisar os dados coletados, tomamos como técnica a análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, articulando o texto com o contexto empírico da pesquisa. Bardin (1977, p. 38) explica que “a análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Em conformidade com a autora citada, Franco (2012, p. 25) define a análise de conteúdo como 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”.

A técnica de análise de conteúdo consiste em um trabalho criterioso que analisa o conteúdo presente nas falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Deste modo, essa técnica objetiva contribuir a partir da descrição sistemáticas do conteúdo, para uma compreensão crítica e dinâmica do real sentido das comunicações (falas) dos sujeitos, sendo assim, elas precisam estar vinculadas às condições contextuais de seus produtores.

Após a identificação das unidades de análise e unidades do contexto, o segundo momento consiste na categorização, ou seja, a definição de categorias e agrupamento de unidades de análise em suas respectivas categorias. Na visão de Franco (2012, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos”.

Partindo desse pressuposto, a escolha da categorização, como instrumento de organização dos dados, justifica-se pelo fato de que esta técnica possibilitou uma melhor compreensão das análises das informações presentes nas falas dos participantes da pesquisa, além disso, permite ao pesquisador agrupar os dados considerando os aspectos comuns entre eles.

O processo de categorização pode ser entendido como um momento de organização e agrupamento dos dados, assim é necessário que esse agrupamento seja feito seguindo uma lógica, levando em consideração os elementos comuns entre os resultados alcançados. É importante destacar que essa categorização deve ser realizada a partir de critérios bem definidos.

Tendo em vista as diferentes categorias presentes no *corpus* de análise da pesquisa, para obter uma adequada categoria é indispensável respeitar algumas regras. Nesse sentido, Franco (2012) explica que um conjunto de categorias satisfatórias deve possuir as qualidades de exclusão mútua, ou seja, a pesquisa deve ser orientada por um único princípio de classificação. Outra regra a ser seguida diz respeito à pertinência, assim as categorias devem refletir as intenções e os objetivos da pesquisa.

A objetividade e a fidedignidade são também regras importantes nesse processo de categorização, portanto, as diferentes partes de um mesmo material devem ser codificadas da mesma maneira. E a produtividade que resulta de um conjunto de categorias capaz de fornecer resultados férteis.

A análise de conteúdo tem como objetivo dirigir processo de investigação, dessa maneira, a categorização associada ao cumprimento preciso das regras apresentadas para essa finalidade facilita e possibilita índices de inferências, novas hipóteses e a produção de dados relevantes na pesquisa.

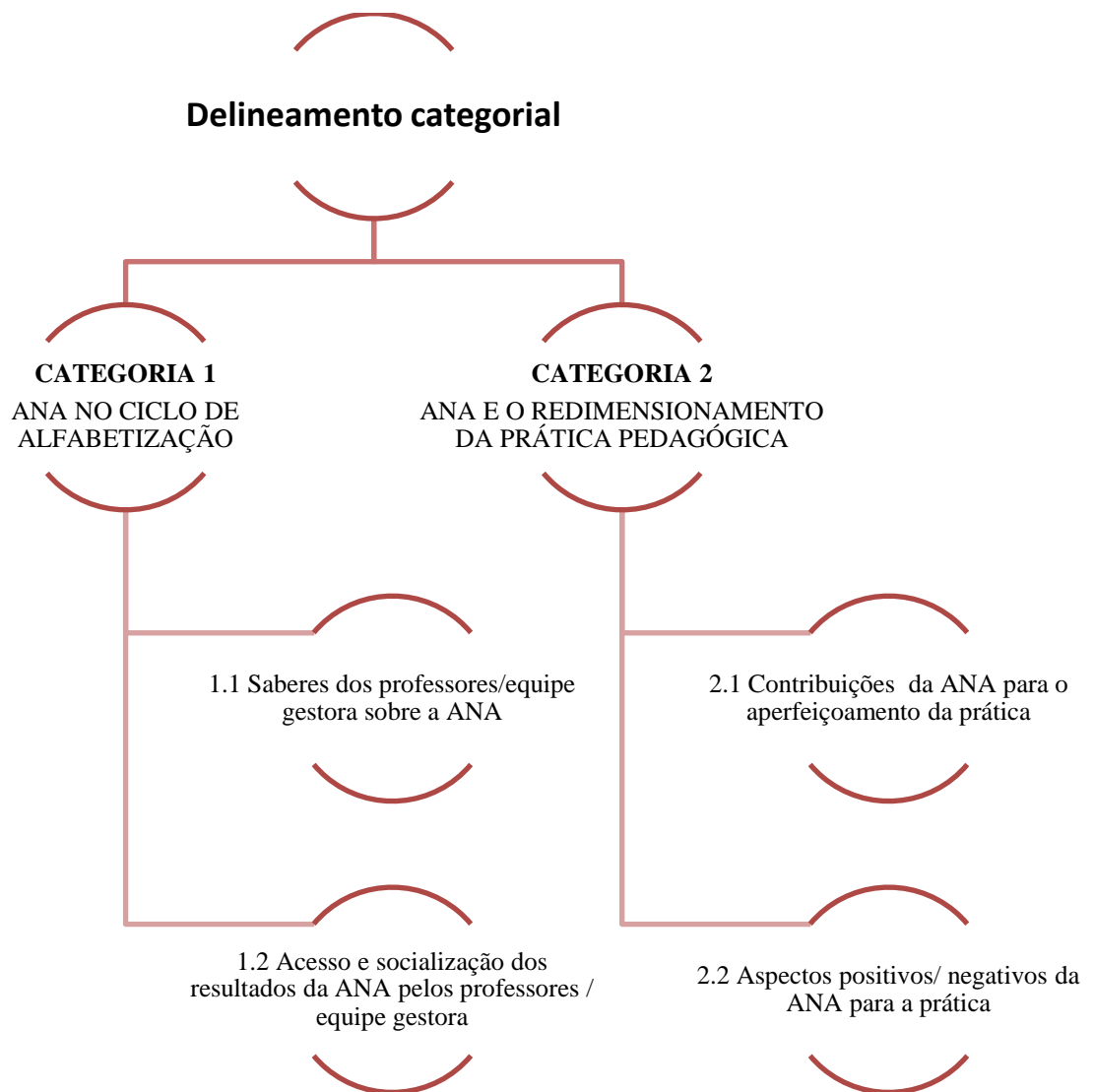
Partindo desse pressuposto, a definição da categorização, justifica-se pelo fato de que esta técnica possibilita ao pesquisador condensar de maneira eficiente uma representação confiável dos dados brutos do texto, bem como do contexto empírico do estudo, permitindo, assim, conhecer e compreender distintos sentidos que estabelecem a comunicação.

A etapa final da análise de conteúdo corresponde ao tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O tratamento dos resultados, nesse último momento do processo investigativo, possibilitou a construção de tabelas com dados fornecidos para a análise. A inferência tem por objetivo permitir a passagem explícita e controlada da descrição à interpretação. E, a interpretação consiste na significação reflexiva e crítica dos textos analisados, revelando-se momento significativo em toda análise de conteúdo.

Nesse sentido, para essa etapa da pesquisa tomamos como ponto de partida para análise dos dados, a realização das transcrições das entrevistas realizadas juntos aos interlocutores de nosso estudo, pois os dados coletados através dos questionários foram utilizados para traçar o perfil dos participantes nesta seção. Essa tarefa consistiu num trabalho minucioso de organização dos dados. Na etapa seguinte, realizamos criteriosas leituras e releituras a fim de identificar as recorrências de temas e ideias presentes nas falas dos sujeitos, agrupando-os.

Após organização, leitura e análise dos dados, com base no objetivo geral e nos objetivos específicos estabelecemos duas categorias teóricas, e para cada categoria, definimos duas subcategorias. Com base na primeira categoria, designada ANA no Ciclo de Alfabetização, foram estabelecidas as seguintes subcategorias: saberes dos professores/equipe gestora sobre a ANA; e acesso e socialização dos resultados da ANA pelos professores/equipe gestora. A partir da segunda categoria, denominada, ANA e o redimensionamento da Prática pedagógica, instituímos as seguintes subcategorias: contribuições da ANA para o aperfeiçoamento da prática; e aspectos positivos/negativos da ANA para a prática.

Para melhor compreensão dessa etapa da pesquisa, apresentamos na Figura 05 o delineamento das categorias, e, em decorrência, as subcategorias.



**Figura 05:** Delineamento categorial

Fonte: Construído pela pesquisadora, com base nos dados da pesquisa (2017).



## 5 Analisando as contribuições da ANA para a prática pedagógica no ciclo de alfabetização

## **5 ANALISANDO AS CONTRIBUIÇÕES DA ANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Nas análises referentes às contribuições da ANA para prática pedagógica no ciclo de alfabetização da rede pública de ensino do município de Teresina, tomamos como base as categorias que emergiram dos dados empíricos oriundos das entrevistas realizadas junto aos interlocutores (equipe gestora e professores), tendo por base os objetivos do nosso estudo e nosso problema de pesquisa.

Das quatro escolas investigadas, duas (Chapeuzinho Vermelho e João e Maria) apresentaram avanço quanto aos resultados da ANA, sendo que nas outras duas escolas (Bela Adormecida e Cinderela) não foram constatados avanços nos resultados referentes a 2013 e a 2014. Destas duas são da zona rural do município de Teresina (Chapeuzinho Vermelho e Bela Adormecida) e as outras duas (João e Maria e Cinderela) da zona urbana.

Neste estudo, a produção de dados ocorreu por meio do questionário e da entrevista semiestruturada. Os dados coletados com os questionários serviram para traçar o perfil dos interlocutores na seção anterior. Dentro dessa perspectiva, apresentamos na presente seção as análises das entrevistas realizadas junto aos nossos interlocutores, que contribuíram por meio dos seus relatos para o corpus da pesquisa. Nesse entorno, tomando como base a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), analisamos os dados correspondentes às seguintes categorias teóricas: Categoria 1: ANA no ciclo de alfabetização e Categoria 2: ANA e o redimensionamento da prática pedagógica.

### **5.1 Categoria 1: ANA no ciclo de alfabetização**

No contexto formal da educação, a alfabetização constitui-se como base para a aquisição de todos os outros conhecimentos escolares, contribuindo assim para a inserção dos indivíduos no mundo letrado. Nesse cenário, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC foi criado no intuito de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até o final do ciclo de alfabetização, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental.

É nesse contexto que surge a ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização, uma avaliação censitária destinada às turmas do 3º ano do ensino fundamental que tem por objetivo aferir os níveis de alfabetização dos estudantes da rede pública municipal de ensino. A ANA possibilita uma visão mais ampla do processo avaliado, isto é, do ciclo de alfabetização.



Em relação à presente categoria: ANA no ciclo de alfabetização nesta subseção analisamos duas subcategorias que abordam: saberes dos professores/equipe gestora sobre a ANA e Acesso e socialização dos resultados pelos professores/equipe gestora.

### 5.1.1 Saberes dos professores/equipe gestora sobre a ANA

Na subcategoria que trata dos saberes dos professores e da equipe gestora sobre a ANA analisamos os saberes de professores e gestores com relação à ANA, nos aspectos concernentes à finalidade e às habilidades referentes à alfabetização avaliadas na ANA.

Por meio de nossa entrevista questionamos, a nossos interlocutores, se estes conheciam a finalidade da ANA. Os relatos, a seguir, apontam os saberes dos professores/equipe gestora, com relação à finalidade da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA.

**Quadro 9 – ANA no Ciclo de Alfabetização**

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>SABERES DOS PROFESSORES/ EQUIPE GESTORA SOBRE A ANA-FINALIDADE</b>
<b>LOBO</b>	Avaliar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que estão no 3º ano.
<b>VOVÓ</b>	[...] diagnosticar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, por meio de testes cognitivos.
<b>CHAPEUZINHO</b>	Diagnosticar qual é o nível de aprendizagem dos alunos do 3º ano em leitura, escrita e Matemática.
<b>AURORA</b>	Aferir o nível de alfabetização e letramento dos educandos, português e Matemática dos educandos, no final do 3º ano do ensino fundamental.
<b>MALÉVOLA</b>	Para medir o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e escrita.
<b>RAINHA LEAH</b>	Aferir os conhecimentos dos alunos em alfabetização, tanto em letramento, em nível de escrita e Matemática.
<b>JOÃO</b>	[...] é avaliar os alunos no 3º ano para verificar se eles estão em um grau de alfabetização considerável, então esse é o objetivo. Porque como o PNAIC faz um trabalho de trabalhar para que a criança esteja alfabetizada até o 3º ano [...], acho que a ANA é um instrumento de avaliação externa a mais para avaliar se as crianças estão saindo do 3º ano alfabetizados.
<b>MARIA</b>	É avaliar a alfabetização das crianças do 3º ano em leitura, escrita e Matemática.
<b>BRUXA</b>	A ANA é para aferir os níveis de leitura, escrita e Matemática dos alunos do 3º ano.
<b>MADRASTA</b>	Assim, pelo que eu me lembro, a prefeitura ofertou umas oficinas aos sábados para gente trabalhar a questão das habilidades que seriam cobradas, questão de leitura e escrita. É para ver mesmo a questão das habilidades que são cobradas no 3º ano. Eu acredito que seja isso.
<b>CINDERELA</b>	Avaliar as habilidades dos alunos em leitura e escrita e Matemática, e o público-alvo são os alunos do 3º ano.
<b>PRÍNCIPE</b>	Testar o nível de alfabetização em leitura, escrita e Matemática dos alunos 1º, 2º e 3º ano.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Para análise dos dados apresentados no quadro 9, buscamos respaldo nos documentos oficiais que estabelecem as diretrizes da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. Assim, conforme o Documento Básico (BRASIL, 2013, p. 7), a ANA foi criada para cumprir os seguintes objetivos:

- i) Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental.
- ii) Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino.
- iii) Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

De maneira ampla, a ANA foi criada para possibilitar a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, reduzir as desigualdades, como estabelecido pelo Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2013). Para tanto, avalia o nível de educação das crianças inseridas no 3º ano do ensino fundamental a fim de produzir indicadores acerca das condições de oferta da alfabetização, que possam favorecer a intervenção, quando necessário para garantia de resultados satisfatórios.

