

A GESTÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

uma experiência do Pacto Nacional
pela Alfabetização na Idade
Certa no Tocantins



PNAIC

Organização

Idemar Vizolli

Maria José de Pinho

Janete Aparecia Klein

Elaine Aires Nunes

A GESTÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

uma experiência do Pacto Nacional
pela Alfabetização na Idade
Certa no Tocantins

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos

Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

(PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial

EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



<http://www.abecbrasil.org.br>

A GESTÃO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:

uma experiência do Pacto Nacional
pela Alfabetização na Idade
Certa no Tocantins

Organização

Idemar Vizolli

Maria José de Pinho

Janete Aparecia Klein

Elaine Aires Nunes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

G393

A gestão do processo de alfabetização e letramento: uma experiência do pacto nacional pela alfabetização na idade certa no Tocantins / organizadores: Idemar Vizolli, Maria José de Pinho, Janete Aparecida Klein, Elâine Aires Nunes. – Palmas: EDUFT, 2021.

106 p. : fots. color.; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-64-7

1. Alfabetização. 2. Brasil, educação. 3. Gestão, educação. 4. Letramento, Tocantins. I. Idemar Vizolli. II. Maria José de Pinho. III. Janete Aparecida Klein. IV. Elâine Aires Nunes. V. Subtítulo.

CDD – 370

SUMÁRIO

EIXO I – A FORMAÇÃO PELO PNAIC

PREFÁCIO..... 7

Idemar Vizolli
Leni Feitosa Barbosa

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PNAIC 10

Magalis Béssem Dorneles Schneider
Norma Lucia Queiroz

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OLHAR REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO DA GESTÃO DE SALA DE AULA E INTERVENÇÕES NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO..... 21

Zenóbia Silva Pereira Paiva

PARTICIPAÇÃO DOS COORDENADORES LOCAIS E REGIONAIS NA FORMAÇÃO DO PNAIC-UFT/2016..... 36

Margareth Leber de Macedo
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior

EIXO II – O PROCESSO DE GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO PELO PNAIC

EFEITOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO - UMA REALIDADE NA ESCOLA COOPERATIVA CHAPADÃO..... 46

Edna de Jesus Vieira
Kênia Alves de Freitas

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TURMA DO 3º ANO NA ÓTICA DO PROGRAMA PNAIC EM 2015..... 55

Francileide Rodrigues de Oliveira Ramos
Luziene Soares Ramos
Raimunda Pires da Silva Rocha

REFLEXÕES EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ETNIA KRAHÔ NOS MUNICÍPIOS DE GOIATINS E ITACAJÁ-TOCANTINS..... 66

Luciana da Silva de Araújo

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR PARA O SUCESSO DA GESTÃO DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO 76

Janaine Beserra Sales

**AVALIAÇÃO NO PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PNAIC TOCANTINS:
UM OLHAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA..... 83**

Dionizio Pereira Neto
Carmem Lucia Batista Coelho Ranzi

EIXO III - RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE VIVÊNCIAS PELO PNAIC

**RE - CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO
MUNICÍPIO DE ARRAIAS-TO 93**

Alessandra Silva Ramalho Santos
Lilia Reijane Ribeiro dos Santos Menezes
Silvaneide Gonçalves Ferreira
Elaine Aires Nunes

**NOVOS OLHARES SOBRE A GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ETNIA KRAHÔ
NOS MUNICÍPIOS DE GOIATINS E ITACAJÁ-TOCANTINS..... 97**

Luciana da Silva de Araújo
Maridalva Cruz Sales Costa
Raimunda Oliveira Queiroz

APRENDENDO E ENSINANDO ATRAVÉS DO "CIRCO" 101

Betânia da Silva Alves
Cleusa Maria Arruda Fonseca
Monique Lemos Araújo

PREFÁCIO

A produção intelectual apresentada nesta obra resulta da formação continuada para professores ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC via Universidade Federal do Tocantins – UFT. Trata-se de uma formação orientada pela abordagem teórica e metodológica do próprio PNAIC que perpassa pela gestão escolar e pedagógica, abordando temáticas essenciais ao processo de alfabetização. Esse pacto consiste de um compromisso assumido pelos entes federados (união, estados, municípios e Distrito Federal), em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, as Secretarias de Estado da Educação – SEDUC e União de Dirigentes Municipais de Ensino – UNDIME de todo o Brasil.

O PNAIC apresenta-se como uma política pública que se aporta na busca pela garantia da qualidade do ensino às crianças em processo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) e foi implantado no ano de 2012. Ele tem assento nas demandas de uma formação continuada de modo a mudar a realidade da sala de aula, com o propósito de que todas as crianças estejam alfabetizadas em língua portuguesa, matemática e demais áreas do conhecimento, até os 8 anos de idade. O PNAIC compreende a alfabetização como um processo intencional, complexo e interdisciplinar, cuja proposta indica que a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, com base em um projeto pedagógico que harmoniza alfabetização e letramento. Processo este que só se consolida com o esforço e muito trabalho dos alfabetizadores em sintonia com ações efetivas da equipe gestora de cada unidade escolar.

Em 2016, a formação do PNAIC no Tocantins deu atenção à gestão participativa no processo de alfabetização e letramento, de modo a indicar caminhos para a consolidação de escolas alfabetizadoras. Trata-se de um trabalho de empoderamento didático à equipe pedagógica e professores alfabetizadores que perpassa pela elaboração de instrumentos que possibilitam as Unidades Escolares realizar uma avaliação mais acurada das aprendizagens das crianças e, ao mesmo tempo, monitorar e orientar suas ações educativas.

Esta obra resulta de esforços de professores alfabetizadores e de formadores para sistematizar experiências vivenciadas no processo de alfabetização em diferentes municípios tocantinenses. Ela é constituída por 11 (onze) capítulos, organizados em três eixos: o primeiro é composto por 03 (três) capítulos e trata da formação para atuação no PNAIC; o segundo versa sobre o processo de alfabetização na perspectiva do pacto e é formado por 05 (cinco) capítulos; e o terceiro foi destinado a relatos de experiências advindas da formação e também é formado por 03 (três) capítulos.

Inicia-se a obra com reflexões sobre a importância do monitoramento da equipe pedagógica na gestão no processo de alfabetização, na qual (direção de escola, coordenadores, supervisores e professores) são responsáveis diretos pelo processo de alfabetização, de modo a assegurar que ao final do ciclo, todas as crianças tenham consolidados os direitos de aprendizagem de leitura e escrita numa perspectiva de letramento. Destaca que os docentes alfabetizadores contam com grande repertório teórico e prático, vez que desde de 2013 participam das formações promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa e que o desenvolvimento da criança resulta de todo um educativo escolar e intencional da unidade escolar.

Em diálogos na formação continuada de professores do PNAIC, as autoras destacam o processo de alfabetização deve conduzir a criança a compreender as funções da língua escrita na

sociedade, o que indica a escola deve se constituir num ambiente alfabetizador e que a prática de alfabetização seja emancipadora, na qual os estudantes sejam instigados a refletir “sobre as realidades, os problemas sociais, políticos e econômicos e não sejam depósitos de uma inculcação ideológica de saberes prontos.”

Os autores do terceiro capítulo envidaram dedicaram-se a tratar do o desenvolvimento das ações idealizadas pela coordenação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, de modo a contemplar a formação e participação dos coordenadores locais e regionais das redes municipais e estadual do Tocantins. Para tanto, no ano de 2016, foram idealizadas três ações específicas: a criação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento – GTAL; a realização do diagnóstico de alfabetização; e a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento. Essas ações foram criadas para serem executadas em cada unidade escolar.

Adentrando ao segundo eixo, na perspectiva de refletir sobre os efeitos da avaliação diagnóstica no ciclo de alfabetização, sustentadas em Perrenoud (1999), as autoras asseveram que a avaliação das aprendizagens se constitui num novo paradigma a ser enfrentado pelos responsáveis no processo de alfabetização. Isso porque se trata de um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionado à gestão da aprendizagem dos estudantes, o que exige mudança de postura dos alfabetizadores no ato de avaliar.

No capítulo 05 (cinco) apresenta reflexões sobre a prática da alfabetização com crianças de 3º ano de uma classe de estudantes em uma escola do campo. As autoras destacam que se faz mister o professor incorporar em suas ações educativas cujas atividades estejam articuladas com as formas de vida e a cultura dos sujeitos que compõem a comunidade em que a escola está inserida, o que implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que facilitem as construções mentais e culturais das crianças, acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade. Para tanto, analisam a realidade do processo de alfabetização em uma escola de tempo integral localizada no interior do município de Miracema do Tocantins, concluem que o PNAIC influenciou fortemente a concepção de alfabetização dos professores e coordenadores pedagógicos.

O processo de alfabetização com os indígenas Krahô também compõe parte desta obra. As crianças indígenas são alfabetizadas em sua língua materna e na língua portuguesa. Embora a Constituição Federal assegure os direitos de proteção ao território e costumes indígenas; o artigo 38 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (lei 9394/96) preconize que “O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas”; e que o artigo 2º, parágrafo 3º as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena DCNEI, deve “Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais”, o processo de alfabetização ainda carece ser efetivado de modo a garantir que todas as crianças indígenas sejam alfabetizadas.

O trabalho dos Coordenadores Pedagógico na escola, também mereceu reflexões. De acordo com a autora, as constantes mudanças sociais, políticas e econômica requer que as escolas desenvolvam propostas educativas criativas, de modo a envolver a comunidade no processo de alfabetização e que a educação esteja comprometida com as relações humanas, nos termos apresentados por Libâneo (2001).

O oitavo capítulo reflete sobre as mudanças na forma de avaliar a partir da análise dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, iniciada em 2013. Assim, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu a primeira edição da avaliação censitária, com objetivo de coletar, produzir e oferecer um diagnóstico dos níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, bem com subsidiar políticas de melhoria da qualidade da educação, reafirmando o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, até final do 3º ano do ensino fundamental. Os autores concluem que o sucesso no ciclo de alfabetização depende de uma série de fatores, especialmente do envolvimento da escola como um todo, assim como da família e que são necessárias intervenções pedagógicas eficientes.

Ao apresentar relatos de experiências advindas a formação, as autoras do nono capítulo, lançam seus olhares à gestão do processo de alfabetização e letramento. Destacam que a formação de 2016 deu atenção à participação gestão pedagógica da escola, ao papel dos professores, coordenadores pedagógicos e direção escolar.

No capítulo 10, mais uma vez a alfabetização na Etnia Indígena Krahô ganha destaque no processo de alfabetização. Desta feita as autoras relatam a experiência da implantação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento – GTAL, nas Escolas Estaduais Indígenas da etnia Krahô, nos municípios de Itacajá e Goiatins, no TO. O GTAL foi criado no intuito de dar suporte às ações dos professores alfabetizadores, equipe diretiva da Unidade Escolar, pais e comunidade em geral.

O coroamento da obra se dá coma experiência de ensinar e aprender com o circo. Segundo as autoras, o circo é uma das mais antigas manifestações populares e artísticas, cujo espetáculo acontece em espaços e com cenários especiais e lúdicos em que a magia povoa e toma conta do imaginário das crianças, trazendo-lhes alegria, aguçando a curiosidade e promovendo aprendizagens.

Palmas, TO, abril de 2017
Maria Santana Ferreira dos Santos

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: DIÁLOGOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PNAIC

Magalis Bészer Dorneles Schneider
Norma Lucia Queiroz

Iniciando nossa conversa...

A alfabetização pode ser compreendida como o processo de ensino e aprendizagem da tecnologia da escrita e das práticas sociais de leitura e escrita que denominamos de letramento. Para nós, a tecnologia da escrita trabalha com a linguagem humana, envolvendo a escrita alfabético-ortográfica.

O domínio dessa tecnologia envolve reconhecer símbolos do sistema de escrita, isto é, letras ou grafemas que representam o significante do signo linguístico, bem como palavras, frases e textos. Por outro lado, não podemos deixar de mencionar a importância do reconhecimento dos sons da língua por aqueles que estão em processo de aprendizagem. Os sons dos respectivos grafemas envolvem um conjunto de conhecimentos e procedimentos relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às capacidades motoras e cognitivas para manipular instrumentos e equipamentos da língua escrita (SOARES, 2009).

O domínio da língua escrita tem sido reconhecido na sociedade contemporânea como uma dimensão importante para o desenvolvimento humano e para a participação social dos sujeitos, sejam eles: crianças, jovens, adultos ou idosos. Interessa, neste artigo, dialogar com um grupo de professoras orientadoras de estudo da rede pública de ensino do Tocantins/TO que participaram do curso de formação continuada, promovido pelo PNAIC neste ano para compreender como as professoras participantes deste estudo avaliam essa formação e as mudanças sugeridas.

Sabemos que nos dias de hoje o aluno eMagam processo de alfabetização chega à escola com conhecimentos do mundo e da língua escrita, uma vez que está imerso na cultura letrada.

Entretanto, o conhecimento da língua escrita não está sistematizado e um dos sujeitos que pode auxiliar nessa sistematização é o professor que além de idealizador de estratégias de ensino, pode assumir a função de um “andaime” ou “andaimagem”, apoiando seus alunos a se apropriarem da língua escrita e articulando o saber escolarizado e a leitura de mundo.

Andaime ou andaimagem, termo traduzido da palavra inglesa *scaffolding*, cunhada por Bruner, citado por Bortoni-Ricardo; Fernandes de Sousa (2006, p. 178). Esse autor, apoiado na perspectiva teórica de Vigotski (1998), defende que a aprendizagem ocorre em situações de interação social, com um sujeito mais capaz (colega mais experiente e/ou um adulto).

Comprendemos que o termo andaime pode ser visto como um conceito metafórico que se refere a um auxílio, visível ou audível, dado por um colega mais experiente e/ou um adulto de uma cultura. Na escola, esse andaime é uma estratégia instrucional, mas, de fato, pode ocorrer em

qualquer ambiente social, onde tenha lugar os processos de aprendizagem e de socialização (BORTONI-RICARDO; FERNANDES DE SOUSA, 2006).

Para Vygotsky (1998), os sujeitos se desenvolvem mergulhados em atividades significativas, atuando com outros culturalmente mais capazes, que fornecem as mais novas informações, orientações, dicas, que são os instrumentos necessários na realização de atividades. Observa-se que, por meio da colaboração entre os sujeitos, as crianças pequenas aprendem a atuar, mais eficientemente, em situações-problema que em situações abstratas.

O desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem, de acordo com a teoria de Vigotski (1998, p. 97), na interação de um aprendiz em dois níveis de desenvolvimento: um real e outro potencial (ou *zona de desenvolvimento proximal*). Ele definiu “a *zona de desenvolvimento proximal* como a distância entre o nível de desenvolvimento real - resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, no qual a resolução de problemas ocorre com o auxílio de um colega mais experiente e/ou um adulto”, mas que poderá resolver o problema em um futuro próximo.

Nessa perspectiva, o aprendizado na interação com o outro que ensina pode funcionar como impulsor do desenvolvimento. Por meio dessa sistematização, a aprendizagem, segundo a concepção de Vigotski, pode promover o desenvolvimento das estruturas mentais superiores. Nesse sentido, a instrução apresenta um papel fundamental no processo do ensino-aprendizagem. O autor afirma que a boa instrução deve instigar as funções que estão em pleno amadurecimento, ou seja, na zona de desenvolvimento proximal. De forma análoga, Bruner (1985) argumenta que o grande desafio foi verificar como o colega ou o adulto orientavam o sujeito na zona de desenvolvimento proximal.

Apoiadas na teoria de Vigotski, Queiroz e Maciel (2014, p. 34) defendem que “o domínio da língua escrita tem sido reconhecido na sociedade contemporânea como uma dimensão importante do desenvolvimento humano e da participação social dos sujeitos, sejam eles crianças, jovens, adultos” e idosos. Nessa perspectiva, aprender a ler e escrever é um direito fundamental e subjetivo do cidadão e uma das principais vias de acesso ao conhecimento e à cultura (MACIEL, 2004; PINTO; MACIEL, 2011). Portanto, garantir que os alunos tenham êxito no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais em nossas escolas pode ser uma estratégia apropriada contra o analfabetismo (QUEIROZ *et al.*, 2003), bem como para o desenvolvimento de cidadãos autônomos do nosso tempo. Sendo assim, cabe à escola e ao professor proporcionar aos alunos oportunidades de alfabetizar-se, letrando (SOARES, 2009) para que a competência de ler e escrever não continue sendo privilégio de um determinado grupo social (QUEIROZ; MACIEL, 2014).

Neste conhecimento escolarizado o letramento na alfabetização trará situações do real e de que a escrita vai além de conhecer códigos escritos, palavras e sons, mas o uso prático dessa escrita na realidade dessa criança.

Nessa conjuntura, a formação dos professores alfabetizadores que está à frente do processo de alfabetização, letrando em nossas escolas públicas, por meio do Pacto da Alfabetização da Idade Certa (PNAIC), tem como objetivo principal banir a cultura de reprovação e retenção dos alunos no início da escolarização. Nessa perspectiva, o PNAIC busca assegurar que esses alunos sejam alfabetizados até os oito anos de idade na educação básica. Uma das orientações do Pacto é de que para o aluno atinja o *status* de alfabetizado, ele tem de apresentar o domínio das correspondências grafofônicas (letras e sons), mesmo que tenha ainda dificuldades ortográficas, mas apresente fluência de leitura, compreensão e produção de textos escritos (BRASIL, 2016).

Este artigo teve como objetivo apresentar os diálogos referentes ao processo de alfabetização e letramento de um grupo de professores. Interessa no presente estudo que trata da formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Tocantins e os desafios para construir um processo de alfabetização, letrando, a partir do PNAIC que busca criar possibilidades para um processo de ensino e aprendizagem de qualidade.

Soares (2005) defende que a alfabetização e o letramento podem ser compreendidos como diretrizes metodológicas, as quais buscam fundamentar as decisões tomadas em sala de aula. Já a metodologia e a teoria são duas faces de uma mesma moeda, por isso é impossível atuar, com autonomia, em sala de aula, sem o conhecimento do que se deseja ensinar. Desse modo, o letramento designa o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades envolvidos no uso da língua em práticas sociais, importantes para a participação ativa e competente na cultura da escrita. Soares diz “[...] para corresponder adequadamente às características e demandas da sociedade atual, é necessário que as pessoas sejam alfabetizadas e letradas; no entanto, há alfabetizados não letrados e também é possível haver analfabetos com um certo nível de letramento.” (SOARES, 2005, p. 50)

Contextualizando o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a proposta do ciclo

Em 2012, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com o intuito de definir as diretrizes gerais para o compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, final do terceiro ano do Ensino Fundamental, ou seja, ao longo do ciclo I. As ações do MEC com estados, municípios em parceria com instituições de ensino superior, apoiou os sistemas públicos de ensino no trabalho de alfabetização e letramento dos alunos até o final do terceiro ano, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2016).

O ano de 2013 foi marcado pela implantação deste programa de grande escala no ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, sendo o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC. No ano de 2014, o foco da formação de professores foi o componente curricular da Matemática, mas com o propósito de continuar o trabalho anterior da Língua Portuguesa, considerando que há novos professores nas salas de alfabetização. Os princípios centrais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico foram: o sistema de escrita alfabética de uma maneira sistemática e a problematização das capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, conhecimentos interdisciplinares de maneira que os alunos pudessem ouvir, falar, ler e escrever sobre temas diversos e agir na sociedade e a ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem.

Para se compreender o marco regulatório da finalização da alfabetização no terceiro ano foi preciso rever a perspectiva dos ciclos de aprendizagem. Destacamos que esses ciclos já foram incorporados à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de dezembro de 1996, no art. 23. Esse artigo menciona que a educação básica poderá se organizar e de acordo com a necessidade do processo de aprendizagem em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização. E no artigo 32 facultou aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais incidem também sobre a questão, adotando a organização em ciclos para o ensino fundamental sob o argumento de que ele torna possível a distribuição mais adequada dos conteúdos em relação à natureza do processo de aprendizagem. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 120).