Porém, os interlocutores da nossa pesquisa, quando questionados acerca da finalidade da ANA, não associam essa avaliação com questões referentes à informações sobre as condições de ensino ofertado na rede pública e nem a respeito de sua importância para a melhoria do ensino público, restringindo o resultado apenas ao aluno, ou seja, apenas em relação ao seu nível de alfabetização.

Com relação à finalidade da ANA, Lobo, Vovó e Chapeuzinho Vermelho, que desempenham, respectivamente, a função de: professor, pedagoga e diretora da Escola Chapeuzinho Vermelho, relataram que a ANA serve para diagnosticar ou avaliar o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos que estão no 3º ano. Em conformidade com o relato desses sujeitos, o Documento Básico (BRASIL, 2013) explica que a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA foi concebida com a finalidade de aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, fase final do ciclo de alfabetização, bem como as condições de oferta de ensino das instituições às quais estão vinculados. Entretanto, não apenas com a finalidade última de aferir/sentenciar/classificar, mas de contribuir para que haja uma tomada de decisão, caso os resultados se revelem insatisfatórios, para garantia de um ensino de qualidade. Compreendemos nesse sentido, que seja um ensino que garanta a aprendizagem desses alunos mencionados e, na alfabetização,

que garanta o uso da Língua Portuguesa e dos conhecimentos matemáticos no contexto social por esses estudantes.

Portanto, em 2013, o Inep desenvolveu a ANA com o objetivo de avaliar os níveis de alfabetização dos estudantes matriculados no 3º ano do ciclo de alfabetização da rede pública. Nesse contexto, a ANA surge a fim de gerar informações acerca dos níveis de alfabetização em Língua Portuguesa e alfabetização Matemática dos estudantes, além disso, a ANA deverá gerar informações sobre as condições de ensino ofertado em cada unidade escolar.

Os interlocutores da Escola a Bela Adormecida Aurora e Rainha Leah também conhecem a finalidade pela qual a ANA foi criada. Porém, Malévola, pedagoga da referida escola, afirma em sua fala que a ANA serve apenas para medir o desempenho dos alunos nas habilidades de leitura e escrita, desconhecendo sua função de avaliar os níveis de alfabetização dos estudantes no que se refere à alfabetização Matemática, além da ênfase da avaliação como promotora da tomada de decisão.

Inferimos que essa situação ocorra devido à cultura existente no contexto educacional que contempla o termo alfabetização apenas para referir-se ao processo de aquisição da leitura e da escrita, assim, é comum ver educadores excluindo os saberes referentes à alfabetização Matemática do contexto geral de alfabetização. Para Antunes (2007), o ensino e a aprendizagem da Matemática no âmbito escolar são tão importantes quanto ensinar a ler e a escrever, portanto desenvolver essas competências e habilidades matemáticas nos alunos torna-os indivíduos reflexivos, capazes de aplica-los no seu dia-a-dia, conduzindo-os ao pleno exercício da sua prática, uma vez que está presente em todos os lugares e nas diversas situações em que a criança está inserida.

Pensar também esses indicadores como base para a tomada de decisão, ocorre em consequência da percepção classificatória da avaliação, bem presente no contexto escolar. Na perspectiva e busca pela qualidade, segundo Dias Sobrinho, “seu objetivo principal é conhecer e compreender para melhorar; é fornecer elementos – dados da realidade e reflexões – para fundamentar ações proativas” (2010, p. 20).

Na sequência de nossas análises, entendemos por meio dos relatos dos interlocutores da Escola João e Maria (João, Maria e Bruxa) que os educadores também compreendem o objetivo da ANA: avaliar os níveis de alfabetização dos alunos no que se refere à leitura, à escrita e à Matemática. Todavia, queremos chamar atenção para a fala de João, professor da escola, que destaca, ainda, em seu relato o fato do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC desenvolver um trabalho para garantir que as crianças estejam alfabetizadas

até o 3º ano do ensino fundamental e de que a ANA seria um instrumento (avaliação externa) para verificar o êxito do trabalho desenvolvido pelo PNAIC.

Conforme a Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instrumento pelo qual o MEC, junto às secretarias estaduais, distrital e municipais de educação, reafirmam e ampliam compromissos assumidos anteriormente, de alfabetizar as crianças até os 8 (oito) anos de idade. Essa portaria previa a execução de uma avaliação externa, com o objetivo de aferir o nível de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, a fim de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização desse compromisso. (BRASIL, 2015).

Dentre nossos interlocutores, o professor João foi o único que destacou por meio de sua fala o fato da ANA estar inserida no contexto do PNAIC e da mesma assumir o compromisso, junto à rede pública de ensino, de verificar os níveis de alfabetização dos alunos contemplados no Pacto, ou seja, verificar se o compromisso firmado pelo PNAIC está sendo alcançado, a fim de propor alternativas de intervenção.

No que concerne aos relatos dos sujeitos da Escola Cinderela (Cinderela e Príncipe), concluímos que estes possuem conhecimentos quanto à finalidade da ANA. Porém, com relação ao relato de Madrasta, também professora da escola, é importante pontuarmos alguns aspectos importantes de sua entrevista, visto que destacou em sua fala a participação em oficinas ofertadas pela prefeitura, aos sábados, para repassar as habilidades que seriam cobradas na ANA, para os alunos do 3º ano, referentes à leitura e escrita. Acerca da fala dessa professora é importante explicar que a prefeitura não oferece oficinas com intuito de repassar aos professores as habilidades que serão avaliadas na ANA, mas habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos no contexto da alfabetização. A ANA é uma avaliação externa de responsabilidade do Inep e, além das habilidades referentes à leitura e escrita, ANA avalia os níveis de alfabetização Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental, constituindo indicadores importantes para que os sistemas de ensino e as escolas possam se apoiar para propor intervenções necessárias, a fim de assegurar a aprendizagem dos estudantes.

Em nossas entrevistas questionamos, ainda, nossos interlocutores a respeito das habilidades de alfabetização que são avaliadas na ANA. Essas habilidades estão listadas nas suas matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática e foram pensadas com o propósito de contribuir para a construção dos itens que compõem os testes da ANA. No Quadro 10 apresentamos o que relataram nossos interlocutores acerca desses saberes.

**Quadro 10 – ANA no Ciclo de Alfabetização**

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>SABERES DOS PROFESSORES/ EQUIPE GESTORA SOBRE A ANA- HABILIDADES REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO AVALIADAS NA ANA</b>
<b>LOBO</b>	Na questão da alfabetização eles avaliam o nível do aluno em relação à habilidade de leitura e escrita, por exemplo, o aluno que já ler palavras com autonomia, ou já escreve palavras com uma certa autonomia e várias outras questões relacionadas à alfabetização, se ele é capaz de ler um texto e conseguir extrair alguma informação.
<b>VOVÓ</b>	Ler palavras simples, localizar informações explícitas, todos aqueles descritores, reconhecer relação de tempo em texto verbal e uma gama de habilidades.
<b>CHAPEUZINHO</b>	São avaliadas questão de leitura e escrita, saber o nível de alfabetização, aferir o que o aluno já sabe em termos de alfabetização e alfabetização Matemática.
<b>AURORA</b>	Habilidades de leitura, escrita, produção textual, compreensão do texto e a escrita de palavras e frases, em padrões simples e complexos. E habilidades Matemáticas que são os números, a parte algébrica, geometria, grandezas e medidas, e o eixo tratamento da informação.
<b>MALÉVOLA</b>	Se a criança distingue a letras de outros símbolos, a escrita de palavras, palavras de sílabas simples e de sílabas mais complexas. A escrita e a leitura também de frases e acho que a interpretação textual explícita.
<b>RAINHA LEAH</b>	São em nível de leitura, escrita e Matemática.
<b>JOÃO</b>	A questão de interpretação de texto nós temos: inferir sentidos de palavras, localizar informações, inferir informações que não estão claramente no texto (informações implícitas e explícitas) geralmente são essas habilidades, produzir textos. Com relação à leitura é: os alunos conseguir ler palavras e frases.
<b>MARIA</b>	Habilidades relacionadas à leitura e interpretação de textos. Em relação à escrita são habilidades que procuram identificar se as crianças conseguem escrever um texto narrativo com começo meio e fim, com título, com paragrafação e pontuação. São habilidades relacionadas a esses conteúdos ou conceitos.
<b>BRUXA</b>	Não, não sei, mas imagino que seja o mesmo, por exemplo, da prova padronizada que esteja dentro desse currículo aí.
<b>MADRASTA</b>	É a questão de leitura e escrita. Eles colocam o texto, então a criança tem que ler e encontrar aquela informação às vezes é uma informação implícita ou explícita. E Matemática eram as habilidades das quatro operações números por extenso, questões de horas eles tinham que saber a hora que o relógio estava marcando.
<b>CINDERELA</b>	Leitura, escrita e as habilidades Matemáticas. É colocado tudo isso, o nível de leitura deles, o nível de escrita e quais são habilidades Matemáticas que eles alcançam e os conhecimentos matemáticos que eles já adquiriram.
<b>PRÍNCIPE</b>	Não sei não.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Com relação às habilidades referentes à alfabetização avaliadas na ANA temos que ressaltamos que é difícil para os educadores pontuarem as diversas habilidades a serem avaliadas em cada item da avaliação. Contudo, nosso questionamento é no sentido de

contemplar os saberes de professores e gestores acerca dos conhecimentos e habilidades necessários aos educandos nessa etapa do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, os professores entrevistados em nossa pesquisa, Lobo, Aurora, João e Madrasta, não conseguiram descrever com clareza as habilidades referentes à alfabetização avaliadas na ANA, como mostramos no Quadro 10. De certa forma, é compreensível a dificuldade que os professores apresentam para listar todas as habilidades presentes na matriz de referência de Língua Portuguesa e de Matemática da ANA. Queremos pontuar, contudo que é importante que o professor alfabetizador tenha domínio dos conhecimentos e habilidades específicos de alfabetização para o desenvolvimento do educando e de seu trabalho nesse processo. Brito (2007) explica que o professor alfabetizador necessita de um repertório de conhecimentos relacionados tanto com os saberes concernentes à natureza da alfabetização, quanto com a ação pedagógica nessa área.

Ainda no que se refere aos relatos dos professores acerca das habilidades avaliadas na ANA, é importante ressaltar que apenas as professoras Aurora e Madrasta fazem referência em suas falas para o fato de que na ANA, também, são avaliadas as habilidades referentes à Matemática. Nesse entorno, o Documento Básico (BRASIL, 2013), ressalva que a ANA tem ainda como objetivo avaliar a alfabetização em Matemática, compreendida como o processo de organização dos conhecimentos que o aluno traz de suas experiências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de modo a levá-lo a construção de saberes matemáticos articulados, que contribuam para a sua atuação na vida como cidadão.

O professor necessita compreender que quando utilizamos o termo alfabetização não estamos nos referindo apenas aos saberes relacionados à leitura e à escrita. Ao criar a ANA, o Inep reafirma a construção de uma concepção mais ampla acerca da alfabetização, uma visão que contempla a importância de que sejam desenvolvidos os saberes matemáticos paralelos aos saberes relacionados à Língua Portuguesa, compreendendo a interdependência existente entre ambos.

No que diz respeito ao conhecimento da equipe gestora (pedagogos e diretores), acerca das habilidades avaliadas na ANA, observamos que também não possuem propriedade para falar dessas habilidades. Nesse sentido, é importante pontuar a necessidade desses educadores em se apropriarem dos diversos saberes referentes às habilidades avaliadas na ANA, a fim mobilizá-los coletivamente nas mais diversas situações de ensino/aprendizagem no ciclo de alfabetização, colaborando com o avanço do desempenho escolar de seus educandos.

Nesse sentido, é oportuno atentar para o fato de que, no contexto escolar, o professor não pode ser considerado o único responsável pelos sucessos e fracassos no processo de

alfabetização. Garantir um trabalho satisfatório é de responsabilidade coletiva, o que implica o envolvimento de todos os atores envolvidos nos processos educativos. É necessário que os gestores mobilizem suas práticas em ações educativas coletivas, auxiliando os professores de forma mais ampla nesse complexo trabalho de alfabetizar.

A ANA consiste em uma proposta de avaliação censitária que tem por objetivo coletar informações sobre o desempenho dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental. A metodologia desenvolvida pela ANA implica uma visão geral do processo de alfabetização. Assim, como parte da metodologia desenvolvida pela ANA, o Inep formula as matrizes de referência para cada avaliação. Essas matrizes apresentam as habilidades que serão avaliadas por meio do exame/avaliação. Portanto, a fim de contribuir para o desempenho de seus alunos, professores e gestores devem se apropriar dessas matrizes, acompanhando todo o processo percorrido por seus alunos.

A ANA avalia o nível de alfabetização dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, todavia é importante ressaltar que o processo de alfabetização tem início no 1º ano do ciclo de alfabetização, portanto a responsabilidade de garantir que os educandos sejam alfabetizados nesse ciclo não pode ser apenas do professor do 3º ano, mas, igualmente, deve ser de responsabilidade de todos os educadores que acompanham esses alunos no ciclo de alfabetização, ou seja, tanto dos professores como da equipe gestora.

Dando continuidade as nossas análises, pontuamos que, nas entrevistas, os interlocutores também foram questionados sobre como ocorre a operacionalização da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, dentro da escola. A respeito da operacionalização da ANA, apresentamos no Quadro 11 o que relataram nossos interlocutores.

**Quadro 11 – ANA no Ciclo de Alfabetização**

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>SABERES DOS PROFESSORES/ EQUIPE GESTORA SOBRE A ANA- OPERACIONALIZAÇÃO NA ESCOLA</b>
<b>LOBO</b>	Eu sei que ela foi aplicada, que vieram aqui os aplicadores externos aplicar a prova e foram embora e acabou.
<b>VOVÓ</b>	As provas são aplicadas em dois dias, o primeiro dia sempre é Língua Portuguesa, que é leitura e escrita, com 01 hora e 30 minutos, mas nossos aplicadores sempre deixam as crianças terminarem a avaliação. E Matemática que a duração seria de 01 hora.
<b>CHAPEUZINHO</b>	Em outubro eles ligaram, agendaram e no dia veio um aplicador e aplicou a prova, eu preenchi aquele questionário, pois tinha um questionário para o diretor preencher, e um professor o também. No dia seguinte, do mesmo jeito, foi o mesmo procedimento e pronto.
<b>AURORA</b>	Equipe que vem de fora, aplicadores externos, e como eu disse os cadernos chegam na escola e vem essa equipe para aplicar. Fazemos uma chamada para

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>SABERES DOS PROFESSORES/ EQUIPE GESTORA SOBRE A ANA- OPERACIONALIZAÇÃO NA ESCOLA</b>
	evitar que os alunos faltem à aula no dia da prova e quando ocorre uma falta a gestão procura, se mobiliza e vai em casa buscar o aluno.
<b>MALÉVOLA</b>	Na verdade, nós não temos acesso à prova, ela é aplicada por pessoas que a SEMEC indica. Eu não sei se tem alguma capacitação para esses aplicadores, mas creio que sim, e a gente não tem acesso a nada, a gente só organiza a escola para esse dia e conversa com os alunos para que eles não faltem.
<b>RAINHA LEAH</b>	A gente mobiliza os alunos dizendo que vai ter essa avaliação, que a avaliação é importante para eles, que ela vai detectar o nível de conhecimento deles. Toda avaliação que se realiza na escola, nós reunimos os alunos, mandamos comunicado para os pais dizendo que naquele dia as crianças não podem faltar.
<b>JOÃO</b>	[...] para esse dia de aplicação a gente primeiro mobiliza os alunos um pouco antes que eles vão fazer essa avaliação, que eles não podem faltar e que eles têm que trazer todo o material deles. Mobilizamos os pais, a gente fala da importância dessa avaliação que é apenas um dia, se não me engano um ou dois dias, que vem umas pessoas de fora realizar essa avaliação externa e que os alunos nesse dia eles não podem faltar. No dia da aplicação a gente fica na sala de aula, eu acho que já fiquei uma vez na sala de aula e sempre tive uma tranquilidade muito grande.
<b>MARIA</b>	São aplicadores de fora, eles vêm aplicar a prova em turmas de 3º ano.
<b>BRUXA</b>	Todos os anos tem ANA. Ela é aplicada por aplicadores de fora.
<b>MADRATA</b>	A prova é assim, não é o professor que aplica, vem um aplicador de fora e, às vezes, a gente pede para ficar na sala de aula, mas a gente não aplica a prova, não influencia em nada. Após a aplicação da prova nós voltamos para sala e continuamos a nossa aula normalmente.
<b>CINDERELA</b>	A ANA é assim, vem um aplicador externo para aplicação da prova, nós organizamos as duas turmas que nós temos, cada professor, mas vem o aplicador externo que a rede manda para aplicar as provas nas turmas do 3º ano. No dia da prova é um dia normal.
<b>PRÍNCIPE</b>	A prova ANA é sempre realizada no final do ano, no mês de novembro.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Ao analisar os relatos dos interlocutores da Escola Chapeuzinho Vermelho, observamos que Lobo, professor da escola não se deteve a detalhes quanto à operacionalização da ANA dentro do contexto escolar. Explicou, apenas, que vieram alguns aplicadores externos aplicar a prova. Vovó, pedagoga da escola, relatou somente aspectos referentes aos dias de aplicação da prova e o tempo de duração da avaliação. Em sua narrativa, a diretora da escola, Chapeuzinho, falou sobre o agendamento da avaliação junto à secretaria da escola e dos questionários preenchidos por ela e pelo professor do 3º ano, nos dias de avaliação.

As narrativas dos interlocutores citados anteriormente não respondem claramente ao nosso questionamento com relação à operacionalização da ANA dentro da escola.



Percebemos, por meio dos relatos que não há uma mobilização da escola para aplicação da prova e que os alunos não são orientados e nem motivados para a realização dessa avaliação.

Com respeito ao relato apresentado por Vovó, pedagoga da escola Chapeuzinho Vermelho é importante acrescentar que a ANA ocorre num período de dois de dias (o primeiro dia é destinado à aplicação do exame de Língua Portuguesa e o segundo dia para o exame de Matemática), geralmente a sua aplicação acontece no mês de novembro, ao final do ano letivo, ou seja, na etapa final do ciclo de alfabetização. A aplicação do teste de questões objetivas tem duração de 1 hora e o de produção escrita o tempo é de 30 minutos. Em relação ao tempo destinado à aplicação dos testes para estudantes com necessidades especiais, são acrescidos 20 minutos para cada teste, esses alunos são em sala separada.

Além das avaliações/testes aplicados junto aos estudantes, é necessário destacar, como bem relatou Chapeuzinho, diretora da referida escola, a aplicação de questionários para a coleta de informações a respeito das condições de oferta de ensino. Esses questionários são aplicados aos professores e gestores das instituições de ensino que atendem ao Ciclo de Alfabetização.

Conforme o Documento Básico (BRASIL, 2013), o foco desses questionários é aferir informações sobre os aspectos relacionados às condições de infraestrutura, formação de professores, gestão da unidade escolar e organização do trabalho pedagógico.

Os relatos dos interlocutores da Escola Bela Adormecida (Aurora, Malévola e Rainha Leah) demonstram a preocupação da escola em garantir que os alunos não faltem na aplicação da prova. Malévola, pedagoga da escola, chama atenção para o fato da ANA ser aplicado por pessoas indicadas pela SEMEC e para o fato dessas pessoas receberem uma capacitação para aplicação da prova. Nesse aspecto, é importante pontuar que todos os sujeitos envolvidos com a aplicação da ANA passaram por capacitação e curso de alinhamento em uma plataforma de ensino a distância, tendo em vista garantir que a coleta de dados ocorra de modo padronizado.

Os relatos apresentados pelos interlocutores da Escola Bela Adormecida, nos levam a questionar: Porque os sujeitos apenas se mobilizam para a garantia da presença dos estudantes nos dias de aplicação dos testes? Porque a SEMEC não oferece formações aos professores e gestores sobre a ANA? A secretaria de educação sai de cena, não se apropriando dos resultados da ANA, para o próprio planejamento do sistema de ensino.

Outro ponto relevante a ser destacado nas narrativas dos sujeitos da Escola Bela Adormecida corresponde ao relato da Rainha Leah, diretora da escola, ao enfatizar a importância da avaliação para detectar o nível de conhecimento dos alunos, ou seja, para

verificar os níveis de alfabetização em que estes se encontram. Percebemos, então, que a diretora entende a importância da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização para o processo de alfabetização dos alunos das escolas públicas brasileiras, a fim de subsidiar processos decisórios seja em nível local seja em relação às políticas públicas.

Dando continuidade as nossas análises, ressaltamos que, nos relatos dos interlocutores da Escola João e Maria, é importante chamar atenção para a fala de João, professor desta escola, que destacou um aspecto bastante relevante em sua entrevista: o fato de permanecer na sala de aula durante a aplicação da ANA. Sobre este aspecto o Documento Básico (BRASIL, 2013) esclarece que, considerando as especificidades da ANA, é sempre desejável que o professor de cada turma esteja presente na aplicação do teste, no sentido de manter um ambiente confortável para a criança que está sendo avaliada.

A presença do professor em sala de aula durante a aplicação da avaliação é muito importante, no sentido de transmitir um ambiente mais tranquilo e de confiança aos alunos. Nesse contexto, pontuamos que é necessário que os professores participem dos processos de avaliação das redes de ensino em sentido amplo, a fim de que esses processos cumpram seu papel de auxiliar nas reflexões sobre a melhoria da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

No que diz respeito às narrativas dos sujeitos da Escola Cinderela (Madrasta, Cinderela e Príncipe), pontuamos que relataram aspectos bem semelhantes aos mencionados pelos interlocutores das demais escolas. A Madrasta, professora da escola, pontuou permanecer em sala durante a aplicação da avaliação, acrescentando que sua presença não alteraria em nada a aplicação da ANA. Se os professores conhecessem o documento básico que regulamenta a ANA (BRASIL, 2013), verificariam que essa prática é recomendada, ou seja, o professor deve permanecer na sala de aula como uma forma de transmitir confiança para os seus alunos.

Cinderela, pedagoga dessa escola, relatou aspectos referentes à organização das turmas para a realização da prova, pois a escola possui duas turmas de 3º ano, sendo que o Príncipe, diretor da escola, pontuou em sua fala o fato da aplicação da prova ser realizada em novembro.

### **5.1.2 Acesso e socialização dos resultados da ANA pelos professores/equipe gestora**

No que concerne ao acesso e socialização dos resultados da ANA, os interlocutores relataram como ocorre o acesso aos resultados dessa avaliação, e de que forma a escola socializa e discute esses resultados no contexto escolar. Comporta ratificar, nessa etapa da

pesquisa que nosso estudo tomou como base as edições da ANA dos anos de 2013 e 2014. Assim, em relação ao acesso aos resultados da avaliação, o Quadro 12, a seguir, apresenta os relatos dos interlocutores do estudo.

**Quadro 12 – ANA no Ciclo de Alfabetização**

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>ACESSO E SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA PELOS PROFESSORES/EQUIPE GESTORA- ACESSO AOS RESULTADOS</b>
<b>LOBO</b>	Na época, em 2013, a formadora disse que a gente poderia entrar no portal do Inep e baixar os resultados. Essa é a forma que a gente tinha acesso ao resultado. Tem o código do Inep e aí você coloca o ano
<b>VOVÓ</b>	Nós passamos a ter internet há pouco tempo, então a gente sabia o resultado quando o resultado era divulgado pela SEMEC, que imprimia os resultados e mandava para a gente, geralmente até através de ofício. Há pouco tempo nós passamos a ter internet e agora nós podemos ver o resultado no site do Inep.
<b>CHAPEUZINHO</b>	Através do site do Inep. [...] há uns dias atrás eles divulgaram os resultados preliminares da ANA, referentes ao ano de 2016 e a SEMEC comunicou para o diretor que estava disponível.
<b>AURORA</b>	Através da internet, a gente tem acesso ao site.
<b>MALÉVOLA</b>	A gente tem um site, que a gente tem uma senha para entrar no site e ver o resultado da ANA.
<b>RAINHA LEAH</b>	Depois de muito tempo, eles colocam o resultado no sistema, e aí a escola tem uma senha para acessar, porque nos outros anos a SEMEC ajudava a escola enviando o resultado. Então, a gente não tinha aquela preocupação de estar entrando no sistema, até porque a escola não tem internet e a gente tem essa dificuldade.
<b>JOÃO</b>	Esses resultados uma vez a gente entrou no site. A ANA publicou um boletim informando que os resultados tinham saído e a gente foi direto no site do Inep, é pela internet mesmo que a gente fica sabendo desses resultados.
<b>MARIA</b>	Eles enviam um e-mail, a própria secretaria avisa que os resultados já foram divulgados e a gente identifica aqui na escola, a gente acessa os resultados pelo site a partir de senhas relacionadas ao CPF da diretora.
<b>BRUXA</b>	A gente nunca teve acesso aos resultados. Nós entramos no site do PDE, tem o acesso, que é uma janelinha lá que você abre e tem um link que você abre, mas na verdade vem só uma propaganda. Então, acesso mesmo a esses dados não tem. Eu estava olhando e só tem os resultados de 2013 e 2014. Eu já procurei com o pessoal da SEMEC e também não consegui esses dados.
<b>MADRATA</b>	Esses resultados quem tem acesso às senhas é o diretor e, às vezes, eles divulgam para gente.
<b>CINDERELA</b>	Através dos dados que são enviados. [...] no site do Inep a gente acessa aos resultados.

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>ACESSO E SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA PELOS PROFESSORES/EQUIPE GESTORA- ACESSO AOS RESULTADOS</b>
<b>PRÍNCIPE</b>	Pelo site do Inep.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

A partir das narrativas dos interlocutores da escola Chapeuzinho Vermelho (Lobo, Chapeuzinho e Vovó) podemos constatar que esse grupo não encontrou dificuldades quanto ao acesso aos resultados da ANA. Eles relatam ser possível tomar conhecimento desses resultados através do site do Inep com o código disponibilizado para a escola.