A lógica dos ciclos é uma tentativa de superar o fracasso escolar no ensino fundamental, expresso pelas altas taxas de reprovação (ALAVARSE, 2009). Nesse sentido, Alavarse (2009, p. 36) destaca o caráter compulsório do ensino fundamental e o direito à escolarização das demandas populares, contudo o autor ressalta as tensões que isso gera “[...] dos filhos de trabalhadores obrigados a frequentar a escola, particularmente daqueles mais depauperados, frente às exigências dos procedimentos intraescolares”. O autor ressalta, ainda, que o sentido obrigatório dessa etapa da educação “[...] não pode ser analisado como se nessa etapa da educação básica milhões de alunos se encontrassem por uma opção própria absoluta, significando que não se pode exigir dos alunos o interesse em relação à escola [...] nem mesmo “prontidões” cognitivas (ALAVARSE, 2009, p. 36).

Assim, a democratização do ensino não pode significar apenas a ampliação de duração, mas o compromisso da igualdade de oportunidades e o compromisso com os resultados dessa igualdade. “[...] compreendida como [...] a possibilidade de que todas as crianças ascendam a patamares considerados indispensáveis para a vida da nação (ALAVARSE, 2009, p. 38).

Para Alavarse (2009) não existe solução nos ciclos que contorne o problema político da democratização da escola e que a igualdade de oportunidades seja transformada na possibilidade de que todos tenham o máximo de aproveitamento da escola, pois é preciso considerar a forma da organização da escola que deverá “[...] estar associada à questão do para quê escola? e implica um posicionamento que, a começar dos gestores, pela posição política que ocupam, deve explicitar e, ao fazê-lo, com ou sem consenso, fortalecerá a educação política dos atores e usuários da escola.” (ALAVARSE, 2009, p. 39).

Um dos propósitos para a adoção dos ciclos é a questão da superação da aprovação e reprovação. No entanto, Alavarse (2009) afirma que a estratégia para a superação da repetência abrange o emprego de recursos materiais e humanos de eficácia que obrigatoriamente se passa para a obrigatoriedade da elevação de recursos. Assim, “[...] a palavra ciclo(s) designa período temporal ou duração de um processo para que algo ocorra [...] o ensino fundamental constituiria um ciclo, ou poderia ser desdobrado em períodos – ciclos – menores, mas a questão é: quais são os objetivos de tal(is) ciclo(s)?” (ALAVARSE, 2009, p. 43).

Compreende-se que a opção por uma ou outra forma de organização deveria indicar os objetivos do processo pedagógico e ampliar as finalidades da escola para que todos os alunos pudessem aprender. Salienta-se que os ciclos são períodos de escolarização, organizados em blocos que varia a duração, dependendo do nível de ensino. Essa ordem escolar:

[...] se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 103)

Formação de professores em relação ao processo de alfabetizar, letrando

A Alfabetização no PNAIC assume o foco de alfabetizar e letrar com a escrita alfabético-ortográfica. Soares (2005) afirma que os símbolos do sistema da escrita alfabético-ortográfica, as letras e os grafemas representam o significante do signo linguístico e que o domínio dessa tecnologia envolve conhecimentos e procedimentos relacionados tanto do sistema de representação, quanto às capacidades motoras e cognitivas desse aluno. Alfabetizar assim está relacionado com o aprender para além da simples imitação mecânica da escrita, pois o propósito é que o aluno compreenda o que é a escrita e como ela funciona.

Ferreiro (2008) alerta que é comum encontrarmos nas introduções dos manuais e nos programas de cursos de formação continuada dos professores, o discurso de que os alunos para serem considerados bem alfabetizados precisam ter o prazer pela leitura e devem ser capazes de se expressarem por escrito, porém para que isso ocorra é necessário que a escola não repita fórmulas estereotipadas ou alfabetize seus alunos com textos fora do contexto.

Concordamos com o alerta de Ferreiro, pois alfabetizar, letrando é construir com os alunos a possibilidade de ler além dos muros da escola. Ou seja, é necessário construir com eles o saber que as práticas de leitura e escrita são fundamentais para o desenvolvimento escolar, mas elas são ainda mais necessárias para lidar com a vida cotidiana e ter acesso à cultura acumulada pela humanidade, bem como para garantir sua participação social nos eventos da sociedade.

Assim sendo, a alfabetização deve propor um processo no qual o aluno saiba além de decodificar letras, palavras e sons, mas de compreender as funções da língua escrita na sociedade. Ferreiro (2008) diz que com os avanços das políticas educacionais, a maioria dos alunos em processo de alfabetização de hoje convive em um ambiente alfabetizador por mais simples que seja, pois suas famílias há pessoas alfabetizadas que leem e escrevem e fazem uso dessa leitura e escrita, como por exemplo, a mãe escreve uma lista de compras para se dirigir ao supermercado e não comprar produtos em excesso ou deixar de comprar um dos produtos muito necessários para sua família, o pai que lê uma conta de água para saber o valor que terá de desembolsar de seu salário, o consumo de água gasto por sua família um jornal impresso para informar-se sobre as notícias.

Com isso, o aluno cresce em um ambiente alfabetizado com informações escritas e eventos de leituras tanto em casa quanto na comunidade onde vive. Desse modo, a alfabetização deverá estar articulada ao letramento para alcançar os objetivos escolares e a qualidade do domínio da leitura e da escrita.

Compreende-se que uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, lê, escreve e reconhece os sons das letras e sílabas que representam, mas se ela tem pouco ou nenhum contato com a língua escrita em jornais, livros, revistas, documentos e outros tipos de gêneros textuais, ela não é usuária da leitura e escrita na vida social. Por isso, para ser considerado alfabetizado e letrado faz-se necessário o sujeito utilizar a escrita e a leitura com desenvoltura e propriedade para dar conta das atribuições sociais e profissionais que a vida lhe exigem (CARVALHO, 2012).

Soares (2009) com dificuldades para dar um único significado definiu o termo letramento, como o exercício de ler e escrever que o sujeito precisa para dar conta de sua existência humana. Portanto, para a autora, o letramento pode ser compreendido como as práticas sociais de leitura

e escrita. Sendo o estado ou condição que adquire um sujeito de apropriar-se da língua escrita e das suas práticas sociais. Além disso, ser letrado é adquirir não somente as habilidades de ler e escrever, mas de utilizar essas habilidades na sociedade.

Metodologia do Estudo

Optamos pela pesquisa qualitativa para construir as informações por meio das observações participantes com registros no diário de campo e de uma entrevista com cinco professoras orientadoras de estudos que participaram da formação do PNAIC em Palmas -TO neste ano. Foram o interesse e a disponibilidade de participarem da entrevista proposta que utilizamos como critério de seleção das profissionais.

Para a análise das informações, recorreremos ao método da Análise do Conteúdo para compreender os diálogos das participantes sobre o processo de alfabetização e letramento. A Análise de Conteúdo pode ser vista como uma técnica que se situa nos elementos da comunicação: emissor, código, mensagem, decodificação e receptor para fazer inferências sobre “as características do texto, as causas ou antecedentes das mensagens e os efeitos da comunicação” (FRANCO, 2005, p.10).

O pesquisador poderá fazer as inferências sobre qualquer um desses elementos do paradigma comunicacional a partir das perguntas: “O que se fala? O que se escreve? Com que intensidade? Com que frequência? Que tipos de símbolos figurativos são utilizados para expressar ideias? E os silêncios? E as entrelinhas?” (FRANCO, 2005, p.20).

Os resultados indicaram, a partir dos diálogos das professoras participantes deste estudo, que o processo de alfabetização e letramento dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Tocantins é um desafio por várias razões. Passamos a discuti-los a seguir:

Os desafios para a construção de um processo de alfabetização e letramento nas escolas municipais de qualidade

Nas entrevistas das professoras orientadoras de estudo, as mensagens latentes e unânimes que apontam como um dos desafios dizem respeito à rotatividade dos professores cursistas que participam da formação continuada do PNAIC. As cinco professoras mencionaram esse fato: “a rotatividade dos professores participantes nos cursos de formação e nas salas de aula das escolas é expressiva” (POE 3). Eles “[...] *aprendem as estratégias e metodologias de alfabetização e letramento, entretanto, fica pouco tempo, e a maioria é designado para exercer outra função. Assim, outro professor, muitas vezes inexperiente, assume a sala de aula (alfabetização), muitas vezes sem nunca ter alfabetizado.*” (POE 2)

Nas observações da formação, identificamos que em uma sala com 31 cursistas de 27 municípios do Tocantins, muitos deles estavam participando do curso pela primeira vez, pois tinham sido designados orientadores de estudo no início do ano a partir da mudança dos gestores das prefeituras.

A professora (POE 1) ressalta que “*a formação continuada do PNAIC contribui muito para qualificar o nosso trabalho pedagógico, mas devido alta rotatividade dos professores nas escolas,*

sente que não alcança os avanços esperados e por isso, crê que até tem retrocesso nos resultados dessa formação”.

As professoras participantes afirmam que desenvolver o trabalho pedagógico com atividades diversificadas e individualizados para aqueles alunos que apresentam essas necessidades com vistas respeitar os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, como propôs o PNAIC é impossível, diante da quantidade excessiva de alunos nas classes. Além disso, a professora (POE 3) acrescenta *“Temos muitos alunos especiais e com dificuldades de aprendizagem na sala de aula, sem laudo, isso dificulta ainda mais o nosso trabalho, porque não conseguimos dar conta nem daqueles que não têm dificuldades aparentemente, imagina dos que têm”*

A professora (POE 4) reforça os diálogos realizados pelas professoras anteriores: *“trabalhar as sequências de atividades propostas na formação é maravilhoso, mas não condiz com a realidade de nossa prática, pois temos muitos alunos, as salas são superlotadas”* Ainda a professora (POE 4) nos diz que *“ver o PNAIC como uma soma, uma contribuição, se seguirmos as orientações do PNAIC não tem como não dar certo, mas o problema não é só a parte pedagógica, tenho sempre a cada ano 30, 35 alunos em sala e muitos outros problemas.”*

Nas observações em sala, nos cinco dias da formação do PNAIC, constatamos nos diálogos elaborados pelas professoras orientadoras de estudo que elas analisam o contexto pedagógico dos professores que estão diretamente com alunos em processo de alfabetização e nessa análise elas identificam que esses professores trabalham muito, mas ao mesmo tempo não seguem a orientação pedagógica do PNAIC e tampouco as orientações das matrizes e/ou os descritores das avaliações nacionais, como por exemplo: Provinha Brasil (2º ano do ensino fundamental) e Avaliação Nacional da Alfabetização (Prova ANA- 3º ano do ensino fundamental) realizada pelo INEP. Ou seja, os professores alfabetizadores não focam em uma sequência didática, na leitura, na escrita de textos espontâneos ou no planejamento de atividades, mas na preocupação que o aluno seja alfabetizado. Mas como alcançar o desenvolvimento da zona proximal, especialmente, o nível real de desenvolvimento de todos os seus alunos ao final do primeiro ciclo de escolarização.

A professora (POE 4) ressalta que *“os professores e a escola pensam nos conteúdos que precisam ser ensinados em cada ano, focam no ensino e no conteúdo, mas esquecem-se do sujeito que está em processo de alfabetização”.* E a professora (POE 1) diz que ouve dos professores que acompanham: *“Se eu der todo o conteúdo, estou feliz, fiz a minha parte.”* Aqui, pareceu-nos que os professoras alfabetizadores não reconhecem que uma de suas estratégias pedagógicas para alcançar resultados exitosos é utilizar o andaime ou andaimagem com seus alunos, como mencionamos no início de nosso texto.

Um dos pontos ressaltados pelas professoras orientadoras de estudo – POE 3 e POE 2 diz respeito à função da avaliação (ANA). Para a POE 3, a ANA é uma ameaça para a escola, pois para a professora: *“A ANA é utilizada mais para o mal do que para o bem, porque as escolas são vistas, a partir dos resultados dessa avaliação.”* Já professora (POE 2) diz *“Eu sei que o nota da ANA da minha escola está baixa, mas nunca vi a gestão trabalhar a partir dos resultados da ANA com os professores para ver o que poderia ser melhorado ou se os resultados dessa avaliação condizem com a realidade da escola.”*

Observamos, nos diálogos das professoras orientadoras deste estudo, que elas estavam muito satisfeitas de participarem da formação do PNAIC, um dos motivos dessa satisfação foi o fato do curso de formação focar na gestão escolar, pois para elas e para nós profissionais da

educação sabemos também que se a escola ficar apenas preocupada com os resultados, não atinge seus objetivos maiores que um deles é caso alfabetizar, letrando a todos os alunos. Por outro lado, sabemos que “*os resultados da aprendizagem dos alunos não refletem apenas o trabalho do professor em sala de aula, mas a atuação da gestão escolar, do orientador educacional, do supervisor, do coordenador pedagógico e da família*” (POE 1).

A professora (POE 5) refletiu, também, em seu diálogo sobre a gestão escolar e o processo de avaliação de aprendizagem e mencionou que “*a escola não pode só se preocupar com os números das avaliações e colocar a culpa no professor quando não vai bem. É preciso discutir resultados, pois não se intervém no que não se conhece.*” A professora (POE 3) menciona que “*A ANA tem o propósito de melhorar ou prejudicar a imagem da escola. Já temos medo dos resultados das avaliações e vemos que ela fica procurando os culpados.*” “*Há realidades diferentes das escolas no mesmo município.*” E é só a realidade diferentes das escolas que contam? É importante, os professores desenvolverem o trabalho pedagógico para atender as necessidades de seus alunos de acordo com uma orientação curricular e pedagógica como a do PNAIC e de suas experiências profissionais, como ressalta Vygotsky (1989).

Em outro momento da entrevista, solicitamos que as professoras participantes deste estudo elencassem os principais desafios para a construção do processo de alfabetização e letramento nas escolas dos municípios que acompanham. Para elas, são:

- Presença de classes superlotadas, com 30 alunos em média, prejudicando os momentos de atendimentos individualizados;
- Rotatividade dos professores alfabetizadores, pois as constantes mudanças desses professores nas classes de alfabetização prejudicam a continuidade das ações que estão dando certo, bem como a quebra de vínculos afetivos estabelecidos na relação professor-alunos;
- Ausência do trabalho pedagógico diversificado para atender aos diferentes níveis de aprendizagem e da zona de desenvolvimento proximal, real e potencial como orienta o psicólogo russo, Vygotsky utilizado em nossa fundamentação teórica;
- Presença de classes multisseriadas nas escolas do campo, dificultando o trabalho pedagógico com alunos que apresentam diferentes níveis de aprendizagem;
- Dificuldade para consolidar a aprendizagem de alguns conteúdos imprescindíveis no campo da alfabetização e letramento no primeiro ciclo escolar dos alunos;
- Desconexão entre a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o processo de avaliação adotado pela na escola com os alunos em alfabetização;
- Dificuldade dos professores alfabetizadores para organizar seu trabalho pedagógico, que apesar do tempo que se dedicam a ele, muitos perdem o foco da aprendizagem e das habilidades fundamentais que devem desenvolver com seus alunos para construir um processo de alfabetização e letramento como é esperado pela escola, pelo professor, pela família e pela sociedade de um modo geral;
- Mobilização da escola, comparar resultados das avaliações municipais, estaduais e nacionais e planejar atividades pedagógicas e de gestão que precisam para avançar em resultados mais promissores;

- Desenvolvimento do trabalho pedagógico adequado para atender às necessidades dos alunos que são especiais e têm dificuldades de aprendizagem.

Nos diálogos com as professoras orientadoras de estudo foi possível identificar que os desafios elencados aqui excedem aos objetivos da proposta do curso de formação continuada do PNAIC. Destacando alguns dos desafios levantados por elas, ressaltamos que para as professoras participantes, é preciso rever a formação dos professores alfabetizadores, quando elas destacam que não é apenas formar o professor “[...] que formar é muito mais do que o professor treinar puramente o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 2002, p. 09)

Observamos que as professoras participantes estão refletindo sobre a prática social da educação que todos os professores devem problematizar os instrumentos teóricos e práticos para compreender e propor e soluções para a aprendizagem da leitura e escrita (SAVIANI, 2008). Além disso, elas devem identificar as necessidades dos alunos, os problemas da prática cotidiana, as situações que merecem ser discutidas, e refletidas com o intuito de superarem, fazendo com que o professor alfabetizador se aproprie de novos saberes, com vistas a libertação e a emancipação profissional.

A prática educativa nessa perspectiva torna o trabalho pedagógico uma ação de conhecimento, de identidade, de avanço e de reflexão das contradições, conforme Vygotsky (1998). Constitui, ainda, a problematização das condições materiais do trabalho pedagógico, da relação entre professor e aluno, da seleção dos conteúdos, entre outras condições que estão presentes na educação e na escola.

Além disso, os professores e os profissionais da educação devem refletir sobre: que educação, escola e alunos que querem alfabetizar nas escolas públicas municipais do Tocantins? Somado a isso, devem buscar junto às autoridades educacionais a redução do número de alunos nas classes de alfabetização, pelo menos para 25 alunos e da rotatividade dos professores alfabetizadores; refletir sobre as classes multisseriadas no campo, especialmente, quando o trabalho pedagógico ignora a singularidade dos alunos, ou seja, todos parecem que vão aprender do mesmo jeito; rever o currículo escolar, selecionando os conteúdos indicados para construir no processo de alfabetização e letramento de qualidade e com isso, redefinir o processo de avaliação da aprendizagem das escolas, pois não basta acusar a ANA que está desconexa com a avaliação das escolas e os professores ficaram com medo dos resultados. Nesse sentido, concordamos com Soares quando ela afirma que é impossível o professor atuar com autonomia, em sala de aula, se desconhece o que precisa e deseja ensinar a seus alunos. Os professores precisam compreender o que precisam ensinar e avaliar para assegurar a aprendizagem dos alunos e realizar um trabalho pedagógico diversificado que atenda às necessidades dos alunos considerados “normais” e especiais e atender as expectativas dos alunos, da escola, do professor, da família e da sociedade de um modo geral;

Considerações finais

Procuramos oferecer neste artigo uma reflexão sobre as condições necessárias para organizar o trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores, a partir do diálogo das professoras participantes da formação do PNAIC neste ano e ressaltamos, ainda, para assegurar o processo de aprendizagem qualificado é importante considerar diferentes dimensões, mas uma delas é que não se ausentem das discussões críticas sobre a educação, especialmente, da aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização. Destacamos, ainda, a necessidade do PNAIC continuar suas ações

e assegurando melhores condições para a formação continuada dos professores alfabetizadores do Tocantins e dos demais estados e municípios brasileiros.

A prática educativa emancipadora vai além da codificação e decodificação de conteúdos, treinamentos, decorebas e reprodução de atividades sem significados. Emancipar é fazer com que os alunos discutam as realidades, os problemas sociais, políticos e econômicos e não sejam depósitos de uma inculcação ideológica de saberes prontos.

Referências

ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível: <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/6421> acesso 22 de novembro de 2016

BARRETTO, E. S. de S.; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**. São Paulo, v.15, n.42, p.103-140, agosto/2001. <[http://www.scielo.br/scielo.php?](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso)

[script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 nov.

2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

BORTONI-RICARDO, S. M.; FERNANDES DE SOUSA, M. A.. *Andaimos e pistas de contextualização: um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização*, 2006. Disponível: <<http://www.stellabortoni.com.br/index.php/projetos/projeto-lef/category/11-artigos?download=81:andaimos-e-pistas-de-contextualizacao-bortoni-ricardo-sm-e-souza-maria-alice-f.-in.-tacca-maria-car-men-org-2006>>. Acesso 30 de março de 2017

BRASIL. *Entendendo o Pacto – PNAIC*. Disponível: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acesso 20 de novembro de 2016.