Malévola (pedagoga) e Aurora (professora), interlocutores da Escola Bela Adormecida, informam que não têm dificuldades de acesso aos resultados da ANA, contudo não souberam informar o site em que se realiza a consulta aos resultados. A Rainha Leah, diretora da referida escola, acrescenta em sua fala uma crítica quanto à demora na divulgação dos resultados da ANA, além disso, a diretora explica que, o fato da escola estar localizada na zona rural do município e não possuir internet dificulta, ainda mais, o acesso aos resultados da avaliação.

De maneira geral, entre os sujeitos citados, existe conhecimento de que os dados da avaliação ANA são disponibilizados pela internet. É importante ressaltar que alguns dos nossos interlocutores não souberam informar questões referentes ao site e/ou à forma de acesso aos resultados da ANA. Nesse sentido, pontuamos que o Inep é o órgão responsável pela elaboração, aplicação e divulgação dos resultados da ANA. A divulgação desses resultados é composta por três etapas, correspondentes: a divulgação dos resultados preliminares, a interposição de recursos e a divulgação dos resultados finais. Os resultados por escola encontram-se disponíveis no portal do Inep, portanto para tomar conhecimento desses resultados, a escola precisa utilizar o código Inep da unidade escolar disponibilizado pelo próprio órgão, para cada unidade escolar.

Com relação à crítica realizada pela Rainha Leah, diretora da Escola Bela Adormecida, referente à demora na divulgação dos resultados da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização, o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015) explica que a etapa de análise e divulgação dos resultados dessa avaliação está sob a responsabilidade da equipe técnica e da equipe pedagógica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e que essa etapa é muito importante na avaliação em larga escala por permitir que os resultados possam servir de base para a tomada de decisão nos diversos níveis de gestão educacional.

Para realizar a divulgação dos resultados da ANA, o Inep realiza uma correção minuciosa dos testes aplicados junto aos alunos. Na sequência, existe outra etapa que consiste na organização dos dados coletados em escalas de proficiência. Essas etapas demandam tempo devido à complexidade que envolve esses processos, haja vista que essa avaliação deve apresentar resultados seguros quanto aos níveis de desempenho das turmas/escolas em relação à alfabetização.

Outro aspecto relevante no relato da Rainha Leah (diretora da Escola Bela Adormecida), diz respeito à dificuldade de acesso aos resultados da ANA devido à falta de internet na escola. A respeito disso, compreendemos que as escolas localizadas em zonas rurais ainda tenham que lidar com diversas dificuldades relacionadas à infraestrutura, como, por exemplo, a falta de uma quadra de esporte, biblioteca e internet. Sabemos que esses fatores podem interferir no acesso a uma educação de qualidade, que é um direito básico de qualquer criança, contudo, a falta de internet dentro da escola não pode, por si só, justificar a ausência de preocupação para tomar conhecimento desses resultados, uma vez que eles são de extrema relevância, tanto para verificar os níveis de desempenho de sua escola em relação à alfabetização como para subsidiar um momento de reflexão em relação às ações pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto educacional. Além disso, a própria secretaria de educação municipal oferece suporte às escolas que não possuem acesso à internet, pois, mais adiante, veremos que uma das nossas interlocutoras de outra escola afirma que o órgão municipal de educação informa a publicação dos resultados para as escolas.

Nas falas dos sujeitos da escola João e Maria, observamos várias contradições. A Bruxa, diretora da escola, afirma que nunca teve acesso aos resultados, mas se contradiz ao afirmar que quando acessa o site aparecem os resultados de 2013 e 2014. Então, a mesma tem acesso aos resultados da ANA referentes aos anos de 2013 e 2014. É importante pontuar que no período da entrevista o resultado da ANA referente ao ano de 2016, já havia sido divulgado pelo Inep, além disso, é necessário ressaltar que no período em que se deu a coleta de dados da pesquisa a mesma estava há apenas 1 ano e meio na direção da escola e que nos anos de 2013 e 2014 atuava na escola como professora.

Maria, pedagoga da escola, mesmo sem relatar dificuldades em relação ao acesso a esses resultados, demonstra por meio de sua fala que desconhece a maneira pela qual se dá esse acesso, pois a mesma afirma que para tomar conhecimento dos resultados da ANA é necessária a confirmação de CPF da gestão (diretora) da escola, quando na verdade, como já dito anteriormente, é preciso apenas do código definido pelo Inep/MEC para cada escola. Ela

ainda relata que a secretaria (SEMEC), também envia um aviso para escola informando que os resultados já estão disponíveis.

A respeito disso, é importante pontuar que a SEMEC, Secretaria de Educação do município de Teresina auxilia as escolas, encaminhando através de ofícios os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, bem como de outras avaliações do tipo SAEB.

João, professor da mesma escola em que atua Bruxa (diretora), contradiz o relato da diretora, informando que a escola toma conhecimento desses resultados através do site do Inep, sem relatar nenhum tipo de dificuldades para realização desse acesso. Vale ressaltar que os interlocutores de cada escola foram entrevistados individualmente, a fim de que não se sentissem constrangidos ao responderem aos questionamentos propostos.

Em relação às contradições encontradas nos relatos dos dois interlocutores, podemos inferir que o professor João, que revelou mais facilidade em acessar aos resultados da ANA, é um professor jovem, formado recentemente, com acesso a tecnologias (faixa etária entre 36 a 40 anos). No que diz respeito à Bruxa (diretora), que por sua vez não teve a mesma facilidade ao acesso a esses resultados, entendemos que isso ocorra devido à própria dificuldade de lidar com as tecnologias normalmente apresentada por pessoas dessa faixa etária (51 a 60 anos). A rigor, sua formação ocorreu em tempo anterior ao surgimento das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação - NITICs no espaço social e acadêmico, o que justifica o não uso frequente por esse público e a falta de habilidade para lidar com novas tecnologias. Nesse entorno, concluímos que esses fatores podem interferir nessa etapa que diz respeito ao acesso a esses resultados.

Os participantes da escola Cinderela (Cinderela e Príncipe) relataram que a escola acessa aos resultados da ANA por meio do Portal do Inep, entretanto, a Madrasta (professora) da referida escola, parece desconhecer ou ignorar o acesso aos resultados dessa avaliação, pois relatou que apenas o diretor tem acesso às senhas que dão acesso a esses resultados e que ela só toma conhecimento desses dados, quando estes são a ela repassados pelo diretor da escola, ou seja, sua fala demonstra pouca preocupação em relação à ANA e os seus resultados.

É preciso lembrar que os resultados da avaliação ANA são de responsabilidade de todos os atores envolvidos no processo educativo e que, a partir desses resultados, professores e gestores poderão refletir e redirecionar suas práticas com vistas a garantir uma melhoria no processo ensino-aprendizagem.

No que concerne à etapa que corresponde à socialização e discussão dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, no âmbito escolar, os interlocutores do estudo apresentaram os seguintes relatos, conforme se encontram organizados Quadro 13.

**Quadro 13 – ANA no Ciclo de Alfabetização**

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>ACESSO E SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA PELOS PROFESSORES/EQUIPE GESTORA-SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS</b>
<b>LOBO</b>	[...] os resultados não são aproveitados não, porque eles não são estudados. [...] aqui na escola também, nunca foi feito, eu lembro que na época eu cheguei a imprimir os documentos (boletins), eu olhei para ver a porcentagem de alunos que tinham chegado a cada nível, mas dizer que a gente pegou aqueles dados, sentou, estudou, analisou, isso não foi feito. A gente viu os resultados, constatou, reconheceu, mas não foi feito assim, um projeto, alguma coisa, para ver o que deu certo, o que deu errado, isso não foi feito.
<b>VOVÓ</b>	Socializa sim, todos esses resultados da SEMEC a gente valoriza e dá importância. [...] a gente sempre teve essa prática. Chegou um resultado de prova, de IDEB, a gente pega e o que é o primeiro passo? Tiramos a cópia dos resultados e aí se dá para cada professor. [...] sentamos todos. [...] quando tinha algo importante liberava os alunos 40 minutos mais cedo, porque a gente tem isso aqui para discutir, olha saiu o resultado.
<b>CHAPEUZINHO</b>	Da ANA em si, eu não tive oportunidade ainda, mas quando chegar eu vou fazer do mesmo jeito que eu faço com as outras provas externas que a gente tem. [...] nesse ano quando chegou o resultado do SAET eu imprimir os resultados entreguei aos professores para eles analisarem que alunos estavam abaixo do básico ou avançado.
<b>AURORA</b>	Sim.
<b>MALÉVOLA</b>	Bom! Nós realizamos uma reunião. A primeira coisa é tabular os resultados, a gente tabula para ver os descritores, ou seja, as habilidades que as crianças tiveram um bom desempenho ou tiveram um desempenho mais baixo.
<b>RAINHA LEAH</b>	Quando a gente recebe o resultado, a gente reúne toda equipe escolar e discute as habilidades que os alunos não conseguiram atingir, faz até um reforço dessas habilidades para poder rever os erros e acertos.
<b>JOÃO</b>	Primeiro a gestão da escola (diretores e pedagoga) toma posse desses resultados, senta todo mundo, gestores e pedagoga, e discute os resultados, e em seguida é elaborado um slide para passar pra todos os professores, não só para os do 3º ano.
<b>MARIA</b>	[...] a gente procura fazer a discussão com os professores do 1º, 2º e 3º ano, que são os professores que trabalham com a alfabetização de alunos. A gente discute como os alunos se saíram, que habilidades eles conseguiram ter um avanço, que habilidades ainda estão vulneráveis que ainda precisam ser fortalecidas, principalmente

<b>INTERLOCUTORES</b>	<b>ACESSO E SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA ANA PELOS PROFESSORES/EQUIPE GESTORA- SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS</b>
	aquelas que ficaram com índice abaixo do esperado, ou seja, considerados negativos.
<b>BRUXA</b>	Aqui dentro a gente costuma socializar esses resultados com todos os docentes e a equipe pedagógica, até para a gente quer saber quais são as habilidades que eles precisam superar, assim como a gente faz com os outros programas.
<b>MADRASTA</b>	[...] às vezes são feitas reuniões para gente discutir e às vezes eles são só expostos mesmo, mas é importante discutir para ver se nosso trabalho teve êxito.
<b>CINDERELA</b>	[...] A escola socializa e discute os resultados de maneira formal, formal porque assim, a gente recebe os dados e vai discutir os dados que foram alcançados, porque foi uma avaliação externa que foi feita e descobriu essas habilidades que cada aluno tem, mas assim, depois a gente discute de forma informal, informal assim que eu digo numa conversa. [...]. Aqui a gente não tem assim um momento específico para tratar só da ANA. Assim a gente pega a ANA que é um instrumento e a gente vai vendo toda a nossa trajetória.
<b>PRÍNCIPE</b>	Nessa escola, eu não tive a oportunidade de socializar os resultados ainda, porque o cadastro, a senha da escola ainda está com o outro diretor e ele ainda não me passou nada.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Analisando os relatos dos interlocutores da Escola Chapeuzinho Vermelho, é possível notar as tentativas da equipe gestora da escola (Vovó, pedagoga da escola e Chapeuzinho, diretora) em responsabilizar os professores pelos dados produzidos por meio da ANA. Vemos isso nas palavras de Vovó quando trata dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação em Teresina - SAET, que possui instrumentos próprios de avaliação dos resultados da rede municipal de educação: “[...] tiramos a cópia dos resultados e aí se dá para cada professor”. E também nas palavras de Chapeuzinho que diz: “[...] nesse ano quando chegou o resultado do SAET eu imprimir os resultados e entreguei aos professores para eles analisarem que alunos estavam abaixo do básico ou avançado”.

As narrativas das interlocutoras reafirmam a compreensão de responsabilização dos professores pelos fracassos e sucessos no percurso escolar. Com relação à responsabilidade pelos problemas escolares, é comum ver os professores apresentados como culpados, contudo uma educação de qualidade é construída por meio de ações pedagógicas coletivas, ou seja, sozinho o professor não será capaz de construir nada. Nessa perspectiva, Souza (2009, p. 34) explica que:



[...] assume-se que a práxis pedagógica seja um *tempus* e um *locus* de realização intencional e organizada da educação. Um *locus* de confrontos no qual se realiza a educação de maneira coletiva, organizada com intencionalidades explícitas (finalidade e objetivos) de forma escolar [...].

O autor pontua aqui a importância de se construir uma educação de maneira coletiva e organizada. No contexto educacional esse trabalho consiste no desenvolvimento de ações coletivas entre o corpo docente e a equipe gestora, visando à aprendizagem dos educandos. Desse modo, podemos salientar a necessidade de que seja construído um trabalho coletivo nos espaços escolares em que, cada vez mais, sujeitos assumem a responsabilidade pelos resultados alcançados no processo educativo.

Os relatos dos interlocutores da escola Chapeuzinho Vermelho ainda apontam contradições nas falas de Vovó (pedagoga) e de Lobo (professor) da escola. Vovó diz que os resultados da ANA são discutidos coletivamente no contexto educacional, porém, Lobo afirma que esses resultados não são discutidos dentro da escola. Explica que os resultados são vistos, contudo não são realizadas ações nesse sentido, ou seja, nenhum planejamento ou intervenção que vise alcançar resultados mais satisfatórios ou que vise à permanência dos bons resultados.

Nessa perspectiva, acreditamos que com base nos resultados de cada turma/aluno, a escola, de forma geral, e os professores, em particular, devem tomar decisões para “[...] oferecer-lhe melhores oportunidades de aprendizagem” (HOFFMANN, 2014, p. 14). Inferimos, pelas respostas apresentadas pelos interlocutores, que essa prática ainda é tênue no contexto da escola e que, só haverá um avanço quanto à aprendizagem dos estudantes, quando as avaliações, sejam internas ou externas, constituírem a base para a tomada de decisão, após a análise dos dados, de forma qualitativa e coletiva, no contexto escolar.

Quando os resultados da avaliação realizada não são empregados para a tomada de decisão, ocorre o que Dias Sobrinho (2010, p. 5) chama de acreditação, acaba por servir para o reconhecimento pela sociedade de uma ‘qualidade’, ou seja:

[...] há uma forte tendência a substituir a avaliação, entendida como reflexão sobre os valores e sentidos das atividades pedagógicas e científicas, das estruturas e funções, dos processos e resultados educativos com objetivos de melhoramento, pela acreditação como ato legal de reconhecimento e fé pública da ‘qualidade’.

Assim, verificamos que no contexto social essas avaliações servem para a propaganda acerca da ‘qualidade’ aferida, perdendo o viés diagnóstico que orienta a superação dos limites detectados, com base em estratégias pensadas coletivamente.

Por sua vez, os interlocutores da Escola Bela Adormecida (Aurora, Malévola e Rainha Leah) informam que dentro do espaço escolar os resultados da ANA são compartilhados e discutidos de forma coletiva, por meio de reuniões para análise do desempenho dos estudantes. A propósito, chamamos atenção para a fala da Rainha Leah, diretora da escola A Bela Adormecida, que diz: “[...] a gente reúne toda a equipe escolar e discute as habilidades que os alunos não conseguiram atingir”. Nesse relato, a diretora revela que os resultados da ANA, como os de qualquer outra avaliação externa ou do tipo SAEB, devem ser compartilhados e discutidos coletivamente no contexto educacional, não apenas com os professores que atuam no 3º ano do ensino fundamental, reforçando assim um compromisso de responsabilidade partilhada. Além de que, essas habilidades relativas à Língua Portuguesa e a Matemática, não são adquiridas pelos estudantes, necessariamente, no terceiro ano, mas ao longo do processo de alfabetização.

Ainda no que diz respeito à socialização e discussão dos resultados da ANA no âmbito educacional, os interlocutores da escola João e Maria (João, Maria e Bruxa), explicam que a escola, de posse dos resultados da ANA, a primeira coisa que faz é reunir: gestora e pedagoga para que ambas discutam esses resultados. Em seguida, elaboram um slide que é apresentado para que a todos os professores para que possam acompanhar, analisar e discutir os resultados alcançados. Essas discussões, geralmente, são pautadas tanto nas habilidades que os alunos conseguiram desenvolver como naquelas que precisam ser fortalecidas.

Inferimos, por conseguinte, que esse momento de discussão coletiva deve contribuir, também, para a reflexão acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores em âmbito educacional. Reafirmando essa concepção, Freire (1996) explica que para o professor, o momento mais significativo em sua experiência deve ser o da reflexão sobre sua própria prática, pois, pensando e repensando suas práticas (atuais e antigas) é que se pode transformar as próximas práticas. Partindo desse pressuposto, acreditamos que esse momento de reflexão (antes e depois) da prática são oportunos e enriquecedores para todos os sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Ainda em relação à análise dos relatos dos educadores da Escola João e Maria, é necessário descrever outra contradição no que se refere ao relato da Bruxa (diretora), pois, quando questionada a respeito do acesso aos resultados da ANA, afirmou que nunca conseguiu ter acesso a esses resultados, no entanto, quando questionada a respeito da

socialização dos resultados, relata que a escola costuma discutir esses resultados (que nunca foram acessados).

Com relação aos dados analisados é importante destacar, ainda, que a escola João e Maria e escola Chapeuzinho Vermelho são as escolas que obtiveram significativo avanço nos comparativos dos resultados da ANA, relacionados aos anos de 2013 e 2014.

Quanto aos relatos de Príncipe (diretor da escola Cinderela) e de Chapeuzinho (diretora da escola Chapeuzinho Vermelho), pontuamos, com base em seus discursos, que ambos não tiveram a oportunidade de socializar os resultados da ANA dentro da escola onde atuam, na condição de gestores, atualmente. Chapeuzinho acrescenta, nesse sentido, que, assim que estiver de posse desses resultados, pretende discuti-los junto aos professores como sempre faz com as outras avaliações do tipo SAEB, realizadas na escola.

## **5.2 Categoria 2: ANA e o redimensionamento da prática pedagógica**

Freitas (2014) pontua que, no contexto educacional brasileiro, a avaliação em larga escala, no âmbito do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, constitui-se num instrumento de acompanhamento das redes públicas de ensino e tem por objetivo aferir o nível de desempenho dos sistemas, com a finalidade de organizar ou reorganizar novas políticas públicas.

Embora conscientes de que a prática da avaliação em larga escala no Brasil, com maior ênfase a partir das últimas décadas do século XX, é decorrente do que é denominado de ‘qualidade’ requerida pelas agências e organismos internacionais que operam com indicadores objetivos, denominados por Dias Sobrinho (2010) de genéricos, são indicadores que objetivam alcançar padrões determinados por essas instituições, permitindo comparações, numa lógica mercadológica, numa perspectiva macro e para fins nem sempre claros. Podem ser revestidos, por exemplo, a serviço de uma qualidade entendida como garantia de ingresso e de permanência no sistema educacional e de aprendizagem.

Assim, compreendemos que, se os dados forem analisados de forma adequada, esta modalidade de avaliação pode trazer informações importantes acerca do desempenho dos alunos, dados sobre os professores, bem como sobre as condições de trabalho e funcionamento da escola.

Nesse contexto, no âmbito da avaliação educacional, as avaliações em larga escala, para avaliação das políticas públicas implementadas pelo MEC, possibilitam uma visão mais

ampla acerca da educação brasileira, auxiliando no monitoramento do funcionamento das redes de ensino público.

Nessa perspectiva, a ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização criada com a intenção de diagnosticar a situação educacional dos estudantes matriculados na etapa final do ciclo de alfabetização, ainda pode e deve contribuir com o processo de organização do trabalho pedagógico.

A categoria ANA e o redimensionamento da prática pedagógica abrangem duas subcategorias: as contribuições da ANA para o aperfeiçoamento da prática e os aspectos positivos/ negativos da ANA para a prática.

### 5.2.1 Contribuições da ANA para o aperfeiçoamento da prática

No que concerne à subcategoria que discute acerca das contribuições da ANA para o aperfeiçoamento da prática, questionamos junto aos nossos interlocutores como os resultados da ANA contribuem para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. A esse respeito o Quadro 14 contém um recorte dos relatos proferidos pelos educadores.

**Quadro 14 – ANA e o redimensionamento da prática pedagógica**

INTERLOCUTORES	CONTRIBUIÇÕES DA ANA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA
<b>LOBO</b>	Quando tem um resultado a gente sabe que aquilo ali de certa forma está avaliando os alunos, mas de certa forma também avalia o professor. Então a gente fica curioso para saber até que ponto os meus alunos estão absorvendo o que eu estou passando para eles ou não, ou até que ponto a sua metodologia está sendo efetiva ou não.
<b>VOVÓ</b>	Quando sai os resultados, a gente tem em mãos o desempenho dos alunos, se o trabalho foi bem realizado, porque isso aí é fruto de um trabalho que não é só no 3°. [...]. Então, os resultados ajudam a ver aonde você errou, aonde você precisa melhorar.
<b>CHAPEUZINHO</b>	Creio eu que quando chegar, porque o problema também que eu acho da ANA é a demora, porque quando o resultado chega você já está com os alunos em outra série, a turminha e o barco andando e longe. Então, o que o resultado serve para a prática é que através daquele resultado você vai tentar ver onde foi que o aluno não foi bem e o que ele está precisando pra você tentar buscar recursos, buscar um meio para que a criança possa atingir aquelas habilidades.
<b>AURORA</b>	Sim, a gente replaneja de acordo com os resultados, de acordo com aquilo que as crianças atingiram e não atingiram.

INTERLOCUTORES	CONTRIBUIÇÕES DA ANA PARA O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA
<b>MALÉVOLA</b>	Com certeza, é um instrumento que você tem para ver aonde é que você está, onde as crianças estão, onde as crianças precisam chegar e quais as estratégias que nós temos pra conseguir esse objetivo, que é alfabetizar as crianças dentro do ciclo de alfabetização.
<b>RAINHA LEAH</b>	Sim, pois o professor vai ver aquelas questões que os alunos não conseguiram dominar naquela avaliação, e aí eles vão fazer um reforço, reforçar essas questões para que os alunos consigam aprender.
<b>JOÃO</b>	Com certeza, como qualquer tipo de avaliação. [...] Assim, como se trata de uma avaliação externa, é uma avaliação que não há o contato direto com alguém da escola é válida. [...] Esse tipo de avaliação externa, como ela é muito imparcial, a gente não tem contato eu acho que é um ganho muito grande pelo fato deles fazerem e a gente confrontar com as avaliações internas, a gente comparar com os dados da avaliação da aprendizagem, as avaliações normais da sala regular.
<b>MARIA</b>	Com certeza. A escola nos últimos anos, até por conta mesmo da SEMEC ela tem canalizado, conduzido essa questão de discussões, de estudos em cima de habilidades do 1º ao 5º ano. [...] Pensando que atividades, que estratégias devemos estar adotando para que esses meninos possam avançar nessas habilidades. [...] Já há alguns anos os professores que conquistaram o horário pedagógico, é lei, eles têm esse tempo pra fazer esse replanejamento, pra fazer essa discussão com os professores do mesmo ano escolar junto comigo, a gente vai lá e faz essa discussão e as atividades são elaboradas de forma coletiva.
<b>BRUXA</b>	Acredito que sim, porque assim, se for um resultado negativo a gente vai focar mais naquelas questões que eles não se saíram bem. [...] A gente vê essa prática e no caso a gente se reúne os professores e a gente vai discutir essas práticas. Aquilo que não está funcionando a gente vai tentar refazer para ter um resultado porque o aluno jamais pode sair sem esses conhecimentos básicos.
<b>MADRASTA</b>	Sim, porque a gente vai estar verificando onde é que eles estão errando e a gente como professor está errando também, porque o resultado do aluno depende do meu trabalho.
<b>CINDERELA</b>	Eu acho que ele é mais um instrumento, ele aperfeiçoa a prática porque ele faz a gente refletir mais. [...] Acho que toda avaliação que venha não só para dá uma nota, ela contribui sim, leva a gente a refletir e melhorar, buscar caminhos para ajudar os meninos.
<b>PRÍNCIPE</b>	Creio que sim. [...] Como o resultado é da escola e é individualizado por aluno, dá para gente intervir diretamente com o aluno que não se saiu bem naquele resultado.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os discursos dos interlocutores Lobo (professor) e Vovó (pedagoga), interlocutores da escola Chapeuzinho Vermelho, indicam a concepção de que os resultados da ANA servem não apenas para avaliar os estudantes, mas possibilitam ao educador a avaliação do desenvolvimento do seu próprio trabalho pedagógico. Pontuam, ainda, que os resultados ajudam a detectar erros e até que ponto a metodologia utilizada obteve êxito. Esses discursos nos levam a inferir que os resultados da ANA produzem reflexões no exercício da prática pedagógica. Nesse sentido, Hoffmann (2000, p. 17) compreende que a “[...] avaliação é a reflexão transformada em ação”, pois a avaliação requer uma reflexão, com base nos dados coletados, para uma tomada de decisão.

No âmbito educacional a prática deve ser pensada e, por conseguinte, organizada segundo as necessidades de aprendizagem dos estudantes. Nesse entorno, compreendemos que a partir dos resultados alcançados por meio dos processos avaliativos, os educadores poderão refletir sobre as ações e metodologias que devam ser aperfeiçoadas ou modificadas, a fim de intervir de forma significativa nos processos de ensino e de aprendizagem.

A interlocutora Chapeuzinho, diretora da escola Chapeuzinho Vermelho, destaca, em sua fala, a questão da demora na etapa de divulgação dos resultados da ANA. Para ela, essa demora dificulta a intervenção, pois se o resultado só é divulgado praticamente um ano após a aplicação da prova, não há muito a se fazer com os alunos que já concluíram o ciclo de alfabetização.

Na verdade, os resultados servem para que a escola avalie suas fragilidades e planeje ações que possam assegurar aprendizagens, em fluxo contínuo, de habilidades não alcançadas. É certo que os resultados das avaliações externas não podem ajudar no monitoramento das aprendizagens individuais dos alunos avaliados do terceiro ano, pois muitos foram promovidos, mas podem indicar que fragilidades apresentam e possibilitar uma tomada de decisão, seja para esses que estão no processo seja para os alunos que ainda virão. Ressaltamos que os resultados das avaliações externas devem possibilitar transformações na escola, que garantam avanços na aprendizagem de todos os estudantes, e não apenas de um grupo/turma específico.

Analisando os relatos dos interlocutores da Escola A Bela Adormecida (Aurora, Malévola e Rainha Leah), observamos que a professora e a equipe gestora afirmam que a partir dos resultados da ANA é possível verificar as habilidades que os estudantes atingiram. A professora Aurora ainda ressalta que, de acordo com o diagnóstico apontado pela avaliação, realiza um replanejamento da sua prática. Malévola, pedagoga da escola, diz que a ANA é um

instrumento que viabiliza verificar onde é que você está, onde as crianças estão, onde elas precisam chegar e quais as estratégias que precisam ser desenvolvidas para que sejam alfabetizadas dentro do ciclo de alfabetização.