CAMPOS, F. R. V. *O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores* / Flávia Roberta Velasco Campos – 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho», Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Disponível: http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3494.pdf acesso 22 de novembro.

CARVALHO, M. *Alfabetizar e Letrar: um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FERREIRO, E. La alfabetización de los niños en la última década del siglo In: *Lecturas complementarias para maestros Leer y escribir con niños y niñas*. Fundación Corona. Bogotá – Colombia. Primera edición, septiembre de 2008.

FEIL, I. S. Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo. In: *Alfabetização numa relação intercultural* [recurso eletrônico], organização Lídia Inês Allebrandt, Maridalva Bonfanti Maldaner. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, do Departamento de Humanidades e Educação. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. Disponível: https://www.researchgate.net/profile/Aline_Benso/publication/307884702 acesso em 20 de novembro de 2016.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 2 ed, Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MACIEL, D. QUEIROZ, N. L. Alfabetização e letramento: aprender o código ou o sistema da escrita? In: MACIEL, D. A.; BARBATO, S. *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar*. 2 ed. Brasília: Editora UnB, 2015, p.107 – 128.

PINTO, V. F. F.; MACIEL, D. Interações criança-criança e a coconstrução da linguagem: uma análise qualitativa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, (n) 32, 2011, p. 225-245, jan/abril.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A.; MUNHOZ, S. C. D. Ler e escrever na educação infantil: uma questão de entretenimento ou algo mais? In: BARBATO, S.; CAVATON, M. F. F. (Orgs.) *Desenvolvimento humano e educação: contribuições para a educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental*, Aracaju-SE: Edunit, 2016.

QUEIROZ, N. L.; MACIEL, D. A. Contribuições da contação de histórias infantis e a formação de crianças leitoras. *Revista Unisinos*. São Leopoldo – RS. v 18. n. 1, p. 25-34, jan/abril, 2014.

SOARES, M. Alfabetização e letramento: caderno do professor / M. B. Soares; A. A. G. Batista. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível: <http://atividadesparaprofessores.com.br/wp-content/uploads/Alfabetizacao-e-Letramento-pdf.pdf> acesso em 30 de março de 2017.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10 ed. Revisada. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*, 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: OLHAR REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO MONITORAMENTO DA EQUIPE PEDAGÓGICA NA GESTÃO DE SALA DE AULA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Zenóbia Silva Pereira Paiva¹

Introdução

O presente estudo tem como objetivo apresentar reflexões acerca da importância do monitoramento e das intervenções da Equipe Pedagógica (gestor, coordenadores e supervisor Escolar) sujeitos que tem como papel atuar aliados ao professor do Ciclo da Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) dos anos iniciais do Ensino Fundamental para assegurar que as crianças cheguem ao final desse ciclo realmente consolidados os direitos de aprendizagem referente a leitura e escrita numa perspectiva de letramento.

O trabalho da alfabetização quando sistematizado desde o planejamento, a execução e avaliação dos resultados leva o maior avanço no ensino e na aprendizagem. Essa organização é responsabilidade não só do docente, mas também de toda equipe que deve caminhar junto para que ocorra a efetivação da alfabetização até os oito anos de idade.

Compreende-se que a ação do professor alfabetizador deve ser livre e criativa no que considera pertinente ao currículo da alfabetização da sua turma. O ensino da escrita alfabética-SEA, a oralidade e a leitura quando desenvolvido de forma sistemática gera efeito positivo. É nesse ponto que a equipe pedagógica pode monitorar e apoiar o alfabetizador quanto à organização do material, estruturando um planejamento onde não deixe lacunas em nenhum eixo de linguagem, Matemática e outras áreas do conhecimento.

É papel da escola, alfabetizar os alunos num contexto letrado levando em conta as práticas sociais, leitura, escrita e numeramento em suas vidas cotidianas, realizadas dentro e fora do ambiente escolar. Sabe-se que o professor alfabetizador é o maior responsável pelo processo de alfabetizar os (as) alunos(as), porém não o único.

Para se obter bons resultados é fundamental redesenhar a escola que temos e as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa –PNAIC possibilitou momentos de reflexão e análise por meio do diagnóstico de Alfabetização e Letramento conhecer a realidade local de cada escola. Em estudo com a equipe do PNAIC de Itacajá e membros do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento-GTAL pode-se responder relatórios voltados para as gestões participativa, pedagógica, de pessoa, dos resultados educacionais e de serviços e recursos, logo depois de

1 Psicopedagoga, especializada em Coordenação Pedagógica pela UFT. zenobiamis@hotmail.com.

identificar a pontuação de cada indicador correspondente, sendo 1 até 20%, 2 corresponde de 21 a 49%, 3 é de 50 a 69%, 4 de 70 a 89% e 5 de 90 a 100%.

Com a reflexão para responder e a análise obteve-se resultados concretos da realidade planejada no Plano Político Pedagógico - PPP da escola pesquisada. Em Itacajá-TO pesquisou-se uma escola X do Municipal de Itacajá-TO, sendo a mesma responsável por gerar resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB e da ANA Avaliação Nacional da Alfabetização- ANA, pois além dessa escola, o município possui cinco escolas do campo com número reduzido de alunos e não participam das avaliações externas.

O motivo que impulsiona apresentar resultados dessa pesquisa é que fui orientadora de estudo nos anos de 2013, 2014 e 2016. Em 2017 (etapa 2016) continuo no PNAIC na função de Coordenadora Local também atuando nas formações continuadas. Diante da necessidade de melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos realizei pareceria com a orientadora de estudo para ajudá-la a ministrar as formações e refletir, em conjunto, os fatores para não alfabetização das crianças e, dessa forma, buscar caminhos que contribuam para melhorar a prática docente e mobilizar a equipe gestora para monitorar e propor intervenções no processo de ensino e aprendizagem.

Essa pesquisa trouxe a tona os pontos fracos e fortes da escola que norteiam o processo de alfabetização e letramento do ciclo da alfabetização. O mais importante é que o PNAIC-2016 não se encerra apenas em resultados registrados em relatórios. A equipe planejou coletivamente com o GTAL as ações para os considerados pontos fracos marcados nos itens 1, 2 e 3 dos relatórios de cada gestão que serão apresentados no decorrer da discussão do trabalho.

Apresenta-se também a importância da atuação do (a) professor (a), da Gestão da Sala de Aula numa perspectiva de ensinar a ler e escrever, refletindo sobre a metodologia, as tomadas de decisões, organização, direção e participação das crianças no processo de aprendizagem.

Verifica-se que os docentes alfabetizadores tem um grande repertório teórico e prático, pois em 2013 as formações do programa foram voltadas para linguagem, em 2014 voltadas para ensino matemático, em 2015 para interdisciplinaridade e assuntos relevantes a ato de alfabetizar de forma significativa e na etapa 2016, que acontece em 2017, os estudos foram voltados para a sala de aula e para a escola como um todo. No primeiro módulo estudou-se sobre Alfabetização e Letramento: a importância da avaliação diagnóstica para melhoria da aprendizagem, no segundo módulo: Gestão Pedagógica e Planejamento da Alfabetização e Letramento na escola, no terceiro módulo: Gestão de sala de aula e os Direitos de Aprendizagem e no quarto módulo: Gestão dos Resultados – a importância do monitoramento e intervenção para progressão da aprendizagem.

O programa PNAIC possibilitou subsídios teóricos e práticos para melhorar o trabalho em sala de aula, porém para os bons resultados sejam alcançados os professores alfabetizadores precisam por em prática o que foi trabalhado durante todas as etapas das formações, e é fundamental que haja uma continuidade do trabalho após as formações. Finalizar as formações não significa que as metodologias vão se esquecidas, mas devem ser ampliadas e modificadas para atender as necessidades dos alunos.

É função de a Equipe Pedagógica Escolar fazer um monitoramento proativo e reativo. O primeiro visa ajudar a refletir sobre a ação de planejar, selecionar conteúdos pertinentes ao desenvolvimento dos alunos no processo de alfabetização e letramento, garantindo aos alunos uma progressão contínua de introdução, aprofundamento e consolidação dos direitos de aprendizagem

que se desenvolve em regime de ciclo de três anos, assim, há necessidade de retomadas e replanejamentos das ações, pois as turmas são heterogêneas e nem todos desenvolvem ao mesmo tempo e com as mesmas estratégias.

Portanto, o monitoramento reativo é análise em conjunto dos resultados de aprendizagem e dos problemas de não aprendizagem das habilidades propostas em cada ano. É fundamental que os alunos tenham real desenvolvimento em seus conhecimentos e competências, isso acontece quando toda a equipe discute a organização do trabalho pedagógico, tendo em foco a ação e reflexão das práticas que deve levar a construção do conhecimento de forma integrada.

Novos olhares sobre o papel da equipe gestora do monitoramento do ciclo da alfabetização no 1º e 3º anos do ensino fundamental

A gestão da Escola x pesquisada em Itacajá-TO é composta por profissionais responsáveis pela organização e orientação administrativa e pedagógica da escola, são eles: diretora, coordenadoras pedagógicas, apoio pedagógico, coordenador das tecnologias, coordenadora de secretaria e auxiliares. A equipe de gestão escolar deve ser mobilizadora e estimuladora do desenvolvimento, da construção do conhecimento e da aprendizagem orientada para a cidadania.

Nessa equipe de gestão tem destaque o diretor escolar, responsável maior pelo norteamento do modo de ser e de fazer da escola e seus resultados. Sabe-se que na escola, o diretor é o profissional a quem compete à liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento de ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível, de modo que estejam capacitados a enfrentar os novos desafios que são apresentados. Em se tratando do ciclo da alfabetização, o grande desafio é o de alfabetizar e letrar as crianças até oito anos de idade.

O gestor escolar é o grande aliado em envolver toda a comunidade escolar nesse processo de ensino, para que os professores sintam se apoiados na tarefa desafiadora da alfabetização e letramento, pois antes do programa, na maioria das vezes, a responsabilidade permanecia nas mãos dos professores, apenas entre as quatro paredes da sala de aula, sendo que o fracasso ou sucesso dos alunos ao final do ciclo da alfabetização é direcionado aos docentes de atuação dessas turmas.

Superar tais desafios torna-se possível pelo recurso de competências específicas, quando cada um assume seu papel no ambiente escolar, tudo fica mais fácil e prazeroso, tanto para as crianças como para os docentes. Os pais também devem ser sujeitos envolvidos no processo de alfabetização das crianças. Quando os mesmos deixam de levar as crianças para a aula ou para o reforço escolar, ou até mesmo quando não acompanha as tarefas de casa, é motivo de toda a equipe pedagógica trabalhar em prol de conscientização e mobilização das ações dos pais que estão deixando a desejar no acompanhamento dos filhos, quando isso não ocorre, gera insucesso na aprendizagem. Os professores não conseguem fazer um bom trabalho sozinho, sem apoio de equipe escolar.

Diante do exposto entende-se que para qualquer perspectiva de mudança nos resultados da aprendizagem dos alunos deve partir do processo educativo escolar como um todo, ou seja, professor e equipe pedagógica precisam andar juntos de mãos dadas para alcançar o alvo: alfabetizar e letrar.

Assim como a prática docente, a escola alfabetizadora vive enormes desafios, tais como: a necessidade de redesenhar o conjunto de conhecimentos fundamentais para a formação das crianças do ciclo da alfabetização e preparar a equipe pedagógica da escola para contribuir com os professores no processo de alfabetizar as crianças num contexto significativo, pois apenas decodificar a palavra é condição insuficiente para contrapor as demandas da sociedade. Ler de maneira mecânica não garante ao aluno(a) ser alfabetizado e letrado. A leitura precisa ser praticada na escola com a mesma amplitude e conexão que acontece nas práticas sociais, deixando de ser tratada como obrigatória, ofuscando o encanto que a mesma representa na vida das crianças.

O professor, enquanto gestor da sala de aula precisa apoderar-se, através de formação acadêmica e continuada, dos conhecimentos e habilidades necessários ao bom exercício de seu papel, a equipe pedagógica precisa ser bem preparada e está próxima dos professores e dos alunos e ambos construindo e reconstruindo o processo contínuo de alfabetização, como monitorar o processo de aquisição da leitura e escrita.

Observa-se que as atribuições da coordenadora são muitas, digitar trabalhos e atividades para os professores, produzir materiais para as aulas, substituir professores faltosos, acompanhar o PDE Interativo da escola, planejar desenvolvimento de projetos institucionais como festa da páscoa, festa da família, festa das mães e dos pais, quadrilha, entre outras atividades. Portanto, o tempo para o acompanhamento dos trabalhos dos docentes fica muito restrito, não permitindo acompanhar atentamente o pedagógico, embora o trabalho do coordenador pedagógico deva garantir um processo de ensino e aprendizagem saudável e bem sucedido, tanto para os alunos quanto para os professores.

Para tanto, ele desenvolve várias tarefas burocráticas no seu cotidiano: atendimentos a alunos e pais, cuidados e acompanhamento dos planejamentos de todo processo educativo da escola, emergência e imprevistos e, principalmente, serviços didáticos e até mesmo administrativos e não pedagógicos. Além disso, muitos docentes reclamam que os alunos são indisciplinados e não aprendem por falta de atenção e participação nas aulas. Os professores afirmam se sentirem sozinhos diante desses conflitos, já que a escola não tem orientador no quadro escolar e atualmente o coordenador pedagógico faz esse papel.

De acordo com Franco (2003, p.171) “cabe ao coordenador pedagógico verificar como são as relações entre professores e os alunos, pois nessa dinâmica pode estar o fator desencadeador de muitos conflitos que se apresentam nas escolas”. Para isso, o coordenador pedagógico pode assistir às aulas; observar o horário de entrada e o intervalo dos alunos; ouvir os que o procuram; fazer reuniões com os representantes de classe; entre outras ações, que são estratégias para constatar quais são as concepções de disciplina dos professores, o que influencia as relações interpessoais em sala de aula.

Percebe-se que é preciso mudança na maneira de enxergar o processo de alfabetização e letramento, sendo necessário fazer com que todos do grupo cheguem a um acordo comum, ou seja, tenham perspectivas de ajuda aos docentes com dificuldades em administrar problemas, tais como indisciplinas e conflitos, no sentido de levá-los a repensar a postura diante da turma, a metodologia utilizada nas aulas e a organização das atividades individuais e em grupo.

Parceria entre docentes e equipe pedagógica leva a bons resultados na aprendizagem

A alfabetização e letramento é um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações de escrita na sociedade (rótulos, placas, revistas, receitas, entre outros) e se prolonga por toda a vida, com crescente possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a língua escrita: leitura e redação de bilhetes, cartas e-mails por exemplo. Nessa linha de pensamento Soares (1998, p.47) explica que “alfabetização e letramento são processos diferentes cada um com suas especificidades. Porém, ambos são indispensáveis quando se leva em consideração a aprendizagem da leitura e da escrita”.

Existem ações de prática de leitura e letramento que faz a diferença no trabalho diário dos professores. Diante da necessidade de um maior monitoramento da gestão de sala de aula, elaborou-se um relatório de acompanhamento bimestral com 40 itens que de acordo com experiências na prática como alfabetizadora devem fazer parte da rotina da sala de aula e que desenvolvidos leva a criança a consolidar os direitos de aprendizagem ao final do ciclo.

Quadro 1: Relatório Bimestral - Observação do Coordenador Pedagógico

| Em relação ao Professor (a) | | CAMPOS DE AVALIAÇÃO | | |
|-----------------------------|---|---------------------|--------------|--------|
| | | Nunca | Parcialmente | Sempre |
| 1 | Favorece a construção do gosto pela leitura por meio da Leitura diversificada? | | | |
| 2 | Planeja no coletivo de professores, a partir do Referencial Curricular e dos Direitos de Aprendizagem especificados no PNAIC (dando ênfase em Língua Portuguesa e Matemática) | | | |
| 3 | Utiliza com todas as crianças o alfabeto completo em diversos formatos e materiais. | | | |
| 4 | Tem na sala o alfabeto completo com objeto/nome correspondente a cada letra, visível para todas as crianças. | | | |
| 5 | Disponibiliza as fichas com nomes das crianças para uso e consultam diários. | | | |
| 6 | Realiza atividades com nomes das crianças e palavras que representam pessoas, animais, objetos, sentimentos, valores e outras que permeiam o cotidiano das crianças; | | | |
| 7 | Realiza produção textual individual e coletiva. (Etapas de Produção textual) | | | |
| 8 | Utiliza atividades com agrupamentos diversificados para atender às necessidades diferenciadas de acordo com o nível dos alunos. | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 9 | Disponibiliza hora diária da leitura em sala de aula (professor (a) como leitor (a) e crianças como leitores) | | | |
| 10 | Usa a biblioteca ou sala de leitura (cantinho de leitura) | | | |
| 11 | Utilizo materiais que contribuem para reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética, tais como: jogos, alfabetos, brinquedos cantados, etc. | | | |
| 12 | Utilizo canções, poesias e brincadeiras que permitem a reflexão fonológica, contagem e recitação numérica. | | | |
| 13 | Privilegia o uso dos murais com produções das crianças e informações atualizadas (produções de texto, registro das situações matemáticas, etc.). | | | |
| 14 | Fixa em local acessível a todas as crianças os textos utilizados na prática para pesquisa e releituras. | | | |
| 15 | Usa o cardápio, as músicas cantadas na entrada, os bilhetes enviados pela escola como material para leitura e produção de textos. | | | |
| 16 | Aproveita os cartazes/folhetos/panfletos informativos da comunidade para leitura e construções matemáticas. | | | |
| 17 | Amplio o contato das crianças com recursos e gêneros diversos (dicionários, registros do cotidiano, outras linguagens). | | | |
| 18 | Faz uso diariamente de materiais que organizam tempos/espacos (calendários, relógio, agenda, mapas, quadro de horários de atividades). | | | |
| 19 | A (o) professora (o) cria com as crianças situações comunicativas com a finalidade de descobrir o assunto, tema, finalidade textual e gênero textual antes ou depois de realizar a leitura e/ou produção de textos. | | | |
| 20 | Possui e utiliza objetos que permitem diversas formas de contagem e auxiliam na construção de conceitos matemáticos (palitos, tampas, bolinha de gude, boliche, pedrinhas, pega varetas, material dourado etc). | | | |
| 21 | Utiliza oportunidades reais do cotidiano para elaboração de situações problemas e leitura e produção de gráficos e tabelas. | | | |

| | | | | |
|----|---|--|--|--|
| 22 | Tem na sala números em sequência, nome dos números e respectivas quantidades visíveis e acessíveis a todos. | | | |
| 23 | Manuseio com as crianças materiais que auxiliam na construção do Sistema de Numeração Decimal (Régua numérica, palitos, canudos, ligas, fichas numéricas, cédulas etc.). | | | |
| 24 | Oferece às crianças materiais estruturados que auxiliam na construção do SND (material dourado, fichas escalonadas, ábaco). | | | |
| 25 | Disponibiliza materiais que possibilitam a percepção de formas no cotidiano (cilindros, triângulos, cubos, esferas). | | | |
| | Utiliza materiais que permitem a comparação de tamanho entre objetos, pessoas, espaços (palmos, pés, barbante, trena, régua, fita métrica, o metro etc.). | | | |
| 26 | Oferece para uso das crianças durante as atividades, os instrumentos de medidas arbitrárias (litros, garrafas, copos medidores, balanças, etc | | | |
| 27 | Atualiza frequentemente o ambiente alfabetizador com produções escritas da turma. | | | |
| 28 | Propõe atividades que permitem que as crianças elaborem, discutam e registrem seus percursos de pensamento nas resoluções de problemas. | | | |
| 29 | Propicia a mediação entre crianças e professor (criança criança e adulto crianças) com a forma de organização da sala de aula. | | | |
| 30 | Procura inserir no planejamento atividades que relacionam os conceitos matemáticos às demais áreas do conhecimento. | | | |
| 31 | Trabalhou sequência de atividades ou projetos didáticos de forma interdisciplinar. | | | |
| 32 | Realização de atividades de reescrita (individuais, em dupla ou em grupos) para aperfeiçoamento dos elementos textuais (coesão, coerência, vocabulário, pontuação, ortografia). | | | |
| 33 | Corrige as atividades realizadas pelos alunos, nos cadernos, nos livros ou outros. | | | |
| 34 | Orienta devidamente os alunos para a realização do Para Casa. | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 35 | Planeja o reforço a partir das habilidades/competências não desenvolvidas com o objetivo de sanar as dificuldades individuais de aprendizagem. (usa metodologias prazerosas como jogos alfabéticos e atividades significativas, alfabeto, dominó, cartão de palavras e fichas, jogo da memória, lista de nomes, produção diferenciadas.) | | | |
| 36 | Professor tem voz, clareza; demonstra entusiasmo e disposição quando explica um determinado conteúdo aos alunos. | | | |
| 37 | Envolve os pais no acompanhamento escolar dos alunos. | | | |
| 38 | Toma as medidas necessárias em relação aos alunos faltosos (envio de correspondência, visitas às famílias, comunicação Responsável pelo FICAI, etc.). | | | |
| 39 | Planeja o reforço a partir das habilidades/competências não desenvolvidas com o objetivo de sanar as dificuldades individuais de aprendizagem. | | | |
| 40 | Ao final, analisa a atividade e explica os principais problemas verificados e como poderiam ser resolvidos? Estimula os alunos a discutirem a atividade, a perguntar quando não entenderam e a realizar a avaliação do que acharam da mesma? | | | |
| Dificuldades encontradas e/ou sugestões de melhoria: | | | | |

Fonte: elaborado pela autora com subsídios das avaliações do SISPECTO (2017)

Observa-se a ausência de monitoramento do trabalho em sala de aula, o docente ministra as aulas no ciclo da alfabetização sem mediação da equipe pedagógica, na maioria das vezes usa-se apenas a lousa e o livro didático. Entende-se que a causa das dificuldades dos alunos está, em grande parte, nos procedimentos didáticos tradicionais que os docentes usam para ministrar as aulas de Língua Portuguesa e Matemática, isto têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar e decodificar a recitação e a escrita de sílabas, de palavras e frases que aparecem dissociadas de seus significados e do contexto, retirado do ato de ler e escrever seu prazer e sua função social.