As considerações propostas pelas interlocutoras indicam que os resultados da ANA provocam reflexões e mudanças no planejamento ou replanejamento da prática pedagógica. Esses aspectos ficam explícitos nos relatos das educadoras. De acordo com Freitas (2014, p. 48), “avaliar é pensar sobre o dado com vistas no futuro. Isso implica a existência de um processo interno de reflexão nas escolas”.

Os processos avaliativos, internos ou externos à escola, devem contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto educacional. Nessa perspectiva, cabe, portanto, aos professores e à equipe gestora, a partir dos dados produzidos por meio das avaliações, e aqui de maneira específica da ANA, refletir e desenvolver práticas nas salas de aula e medidas de gestão que procurem melhorar a qualidade do ensino ofertado nas redes públicas, reduzindo assim as desigualdades sociais.

Para João (professor da escola João e Maria), as avaliações externas que são elaboradas e aplicadas por órgãos externos apresentam resultados imparciais, uma vez que não há possibilidades de o professor, de sala regular interferir nos resultados. Para ele, a ANA ainda tem relevância no sentido de permitir comparar os dados (resultados) produzidos com os dados das avaliações internas da escola, ou seja, com as avaliações da aprendizagem. A respeito desse aspecto, Vianna (2005, p. 16) explica que os dados levantados nos vários tipos de avaliação (externas ou internas) devem ser analisados nas várias áreas curriculares, a fim de que sejam incorporados ao planejamento escolar e contribuam para o processo educativo. O autor, ainda, faz uma ressalva que:

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

As avaliações em larga escala ou da aprendizagem não podem servir apenas para diagnosticar em que nível de aprendizagem os alunos se encontram, elas devem contribuir para que professores e gestores reflitam acerca das suas práticas, para a transformação do processo de ensino, tendo em vista sua melhoria. No que concerne ao relato do professor é importante explicar que as avaliações externas não acompanham o aluno individualmente, mas elas apresentam uma visão parcial acerca do desempenho de uma turma/série. Por isso,

inferimos que só a partir da articulação organizada entre essas avaliações é que professores e gestores terão um panorama completo da situação educacional de suas escolas, para então melhorarem o processo de ensino.

Os discursos realizados pela equipe gestora da referida escola (Maria e Bruxa) refletem que a avaliação ANA, bem como seus resultados fazem com que a escola repense suas metodologias e estratégias, com vistas a fazer com que os estudantes avancem nas habilidades em que obtiveram um baixo desempenho. Nesse sentido, Vianna (2005) esclarece que o processo de avaliação não se reduz a um conjunto de técnicas para o levantamento de informações sobre diferentes indivíduos, mas um momento permanente de reflexão sobre os problemas educacionais com vistas à tomada de decisão.

Os processos avaliativos não podem se constituir numa atividade simplesmente técnica que fornece informações sobre o desempenho dos estudantes. Pensar a avaliação como um instrumento contínuo de reflexão exige dos educadores ações como o compromisso com a análise detalhada dos resultados (boletins) das avaliações, reunião com todos os atores envolvidos no processo educativo para discussão dos dados obtidos, e, por conseguinte, com base no resultado final e nas reflexões realizadas, replanejar as práticas com o intuito de tornar o trabalho pedagógico mais eficaz.

Dando continuidade às nossas análises, percebemos que as interlocutoras da escola Cinderela (Madrasta e Cinderela), que atuam, respectivamente, como professora e pedagoga da escola, concebem a avaliação como instrumento de reflexão. Madrasta destaca em sua fala que o resultado do aluno depende do trabalho realizado por ela. Em relação ao relato da interlocutora, inferimos que o professor não pode se constituir como o único responsável pelos resultados alcançados nas avaliações em larga escala, uma vez que o resultado é, ou pelo menos deveria ser, fruto de um trabalho pedagógico coletivo, e de responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos com a educação escolarizada, além das condições de oferta da escola.

No que se refere ao discurso da pedagoga Cinderela, constatamos que, na sua concepção, a avaliação ANA e seus resultados ajudam a aperfeiçoar a prática pedagógica, pois provocam reflexões. Essa concepção evidencia as ideias de Zabala (1998) de que o professor possui um pensamento prático e uma capacidade reflexiva. O autor sugere que este realize uma constante avaliação do seu trabalho docente.

O docente, como um profissional prático-reflexivo, é capaz de pensar acerca de sua prática, confrontando suas ações com os resultados que elas produzem. Nessa perspectiva, inferimos que o professor reflexivo traz em si um pensamento crítico sobre sua prática, que o



torna capaz de atuar com competência para o desenvolvimento acadêmico do meio em que está inserido. Nesse entorno, compreendemos que ter um pensamento reflexivo constituiu-se, atualmente, num elemento essencial no cotidiano educacional, pois ele pode intervir na organização de saberes e, por conseguinte no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas.

Príncipe, diretor da escola Cinderela, afirma ser o resultado da ANA apresentado de forma individualizada por aluno, sendo possível intervir diretamente no alcance das habilidades em que o estudante não obteve aprendizagem. Além do fato de serem os resultados divulgados no ano seguinte, impossibilitando esse atendimento individualizado do aluno a fim de superação das dificuldades apresentadas. Essa afirmação revela o não conhecimento da forma de apresentação dos resultados da ANA, pois os dados divulgados não apresentam um diagnóstico de desempenho por aluno, mas por turma. A esse respeito, o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015) explica que os resultados da ANA são apresentados em gráficos que compreendem a distribuição do percentual de estudantes por nível de proficiência. Esses dados são informados separadamente para cada área avaliada: Leitura, Escrita e Matemática.

### 5.2.2 Aspectos positivos/ negativos da ANA para a prática

Nesta subcategoria, os interlocutores das escolas, que serviram de campo para nosso estudo, relataram os aspectos positivos e negativos da ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização para a prática. Os dados produzidos através desse questionamento deram origem ao Quadro 15, conforme segue.

**Quadro 15 – ANA e o redimensionamento da prática pedagógica**

INTERLOCUTORES	ASPECTOS POSITIVOS/ NEGATIVOS DA ANA PARA A PRÁTICA
<p><b>LOBO</b></p>	<p>Quando fala da ANA na minha cabeça vem PNAIC, a gente vê assim, a ANA é tipo a culminância do PNAIC. Então, de positivo foi as formações do PNAIC que deram esse norte a minha visão como educador, a questão das habilidades que lá eles colocaram até “direito”. Então, quando começou aquela formação do PNAIC que eu vi aquele novo conceito de direitos de aprendizagem, eu mudei a direção do meu olhar para garantir ali aqueles direitos aos meus alunos;</p> <p>Negativos: é de não ter dado continuidade, ter sido uma coisa que foi pontual demais, eu vejo assim que o PNAIC foi pontual, que foi uma coisa que ninguém quis continuar, agora porque eu não sei. Acho que o</p>

INTERLOCUTORES	ASPECTOS POSITIVOS/ NEGATIVOS DA ANA PARA A PRÁTICA
	ponto negativo foi esse, não ter dado continuidade às formações.
VOVÓ	Positivos: o fato de ser padronizada e a gente vai poder ter um diagnóstico da escola em relação ao próprio nível de alfabetização e no comparativo com outras escolas, e refletir sobre aqueles dados.
CHAPEUZINHO	Positivos: essa questão de você refletir, ver os resultados, e procurar através dos resultados ver como é que você pode melhorar a sua prática. Negativos: é a demora dos resultados, seria isso porque demora muito.
AURORA	Positivos: é que é uma avaliação padronizada e a gente passa a ver as habilidades e os níveis das crianças, e então a gente passa a mudar as estratégias de ensino.
MALÉVOLA	Na verdade, eu só encontro elementos positivos, pois é um instrumento de avaliar, de análise. É uma boa, porque é uma avaliação a nível nacional e te traz um parâmetro de como eu estou nacionalmente.
RAINHA LEAH	Positivos: é que essa avaliação traz questões que vão aferir o nível de conhecimento dos alunos dentro daquele ciclo de alfabetização, e traz muitos benefícios, porque através da ANA a gente vai detectar aquelas habilidades que os alunos não estão conseguindo dominar.
JOÃO	Positivos: que ela traz o resultado da nossa realidade e com base nesses resultados a gente toma uma decisão porque é um processo imparcial; Negativos: a questão dos aplicadores, da seleção dessas pessoas porque esses aplicadores não passam por nenhum tipo de avaliação, simplesmente fazem uma inscrição. Então eles não conseguem vê a importância desse instrumento, na questão de receber a prova dos alunos, de vê os gabaritos, todos certos, de marcar os gabaritos corretamente, de deixar as crianças bem tranquilas para responder a prova, então se ele não tiver essa habilidade de manejo para lidar com os conflitos que tem na sala de aula, ele acaba comprometendo o resultado.
MARIA	Positivos: os testes são bem elaborados (itens bem interessantes, que realmente conseguem avaliar o nível de habilidades dos meninos); Negativos: o acesso às informações demora muito, ou seja, os resultados demoram a ser divulgados.
BRUXA	Positivos: é a gente tomar conhecimento do nível que esses alunos se encontram, se eles estão bem; Negativos: é que a gente não tem esse acesso aos resultados.
MADRASTA	Positivos: As formações, porque nelas a gente vê as habilidades que os alunos precisam alcançar que são as mesmas cobradas na ANA também; Negativos: nenhum.
CINDERELA	Positivos: essa oportunidade que a gente tem de refletir sobre a importância de uma avaliação. Negativos: porque muitas vezes os resultados não são condizentes com a realidade da rede de ensino.

INTERLOCUTORES	ASPECTOS POSITIVOS/ NEGATIVOS DA ANA PARA A PRÁTICA
<b>PRÍNCIPE</b>	Positivo: porque ela é muito específica, no ciclo de alfabetização e aí é possível trabalhar de forma específica com cada criança. Negativos: porque eu não sou adepto a esse ciclo de alfabetização. Porque eu já trabalhei com o público da rede privada e é bem diferente. E eu não sei por que na rede privada a gente não tem que esperar até que o aluno chegue ao 3º ano para estar alfabetizado. Mas na rede pública espera-se que a criança esteja alfabetizada somente no 3º ano, ou seja, espera-se até o final né, por exemplo, no público é normal a criança sair do 1º ano sem está alfabetizada, sair do 2º ano sem está alfabetizada.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Sobre os aspectos positivos da ANA para prática pedagógica, o interlocutor Lobo, professor da escola Chapeuzinho Vermelho, relaciona a ANA ao PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como assim refere: “[...] as formações do PNAIC [...] deram esse norte a minha visão como educador [...]”.

Em relação à formação continuada no âmbito do PNAIC, o documento da Diretoria de Apoio à Gestão Educacional/PNAIC (BRASIL, 2012) pontua que as formações têm como objetivo o desenvolvimento da prática da reflexividade, da mobilização dos saberes docentes, da partilha de saberes, do engajamento e da coletividade do trabalho pedagógico. Desse modo, esses princípios, desenvolvidos durante as formações, envolvem um profundo respeito aos profissionais da educação, um tratamento humano e uma busca incessante pelo saber, que conduz a uma escola, cada vez, mais inclusiva e articulada com as comunidades nos diferentes contextos onde estão inseridas.

Brito e Melo (2016, p. 12-13) esclarecem, ainda, que:

As ações do Pacto buscam contribuir para o empoderamento profissional dos alfabetizadores, notadamente, pautando-se na concepção de que a formação continuada como uma das principais ações do PNAIC rompe com a ideia de que os professores são meros consumidores de conhecimentos e meros executores de tarefas. As concepções que subsidiam a formação de professores no contexto do PNAIC explicitam os professores como autores do conhecimento e de suas práticas.

As formações propostas pelo PNAIC estimulam a ação reflexiva de professores, com vistas a garantir os direitos de alfabetização na idade certa para todas as crianças. Nessa perspectiva, podemos inferir que as ações formativas do Pacto conduzem educadores a novas formas de ver e pensar a alfabetização, como destaca Lobo. As ações formativas no Pacto são

fomentadas, ainda pensando no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores alfabetizadores, contribuindo, assim, para a valorização do docente.

Para o referido professor, o aspecto negativo em relação à ANA ocorre pelo fato de as formações do PNAIC não terem continuidade. A respeito disso, podemos inferir que as formações ofertadas no âmbito do PNAIC não acontecem durante todo o ano letivo, ou seja, não tinha uma regularidade, sendo concentrada em um determinado período do ano. É possível que as formações não tenham tido uma regularidade, devido a diversos fatores, entre os quais os de ordem política e financeira.

Os discursos das interlocutoras Vovó e de Chapeuzinho (equipe gestora) da escola Chapeuzinho Vermelho apontam como aspectos positivos da ANA, o fato dos resultados provocarem reflexões sobre a prática. Os discursos apresentados pelas interlocutoras vão ao encontro da proposta apontada no Documento Básico (BRASIL, 2012, p. 20), que diz:

Ao trazer a avaliação e seus resultados para a unidade escolar, pretende-se oferecer subsídios para a orientação das práticas pedagógicas, para o projeto político-pedagógico, para os processos de gestão e para o acompanhamento do trabalho de alfabetização.

A proposta pedagógica apresentada no Documento Básico da ANA esclarece que além de aferir o nível de alfabetização dos estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, a ANA e seus resultados visam contribuir para orientar tanto professores como gestores no desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, podemos inferir que essa proposta incide na busca por conduzir educadores a uma postura cada vez mais reflexiva, uma vez que os processos avaliativos envolvem sempre uma reflexão sobre a ação.