Nessa unidade escolar mencionada acima o coordenador pedagógico, uma vez por bimestre, deve assistir às aulas das turmas do ciclo de alfabetização. Espera-se que esse momento contribua para acompanhar e monitorar a prática dos professores alfabetizadores, assim o coordenador poderá fazer possíveis intervenções no momento do planejamento e, além disso, é encaminhado um relatório para a SEMED onde a equipe educacional observa o desempenho do trabalho docentes, isso fornece subsídios para trabalhar nas formações continuadas e contribui para melhorar a qualidade do ensino, esses resultados são discutidos nas formações e apontado sugestões de metodologias e práticas diferenciadas com jogos e sequência de atividades diversificadas.

“A sala de aula deve ser uma instância privilegiada de orientação da aprendizagem e atuação da equipe gestora para melhoria do ensino”. Portanto Luck (2009, p.101) mostra que a observação pedagógica de um processo inerente ao trabalho daqueles que são responsáveis pela liderança e orientação da qualidade do ensino na escola – diretores escolares, supervisores e coordenadores pedagógicos precisam conhecer de perto todos os sujeitos envolvidos: alunos, professores e pais. A comunicação precisa ser aberta entre a comunidade interna e externa para buscar caminhos que melhore as dinâmicas das aulas e atenda aos alunos com dificuldade específica por meio de atividades diferenciadas ou no reforço no contra turno e assim, consiga alfabetizar todos os alunos até o final do 3º ano.

Luck (2009, p.102) explica que, embora na sala de aula “o professor deva ser a autoridade máxima e ter autonomia pedagógica, seu trabalho é aberto à observação e sua autonomia se assenta sobre o seu dever e responsabilidade de fazer um bom trabalho com todos os alunos, cabendo ao diretor orientá-lo nesse trabalho”. Para desenvolver práticas competentes nesse sentido, atuando como líder e mentor da qualidade do processo ensino aprendizagem, o apoio pedagógico escolar adota uma série de cuidados, dentre os quais:

- A prática regular de observação do processo ensino-aprendizagem na sala de aula;
- A realização de análise dos aspectos observados, com o objetivo de desenvolver a compreensão a respeito de como maximizar a aprendizagem dos alunos na sala de aula;
- O feedback reflexivo com os professores a respeito dos aspectos observados;
- O registro organizado de toda essa experiência em portfólio, de modo a construir os degraus do desenvolvimento contínuo;
- O envolvimento dos professores na observação de aulas ministradas por seus colegas;
- A construção do conhecimento pedagógico na escola mediante elaboração de portfólio, com o registro das observações e aprendizagens profissionais desenvolvidas a partir delas.

A equipe gestora, normalmente tem se mantido distanciada da sala de aula, envolvida com outros ofícios administrativos e burocráticos. Entende-se de que nesse espaço o professor tem autonomia e que ao fechar a porta é ele que determina o quê e como fazer ~~com as crianças~~. Há ainda o entendimento de que se alguém for assistir a sua aula, isso corresponderia a uma intromissão no seu trabalho em sala de aula e que também representaria uma desconfiança da competência do professor de ensinar.

Luck (2009, p.102) esclarece que:

Essa cultura de distanciamento do diretor em relação à ação pedagógica está associada à cultura do individualismo e do corporativismo comumente registrados em nossas escolas, cujo antídoto é, por certo, o fortalecimento da noção de que todos estão a serviço da melhoria da qualidade do ensino e de que essa melhoria é processo dinâmico que demanda ação conjunta e colaborativa, assim como o desenvolvimento da competência dos professores na realização desse trabalho, que pode ser facilitado pelo feedback de outro profissional.

A organização e a gestão em sala não devem acontecer de forma isolada, mas com participação democrática e com parceria de toda comunidade escolar. Em vista disso, compreende-se que o professor alfabetizador não deve ser visto como o dono da verdade, como instrutor, mas deve ser um orientador e o aluno o sujeito do processo, pois é ele quem se alfabetiza num contexto sociocultural que ensina. Sendo assim, cabe ao professor selecionar as atividades de leitura e escrita capazes de despertar no aluno a construção de forma significativa, fazendo com que ele seja capaz de decidir como e para quê escrever.

No sentido de ajudar o docente a acompanhar o desenvolvimento dos alunos elaborou-se uma ficha para os docentes alfabetizadores preencher o relatório bimestralmente dos níveis de desenvolvimento da escrita alfabética.

Na formação local do módulo I foi apresentado sugestão de trabalhar as etapas de produção textual dividida em 05 etapas. Para preencher esse relatório foi proposto sequências de atividades partindo de um texto do cotidiano das crianças como músicas, parlendas, regras de uma brincadeira, Trovinhas, entre outras. Como exemplo, demonstrar-se-á como foi trabalhado a parlenda “Macaca Sofia”:

Quadro 2: Trabalho com a parlenda Macaca Sofia

| | |
|--------|--|
| 1º dia | Apresentar o texto em caixa alto em um cartaz, explorar a oralidade (rimas), pintar coletivamente os espaços entre as palavras e ilustrar coletivamente o texto em um cartaz. |
| 2º dia | Trabalhar a ficha de leitura no caderno do aluno, pintar o espaço individual, explorar a escrita a interpretação da parlenda, qual letra começa a primeira palavra da parlenda, quantos versos tem a parlenda? Em qual verso está a palavra Sofia? Quais as palavras que rimam? Quantos versos? Comparar palavras com a letra inicial. Contar as sílabas das palavras. Fazer atividades com fichas (troca letra inicial) das palavras Maria, fogo, dia, careta e panela; E ilustrar o texto individualmente. |
| 3º dia | Trabalhar a reestruturação do texto (levar a criança a pensar como se forma o texto). Fazer atividades como texto como, por exemplo: texto lacunado (completar o texto com fichas de palavras), fatiado (organizar de acordo com a sequência da história), acróstico com as palavras chaves do texto. |
| 4º dia | Retornar oralmente ao texto no cartaz; Retirar o cartaz da parede e escrever o texto livremente; Fazer intervenções de forma levar a criança a pensar no que está na escrita alfabética. |
| 5º dia | Desenvolver a psicogênese da escrita (entregar uma folha com imagens do texto diferenciadas por filas) preferencialmente palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. A criança deverá escrever livremente. |

Fonte: sequência de atividade elaborado pela autora (2017)

Assim sendo, o professor poderá preencher a ficha de desenvolvimento da escrita alfabética e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno de um bimestre para o outro. Emília Ferreiro (2001, p.104) afirma que existe um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares. “Precede-os na origem e os excede em natureza, ao diferir de maneira notável do que tem sido considerado até agora como o caminho normal da aprendizagem e, portanto, do ensino”. A mesma explica que a criança passa por uma série de passos ordenados antes que compreenda a natureza do sistema alfabético de escrita, e que cada passo caracteriza-se por esquemas conceituais específicos. Esses esquemas implicam sempre um processo construtivo nas quais as

crianças levam em conta parte da informação dada e introduzem sempre, ao mesmo tempo, algo de pessoal. A criança aprende no processo do menor para o mais complexo.

Quadro 3: Relatório bimestral dos níveis de desenvolvimento da escrita alfabética

| Alunos (a) | | 1º Bimestre | | | | | 2º Bimestre | | | | | 3º Bimestre | | | | | 4º Bimestre | | | | | | | | | |
|--|--|---|---------|---------|----|----|--|---------|---------|----|----|---|---------|---------|----|----|---|---------|---------|----|----|--|--|--|--|--|
| | | PS | S CV | S SV | SA | AF | PS | S CV | S SV | SA | AF | PS | S CV | S SV | SA | AF | PS | S CV | S SV | SA | AF | | | | | |
| 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| (PS)- Pré-Silábico | | S SV) – Silábico Sem Valor Sonoro | | | | | (S SV) – Silábico Com Valor Sonoro | | | | | (AF) – Silábico Alfabético | | | | | (AF) – Alfabético | | | | | | | | | |
| - Escreve utilizando grafismo e outros símbolos - Utiliza letras para escrever - Produz escritas diferenciadas (exigência de quantidade mínima de letras e variedades) | | - Estabelece relação entre a fala e a escrita (faz corresponder para cada sílaba oral uma marca grafismo) utilizando grafismo e outros símbolos; - Estabelece relação entre a fala e escrita utiliza letras, mas sem fazer o uso do valor sonoro convencional. | | | | | - Conhecimento da maioria das letras do alfabeto e de sua forma gráfica. - Tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro às letras; - Ainda acontece de escrever uma palavra e acrescentar mais letras; - Também é possível que escrevam uma frase utilizando uma letra para cada palavra; | | | | | - Estabelece relações entre fala e escrita ora utilizando uma letra para cada escrita, ora utilizando mais letras; - Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções da escrita; - Produz escritas alfabéticas, observando algumas ortográficas da escrita. - Produz escritas alfabéticas, observando as convenções ortográficas da escrita. | | | | | - Produz escritas alfabéticas, mesmo não observando as convenções da escrita; - Produz escritas alfabéticas, observando algumas ortográficas da escrita. - Produz escritas alfabéticas, observando as convenções ortográficas da escrita. | | | | | | | | | |

Fonte: Elaborado pela própria autora (2017)

Os resultados do diagnóstico de alfabetização e letramento na escola municipal Tancredo Neves

A equipe do PNAIC da rede municipal de Itacajá-TO reuniu-se juntamente com o Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento – GTAL da Escola X pesquisada para discutir por meio de questionamentos as 05 dimensões da gestão escolar e suas competências: Participativa, Pedagógica, de Pessoa, dos Resultados Educacionais e Serviços e Recursos. Esse trabalho foi muito relevante, pois juntos foi possível identificar a importância de planejar o PPP da escola com projetos que realmente levem ao processo de alfabetização e letramento.

Na gestão participativa a avaliação participativa ficou a desejar. A escola deixou lacunas na discussão dos resultados avaliativos no processo de alfabetização e letramento.

Observou-se a ausência de metas e ações com práticas pedagógicas de forma participativa e sistemática com o envolvimento de todos da comunidade escolar no ato de ensinar, exemplo disso é que substituir um professor que se ausenta para formação torna-se um grande obstáculo para o administrativo, isso mostra que falta parceria.

Outro ponto considerado fraco pela equipe do GTAL na avaliação do diagnóstico da unidade escolar mencionada foi o monitoramento contínuo dos processos pedagógicos mediante a associação entre monitorar e avaliar pela equipe pedagógica escolar que deve ter perspectivas reflexivas e crítica de estudo sobre suas práticas e seus resultados. Para enfrentar os pontos fracos diagnosticados foi elaborado uma meta no Plano de Alfabetização da escola para garantir bimestralmente momentos de estudo para refletir os resultados, contudo para isso acontecer o ideal seria alterar a carga horária dos docentes para quarenta horas, assim teria horas livres para estudo e pesquisas (livre docência ou atividades complementares). Essa ação foi inserida no Plano e já está em tramitação para aprovação por meio de Lei Municipal. Luck (2009) afirma que o monitoramento e avaliação são duas faces de uma mesma moeda que representa o cuidado e o interesse por determinar a qualidade efetiva do trabalho realizado.

A equipe gestora reúne com os docentes e apoio pedagógico no final de cada bimestre para apresentar os resultados dos alunos em Conselho de Classe com participação dos professores alfabetizadores. Sendo assim, observa-se que é fundamental discutir as metodologias usadas pelos docentes e não apenas os problemas de aprendizagem e os pais devem ser grande aliados nesse debate, pois os mesmos podem contribuir com sugestões de como fazer diferente em sala de aula e fora dela.

A escola sem a parceria da família não desenvolve um bom trabalho. Nota-se que a comunicação e informação da escola com a família devem ser uma ponte e não uma barreira. Falta utilizar canais dinâmicos de comunicação pela escola, de forma sistematizada e transparente, capaz de manter a rede, a comunidade e a família informada das fragilidades e avanços na alfabetização e letramento. Ou seja, antes do final do bimestre é preciso pensar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em relação à organização do espaço e tempo escolares observou-se que são pouco utilizados espaços e recursos extraclasse nas aulas, como o LABIN (acesso a tecnologia), sala de vídeo (contextualização) e biblioteca (prazer pela leitura), ares livres e outros com o propósito de aliar alfabetização e letramento. Existe um laboratório na escola, mas os computadores estão constantemente com problemas técnicos, não permitindo o acesso aos alunos.

Na análise sobre a gestão de pessoa, sobre o item de perfil da equipe constatou-se que a escola não possui a definição do perfil de alfabetizador adequado a sua proposta pedagógica, sendo que os profissionais que atuam na sala de aula adequam-se a esse perfil. Sabe-se que para ter boa atuação em sala de aula é preciso ter perfil de professor alfabetizador, não basta apenas ser formado em Pedagogia para ser alfabetizador. Pela carência de profissionais com o perfil de alfabetizador, existem muitos professores contratados que não tem esse perfil, sendo esse um dos fatores que contribuem para o baixo rendimento escolar dos alunos. Para trabalhar essa questão foi planejada uma ação no PPP da escola para formular o perfil do professor alfabetizador.

Os dados dos índices de aprovação dessa unidade escolar nas turmas do Ciclo da Alfabetização, no ano de 2016 com baixo rendimento demonstram a importância de um monitoramento por etapas e não apenas no final do bimestre ou ano letivo.

Quadro 4. Índices das turmas do Ciclo da Alfabetização da Escola X pesquisada em 2016

| ANO | APROVADOS | BAIXO RENDIMENTO |
|-----|-----------|------------------|
| 1º | 73 | 37 |
| 2º | 143 | 43 |
| 3º | 80 | 14 |

A equipe do PNAIC trouxe nas formações as competências de monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional essenciais na gestão destacada por LUCK (2009, p.43). São elas:

- Estabelece na escola práticas de monitoramento de todos os processos educacionais e de avaliação de seus resultados, em todos os segmentos de atuação, com foco na maior efetividade das ações promovidas e melhores resultados de aprendizagem e formação dos alunos.
- Avalia continuamente o entendimento sobre os significados atribuídos ao monitoramento e avaliação de resultados pelos participantes da comunidade escolar, de modo a superar distorções e limitações em relação ao seu caráter pedagógico e construtivo.
- Envolve e orienta a todos os participantes da comunidade escolar na realização contínua de monitoramento de processos e avaliação de resultados de suas atuações profissionais.
- Promove ações, estratégias e mecanismos de acompanhamento sistemático da aprendizagem dos alunos em todos os momentos e áreas, envolvendo a comunidade escolar, estabelecendo, a partir de seus resultados, as necessárias ações para melhorar seus resultados.
- Promove o monitoramento, de forma participativa e contínua, da implementação do Projeto Político-Pedagógico da escola, produzindo as adaptações necessárias ao planejado e suas ações, face a alterações de condições e necessidades previstas e emergentes.
- Cria sistema de integração de resultados do monitoramento e avaliação de modo a agregar os dados e informações sobre o desempenho escolar e processos de sua promoção nos diversos segmentos e dimensões de atuação, em estreita relação com seus planos de ação.
- Utiliza e orienta a aplicação de resultados do monitoramento e avaliação na tomada de decisões, planejamento e organização do trabalho escolar com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.

- Delineia um plano de monitoramento e avaliação abrangente dos processos de gestão da escola, em todas as suas áreas de atuação, e de seus resultados.
- Adota sistema de indicadores educacionais para orientar a coleta e análise de dados sobre os processos educacionais como condição para monitorar e avaliar o seu desempenho, de acordo com os objetivos e padrões educacionais.

Sendo responsabilidade de a equipe pedagógica escolar zelar pela melhoria da aprendizagem dos alunos, cabe-lhe um papel fundamental na realização da observação desse processo na sala de aula. Essa observação constitui-se, portanto, em uma condição básica e imprescindível para a melhoria do processo ensino e aprendizagem que ocorre na sala de aula, de modo a aprimorar continuamente as metodologias aprendidas para benefício de todos os alunos do ciclo da alfabetização.

Considerações Finais

O estudo demonstrou que para alfabetizar e letrar muitos fatores contribuem para que esse processo aconteça ou não. O grande responsável por essa tarefa é o professor alfabetizador, porém esse profissional não consegue um bom trabalho sem acompanhamento e monitoramento da equipe pedagógica. A ausência de monitoramento ocasiona diversos problemas. Alguns professores podem cair no comodismo e não realizar um planejamento de forma lúdica e motivadora usando a lousa e o caderno como ferramentas principais da rotina das aulas. Isso leva com que as crianças passem o período das 04 horas de aulas sentadas copiando atividades do livro e da lousa. Com aulas desmotivadas o momento do recreio passa a ser o melhor da escola, os alunos correm como se estivessem saindo de uma gaiola e retornam para as salas suadas e frustradas porque o recreio acabou.

De acordo com análise da ANA no município de Itacajá observou-se que os alunos se saíram melhor na escrita, ou seja, 52,83% ficaram no nível 04 de proficiência da escrita e na escala de proficiência leitura o percentual no nível 2 foi de 45,28%. Com as reflexões feitas através do PNAIC foi possível compreender que nossos alunos ficam mais tempo copiando do que lendo e interpretando o que leu.

Diante do exposto, o coordenador pedagógico deve mediar o saber fazer, o saber ser e o saber agir dos docentes, por meio de reflexão da prática, nos momentos de estudos, deve-se redirecionar a prática pedagógica.

O coordenador pedagógico no planejamento escolar deve ser o agente articulador do diálogo, atento à transformação da comunidade escolar, buscando promover a reflexão em torno das relações escolares e da transformação da prática pedagógica. Assim, ele estabelece vínculos e relações interpessoais na escola ao desenvolver as múltiplas atividades que caracterizam a sua função.