Para a interlocutora Chapeuzinho, os aspectos negativos da ANA ocorrem devido à demora na questão da divulgação dos resultados. Diante disso, depreendemos que a demora na divulgação dos resultados pelo MEC possa dificultar a reflexão que deveria redirecionar as práticas pedagógicas e, por conseguinte aperfeiçoar o processo de ensino e de aprendizagem no ano letivo seguinte.

Os interlocutores da escola Bela Adormecida (Aurora, Malévola e Rainha Leah) relataram apenas aspectos positivos em relação à ANA. Para elas, a avaliação é muito importante para detectar o nível de alfabetização e as habilidades adquiridas, conseqüentemente, possibilita pensar nas estratégias utilizadas e em novas estratégias de

ensino que favoreçam a aquisição dessas habilidades. Além disso, pontuaram acerca da relevância da avaliação trazer um parâmetro nacional em relação a outras escolas.

Os discursos apresentados pelos sujeitos não comunicam que modificações na prática foram decorrentes das contribuições da ANA. Assim, não foi possível perceber aspectos positivos que os conduzissem à reflexão e ao redirecionamento do trabalho pedagógico. Destacam a possibilidade que ANA tem de situá-los acerca do nível de alfabetização, porém, em seus relatos não expressam como, de fato, a ANA e seus resultados orientam o melhor desenvolvimento de suas práticas.

Na análise da narrativa de João, professor da Escola João e Maria, verificamos que aponta, como um dos aspectos negativos da ANA, os aplicadores da prova, visto que, na sua perspectiva, não apresentam um preparo para aplicar a referida prova, não apresentam um traquejo para lidar com diversos conflitos que podem surgir em uma sala de aula e não conseguem ver a importância desse instrumento de avaliação, o que pode comprometer o resultado. Compreendemos que a recomendação do Documento Base (2013) quanto à presença do professor da turma durante a aplicação do instrumento, busca assegurar que os estudantes possam se sentir seguros, além de evitar outras situações que podem ser contornadas com sua presença.

A resposta apresentada pelo professor não responde com clareza ao nosso questionamento, contudo, é importante esclarecer a respeito do que pontuou o professor, que todos aplicadores da ANA passam por uma capacitação e por um curso de alinhamento em plataforma de ensino online. Essa capacitação tem a finalidade de prepará-los para a aplicação desse instrumento de avaliação e de garantir que a coleta de dados ocorra de forma padronizada em todo país.

A interlocutora Maria afirma por meio do seu relato que um dos aspectos positivos da ANA está na qualidade dos testes, que por serem bem elaborados, conforme o seu destaque, ajudam a mensurar o nível de habilidade em que os estudantes se encontram. O relato da interlocutora não contemplou nosso questionamento quanto aos aspectos positivos da ANA para prática, mas, a respeito da sua fala, inferimos que os itens que compõem os testes da ANA são provenientes do Banco Nacional de Itens (BNI) do Inep. Assim, o BNI conta com o apoio de professores colaboradores selecionados por chamada pública, capacitados e convidados a participarem de oficinas para elaboração dos itens. A elaboração desses itens toma como base as Matrizes de Referência construídas para cada avaliação que Inep empreende, conforme o Relatório ANA 2013/2014 (BRASIL, 2015).

Dando continuidade as nossas análises, verificamos que Cinderela, pedagoga da escola Cinderela, explica que um ponto negativo da ANA é o fato de que, muitas vezes, o resultado não ser condizente com a realidade. O discurso apresentado pela pedagoga não respondeu com clareza ao questionamento realizado por meio da nossa entrevista, contudo, gostaríamos de realizar algumas considerações em relação aos aspectos que pontuou. A concepção da interlocutora talvez se dê pelo fato de que muitas vezes uma única avaliação não seja suficiente para contemplar a realidade do contexto educacional, pois sabemos que diversos fatores podem interferir nos processos avaliativos, como por exemplo, o aluno não estar bem emocionalmente ou fisicamente, problemas de ordem familiar, falta de afinidade com os aplicadores, medo, insegurança, enfim, situações cotidianas que permeiam o processo educativo e que podem colocar em risco o resultado final de uma avaliação.

O interlocutor Príncipe realizou uma crítica à alfabetização em ciclos, para ele, a alfabetização em ciclos implica que a criança só deve estar alfabetizada no 3º ano do ensino fundamental. No que concerne a esse aspecto, o Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007, define, no inciso II do art. 2º, a responsabilidade dos entes governamentais de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”.

Os três anos iniciais do ensino fundamental (1º, 2º e 3º) correspondem ao ciclo de alfabetização e não devem ser interrompidos, é o que explicam as novas diretrizes curriculares nacionais. Nessa perspectiva, o documento não prevê que a criança deve estar alfabetizada apenas no final do ciclo, ou seja, no 3º ano do ensino fundamental, mas que todos os alunos deverão estar alfabetizados até o 3º ano, ou seja, dentro do ciclo de alfabetização, portanto, no 3º ano, como mencionado.

No decorrer da presente seção, apresentamos as concepções dos interlocutores do nosso estudo sobre a ANA e suas contribuições para o redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização. Nesse sentido, seus relatos foram analisados considerando-os como agentes fundamentais no âmbito de nossa pesquisa.



6 Notas (in)conclusivas

## NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

Alcançar o momento ou etapa de traçarmos escritos em forma de conclusão ou, talvez de encerramento formal desta dissertação de mestrado, faz-nos lembrar o caminho percorrido, o processo de sua construção, os estudos, as incertezas, ansiedades e medos, sobremaneira os significativos aprendizados auferidos pelo desenvolvimento da investigação científica, pela ampliação de conhecimentos favorecida pela vivência acadêmica da formação continuada. Na verdade, estamos falando de aprendizados e sentimentos típicos de quem está aprendendo a transitar na seara da investigação científica, o que comporta citar Freire (1996) ao referir que caminhando aprendemos a caminhar.

O sentimento é que nessa caminhada estamos aprendendo a qualificar nossa caminhada, nossos saberes e fazeres no campo da educação: da formação de professores, da prática pedagógica e da avaliação. Desse modo, a consolidação do estudo, faz-nos lembrar que contamos com a colaboração de professores e gestores interlocutores, que se colocaram à disposição para contribuir, seja por meio dos relatos de suas práticas ou das experiências no âmbito da avaliação externa no ciclo de alfabetização, seja pelo voto de confiança nos conferiram. Reportando-nos ao objeto de estudo, estamos cientes de que a avaliação é intrínseca e imprescindível ao processo educativo, dizemos, pois, que as reflexões propostas foram realizadas no sentido de provocar professores e gestores da escola pública, do ciclo de alfabetização, a pensarem acerca dos contributos das avaliações em larga escala e, mais especificamente, da ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização para o redimensionamento da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, compreendemos que, ao coletar os dados do estudo, oportunizamos aos nossos interlocutores espaço para reflexão com vistas à tomada de decisão quanto a sua prática pedagógica, a partir dos resultados da avaliação externa. Entretanto, é possível evidenciar, com base nos diálogos propostos na coleta de dados, como esses resultados chegam ao contexto escolar e de que forma são aproveitados para redimensionamento da prática.

Tendo em vista os estudos desenvolvidos nesse percurso, inicialmente é necessário que nos reportemos à questão-problema, que aponta para a centralidade de nossa investigação: quais as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização? Para responder a essa indagação inicial, buscamos desvelar, junto aos nossos interlocutores, quais os subsídios que a ANA oferece para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no Ciclo de alfabetização.



Dessa forma, a fim de atender aos requerimentos próprios da pesquisa, delineamos, como objetivo geral desse estudo: analisar as contribuições da avaliação Nacional da Alfabetização – ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização.

Nesta caminhada, esperamos ter alcançado respostas para os objetivos específicos delineados inicialmente, no sentido de caracterizar a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA quanto aos seus objetivos, sistematização e operacionalização no Ciclo de alfabetização. Averiguamos que a ANA tem como objetivo aferir o nível de alfabetização dos alunos matriculados no 3º ano do ensino fundamental, produzir indicadores sobre a qualidade do ensino e concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades sociais. Para isso, são aplicados, testes aos estudantes e questionários aos professores e gestores das escolas públicas, que atendam ao Ciclo de alfabetização.

Como componente da metodologia desenvolvida nas avaliações de larga escala, o Inep estabelece matrizes de referência para essa avaliação que orientam a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, dos itens das provas. Essa matriz contempla diversas habilidades fundamentais para a construção da competência leitora e do uso da Matemática não contexto social.

Não há relatos, quanto à finalidade que a ANA tem em fornecer à gestão pública dados que informem sobre as condições em que o trabalho escolar está sendo desenvolvido e seu objetivo de concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades sociais. Em todos os argumentos dos interlocutores, fica claro que a avaliação serve apenas para aferir o nível de alfabetização em que os estudantes matriculados no 3º ano se encontram, sem a compreensão de que os resultados apresentados são também consequência das condições em que o ensino é ofertado e que, estes servem para a redução das desigualdades sociais, na medida em que são utilizados para a elevação da qualidade do ensino.

Verificamos, também que, a secretaria municipal de educação não implementa melhoramentos nas escolas a partir das informações das condições de oferta, dados disponibilizados pela avaliação externa. Visto que, se de fato utilizasse dos resultados da ANA com esse objetivo, políticas públicas chegariam às escolas a fim de proporcionar melhorias, seja em relação às condições físicas, aos materiais pedagógicos seja em relação à formação do corpo docente.

No que concerne à sistematização da ANA, a pesquisa constatou que entre os nossos interlocutores há pouco conhecimento em relação a sua organização, prevista nos documentos básicos que a regulamentam. Entre os professores e gestores que contribuíram para essa pesquisa, não foi possível encontrar educadores que descrevessem com clareza as habilidades

referentes à alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática, que são avaliadas por meio da ANA. Não ter clareza em relação às habilidades avaliadas na ANA, é não ter delineado o currículo organizado para o processo de alfabetização.

Essas constatações, nos leva a inferir sobre a necessidade que os interlocutores têm de conhecer e estudar os documentos básicos que norteiam a avaliação externa - ANA, visto que, nesse material se encontra uma matriz que compreende todas as habilidades avaliadas e, que compõem o currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, consideramos que a análise desses documentos poderá assegurá-los de que estão desenvolvendo metodologias de ensino que garantam o direito de aprendizagem a todos os educandos, ou seja, trabalhando na perspectiva de que todas as crianças desenvolvam as habilidades requeridas nessa etapa da escolarização.

No que concerne à maneira como a ANA é operacionalizada no contexto escolar, a pesquisa revela que não há uma mobilização por parte da comunidade escolar para a aplicação da prova, nesse senti os alunos são mobilizados, para que se façam presentes na data prevista. A prova é aplicada por examinadores externos a escola, no entanto, o documento básico da ANA orienta a presença dos professores na sala de aula, mas a pesquisa constatou que, por não conhecerem o documento, muitos educadores ignoram essa recomendação.

Ao descrever como os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA são compartilhados no contexto escolar, pelos professores e pela equipe gestora, verificamos que as escolas tomam conhecimento dos resultados das ANA por meio do portal do Inep. Entretanto, as dificuldades de acesso a esses resultados geram certo desinteresse nos professores e gestores com relação à apropriação desses resultados para benefício da prática pedagógica. A dificuldade de acesso encontrada pelos interlocutores ocorre em decorrência da não habilidade em lidar com as Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação - NITIC no espaço social e escolar.

Frente a essa realidade, elencamos algumas ações que devem ser implementadas pela escola: promoção de estudo dos documentos básicos que norteiam a avaliação externa, realização de formações continuadas para que os professores e os gestores possam ser incluídos no mundo digital, fazendo uso das tecnologias da informação e da comunicação, como forma de trabalhar a redução das dificuldades encontradas não somente por nossos interlocutores, mas por muitos educadores no que concerne ao acesso às informações.

Nos achados da pesquisa, constatamos, ainda, que a demora na divulgação dos resultados pelo Inep, pode interferir na promoção de reflexões nas unidades escolares. A propósito, entendemos ser importante ressaltar que, as devolutivas do Inep/MEC não orientam

a equipe gestora acerca do uso dos dados produzidos por meio da ANA, como instrumento em benefício da escola, a fim de refletir sobre indicadores que poderiam contribuir para melhorar a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Neste entorno, verificamos que de posse dos resultados da ANA, professores e gestores de maneira geral, pouco se debruçam sobre esses resultados para analisá-los e discuti-los coletivamente, no intuito de redefinir as práticas, com vistas à garantia do direito de aprendizagem, e, conseqüentemente, promoção da alfabetização de seus alunos. Neste caso, inferimos que professores e gestores precisam descobrir a importância da avaliação e da reflexão sobre seus resultados, no sentido de melhor compreender as necessidades formativas dos alunos, no sentido de encontrar as melhores formas de intervenção perspectivando provocar mudanças, articulando teoria e prática, seguindo os documentos orientadores da ANA, que destacam a importância de cada unidade escolar refletir sobre os resultados dessa avaliação, delimitando possibilidades que auxiliem os educandos no processo de organização e construção de saberes.

Diante das análises empreendidas sobre as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, para redimensionamento da prática pedagógica no Ciclo de Alfabetização, a despeito do objetivo perseguido, percebemos que o cenário educacional atual, apresenta fragilidades em relação ao uso das avaliações externas em benefício da escola, assim, constatamos lacunas no que concerne à reflexão e à tomada de decisão com base nos resultados.