É necessário que a ação educativa seja planejada, articulada com os sujeitos escolares e o coordenador pedagógico figure como mediador de formas interativas de trabalho, em momentos de estudos, proposições, reflexões e ações. Nessa linha de pensamento para a reconstrução do PPP da escola o coordenador pedagógico será o mediador e articulador das ideias e sujeito ativo no

processo de motivar a comunidade escolar para participar, dando opiniões e levando sugestões de melhoria nas ações de planejamento desse documento tão importante no contexto democrático e participativo da gestão escolar.

Entende-se que se é possível ao professor ensinar diversidade, se é possível o aluno aprender num grupo heterogêneo, também é possível coordenar na complexidade e fazer um bom trabalho para isso. Ficou evidente que a equipe pedagógica precisa conhecer a fundo o corpo docente para ajudá-los a discutir e analisar os problemas decorrentes e encontrar novos caminhos.

Nesse sentido, o ideal é que os coordenadores possam acompanhar o trabalho pedagógico na escola, orientando a formação em equipe docente para formação dos alunos como ser pensante, crítico, ou seja, a construção de cidadãos reflexivos. Essa tarefa vem de acordo com o ensino e o estímulo à leitura, pois a necessidade da abertura para o mundo letrado não se encontra apenas no ato de ler, mas sim no ato de ler e interpretar. Como o professor pode contagiar a criança para o mundo letrado se nem mesmo ele gosta de ler? O gosto pela leitura deve ser uma das características do perfil do professor alfabetizador.

A alfabetização e o letramento são, portanto, processos diferentes, mas complementares e inseparáveis, devem caminhar juntos. A função social do letramento pode se concretizar na prática através de aulas criativas como passeio em que a professora sai da sala para observar o meio em que vive como a lavoura, a carpintaria, a farmácia, o semáforo, a praça, a horta da escola ou até mesmo o curral, dependendo do seu contexto social. As crianças ao voltarem para sala de aula podem expressar o que viram por meio de desenhos, de relatos escritos ou frases que façam sentidos para suas vidas.

Desse modo, somente em uma gestão democrática, que fortalece a participação e a autonomia na realização dos projetos pedagógicos das escolas, é possível enfrentar o grande desafio que é assegurar o direito à aprendizagem de todas as crianças no Ciclo de Alfabetização.

Referências

FRANCO, Francisco Carlos, **O Coordenador Pedagógico e o Cotidiano Escolar**. São Paulo, Loyola, 2003.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Editora, 2001.

LUCK, Eloisa. **Dimensão da Gestão escolar e suas Competências**. Curitiba, Positivo, 2009.

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

PARTICIPAÇÃO DOS COORDENADORES LOCAIS E REGIONAIS NA FORMAÇÃO DO PNAIC-UFT/2016

Margareth Leber de Macedo²
Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior³

Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, para tanto, após a adesão dos municípios e estados ao Pacto, junto ao Governo Federal, uma série de procedimentos são adotados para que o objetivo central, que é o cumprimento da meta de alfabetização na idade certa seja atingido. A oferta de formações aos professores alfabetizadores é uma das ações idealizadas deste o início do programa, contudo a novidade do PNAIC/2016 da Universidade Federal do Tocantins-UFT foi a oferta da formação aos coordenadores locais e regionais dos municípios e estado do programa, para atender a uma reivindicação dos que antecederam no PNAIC.

O presente artigo relata a inserção dos coordenadores locais e regionais das redes municipais e estadual do Tocantins nas formações do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Registrou-se o desenvolvimento das ações idealizadas pela coordenação do PNAIC-UFT de formação e participação das gestões educacionais no programa, com foco na priorização da etapa de alfabetização e letramento diante das demandas das unidades escolares, o que contribui com a atuação do professor alfabetizador e as reais necessidades do processo.

Desenvolvimento

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC foi criado em 2012 pelo Governo Federal por entender que para reverter os índices educacionais negativos que o país acarreta, investimentos contínuos e eficientes devem ocorrer na primeira etapa da formação educacional e que essa é uma tarefa de proporções gigantescas que só poderá ser alcançada com a união dos três entes federados, união, estados e municípios, que aderindo ao Pacto se comprometem com as diretrizes do programa (BRASIL, 1997, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2013, 2014).

2 Mestre em Educação na linha de Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica (UnB). Professora da Rede de Ensino de Palmas e Professora Formadora de turma de coordenadores locais e regionais do PNAIC-UFT. E-mail: margaretmacedo@uft.edu.br.

3 Jornalista (ULBRA) e Pedagogo (UnB). Mestre em Educação (UnB) e Doutor em Comunicação e Culturas Contemporâneas (UFBA). Professor do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Comunicação e Sociedade (PPGCOM-UFT). Coordenador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT). E-mail: gilsonportouft@gmail.com.

O PNAIC preconiza que aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (Brasil, 2012d). Isso deve ocorrer levando-se em conta os conhecimentos oriundos das diferentes áreas e, a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

A alfabetização deve ser uma das prioridades nacionais, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania e autonomia (CAGLIARI, 1989; KLEIMAN, 1995; MARCUSHI, 2000; RIBEIRO, 2003; IMBERNÓN, 2002; FREIRE, 2010). Contudo, evidenciou-se que a formação inicial dos professores alfabetizadores não os preparou para toda a complexidade do processo, pois para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática (NUCCI, 2001; LEITE, 2001; MORTATTI, 2004; SOARES, 2003; TFOUNI, 2005).

O PNAIC desde a sua criação destacou a importância da formação do alfabetizador. A formação contínua foi a ação denominada como propulsora da transformação, juntamente com a avaliação externa e o planejamento, mas nas análises do programa encontrou-se críticas dos alfabetizadores a falta de apoio da gestão (escolar e do sistema) para o cumprimento do planejamento. Os professores orientadores participavam da formação com as universidades e ao retornarem aos seus municípios tinham o compromisso de reaplicar essa formação com os professores alfabetizadores de sua rede de ensino, mas para tanto, diversos problemas eram enfrentados. Como exemplo podemos citar a incompreensão dos gestores escolares na disponibilidade de tempo dos professores alfabetizadores para formação, essa incompreensão se deve a muitos fatores como a cobrança da comunidade e da gestão dos sistemas de ensino (Secretaria Municipal de Educação -SEMED, e Diretoria Regional de Ensino – DRE) da não liberação do professor e demonstra como fica restrito ao professor alfabetizador a compreensão da complexidade e necessidades que envolvem o processo de alfabetização e letramento das crianças.

Houve relatos que o professor alfabetizador participava das formações do PNAIC e ao tentar executar as orientações do programa enfrentava resistência dentro da sua própria unidade escolar, devido o desconhecimento das reais necessidades do processo e pela não priorização da etapa de alfabetização e letramento diante das demais demandas da unidade escolar.

Embora haja o entendimento que o professor alfabetizador é o agente da execução do processo de alfabetização e letramento, outros fatores interferem diretamente no êxito ou fracasso desse processo. Não há como acreditar que os professores alfabetizadores conseguirão sozinho o sucesso da formação educacional das crianças sem o apoio e envolvimento da gestão escolar e do sistema de ensino que está inserido (SOARES, 1999; TEBEROSKY; COLOMER, 2003; ENRICONE, 2005; COLELLO, 2010). Com essa compreensão, o Ministério da Educação (MEC) considerou três eixos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no PNAIC: foco na aprendizagem do aluno do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e dos alunos com alfabetização incompleta e letramento insuficiente; formação continuada aos professores; a gestão, o controle e a mobilização social em torno da meta de alfabetização das crianças.

A coordenação do PNAIC-UFT após realizar a avaliação da edição de 2014 analisou os eixos propostos pela coordenação nacional do programa e, sensível aos problemas que os professores orientadores apresentaram na execução do programa em seus municípios, idealizou para a oferta 2016 três ações específicas em nosso estado: a criação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL); a realização do diagnóstico de alfabetização; e a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento. Essas ações foram criadas para serem executadas por cada unidade escolar que tenha oferta de turmas de alfabetização.

O Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL) idealizado pela coordenação do PNAIC-UFT é um grupo de apoio, planejamento e execução das ações de alfabetização em cada unidade escolar. A principal tarefa do GTAL consiste em implantar e consolidar o processo de gestão escolar e da rede escolar e da rede de ensino, com vistas a fortalecer o planejamento e a organização do trabalho docente, estabelecendo metas consistentes para alfabetização e letramento. Espera-se com a criação do GTAL que toda a equipe e comunidade escolar tenham envolvimento nas ações de alfabetização e letramento, se comprometendo com o processo de alfabetização de seus alunos reconhecendo a importância do seu papel como corresponsáveis e protagonistas na condução das ações propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo que antes isso era apenas responsabilidade dos professores alfabetizadores.

O PNAIC-UFT elaborou o Manual de Criação do GTAL e os professores formadores divulgaram e trabalharam o passo a passo para criação do GTAL, com a sugestão de composição ideal, com a participação do gestor escolar, do coordenador pedagógico, dos professores alfabetizadores, do representante dos pais, do coordenador regional do PNAIC, do coordenador local, que normalmente é um técnico da secretaria municipal de educação local e o orientador de estudos, sendo que as escolas rurais, indígenas e quilombolas puderam ter composições diferenciadas que contemplassem as suas particularidades.

O Manual do GTAL do PNAIC-UFT, nas orientações de criação dos GTALs, já direcionou para as duas outras ações previstas para essa oferta do programa no estado do Tocantins.

6º passo: Realizar o Diagnóstico de Alfabetização e Letramento da escola/da rede. Siga roteiro a ser disponibilizado no Módulo I, Unidade II da Plataforma *Moodle*, acrescentando novos indicadores, caso necessário.

7º passo: A partir do resultado Diagnóstico de Alfabetização e Letramento, construir um Planejamento Anual para as Ações de Alfabetização e Letramento, observando esqueleto que será disponibilizado no Módulo II da Formação do PNAIC – Encontro Presencial. (PNAIC-UFT. Manual de Criação do GTAL. 1.ed. Palmas, 2017. Plataforma Educacional *MOODLE-UFT*.)

O formulário do Diagnóstico de Alfabetização e Letramento foi construído pela coordenação pedagógica do PNAIC-UFT levando em consideração as cinco dimensões da gestão educacional: gestão de resultados educacionais; gestão participativa; gestão pedagógica; gestão de pessoas; e gestão de serviços e recursos. A análise e a realização do diagnóstico de cada unidade escolar foram realizadas pelo seu GTAL.

O diagnóstico permite conhecer como acontece o processo de alfabetização dentro da escola e ao analisar os resultados obtidos, a equipe escolar pode identificar, a partir das evidências dos indicadores das cinco dimensões, quais as ações que representam *potencialidades* – devendo estas ser mantidas e ou ampliadas - e quais as que representam *fragilidades* e merecerão novos dire-

cionamentos, intervenção no processo de Alfabetização e Letramento – ou mesmo formulação de propostas, caso ainda não contempladas – sempre na busca da melhoria do desempenho e resultados da aprendizagem.

Com o diagnóstico pronto o GTAL teve que analisar o Plano Político Pedagógico (PPP) da escola, para verificar se contempla ações de Alfabetização e Letramento. Ressalta-se que a maioria dos coordenadores locais e regionais afirmou que, após análise os GTALs constataram que os PPPs não contemplavam as ações de Alfabetização e Letramento e houve a necessidade de reelaboração dos PPPs. Isso permitiu que o Plano de Alfabetização e Letramento, outra ação criada pela coordenação do PNAIC-UFT, fosse introduzido no Plano Político Pedagógico da unidade escolar.

Nas formações trabalhou-se intensamente o conceito de planejamento como ferramenta importante no desenvolvimento do processo de alfabetização, letramento e numeramento. Discutiram-se as diversas formas de planejamento realizadas na educação, como forma de conhecer a realidade concreta da instituição de ensino perpassando todo o conjunto das atividades que realizam, para que ao diagnosticar os problemas, aponte-se às soluções. O planejamento deve ocorrer antes, durante e depois das ações, sendo presente em todos os momentos e fases do processo educacional, em um processo contínuo.

Padilha (2001, p.30) afirma que “O ato de planejar é sempre processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação de previsão de necessidades e racionalização do emprego de meios necessários para a concretização de objetivos.” Essa reflexão deve estar presente durante a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento da unidade escolar, para seguir as diretrizes idealizadas na construção do Plano Político Pedagógico - PPP e, depois de pronto, deve fazer parte do PPP da escola. O plano de ensino deve utilizar as modalidades organizativas e o plano de aula não pode ser construído sem que o alfabetizador conheça e compreenda o Plano de Alfabetização e Letramento inserido no PPP da unidade escolar. Ao mesmo tempo em que a formação destaca a importância do planejamento na educação, busca-se a compreensão de que os diversos planejamentos devem seguir o mesmo fio condutor.

A Figura 1, que foi utilizada na formação dos coordenadores locais e regionais, apresenta as diversas formas de planejamento educacional e como eles devem ser pensados e executados de maneira interativa.



Figura 1: Ilustração do slide utilizado na formação PNAIC-UFT sobre Planejamento Educacional
 Fonte: Slide da formação da Turma da Profª Margareth Macedo do PNAIC-UFT

As ações idealizadas pela coordenação do PNAIC-UFT para essa edição de criação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento (GTAL), a realização do diagnóstico de alfabetização e a elaboração do Plano de Alfabetização e Letramento foram avaliadas como positivas pelos participantes do programa. Diversos coordenadores locais que participaram de edições anteriores do PNAIC relataram que a criação do GTAL com a composição de membros da gestão escolar e representantes da secretaria municipal de educação permitiu que o grupo se apoderasse de informações que ficavam restritas apenas ao alfabetizador. Essa participação colaborou para a compreensão das reais necessidades dos alunos, sendo que o diagnóstico realizado pelo grupo construiu um retrato fidedigno do processo de alfabetização na unidade escolar.

Resultados

O sistema de Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA é o instrumento de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). O Pacto prevê a alfabetização plena de todas as crianças até os 8 anos e examina os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e matemática, contudo a ANA tem apresentado índices de alfabetização preocupantes em nosso país. Os dados de 2014, divulgados em 2015, mostraram que 22,21% das crianças dessa etapa só desenvolveram a capacidade de ler palavras isoladas. Em escrita, 26,67% desses alunos não tinham aprendizagem considerada adequada, enquanto em Matemática o número sobe para 57,5% (GESTÃO ESCOLAR, 2016).

O PNE-2014/2024 prevê que 100% das crianças estejam plenamente alfabetizadas até 2024. De acordo com o Relatório de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), mais de metade dos alunos do 3º ano do Fundamental estão nos dois níveis mais baixos de alfa-

betização. Isso demonstra como a evolução dos dados nesse setor ainda está longe de ser o que se espera.

Embora haja críticas que os índices não demonstram melhorias significativas após a criação do PNAIC, deve-se registrar que esses dados das avaliações da ANA ainda são dos anos de 2013 e 2014, que refletem o início dos trabalhos do PNAIC, pois os dados de 2016 tem previsão de divulgação para maio de 2017.

O próprio MEC afirmou que a aplicação de 2013 serviu de “teste do instrumento”, com um pequeno aumento na aplicação em 2014, sendo que em 2015 a prova foi cancelada e o Ministério divulgou que a frequência ideal seria realizar a prova a cada dois anos (Yamamoto, 2015). Contudo, a resolução que instituiu a ANA determina que ela seja realizada anualmente. Fica evidente a necessidade que o Governo priorize as ações do PNAIC e dê maior agilidade à aplicação e análise dos dados da ANA.

A formação do PNAIC-UFT/2016 teve início em 30 de novembro de 2016 e término em 07 de abril de 2017, sendo realizados três encontros presenciais de 24 horas para cada turma, ou seja, foram 72 horas presenciais.

As primeiras orientações iniciaram através da plataforma educacional virtual *moodle*, com mensagem de apresentação da coordenação do programa, fórum de interação com a professora formadora, biblioteca com textos e vídeos de apoio, cronograma geral, modelo de relatório do GTAL, modelo de atividade de texto, Manual de Orientação para implantação do GTAL e link de tarefas.

O objetivo principal do programa é que as crianças adquiram a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos até os oito anos. Dessa forma, evidenciou-se a necessidade de, além do investimento na formação continuada do alfabetizador, o envolvimento da gestão da unidade escolar e a comunidade escolar na compreensão da complexidade do processo de alfabetização, letramento e numeramento. Espera-se que a partir dessa compreensão haja maior apoio as ações e intervenções necessárias no processo de alfabetização e letramento.

Para monitorar o avanço dos participantes na implementação das ações do programa em seu município foram inseridas tarefas obrigatórias no *moodle* como mostra o Quadro I.

Quadro 1 – Tarefas do PNAIC-UFT 2016

| MÓDULOS | TAREFAS | DESCRIÇÃO |
|----------|----------|--|
| MÓDULO 1 | Tarefa 1 | Envio de arquivo: GRUPO DE TRABALHO (GTAL): A dimensão participativa para um processo de alfabetização e letramento (envio do relatório de criação do GTAL do município com as evidências da criação: ata das reuniões, fotos, frequência, etc.) |
| | Tarefa 2 | Fórum Contribuições sobre a gestão da alfabetização e letramento |
| | Tarefa 3 | Glossário dicionário do PNAIC |
| MÓDULO 2 | Tarefa 1 | Envio de arquivo: Link para alimentar o resultado do diagnóstico |
| | Tarefa 2 | Envio de arquivo: Link para responder questionário sobre a ANA (questionário sobre análise dos dados da ANA do município) |

Fonte: Turma de coordenadores locais do PNAIC-UFT/2016

Para realização de cada atividade avaliativa do programa, o coordenador local desenvolveu diversas ações em seu município. Exemplo disso é a tarefa 1 do módulo 1 – Envio do relatório de criação do GTAL. Para realizar essa atividade foi necessário que o coordenador local realizasse reuniões com as equipes gestoras, o coordenador pedagógico e os alfabetizadores das unidades escolares que oferecem alfabetização; estudassem o Manual de Criação do GTAL; criassem o GTAL de cada unidade escolar; elaborassem o cronograma de ações do GTAL para o ano; realizasse o relatório anexando as evidências das ações nos municípios; e enviasse para avaliação.

Ressalta-se que a realização e envio das atividades de Resultado do Diagnóstico e o Questionário da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, foram ações norteadoras metodológicas desta edição do PNAIC. Para realização das duas ações houve o envolvimento, a articulação e a coordenação do GTAL, rompendo com a ideia do alfabetizador caminhar sozinho e ser o único responsável pelo processo de alfabetização, letramento e numeramento das crianças. A realização do diagnóstico permitiu conhecer as forças e fragilidades das unidades escolares levando a compreensão das interferências necessárias no processo educacional. O conceito de Escola Alfabetizadora foi insistentemente trabalhado para compreensão de que o processo de alfabetização não acontece apenas dentro da sala de aula, pois todas as atividades na escola devem contribuir para que a alfabetização e letramento ocorram com sucesso. A realização do diagnóstico pelo Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento trouxe à conscientização da complexidade do processo, refletindo sobre todas as dimensões envolvidas no processo educacional e o quanto a escola contribui (ou não) para que as crianças sejam alfabetizadas e letradas.

Diversos relatos de coordenadores locais do PNAIC afirmam que essa edição do PNAIC proporcionou a compreensão de como analisar e trabalhar os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA. A criação do GTAL também foi avaliada como positiva, pois a atuação do grupo de trabalho permitiu reflexões mais críticas em relação aos índices insatisfatórios que causam constrangimento. O Plano de Alfabetização da escola foi construído com ações e estratégias de enfrentamento aos problemas detectados na ANA, após o GTAL realizar estudos dos descritores e os direitos de aprendizagem. Essa gestão do processo de alfabetização e letramento demonstra que as intervenções estão ocorrendo de forma crítica e sequencial, pois se observa as etapas de análise, estudo, planejamento, monitoramento e intervenções.

O fato da edição do PNAIC-UFT-2016 ter início no final de novembro trouxe diversas dificuldades aos municípios, pois, além de ser final de ano letivo, houve o encerramento das gestões do executivo municipal. A inserção dos servidores das Secretarias Municipais de Educação (SEMEDs) no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC) foi prejudicada. Com a posse dos novos prefeitos municipais e a nomeação de novos dirigentes municipais de educação em janeiro de 2017, as equipes municipais do programa passaram por substituições antes do primeiro encontro presencial, o que provocou atraso e ruptura no programa nos municípios até que os novos gestores tomassem conhecimento do programa e dos demais problemas da pasta da educação municipal.

Na turma de coordenadores analisada no presente artigo houve mais de trinta por cento de substituição dos cursistas, sendo que posteriormente os alunos novatos foram inseridos em uma segunda turma denominada de “reescapagem” para realizarem as tarefas iniciais do programa. O atraso da oferta do PNAIC-UFT-2016 ocorreu devido à instabilidade do cenário político-social-financeiro do governo federal, que gerou mudanças na equipe gestora do Ministério da Educação e paralisou os programas de formação durante o ano de 2016. A autorização chegou apenas no

final do ano, o que fez com que essa edição fosse comprometida com a oferta de seis meses de formação com o pagamento de apenas três bolsas a cada membro da equipe de formação que envolve a universidade, coordenadores regionais, coordenadores locais, orientadores de estudos e alfabetizadores.

Os problemas de inserção e substituição dos alunos cadastrados no SIMEC trouxeram um grande desgaste no decorrer da formação, com alguns municípios ficando sem o recebimento de bolsas, pois o prazo para substituição expirou, com alguns participantes ficando fora do sistema e, mesmo assim, continuaram respondendo pelo programa em seus municípios devido ao compromisso assumido. Fica evidente que o desejo que o processo de alfabetização, letramento e numeramento das crianças aconteçam é o que motiva as equipes dos municípios.

Nessa edição de 2016-17 houve sérias críticas ao cronograma da formação, no que tange ao início da oferta no final de 2016 e ao tempo extremamente curto para que os participantes recebessem as formações, estudassem e realizassem as mesmas em seus municípios. No terceiro e último encontro presencial constatou-se que grande parte dos coordenadores locais realizou apenas um encontro presencial e houve município que, devido à substituição de dirigente municipal de educação e da equipe da secretaria municipal de educação, não tinha ainda realizado nenhuma formação.

Considerações Finais

O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC recebeu dos municípios uma avaliação extremamente positiva. Os participantes aprovaram o material de estudo e a metodologia que o programa apresentou.

Os municípios que participam do PNAIC desde a primeira edição valorizam o programa e os alfabetizadores o reconhecem como principal formação destinada a alfabetização e letramento.

Embora os municípios tenham aprovado o programa e destaquem a necessidade de que não haja interrupções de formações nessa área, o PNAIC-UFT 2016, realizado no primeiro semestre de 2017, termina com o sentimento de preocupação em relação a sua continuidade. O cenário político-financeiro-social conturbado do governo federal comprometeu a execução dos programas de formação no ano de 2016 e não há garantia de que o PNAIC ofereça novas edições.

Espera-se que entidades representativas da educação municipal e estadual, como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED defendam os interesses legítimos de formação para a Alfabetização e Letramento, pois acredita-se que essa etapa da educação seja responsável pela construção do alicerce para a formação educacional de nossas crianças. E apenas com um alicerce com “boas fundações” poderá resultar na edificação da melhoria da qualidade da educação básica de nosso país.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: SEF, 1997.

_____. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jul. 2012, 2012a.

_____. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no Ciclo de Alfabetização: Consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 02. Unidade 01. Brasília: MEC, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2012c.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012d.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

_____. **Pacto pela alfabetização na idade certa – formador do professor alfabetizador**. Caderno 1, Brasília, 2013.

_____. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Documento orientador das ações de formação em 2014. 2014.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

ENRICONE, D. **Professor como Aprendiz: saberes docentes**. EDIPUCRS. POA, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GESTÃO ESCOLAR. Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2016 acontece entre 14 e 15 de novembro. In: **Gestão Escolar**. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1671/avaliacao-nacional-de-alfabetizacao-ana-2016-acontece-entre-14-e-25-de-novembro>. Acessado em: 13 maio.2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

MARCUSCHI, Luiz A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2000.

MORTATTI, M. R.L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando. um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda Becker. Alfabetização: a resignificação do conceito. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 16, p. 9-17, 2003.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TFOUNI, L.V. **Letramento e Alfabetização**. 7. ed.- São Paulo Cortez, 2005.

YAMAMOTO, Karina. Governo federal suspende prova de alfabetização em 2015. In: **UOL Educação**. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2015/08/18/governo-federal-suspende-prova-de-alfabetizacao-em-2015.htm>. Acessado em: 12 maio.2017.

EFEITOS DA AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO CICLO DA ALFABETIZAÇÃO-UMA REALIDADE NA ESCOLA COOPERATIVA CHAPADÃO.

**Edna de Jesus Vieira – Regional de Dianópolis
Kênia Alves de Freitas - Orientadora de Estudos**

Introdução

A avaliação da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização está sendo um meio desafiador, que no atual trabalho procura acertar no avanço da reflexão crítica, que aponta enormes entraves na prática efetiva de muitas Instituições de Ensino. Dessa forma, a avaliação deve transmitir, além de aprofundar a compreensão da mesma como processo de ensino, numa perspectiva construtiva.

Nesse contexto, elaborou-se o presente trabalho que tem como objetivo, possibilitar a compreensão do processo de avaliação, mediados pela proposta da avaliação diagnóstica, possibilitando a mudança de postura dos alfabetizadores no ato de avaliar, bem como a promoção da avaliação contínua e a progressão dos alunos nas séries iniciais, da Escola Cooperativa Chapadão, localizada no município de Dianópolis. Além disso, busca-se promover uma educação digna e de direito de todos os seres humanos, pretendendo dialogar com os professores do Ciclo de Alfabetização, para que na coletividade possam pensar suas posturas diante do ato de avaliar, buscando uma forma de superação da avaliação seletiva e com isso, refletir sobre possíveis enganos que se incorre na tentativa de mudar as ações tradicionais.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o docente não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de observações diárias, de caráter diagnóstico. Assim, o docente, que trabalha numa dinâmica interativa, tem noção, ao longo de todo ano, da participação e produtivamente de cada aluno. Como, em geral, avaliação formal é datada e obrigatória, devem-se ter inúmeros cuidados em sua elaboração e aplicação.

Para Oliveira (2003), devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo em que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequado à disciplina – mas não somente, à medida que considera, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível. A avaliação deve ser encarada como uma reorientação para uma aprendizagem significativa e para a melhoria do sistema de ensino.

Nesta visão, o presente trabalho foi dividido da seguinte forma: A introdução, que faz um breve resumo de todo o trabalho, cujo pensamento é refletir a avaliação como instrumento que propicia a aprendizagem é assumir uma concepção de que essa atividade não tem fim em si mesmo, mas que possa propiciar ao educando a possibilidade de confrontar seus conhecimentos e ampliar seus horizontes.

Concomitante, na revisão de literatura discute-se que a avaliação significa ato contínuo e discursivo, de reflexão em relação ao cotidiano dos docentes e alunos do ciclo de alfabetização e estabelece a partir do ato de conhecer, a necessidade de desvendar o mundo, em torno do desejo de identificar como se dá a prática de avaliar na Escola Cooperativa Chapadão, tendo a avaliação diagnóstica como suporte para um repensar pedagógico, alicerçada no realinhamento de conteúdos e mudanças de postura do professor quanto o planejamento e as metodologias diversificadas na condução da gestão em sala de aula.

Na metodologia, cita-se como foi feita a pesquisa, através de acompanhamentos in loco e a distância aos professores e coordenadora pedagógica da referida escola e finaliza-se com a conclusão sobre as implicações pesquisa realizada na Escola supracitada.

Revisão de Literatura

Vivemos em época de mudanças em que a avaliação está a serviço da ação, não tem por objetivo a verificação e o registro de dados do desempenho escolar, mas a observação permanente das manifestações de aprendizagem para proceder a uma ação educativa que aperfeiçoe os percursos individuais. Através de uma avaliação bem feita, temos condições de perceber as necessidades de mudança e reformular a prática pedagógica. Todavia, enfatizamos “bem feitas”, pois, se houver um enviesamento da intencionalidade, quer dizer que o problema está no aluno, nunca se chegará a rever as práticas de ensino.

Sabendo da complexidade do processo de alfabetização e letramento que acontece dentro do ciclo de alfabetização, mediado a um sistema de progressão do aluno, não podemos deixar de compreender a prática avaliativa como complexa e de suma importância, a ser inserida e compreendida no contexto escolar, não sendo deixada de lado, ao julgar que os alunos tenham a aprovação automática, mas sim avaliar cotidianamente, baseado na progressão continuada.

O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem no ciclo de alfabetização?

A avaliação no ciclo de alfabetização vem se tornando um desafio para os professores. O ato de avaliar, na perspectiva do ciclo de alfabetização, envolve também um repensar do planejamento. Avaliação e planejamento, ações independentes, no entanto, corresponsáveis pela aquisição da aprendizagem do aluno uma vez, que a progressão contínua requer uma avaliação diária da aprendizagem dos alunos e assim uma retomada dos conhecimentos não adquiridos.

Neste sentido, somente o professor, através da observação contínua poderá afirmar se houve ou não aquisição da aprendizagem pelos alunos, se houve apreensão de conteúdos e desenvolvimento de habilidades.

Faz-se importante ressaltar que no Ciclo de Alfabetização, a progressão contínua dos alunos acontece de maneira sistemática e contínua, possibilitando ao professor alfabetizador, acompanhar o crescimento intelectual dos educandos.

Com a progressão contínua, o aluno tem oportunidade de progredir sem suspensões nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A reprovação só acontece ao final do 3º ano, no término do ciclo, quando o professor de posse dos Direitos de Aprendizagem dos alunos preenchido pelos professores anteriores, perceber se o mesmo não progrediu na aprendizagem.

Sendo assim, a progressão contínua no ciclo de alfabetização, vem demonstrando ser uma ação inovadora, mas que requer ainda estudos e reflexões minuciosas, pois tanta escola quanto família, encontram dificuldade no entendimento da mesma, sendo confundida com a aprovação automática, onde aluno é aprovado sem avaliações.

Por uma compreensão no ato de avaliar

No ponto de partida acima estabelecido, o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado. Vasconcellos (2003) afirma que a presença da Avaliação da Aprendizagem a rigor, no processo de aprendizagem, o sujeito (aluno ou professor) está avaliando constantemente, desde se vale a pena colocar sua atenção sobre determinado objeto, o que já sabe sobre aquilo, até se está conseguindo ou não se apropriar do objeto em suas múltiplas relações, e o que fazer para melhorar seu desempenho.

O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação. A constatação oferece a base material para a segunda parte do ato de diagnosticar, que é qualificar, ou seja, atribuir uma qualidade, positiva ou negativa, ao objeto que está sendo avaliado. Avaliar a aprendizagem, portanto, implica avaliar o ensino oferecido se, por exemplo, não há a aprendizagem esperada significa que o ensino não cumpriu com sua finalidade: a de fazer aprender. A principal finalidade das avaliações é ajudar os educadores a planejar a continuidade de seu trabalho, ajustando-o ao processo de seus alunos, buscando oferecer-lhes condições de superar obstáculos e desenvolver o autoconhecimento e a autonomia e nunca de qualificar os alunos. Nesse sentido Haydt (2003), coloca que:

Se avaliação permite verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, ela também, indiretamente determina a qualidade do processo de ensino, isto é, o êxito do trabalho do professor. (p.21).

O que está em jogo é, sobretudo a transformação das práticas que venham acompanhadas de uma mudança de concepção, em que o docente tenha uma autênticas práxis e não uma prática diferente. Nesta medida, torna-se relevante retomarmos as concepções enraizadas nos educadores do ensino no ciclo de alfabetização quanto à avaliação, visto que o desafio não é simplesmente construir uma nova concepção, mas desconstruir velhos paradigmas. É difícil este trabalho porque é como que tentar resolver um problema já resolvido. Alguns docentes ainda não estão realmente preparados para avaliar os seus alunos, e deixar o professor praticamente sozinho nessa tarefa, porque não dispõe de um profissional especializado para dar suporte ao professor, tem sido a prática de algumas instituições da educação básica. Com isso o docente que já tem dificuldade, muitas vezes, avalia erroneamente seu aluno. Conforme Vasconcellos (1998, p.80):

Avaliação é um processo de captação das necessidades, a partir do confronto entre a situação atual e a situação desejada, visando uma intervenção na realidade para favorecer a aproximação entre ambas. Avaliar é ser capaz de acompanhar o processo de construção do conhecimento do educando, para ajudar a superar obstáculos. É diferente de ensinar e cobrar o produto final, e ser apenas capaz de dizer se confere ou não com o certo, o parâmetro.

Realizar a avaliação da aprendizagem dos alunos com dificuldades requer uma constante reflexão e consciência por parte da equipe pedagógica e do acompanhamento do docente sobre as etapas de desenvolvimento, uma vez que são vários os fatores que influenciam no seu rendimento escolar. A instituição de ensino precisa trabalhar com atividades diversas e diferenciadas tais como: exposição oral, atividades em grupos, atividade de campo, ou extraclasse, etc. a correção dessas atividades deve preferencialmente passar pela equipe pedagógica, pois critérios divergentes podem aprovar ou reprovar o educando. Aprová-lo de uma série para outra, pode ser um estímulo para prosseguir nos estudos, o aluno repetente por várias vezes pode demonstrar falta de motivação para os estudos, tornando-se indisciplinado ou desmotivado, e a instituição de ensino torna-se para este aluno um local de tortura psicológica, ainda segundo Haydt (2003, p.26):

A avaliação deve ser um instrumento para estimular interesse e motivar o aluno para maior esforço e aproveitamento, e não uma arma de tortura ou punição. Nesse sentido, a avaliação desempenha uma energizante à medida que serve de incentivo ao estudo.

Assume-se, pois, a avaliação da aprendizagem como acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem: observação, registro, análise, comunicação, e tomada de decisão.

A avaliação diagnóstica como princípio de reflexão e mudança

A avaliação da aprendizagem passa a ser um instrumento que auxiliará o educador a atingir seus objetivos propostos em sua prática educativa. A avaliação sob essa ótica deve ser tomada na perspectiva diagnóstica, servindo como mecanismo para detectar as dificuldades e possibilidades de desenvolvimento do educando. A avaliação diagnóstica se conecta em várias fases da aprendizagem no ciclo de alfabetização, pois lhe cabe verificar e qualificar o grau em que estão sendo alcançados os objetivos, para que se possa replanejar e intervir positivamente na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, a motivação é um fator importante na aprendizagem, pois sem motivação não há aprendizagem. Assim, a ação educativa tem sempre um caráter intencional, a meta é provocar modificação específica nos docentes, nas suas ideias, valores e comportamento. No âmbito da instituição de ensino espera-se que os alunos tenham uma aprendizagem significativa, os professores ensinem com eficácia e eficiência. Para verificar se de fato houve transformação, evolução e mudança é preciso avaliar. Daí a importância da avaliação diagnóstica, que ajuda a identificar as causas de dificuldades específicas dos estudantes na assimilação do conhecimento e permite ao professor, a reconstrução do seu planejamento em favor do desenvolvimento do seu aluno.

O processo avaliativo consiste, basicamente, na determinação de quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais, (TYLER, 1949). A

avaliação é como um juízo de qualidade, sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão (LUCKESI, 2002). Sem a compreensão pelos docentes do significado mediador da avaliação diagnóstica, em termos de uma ação educativa voltada ao acompanhamento permanente dos alunos, investigando e trabalhando as suas dificuldades, serão inócuas quaisquer determinações governamentais nesse sentido.

A prática mediadora da avaliação diagnóstica

Entender a integração entre conteúdo, a qualidade e os padrões que compõem uma relação social é muito importante para compreendermos como os indivíduos estão se conhecendo, se comunicando, trocando experiências e se desenvolvendo. Nesse sentido, a avaliação diagnóstica em qualquer etapa visa o aperfeiçoamento dos alunos, professores e equipe pedagógica e pode, certamente, ter impactos muito positivos na vida acadêmica, familiar e social de cada um de nossos alunos e nós, professores, ao auxiliar na resolução de quaisquer conflitos destas ordens, teremos um aluno muito mais aberto para receber e construir seu conhecimento.

O docente é parte integrante e fundamental na relação e, portanto, deve estar preparado para organizar e integrar o conhecimento, coordenando e orientando atividades e situações educativas que propiciem interações e relações, para construção do saber. Diante dessa relação vem o modelo democrático e participativo, a avaliação assume funções diagnóstica e formativa. Através da função diagnóstica, o docente tem condição de conhecer inicialmente o seu aluno e identificar as causas de suas dificuldades durante todo o processo de aprendizagem. Por meio da avaliação formativa, o docente tem condição de acompanhar cada etapa do processo de aprendizagem de cada aluno no ciclo de alfabetização, mantendo, modificando ou aprimorando o ensino, no sentido de evitar que possíveis falhas possam atrapalhar a aprendizagem de cada um. É importante ressaltar que a avaliação formativa também fornece informações valiosas para a avaliação somativa. Desse modo, elas se completam e estão interligadas buscando promover uma aprendizagem significativa aos estudantes. Luckesi assim confirma esta posição:

A avaliação da aprendizagem neste contexto é um ato amoroso, na medida em que inclui o educando no seu curso de aprendizagem, cada vez com qualidade mais satisfatória, assim como na medida em que o inclui entre os bem-sucedidos, devido ao fato de que esse sucesso foi construído ao longo do processo de ensino-aprendizagem (o sucesso não vem de graça) (LUCKESI, 2006, p.175).

Nesse sentido, o docente deve conceber a avaliação formativa como um meio para acompanhar a vida diária do discente, sem a preocupação de padronizar instrumentos avaliativos, uma vez que, o processo, em sua maioria, acontece de forma dialógica e as formas de avaliar surgem de acordo com cada momento, observando o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender, para que as decisões sejam tomadas em prol de sua aprendizagem.

Metodologia

A metodologia empregada neste estudo foi à pesquisa qualitativa que possibilitou um aprofundamento sobre o tema proposto, onde em sua fase inicial a pesquisa foi à bibliográfica e em segundo momento a pesquisa de campo.

A instituição pesquisada está localizada Vila Panambi, na zona rural da cidade de Dianópolis, atende a 154 alunos, sendo 73 alunos do Ensino Fundamental I, 52 no Ensino Fundamental II e 30 alunos no Ensino médio. Trata-se de uma escola pública estadual. O estudo de natureza qualitativa para Chizzotti (1991, p.79):

Parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.

Optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, devido ao fato desta ser adequada aos objetivos do estudo.

Participantes

Os sujeitos desta pesquisa foram professoras e coordenadora do ensino fundamental das séries iniciais (Ciclo de alfabetização) de uma escola pública da cidade de Dianópolis. Quanto à formação dos sujeitos, a sua grande maioria possuía no momento da coleta de dados, apenas a licenciatura em Pedagogia.

Material

Como técnica de coleta de dados em nosso estudo utilizamos o questionário acompanhamentos in loco e a distância aos professores e coordenadora pedagógica do ciclo de alfabetização da Escola Cooperativa Chapadão, foi realizada uma entrevista composta de cinco perguntas dirigidas aos professores.

Análise crítica e reflexiva da coleta de dados

No que se refere à apuração dos resultados, decidiu-se inicialmente por uma análise sintética dos resultados coletados nas entrevistas realizadas com os professores e coordenadora pedagógica da Escola Cooperativa Chapadão, descrita abaixo:

Análise das entrevistas realizadas com os professores:

1. Como você compreende a avaliação?

Os professores percebem avaliação como um ato formativo, que leve ao educando possibilidades metodológicas que possibilitem seu aprendizado, afastando qualquer indicio de punição ou exclusão do aluno quanto ao seu ritmo de aprendizagem, garantindo assim, o replanejamento e redefinição de objetivos e metas a serem conquistadas, colocando a criança e os saberes apresentados pela mesma em primeiro lugar.