A compreensão que temos é que as avaliações externas, portanto, devem colaborar para análises reflexivas acerca das práticas desenvolvidas no contexto escolar, possibilitando reflexões que contribuam para a reelaboração do Projeto Político Pedagógico. Possibilitando que os dados externos, associados aos conhecimentos produzidos no contexto escolar pelos professores e pelos gestores, subsidiem as reflexões sobre a prática alfabetizadora, com vistas à melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização.

A partir das reflexões propostas em torno da temática, salientamos que os processos avaliativos no âmbito da avaliação externa não devem se prestar apenas, para acreditação ou controle dos sistemas de ensino, visto que a sua função abrange um contexto mais amplo que visa subsidiar análises reflexivas acerca das práticas alfabetizadoras e a buscar melhorias no que concerne à qualidade da educação básica, aspectos que perpassam a sala de aula, a escola e as secretarias municipais de ensino, nas esferas micro e macro.

Como encerramento desse trânsito conclusivo, registramos nossa compreensão sobre a incompletude das análises realizadas, entendendo que outras reflexões e novos estudos sobre a

temática podem ser propostos. Portanto, nessa etapa da pesquisa, ressaltamos o desejo de que as reflexões apresentadas, no presente estudo, possam se revelar como uma produção de conhecimentos relevantes, que de fato possam contribuir para o redimensionamento das práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo de alfabetização, e, de certa forma com os processos avaliativos no âmbito das avaliações externas.



Referências

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luisa Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **SAEB**: Ensino Médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: relatório 2013-2014: volume 1: da concepção à realização. Brasília/DF: Inep, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.

\_\_\_\_\_. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. Brasília/DF: MEC/SEB, 2004 (Relatório). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger A.pdf>>. Acesso em: 22. ago. 2017

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Matemática**. v. 3, 2. ed. Rio de Janeiro: D&P, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa**. Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento. Caderno 007/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC/SEB, 2015.

\_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília/DF: MEC, 2013. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 10. out. 2017.

\_\_\_\_\_. **PDE**: Plano de Desenvolvimento da Educação. Brasília: MEC/SEB, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): documento básico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, de 24.04.2007**. 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/\\_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 18.jan.2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria 867/2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília/DF: MEC, 2012.

BRITO, A. E. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sócio cultural. **Revista Iberoamericana de Educación**. nº 44/4, p. 12-20. Novembro de 2007.

BRITO, Antonia Edna; MELO, Raimunda Alves. Introdução. In: BRITO, Antonia Edna; MELO, Raimunda Alves (Org.). **Formação continuada de professores: desafios da alfabetização na idade certa**. Curitiba: CRV, 2016.

CARVALHO, Conceição Cavalcante; SANTANA, Adriana Pereira Silva de; BRITO, Antonia Edna. Memórias de professoras alfabetizadoras sobre a prática pedagógica: narrativas... evocações. Fórum Internacional de Pedagogia - FIPED, 4, 2012, Campina Grande. [**Anais eletrônicos...**]. Campina Grande: Editora Realize, 2012.

Disponível em: <

<http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/7876acb66640bad41f1e1371ef30c180.pdf>>. Acesso em: 15.dez.2017.

DANYLUK, Ocsana Sônia. **Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil**. 5. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

DESPRESBITERIS, Léa; TAURINO, Maria do Socorro. O difícil percurso de um educador no mundo dos critérios de avaliação. **Estudo em Avaliação educacional**. Fundação Carlos Chagas, jul./dez, nº 14, 1996. p. 45-63.

DIAS SOBRINHO, José. Acreditação da educação superior. In: LOPEZ SEGRERA, Francisco; RIVAROLA, Domingo M. (Org.). **La universidad ante los desafíos del siglo XXI**. Assunción: Arte, 2010. p. 261-294.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÈ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: ELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GOMES NETO, João Batista; ROSENBERG, Lia. Indicadores de qualidade do ensino e seu papel no sistema nacional de avaliação. **Em aberto**. 66, abr./jun. 1995, p. 13-27.

HOFFMAN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2000.

\_\_\_\_\_. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma Santos. **Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora**. **Em Aberto**. 66, abr./jun. 1995, p. 29-34.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

PONTES, Tarcília dos Santos. **A avaliação na educação infantil, frente aos novos desafios**. Belém: UNAMA, 2001

RESENDE, Adriana Torquato. Cenários de práticas pedagógicas no 5º ano do ensino fundamental: professores, alunos e pesquisadora. 2017. 251f. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramango de. **Fundamentos da alfabetização Matemática: algumas implicações na construção de conceitos matemáticos**. 2015. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/800/438> Acesso em 12/10/2017.

SILVA, Lucas Melgaço da. **Avaliações em larga escala na alfabetização: contextos no ensino público de um município do estado do Ceará**. 2016. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério. In: CAUDAU, Vera. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed. p. 234.

TEIXEIRA, Olga Cristina da Silva. Implementação da Avaliação Nacional da Alfabetização na gestão do processo alfabetizador em Dourados-MS. 2017.169f. Dissertação (Mestrado em



Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul.

VELOSO, Luíza; ABRANTES, Pedro; CRAVEIRO, Daniela. A avaliação externa de escolas como processo social. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, v.33, p. 69-88, set. 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Fundamentos de um Programa de Avaliação Educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1998.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação reflexiva de professores, idéias e práticas**. Lisboa: EDUCA, Lisboa 1993.



Apêndices

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (Perfil dos sujeitos)



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Título do projeto: “**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**”.

Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

Pesquisador Assistente: Kelly Daniele Santos Silva Brito

### QUESTIONÁRIO (Perfil dos sujeitos)

- 1) Nome:
- 2) Nome da escola:
- 3) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino
- 4) Estado civil: ( ) Casado(a) ( ) Solteiro(a) ( ) Outro \_\_\_\_\_
- 5) Faixa etária em anos:  
( ) 21 a 25 anos ( ) 26 a 30 anos ( ) 31 a 35 anos ( ) 36 a 40 anos  
( ) 41 a 45 anos ( ) 46 a 50 anos ( ) 51 a 60 anos ( ) acima de 60 anos
- 6) Situação funcional: ( ) Efetivo ( ) Temporário
- 7) Regime de trabalho em horas semanais:  
( ) 20hs ( ) 30hs ( ) 40hs ( ) outros \_\_\_\_\_
- 8) Tempo de atuação como professor(a):
- 9) Tempo de atuação como professor(a) no 3º ano do ensino fundamental:
- 10) Trajetória acadêmica:
  - a) Curso(s) de graduação:
  - b) Graduação *Lato Sensu* (especialização):
  - c) Pós- graduação *Stricto Sensu* (mestrado e/ou doutorado):

## **APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**



### **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Título do projeto: “AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO”.**

**Pesquisador responsável: Profa. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo**

**Pesquisador Assistente: Kelly Daniele Santos Silva Brito**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

- 1) Qual a finalidade da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização?
- 2) Como a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização está organizada?
- 3) Como ocorre a operacionalização da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização na escola?
- 4) Que habilidades referentes à alfabetização são avaliadas na ANA- Avaliação Nacional da alfabetização?
- 5) A escola toma conhecimento dos resultados da ANA – Avaliação Nacional da alfabetização?
- 6) A escola socializa e discute os resultados da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização? De que forma?
- 7) Os resultados da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização contribuem para o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica?
- 8) De que forma os resultados da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização redimensionam a prática a pedagógica com vistas à garantia da aprendizagem?
- 9) Que elementos positivos e negativos você pode destacar em relação à ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização para sua prática?

## APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

A pesquisa é intitulada: **“AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO”**, e você foi selecionado em virtude de ser professor ou professora efetivo (a) da Escola onde será realizada a pesquisa, coordenada pela **Professora Doutora Josania Lima Portela Carvahêdo** e pela pesquisadora assistente **Kelly Daniele Santos Silva Brito**, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI.

O objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA para redimensionar a prática pedagógica no Ciclo de alfabetização.

. Trata-se de um estudo qualitativo, cuja técnica de tratamento das informações será a Análise de Conteúdo, com base em Bardin (1977) e Franco (2012). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: questionário e entrevista. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente uma hora.

A presente investigação oferece mínimo risco de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a você participante uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário e participar da entrevista sobre a temática sugerida nos objetivos. A entrevista será registrada por gravação em áudio, sigilosamente transcrita e analisada para compor o *corpus* do estudo. A entrevista será previamente agendada em

conformidade com a sua disponibilidade evitando incômodo ou prejuízo ao trabalho ou outra atividade de seu interesse. O risco de algum constrangimento relacionado com sua participação será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista, com presença exclusiva do pesquisador; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto.

Os benefícios relacionados com a sua participação nesta pesquisa contribuirão para o aperfeiçoamento e a disseminação das práticas pedagógicas que vem sendo desenvolvidas no Ciclo de Alfabetização por meio da ANA- Avaliação Nacional da Alfabetização. Outro fator preponderante é a produção e defesa pública da Dissertação de mestrado da pesquisadora assistente, em cooperação com o pesquisador responsável, através de publicações e apresentados em seminários, congressos e similares. O sigilo dos dados obtidos por meio da sua participação que serão confidenciais, não possibilitando sua identificação.

A sua participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelas responsáveis da pesquisa. A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFPI, onde você trabalha.

Se você concordar em participar deste estudo, seu nome e identidade (RG) serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente os pesquisadores, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Você poderá comunicar-se e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

**Coordenadora do Projeto:** Prof. Dra. Josania Lima Portela Carvalhêdo

UFPI - Departamento: PPGED

Telefone para contato: (86) 3237-1214/98831

**Pesquisadora assistente:** Kelly Daniele Santos Silva Brito

Endereço: Quadra 24, casa 20, setor B – Bairro Mocambinho I - Teresina - PI

Telefones: (86) 988855712

**Consentimento da participação:**

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_ li o texto e declaro que entendi o objetivo, a forma de minha participação, riscos e benefícios da pesquisa e aceito o convite para participar. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, mesmo sem justificar minha decisão. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Declaro ~~compreender~~ <sup>2/3</sup> que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento ou recompensa. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_ -

**Testemunha:** Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Nome: \_\_\_\_\_ -

RG: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste participante de pesquisa para a participação neste estudo.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017

<p><b>Coordenadora do Projeto:</b>          Prof. Dra. JOSANIA LIMA PORTELA          CARVALHÊDO          UFPI- Departamento: PPEGED          Telefone: (86) 3215 – 5813          E-MAIL: <a href="mailto:josaniaportela@gmail.com">josaniaportela@gmail.com</a>          Assinatura:          _____</p>	<p><b>Pesquisador assistente:</b>          KELLY DANIELE SANTOS SILVA BRITO          Telefone: (86) 98885- 5712          E-MAIL: <a href="mailto:kelly_daniele@hotmail.com">kelly_daniele@hotmail.com</a>            Assinatura:          _____</p>
---	---

**OBS:** O TERMO SERÁ IMPRESSO E ASSINADO EM DUAS VIAS, FICANDO UMA COM O PARTICIPANTE E OUTRA COM O PESQUISADOR RESPONSÁVEL.

**Informações: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI.**  
Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga.  
Pró Reitoria de Pesquisa - PROPESQ.  
CEP: 64.049-550 - Teresina - PI Telefone: 86 3237-2332  
E-mail: [cep.ufpi@ufpi.br](mailto:cep.ufpi@ufpi.br) Web.: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)



## APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS DA ANA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

**Pesquisador responsável:** Josania Lima Portela Carvalhêdo

**Instituição/Departamento:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI - DMTE/CCE CIENCIAS HUMANAS

**Telefone para contato:** (86) 3237-1214/98831

**Local da coleta de dados:** Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Teresina

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados durante as entrevistas semiestruturadas através da gravação de áudio nas Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino. As pesquisadoras Josania Lima Portela Carvalhêdo (pesquisadora responsável) e Kelly Daniele Santos Silva (pesquisadora assistente) concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas sob a responsabilidade do pesquisador responsável – Josania Lima Portela Carvalhêdo no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, 13 de janeiro de 2017

.....  
*[Nome (ou carimbo), CI, Registro Profissional (se houver) e assinatura do pesquisador responsável]*



Anexos

---

## ANEXO A – Autorização da realização de pesquisa

SEMEC  
Secretaria  
Municipal  
de Educação



Ofício nº 251/2017/GAB/SEMEC

Teresina, 13 de janeiro de 2017.

Ilma. Sra.

**JOSANIA LIMA PORTELA CARVALHÊDO**

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI

**ASSUNTO: Autorização da realização de pesquisa.**

Senhora Coordenadora,

Em atendimento à solicitação de Vossa Senhoria, formalizada através do **Processo nº 044.00328/2017**, autorizamos a realização da pesquisa intitulada **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: CONTRIBUTOS DA ANA PARA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO**, da mestranda **KELLY DANIELE SANTOS SILVA BRITO**, desde que se restrinja exclusivamente às solicitações da sua pesquisa sem prejudicar o andamento dos trabalhos, que obtenha a autorização dos pais dos alunos, caso haja necessário, e siga as orientações referentes à Ética na pesquisa.

Solicitamos que, após concluída a referida pesquisa, deverá ser encaminhado um relatório final a esta Secretaria Municipal de Educação – SEMEC, devendo ser entregue no Gabinete.

Atenciosamente,

  
**IRENE NUNES LUSTOSA**  
Secretária Executiva – SEMEC



Rua Areolino de Abreu Nº 1507  
Centro



86 3215-7930 | 7931 | 7932 | Fax: 86 3221-1133



semec@teresina.pi.gov.br