2. Em sua opinião, a avaliação diagnóstica prevê tomada de decisões? Justifique sua resposta.

Os professores responderam que sim, afirmaram que o ato de avaliar implica em tomada de decisões que norteiam o trabalho pedagógico. Diante da prática,

deve-se pensar o que avaliar, para que avaliar e de que forma avaliar, sobrepondo o planejamento, com apreensão para o objeto de estudo, aquele que direciona o trabalho, nosso aluno.

3. Em sua opinião, existe uma relação entre a nota obtida pelo aluno (a) e sua aprendizagem? Justifique:

Para os professores, as notas não refletem o nível de aprendizagem dos alunos, porém representa a reprodução do conhecimento e/ou saber momentâneo.

4. Você acredita que existe alguma relação entre a família e o resultado que o aluno obtém na avaliação da aprendizagem? Por quê?

Segundo os professores entrevistados, a relação da família se dá na medida em que ela acompanha, faz acordos com os filhos, ou dita às regras para as atividades e os momentos de estudos que antecipam as avaliações.

5. Em sua opinião, existem fatores que influenciam no bom aproveitamento dos alunos nas avaliações? Em caso positivo, quais são eles?

Segundo os professores existem fatores como: aulas dinâmicas e diversificadas; o uso de recursos didáticos e tecnológicos variados, de acordo com a vivência dos alunos; o replanejamento da prática docente, o acompanhamento familiar na escola e em casa, na realização das tarefas.

Implicações da pesquisa na escola cooperativa chapadão

Através dos acompanhamentos que deram sustentabilidade a referida pesquisa, verificou-se mudanças na prática escolar, como:

No início do ano letivo a equipe realizou o planejamento de avaliações diagnósticas, sob a orientação e acompanhamento da orientadora Kênia Alves de Freitas e da Coordenadora Regional, Edna de Jesus Vieira, autoras deste texto. As avaliações tinham como principal objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios, o nível de aprendizado de cada aluno, de acordo com as habilidades leitoras, a hipótese da língua escrita em que se encontravam e o conhecimento matemático.

A avaliação pôde nortear o planejamento, pois pelos resultados os professores puderam ter um ponto de partida para a organização do trabalho pedagógico, sobretudo na identificação de habilidades e competências que ainda necessitam ser trabalhadas e superadas por cada aluno, tornando-se prática um ato planejado, investigativo e de cunho estratégico para o replanejamento conforme necessidades educacionais das crianças.

Após a aplicação da avaliação, os resultados foram tabulados de acordo com as habilidades solicitadas na mesma, podendo identificar as que não foram aprendidas e que deveriam concentrar os esforços dos professores.

A coordenação pedagógica auxiliou no processo diagnóstico com a aplicação de uma segunda avaliação individual, com o propósito de verificar o nível de escrita de cada aluno. Isso promoveu um acompanhamento efetivo da coordenadora a gestão de sala de aula.

Os testes foram elaborados de acordo com a psicogênese da língua escrita, segundo Emília Ferreiro. Os testes serviram para a reorganização da prática em sala de aula, mais precisamente a organização do espaço e tempo, facilitando os agrupamentos dos alunos por nível de escrita, ajustando o planejamento, com o objetivo de analisar o processo e evolução na aprendizagem, para que todos possam estar alfabetizados ao fim do ano letivo.

A escola adotou a sistemática de avaliações semanais para diagnosticar a progressão do aprendizado adquirido durante o bimestre, serve para estabelecer um comparativo do quanto o aluno progrediu e quanto ainda necessita aprender.

Mediante todo processo educativo, a escola analisou a trajetória do aluno em todos os anos, suas experiências e conquistas, utilizando evidências que assegurem a comprovação do rendimento e aprendizado durante o ciclo.

A escola adotou registros bimestrais que apontam as dificuldades e vida escolar dos alunos que passam para o ano seguinte sem ter conquistado ainda as habilidades propostas pelo programa, promovendo a progressão automática do aluno ao longo do ciclo, consolidando o processo ao fim do terceiro ano, quando é avaliado se tem ou não capacidade de progredir.

Conclusão

A construção de um processo avaliativo é um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar, diante de tudo isso essa sistemática de trabalho dependerá da perspectiva do currículo da instituição de ensino, e de ambos dependerá o planejamento de ensino de grupos de docentes.

Nesse sentido, percebe-se que a avaliação é ainda uma tarefa que exige dedicação cotidiana, é preciso também que se perceba a avaliação como uma categoria presente em todos os momentos do trabalho da instituição de ensino e da sala de aula. Ela é tão poderosa que pode facilitar ou prejudicar o desenvolvimento dos discentes. Desenvolver e avaliar o trabalho que garanta a aprendizagem dos seus alunos e o uso da avaliação tem um propósito comum: formar o aprendiz independente e capaz de colaborar, interagir, inovar, comunicar-se e enfrentar diferentes situações, daí a necessidade de a escola fundamental criar ambiente de construção e participação por parte de todos os que nela atuam.

Diante dos estudos feitos sobre avaliação, percebeu-se que os professores do ciclo de alfabetização da Escola Cooperativa Chapadão gostam de desafios que consistem em problemáticas que eles só poderão descobrir em ação-reflexão-ação, além disso, não se pretende que o alcance em uma tarefa pontual, mas ao longo de um tempo, através de um conjunto de procedimentos e reflexões do fazer diário. Por tudo que foi analisado, percebe-se que a avaliação é um poderoso instrumento de mudança, colocando-se a serviço da autêntica aprendizagem e no desenvolvimento mais pleno do ser humano, ligada num projeto de libertação. Assim, a avaliação diagnóstica auxilia o educador e o educando na sua viagem de crescimento, e principalmente a instituição de ensino na sua responsabilidade social.

Diante do exposto, conclui-se que a avaliação diagnóstica tornou-se instrumento de fundamental importância para a Escola Cooperativa Chapadão, pois provocou sua equipe a analisar e refletir coletivamente sobre os diferentes processos de gestão praticados, consolidando estratégias diversificadas de ensino com foco na melhoria da aprendizagem dos alunos.

Referências

- CHIZZOTTI. Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991
- FREIRE. Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**, 3ª ed. São Paulo: Mores. 1980.
- HAYDT. Regina C. Cozoux. **Avaliação do processo Ensino-Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.
- HOFFMANN. J. **Avaliação mediadora: uma prática em construção de pré-escola à universidade**. 26. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006. 160 p.
- LUCKESI. Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**, - 17. ed. – São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. **Maneiras de avaliar a aprendizagem**. Pátio. São Paulo, ano 3. nº 12. p. 7 –11, 2000.
- LUCKESI. Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 13º ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LUCKESI. Cipriano Carlos. **Avaliação de Aprendizagem Escolar**. 18º ed. São Paulo: Cortez 2006, p.175.
- PERRENOUD. Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- TYLER, R. W. **Princípio Básico do Currículo e Ensino**. Ed. Porto Alegre: Globo, 1949.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA TURMA DO 3º ANO NA ÓTICA DO PROGRAMA PNAIC EM 2015

Francileide Rodrigues de Oliveira RAMOS⁴

Luziene Soares RAMOS⁵

Raimunda Pires da Silva ROCHA⁶

Introdução

O presente capítulo se propõe a realizar uma reflexão sobre a prática da alfabetização de crianças na escola do campo na ótica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O qual foi lançado em 08 de Novembro de 2012, sendo um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, o PNAIC surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização. Portanto, o Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

As ações do Pacto apoiam-se em quatro eixos de atuação de acordo o art. 6º da portaria nº 867/2012:

- Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
- Avaliações sistemáticas;
- Gestão, controle social e mobilização.

4 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins. Pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Tocantins – UFT. Atualmente atua como Técnica da SEMED de Miracema do Tocantins como Coordenadora Local do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. francileide21@hotmail.com

5 Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS. Pós-graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade de Tecnologia Antônio Propício Aguiar Franco. Atualmente atua como Técnica da SEMED de Miracema do Tocantins como Orientadora de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. luzienesoaresramos@gmail.com

6 Graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade do Tocantins - UNITINS. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Tocantins. Atualmente atua como Técnica da SEMED de Miracema do Tocantins como Orientadora de Estudo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. raimunda.232206@gmail.com

Ainda de acordo com a Portaria do Ministério da Educação nº 90 de 6 de fevereiro de 2013, no art. 1º, incisos I e II, fica estabelecido bolsa no valor de R\$ 200,00 (duzentos reais) para os professores alfabetizadores e R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) para os professores orientadores de estudo, será paga pelo FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Já a portarias nº 1.458 de 14/12/ 2012, trata da concessão de bolsas de estudo e a medida provisória nº 586 de 8/11/ 2012 dispõe do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados.

Diante disso, faz-se necessário refletir acerca da formação continuada de professores. No âmbito do Programa existem princípios gerais acerca dos quais precisamos refletir, haja vista que eles apontam uma concepção de formação de professores quais sejam: “I - A prática da reflexividade, II - a mobilização dos saberes docentes, III - a constituição da identidade profissional, IV - a socialização, V- o engajamento e VI - a colaboração”. (BRASIL, 2012, p. 11).

Ao se discutir a formação de professores deve se refletir acerca desses seis princípios e também da educação do campo que temos e a que queremos, pois pensar a formação desse profissional implica também pensar a educação.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação com vigência de 2015 a 2025 dá especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação. O Plano destaca que além da formação acadêmica, requer-se formação permanente a ser renovada constantemente.

Nesse sentido, o PNAIC (2012) aborda que é primordial o professor incorporar nas suas práticas educacionais atividades que estejam articuladas com as formas de vida, com a cultura dos sujeitos que compõem a comunidade em que a escola está inserida.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor ao trabalhar com o processo de alfabetização esteja ciente que isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que facilitem as construções mentais e culturais das crianças, acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade.

Essa mesma portaria no seu art. 5º destaca os objetivos do Programa:

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 [...] III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e IV- contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012, p. 23).

Observando os respectivos incisos I, III e IV da referida portaria é possível perceber claramente o destaque atribuído as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, secundarizando as outras áreas de conhecimento, que também são consideradas importantes para a processo de escolarização das crianças no ciclo de alfabetização.

Assim, no contexto do PNAIC são observadas que as ações caminham no sentido de contribuir para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas e para o conhecimento e utilização dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Educação Integral e Educação do Campo

O conceito de educação integral tem uma longa história na área educacional do Brasil e do mundo. A ideia que ele traz, de uma educação com responsabilidades ampliadas, em geral com forte atuação nas áreas da cultura, dos esportes, das artes, ultrapassando a atuação restrita à típica instrução escolar, está presente em programas educacionais de diversos países e em diversas épocas.

Na história brasileira, utilizando-se ou não da expressão, diversos projetos desenvolveram ações na direção do que, hoje, o Programa “Mais Educação” denomina “educação integral”. Distinguindo educação integral de educação de tempo integral: a primeira visa a formação integral do educando, a segunda expande o tempo de escola, por questões de política e estrutura nem toda escola de “tempo integral” tem de fato “educação integral”.

Dessa forma, o significado da expressão educação integral no conjunto dos documentos não se limita às inovações no interior da escola, como por exemplo o aumento da jornada escolar ou a ampliação da ação cultural. Eles reforçam os sentidos de responsabilização coletiva da sociedade pela educação das crianças e jovens.

Nesse sentido, o município tem uma escola de tempo integral no campo, mas não tem ainda um documento que norteie esse trabalho na Rede Municipal de Educação, o qual está em fase de elaboração onde terá uma portaria que vai designar representantes da Unidade de Ensino, Técnicos da Secretaria Municipal de Educação, Diretoria Regional de Educação e Universidade Federal do Tocantins para a construção desse documento.

A escola em pesquisa é integral e do campo. Diante disso, faz-se necessário explanar sobre a educação do campo.

Assim, a palavra “campo” significa terreno fora das cidades, ou seja, “O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um lugar de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2001 p. 7-8).

De acordo com essa compreensão, podemos entender que Campo se refere a um território de vida que tem uma cultura específica e requer políticas e propostas educativas mais amplas para os sujeitos que ali vivem.

Assim, ao consultarmos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 no art. 26, observamos alguns avanços em relação a educação do campo, quando propõem que

Os currículos de ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma base diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Além disso, o artigo 28 vem complementar e especificar os níveis de diferenciação que deve se submeter a uma proposta de educação do campo quando destaca:

[...] os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos

alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Vale destacar que é visível a distância existente ainda entre o que está escrito nos documentos legais e a sua aplicabilidade, fazendo necessário observar como está sendo na prática.

Percebemos que houve avanços na Educação do Campo e isso aconteceu através da atuação dos movimentos sociais e sindicais no avanço da luta pela terra e por educação. Verificou-se então que a educação do campo foi incorporada ao quadro das políticas públicas a partir dos movimentos sociais e que na atualidade permanece a luta por uma educação de qualidade comprometida com os interesses dos trabalhadores que ali estão para a implementação de uma educação no e do campo.

Então ao se pensar em educação do campo, logo se pensa em escola com uma educação voltada à realidade do campo e isso significa ter um projeto político pedagógico voltado às causas, ou seja, a realidade, a história e a cultura do povo que trabalha no campo.

É importante lembrar que o município não tem uma Proposta de Educação do Campo ainda, está em processo de construção.

Refletindo sobre a prática da alfabetização na turma do 3º ano da Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde na ótica do Programa PNAIC

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde localizada no Reassentamento Mundo Novo no município de Miracema do Tocantins. Esse reassentamento surgiu devido a construção da Usina Hidrelétrica do Lajeado Luís Eduardo Magalhães. Antes da Usina essa escola teve sua origem na Fazenda Campo Verde, região da Ilha da Ema a 20 km de distância de Miracema do Tocantins, onde residiam em média dezenove famílias, com aproximadamente cem pessoas residindo na referida Fazenda.

Com a construção da Usina Hidrelétrica essas famílias foram desapropriadas de suas terras e transferidas para o Reassentamento Mundo Novo a 23 km de Miracema. É nesse espaço que cada família desenvolve sua agricultura familiar, onde é realizado o plantio de mandioca para a produção de farinha, milho para consumo e alimentação dos animais; abóbora; feijão e arroz todos para o consumo e venda destes produtos. São poucas as famílias que tem gado; o cultivo de horta é valorizado para a subsistência.

Atualmente, a escola atende em média noventa e oito (98) alunos do Pré-escolar I e II até o 5º ano do Ensino Fundamental com vinte e dois (22) servidores, funciona em período integral das 8:00hs às 16h30min com crianças e jovens do Reassentamento, fazendas vizinhas e 72 alunos da área urbana da cidade de Miracema do Tocantins, que são transportados através do transporte escolar, gerenciado pela Secretária Municipal de Trânsito e Transporte com o apoio/parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A escola atende os alunos de segunda a quinta-feira e na sexta-feira os alunos fazem atividades complementares de ensino à distância. Essa atividade é para casa que vai dar sequência as atividades realizadas na escola no decorrer da semana.

A rotina da escola está assim distribuída: das 8h às 9h realiza-se uma aula, das 09:00h às 09:15min é o lanche seguido do intervalo, depois tem mais três aulas até o horário do almoço que

é das 12:15min às 13:15min posteriormente, tem mais duas aulas até o lanche e o intervalo que acontece das 15:15min às 15:30min depois tem mais uma aula que vai até as 16:30min logo após acontece o retorno para casa.

As disciplinas trabalhadas são: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Produção Textual, Educação Física, Artes Visuais, Ensino Religioso, Produção Rural, Horticultura, Sistema de criação, Educação Corporal, Teatro, Dança e Música.

É trabalhado com o sistema de rodízio. Temos um professor para Língua Portuguesa e um para produção textual, os quais trabalham de segunda a quinta-feira em tempo integral. Na disciplina de Língua Portuguesa é trabalhado o referencial curricular, o livro didático e a sequência didática ou projeto, os quais norteiam o trabalho do professor. A Produção Textual é um complemento da Língua Portuguesa que vai ensinar os alunos a produzir textos.

A presente análise tem por objetivo apresentar os resultados sobre a prática da alfabetização na educação do campo na turma do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Campo Verde na ótica do Programa PNAIC em 2015, onde foi entrevistada através de questionário a professora, a coordenadora pedagógica e 4 alunos e dos resultados após a intervenção do referido projeto.

A alfabetização vem ganhando espaço nas discussões e pesquisa no campo da educação, seja pela sua importância, seja, pelos baixos índices de rendimento escolar dos alunos no ciclo de alfabetização, principalmente no que tange ao domínio da língua falada e escrita. zeno

A alfabetização se apresenta como um grande desafio para os professores alfabetizadores, para as políticas públicas de alfabetização e para as próprias crianças. Nas últimas décadas, as pesquisas realizadas identificaram problemas nos processos e resultados da alfabetização de crianças no contexto escolar, insatisfações e inseguranças entre os alfabetizadores, perplexidade do poder público e da população diante da persistência do fracasso da escola em alfabetizar, evidenciada por avaliações nacionais e estaduais, provocando críticas e motivando propostas de reexame das teorias e práticas atuais de alfabetização. (SOARES, 2003).

A partir da década de 90 do século XX, o conceito de alfabetização passou a ser vinculado ao conceito de letramento, oportunizando inúmeros estudos sobre essa relação:

Porque alfabetização e letramento são conceitos frequentemente confundidos e sobrepostos, é importante distingui-los, ao mesmo tempo que é importante também aproximá-los: a distinção é necessária porque a introdução, no campo da educação, do conceito de letramento tem ameaçado perigosamente a especificidade do processo de alfabetização; por outro lado, a aproximação é necessária porque não só o processo de alfabetização, embora distinto e específico, altera-se e reconfigura-se no quadro do conceito de letramento, como também este é dependente daquele. (SOARES, 2003, p.90).

Portanto, o letramento é descobrir a si mesmo pela leitura e pela escrita, é entender quem a gente é e descobrir quem podemos ser. Dessa forma, a alfabetização e o letramento, devem ter tratamento metodológico diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada nas nossas escolas.

Nessa perspectiva, Magda Soares (2000) ainda afirma em entrevista pelo jornal do Brasil que:

Se alfabetizar significa orientar a própria criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa leva-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada [...] é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias [...] Alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e a escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e de escrita. (SOARES, 2000, s/p).

Diante dessa afirmação é possível entender que a alfabetização é a ação de ensinar, ou seja, aprender a ler e a escrever. E o letramento é a condição de quem cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita e a leitura. Corroborando com essa ideia, Freire (1987), afirma que o termo alfabetização tem um sentido aproximado de letramento, pois designar uma prática sociocultural de uso da língua escrita que vai transformando-se ao longo do tempo, segundo a época e as pessoas que a usam, podendo vir a ser libertadora. Assim, “aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade” (FREIRE, 1987, p.08).

Dessa forma, o ideal é alfabetizar letrando, isso é ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o aluno se torne alfabetizado e letrado ao mesmo tempo.

Nesse sentido, a alfabetização das crianças é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, sendo que o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação dos discentes para alfabetiza-los letrando. E para exercer essa função de forma plena, é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Dessa forma, não basta os métodos que objetivam o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática, ou seja, deve haver ação-reflexão-ação, onde a teoria e a prática possam estar juntas durante todo o processo de formação.

Nessa perspectiva, é necessário que o professor, ao trabalhar com o processo de alfabetização esteja ciente que isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, permeadas pelo fazer lúdico e que facilitem as construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade.

Quando a professora foi questionada sobre a formação do PNAIC no ano 2015, ela nos relatou que foi importante, porque devido essas formações aprendeu a diversificar suas metodologias em sala de aula. E que os benefícios adquiridos ao trabalhar com o lúdico foi visível, porque os alunos ficaram mais participativos e motivados, proporcionando assim, um ambiente alfabetizador e diversificado com uma aprendizagem mais prazerosa.

Assim, a organização do trabalho pedagógico é fundamental para que ocorra a alfabetização das crianças. Nesse sentido, o planejamento pode ser pensado como espaço de antecipação do que deverá ser feito, partindo desde o planejamento anual, mensal e chegando ao semanal.

Dessa forma, a professora afirmou que foi possível alcançar resultados ao se trabalhar com projeto didático e sequência didática no cotidiano escolar, que foi muito relevante, pois contribuiu para ampliar a flexibilidade e tornar a aula mais atrativa e dinâmica, tornando assim uma mudança de prática e atitude em sala de aula.

Nesse sentido, a prática pedagógica do professor em sala de aula tem como objetivo principal desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, por meio de ações que oportunizem a produção do conhecimento, sendo orientada por diversos saberes referentes ao trabalho docente.

A Coordenadora Pedagógica da escola nos relatou que a professora planejava suas aulas seguindo as orientações do PNAIC, visando à aprendizagem dos alunos do 3º ano em conformidade com as fichas de habilidades.

Diante disso, o planejamento do professor deve ser dinâmico e flexível de modo a ser revisto sempre que necessário, atendendo aos imprevistos e aos acontecimentos do cotidiano escolar. Pois:

O cotidiano da sala de aula é tempo/espaço de imprevisibilidade. O professor frequentemente se encontra diante de situações comuns que alteram a dinâmica da sala de aula, interferindo no processo ensino/aprendizagem. O planejamento, vai sendo atravessado pelos fatos que se impõem ao previsto, criando novas demandas, novas possibilidades, novos obstáculos, fazendo com que o preestabelecido precise ser constantemente revisto e reorganizado. (ESTEBAN, 2001, p. 172).

Dessa maneira, há que se considerar a flexibilidade como uma das características de um planejamento adequado.

Assim, o PNAIC veio para garantir de fato o direito de alfabetização para os alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Na escola pesquisada, a Coordenadora Pedagógica informou que foi possível garantir ao aluno o seu Direito de Aprendizagem em Linguagem e Matemática no decorrer do ano letivo e que a professora fez intervenções com os alunos que tinham dificuldades de aprendizagem, usando os métodos de ensino dentro da Proposta do PNAIC.

Mas a professora ao ser questionada se foi possível alfabetizar e letrar todos os alunos ao término do ano letivo, disse que não foi possível, porém foi feito um trabalho de intervenção com o auxílio de toda a equipe pedagógica, mas mesmo assim ficou um aluno retido no 3º ano. Foi feito relatório falando sobre as dificuldades que esse aluno apresentava não sendo possível sua aprovação.

Nesse sentido, foi perguntado à coordenadora pedagógica qual teria sido sua contribuição nessa função na Unidade de Ensino para o processo de alfabetização dos alunos do 3º ano e a mesma relatou que contribuiu no sentido de ajudar o professor nos momentos de planejamento e realização das atividades propostas pelo PNAIC, tomada de leitura dos alunos e organização das salas.

Seguindo com as perguntas, interrogou-se se a sala de aula possuía um ambiente alfabetizador, e se este contribuiu para o processo de ensino aprendizagem dos alunos e se houve mudança na prática pedagógica do professor após as formações do PNAIC. Respondeu que sim, as salas de aulas tinham um ambiente alfabetizador contendo os requisitos pedidos pelo programa, como cantinho da leitura, livros infantis, caixa matemática, relógio, lista com nomes dos alunos, tudo para contribuir na aprendizagem dos mesmos. Destarte, nota-se que o processo de apropriação da leitura e da escrita nas escolas do campo se dá de forma articulada a princípios como valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, inclusive da oralidade na cultura popular, como

rica fonte para o letramento infantil. Também aos tempos e espaços formativos diferenciados em função dos interesses e modos de vida e produção da comunidade em que a escola se insere.

Seguindo para análise dos questionários foi realizado a pesquisa com (50%) dos alunos, ou seja, 04 alunos onde fizemos os seguintes questionamentos: Você se considera um aluno(a) alfabetizado(a) e letrado(a), três alunos dos entrevistados se consideram alfabetizados porque conseguem ler e compreender o que estão lendo. Somente um não se considera alfabetizado, porque tem um pouco de dificuldade para ler e que segundo ele, sua mãe falou isso.

Já no outro questionamento focou-se em saber quem realizou esse processo de alfabetização e letramento com eles. Foi quando um respondeu que foi a mãe, o outro que foi o pai, a professora e a vontade de aprender. O terceiro relatou que foi a professora e o último falou que ainda não é alfabetizado e ninguém ensina ele em casa e na escola os professores ajudam um pouco.

Quando questionados sobre o que mais gostava aqui na escola no ano anterior, um aluno respondeu que gostava de tudo na escola, enquanto que o segundo entrevistado ressaltou que gostava porque não tinha rodízio, também porque na hora do recreio brincava na escola toda e também da professora que era muito boa. Já o terceiro era de ir para escola e voltar para casa de ônibus, também gostava da professora. E o outro gostava da professora, porque ela gostava de escrever, passava textinhos para ler e depois escrever.

Ao serem questionados sobre o que você não está gostando este ano na escola, o primeiro respondeu que não está gostando porque as melhores professoras saíram da escola este ano. O outro relatou que é do rodízio. Com o rodízio são seis (6) professores que passam na minha sala de aula. Esse rodízio às vezes é muito mal e às vezes bem. A minha mãe não gosta porque estamos chegando em casa primeiro do que ela, antes ela chegava primeiro. Também não gosto porque agora não pode brincar na escola toda na hora do recreio é só em algum espaço e o espaço é muito pequeno, no intervalo do almoço não pode entrar na sala de aula para pegar ou deixar alguma coisa. O terceiro falou que não estou gostando da outra sala de aula, gostava da sala do 3º ano. Também esse ano estamos saindo para casa mais tarde, o ano passado saía mais cedo. O último relatou que gosta de tudo.

Nessa perspectiva, Ferreiro, Teberosky (BRASIL, 2012), na teoria da psicogênese da escrita, mostra que os aprendizes passam por quatro períodos ou explicações para como a escrita alfabética funciona então: o pré-silábico, o silábico, o silábico-alfabético e, o alfabético.

Nesse sentido, a formação continuada de professores é crucial, pois os saberes docentes oriundos do cotidiano contribuem para ressignificar a prática, dado que o processo de alfabetização sempre deve se apresentar como uma atividade significativa para o aluno, num processo de interação do conhecimento, reorganização e reformulação dos meios de ensinar, ou seja, o professor alfabetizador constrói junto com o aluno o processo da escrita.

Considerando esse trabalho é que no ano de 2013 quando iniciou o PNAIC foi discutido nas formações com os professores as seguintes temáticas: Concepções de Alfabetização; Currículo dos três anos iniciais do Ensino Fundamental na área de ensino da Língua Portuguesa; Instrumentos de avaliação da alfabetização; Inclusão de crianças de seis anos no Ensino Fundamental; Planejamento do ensino na alfabetização; A rotina da alfabetização na perspectiva do letramento; Reflexão sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita; Reflexão sobre os processos de apropriação do sistema alfabético de escrita e suas relações com a consciência fonológica; Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do sistema alfabético de escrita; A sala de

aula como ambiente alfabetizador; Jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema alfabético de escrita e sistema numérico decimal; Os diferentes textos em salas de alfabetização; Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização; Avaliação; Inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.

Em 2014 trabalhamos com as temáticas: Organização do trabalho pedagógico; Quantificação, registros e agrupamentos; Construção do sistema de numeração decimal; Operações na resolução de problemas; Geometria; Grandezas e medidas; Educação estatística; Saberes matemáticos e outros campos do saber.

Já em 2015 foi trabalhado as seguintes temáticas: Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização; A criança no Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. (sequência didática e projeto).

Percebe-se que através das formações continuadas houve uma mudança significativa na prática pedagógica do professor alfabetizador, bem como, no aprendizado dos alunos.

De acordo com o resultado da pesquisa pode se constatar que a professora tinha 8 alunos, destes, um ficou retido e os demais foram aprovados para cursar o 4º ano, no entanto, um desses aprovados se considera não alfabetizado, porém os demais se consideram alfabetizados e letrados.

Nesse sentido, a professora afirmou que realizou o processo de alfabetização com as crianças, trabalhou com projeto didático e sequência didática possibilitando aulas atrativas e dinâmicas no cotidiano escolar.

A coordenadora pedagógica relatou que as salas de aulas possuem um ambiente alfabetizador e que orienta o professor nos momentos de planejamento e realização das atividades propostas pelo PNAIC, também realiza o processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

Estes dados nos possibilitou ainda constatar que houve mudança na rotina da escola este ano, pois antes não havia rodizio de professores em sala de aula. Dessa forma, o professor tinha uma facilidade para acompanhar o aluno na sua singularidade. E após essa nova estrutura curricular são 6 professores que trabalham uma hora aula em cada turma e a preocupação é com as turmas do ciclo de alfabetização, que ainda não estão preparados para esse processo de ensino. A preocupação é com os resultados da aprendizagem dos alunos, que talvez fiquem a desejar, mas reforçou que ao término do ano letivo será realizada uma avaliação diagnóstica pontuando os benefícios e malefícios da nova estrutura curricular da escola para possível adequação.

Após analisar os dados da pesquisa houve uma reflexão acerca das informações e na sequência repasse para a Coordenadora de Políticas Educacionais para uma intervenção que propiciará um diálogo com a equipe diretiva da Unidade de Ensino.

Considerações Finais

A formação continuada do PNAIC se mostrou significativa, contribuindo para uma reflexão mais esclarecida sobre as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, a orientação e recondução junto à professora alfabetizadora, propondo novas metodologias de ensino, na perspectiva da alfabetização e do letramento.

Logo, é necessário, acompanhar continuamente o processo da aprendizagem dos alunos, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas, a exemplo da Prova ANA.

Por fim, fica explícito a necessidade de formação continuada, consistente e sistemática para os docentes que atuam junto às turmas de alfabetização, em especial, quanto à implantação da progressão continuada no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental. É mister destacar, portanto, que tal desafio se apresenta diante da escola, que passa a ser cada vez mais exigida diante do seu papel social, bem como da necessidade de reorganizar o planejamento, a prática pedagógica e a avaliação, ou seja, do trabalho do professor como um todo, no sentido de propiciar aos alunos condições do processo de leitura e escrita.

Referências

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** – Parecer CNE/CEB n. 36, de 4 de dezembro de 2001. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em 20 Dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 jul. 2012. Seção 1. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 dez. 2012. Seção 1. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2015.

_____. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 07 fev. 2013. Seção 1. Disponível em: <www.pacto.gov.br>. Acesso em: 31 jan. 2015.

_____. **Lei 9394/96**, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 22 Dez.2014.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo. Educação do campo, unidade 03. Brasília, MEC/SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, MEC/SEB, 2012.

_____. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014.

ESTEBAN, M.T. Avaliação: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 175-192.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que completam. 20.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. ver.e atualizada, São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2003.

REFLEXÕES EM TORNO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ETNIA KRAHÔ NOS MUNICÍPIOS DE GOIATINS E ITACAJÁ-TOCANTINS

Luciana da Silva de Araújo⁷

Introdução

O presente trabalho traz reflexões quanto a alfabetização e letramento nas Escolas Estaduais Indígenas da etnia Krahô. Os alunos são alfabetizados na língua materna e língua portuguesa, as Unidades Escolares estão sob a jurisdição da Diretoria Regional de Educação de Pedro Afonso. São 27 escolas indígenas, destas 23 estão inseridas no PNAIC, 16 escolas são chamadas de “mães” e 7 são denominadas “filhas” ou extensões.

A maior parte das turmas do Ciclo Sequencial de Alfabetização funciona no sistema multiseriado, essa realidade torna o trabalho de alfabetizar uma jornada difícil, mas não impossível. O PNAIC contribuiu de forma significativa para o processo de alfabetização e letramento nas escolas indígenas, os professores alfabetizadores apropriaram-se do território e de sua realidade.

Breve histórico da educação indígena no Brasil

A Educação Escolar Indígena no Brasil é antiga, desde os Jesuítas, os quais tentaram catequisar os índios. Surgiram diversas escolas de ordem religiosa, mas precisamente a católica com o intuito de “educar os alunos indígenas”. Dentre elas esta a Companhia de Jesus com objetivo de cristianizar os primeiros habitantes desta terra. A ideia era civilizar os índios mudar seus costumes, crenças e tradições. Com o surgimento do Serviço de Proteção do Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais em 1910, os povos indígenas ficaram sob a proteção do Estado conforme define (SOUZA 2001, p. 31):

Tratava-se, pois, de noções elementares da língua portuguesa (leitura e escrita) e estímulo ao abandono das línguas nativas, além de se introduzir uma série de pequenas alterações no cotidiano de um povo indígena, a partir de formas de socialização características de sociedades que têm na escola seu principal veículo de reprodução cultural. O modelo de governo idealizado, e que foi em certos casos com certeza implementada, procurava atingir a totalidade das atividades nativas, inserindo-se em tempos e espaços diferenciados dos ciclos, ritmos e limites da vida indígena.

Percebe-se claramente que a Educação Indígena primava pela civilização desses povos, valorizando a cultura, religião e costumes do branco impondo como modo certo de viver. Apesar da

⁷ Coordenadora Regional do PNAIC na Diretoria Regional de Educação de Pedro Afonso. lu-araujo32@hotmail.com.

tutela do Estado, várias ordens religiosas ainda permaneceram com os povos indígenas no século XX, estas instituições até firmaram acordos/convênios com o Estado. Em 1967 fica instituída a Fundação Nacional do Índio- FUNAI, substituindo o Serviço de Proteção ao Índio e Localização dos Trabalhadores Nacionais-SPILTN. Nesse período houve mudanças nas práticas pedagógicas e até firmou-se convênio com o Summer Institute Linguistics- SIL.

O Ministério do Interior através da lei nº 6.001,1973 nos artigos 49 e 50 orienta às Escolas Indígenas

Art. 49 A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardado o uso da primeira.

Art. 50. A educação do índio será orientada para a integração na comunhão nacional mediante processo de gradativa compreensão dos problemas gerais e valores da sociedade nacional, bem como do aproveitamento das suas aptidões individuais.

Foi implantado a função de monitor bilíngue, uma espécie de tradutor o elo entre o aluno e professor não indígena, a profissão de professor só fica instituída depois de muitas lutas e reivindicações em 1970, os povos indígenas no cenário nacional consolidando-se com a Constituição Federal de 1988.

Aspectos legais da educação escolar indígena

A Constituição Federal de 1988 assegura aos indígenas seus direitos, proteção ao território e costumes, conforme descreve os artigos 210 e 231:

Artigo 231 - São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Artigo 210, § 2º, O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A educação escolar indígena está preconizada e amparada legalmente, fazendo o Estado oferecer o que já está previsto na lei. A LDB 9394/96 no artigo 78 diz:

Art. 78 - O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisas, para oferta de Educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.

Art. 79 - A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

Com vistas a garantir uma educação escolar que respeite as especificidades da cultura indígena, foi criado o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI um relevante documento para a Educação Escolar Indígena que afirma:

uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso a conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. (...) A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis à definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos, tanto para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quanto respeitadas em suas particularidades”. (RCNEI, 1998, p. 34)

Desde 1998 houve o fortalecimento legal com outro documento importante que são as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena. O referido documento visa:

orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos;

b) orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas;

c) assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguíssimo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais;

d) assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em consideração as práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários;

e) fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais;

f) normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada;

g) orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas,

quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas;

h) zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas.

Educação escolar indígena do Tocantins

No estado do Tocantins existe as etnias: Xerente, Karaja, Javaé, Xambioá, Apinajé e Krahô. Essas etnias são atendidas pela Secretaria Estadual de Educação com um total de 93 escolas. Voltado para a formação dos professores indígenas é oferecido o Programa Magistério Indígena, os mesmos atuam nas aldeias com a língua materna na forma oral e escrita.

Os Krahôs vivem em uma área de 302.533 hectares, nos municípios de Itacajá e Goiatins, em 15 aldeias. A reserva onde habitam, é considerada a maior área de cerrados preservada do Brasil. Segundo, (BARROSO 2015, p.80):

Pertencem ao tronco lingüístico Macro-Jê, da família Jê, descendentes dos Timbiras setentrionais. No final do século XVIII, habitavam a região do Rio Balsas no Maranhão. A aldeia de Pedro Afonso foi fundada em 1849 pelo missionário frei Rafael de Taggia. Os Krahô sempre enfrentaram a pressão colonizadora. Em 1940, sofreram um violento massacre desfechado por criadores de gado, fato que continua vivo na memória de seus habitantes mais velhos. Ente importante para o dia-a-dia da aldeia. Possuem muitas crenças, acreditam que todos os seres sejam animais, vegetais ou minerais, e têm alma, que chamam de Karõ.

O Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE-TO, em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, estabelece diretrizes específicas para a alfabetização, a segunda meta do PNE contempla o Ciclo Sequencial de Alfabetização, esse ciclo está em vigor nas Escolas Estaduais Indígenas. META 2- Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental, em regime de colaboração com a União (PNE-2014/2024).

Na meta 22, o plano enfatiza o apoio técnico e recursos necessários para a efetivação da gestão democrática da educação, critérios técnicos, consulta pública a comunidade escolar, abrangendo todas as Unidades Escolares. A estratégia para alcançar a meta citada acima é a 22.38 e contempla a Educação Escolar Indígena:

22.38 Fomentar, em regime de colaboração com a União, o desenvolvimento de tecnologias aplicadas à educação, de maneira articulada à organização do tempo e das atividades didáticas entre escola e ambiente comunitário, de toda a educação básica, inclusive considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas.

O processo de alfabetização e letramento no contexto indígena

Alfabetizar é processo de ensinar as primeiras letras para o aluno, é o acesso da criança com mundo das letras e dos números, letramento acontece quando a criança pensa, reflete sobre o que está lendo. Segundo (SOARES 2003, p.27):

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando pela integração e pela articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita é sem dúvida o caminho para superação dos problemas que vimos enfrentando nesta etapa da escolarização; descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando no reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo ao mundo da escrita.

Alfabetizar e letrar são um processo indissociável, ao passo quando se alfabetiza também acontece o letramento. Na escola indígena acontece da mesma forma alfabetizar e letrar ocorre sempre quando se respeita a realidade indígena. No ensino fundamental as séries iniciais são sempre bilíngues. Ao se construir um conceito de bilinguismo na educação escolar indígena, por parte de professores indígenas e pesquisadores, reflete no trabalho interligado entre a língua portuguesa e a língua materna, (BARROS,1994) destaca:

[...] Uma experiência anterior de alfabetização entre as crianças Krahô havia mostrado sua inutilidade. “O conhecimento da escrita havia caído no esquecimento pela falta de oportunidade e de necessidade de usar a escrita” (BARROS, 1994, p. 27).

Nesse contexto podemos citar Vygotsky em relação aos estudos sobre a aquisição da linguagem. Para ele, é através da linguagem, que podemos fazer a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento possibilitando o desenvolvimento das funções mentais. Segundo Vygotsky:

O ensino tem que ser organizado de forma que a leitura e a escrita se tornem necessários às crianças e a escrita deve ter significado para as crianças, uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida”. (VYGOTSKY, 1989, p. 133).

O bilinguismo é assegurado pela DCNEI , no Art. 2º , parágrafo 3º :

Assegurar que os princípios da especificidade, do bilinguismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais (DCNEI, pag. 404,2013).

Isso contribuiu para a Educação Escolar Indígena ser oferecida de forma diferenciada respeitando as especificidades do seu povo.

Currículo da educação escolar indígena

Segundo as DCNEI o currículo, ligado às concepções e práticas que definem o papel social da escola, deve ser flexível, adaptando-se aos contextos políticos e culturais nos quais a escola está situada, bem como aos interesses e especificidades de seus atores sociais. Componente pedagógico

dinâmico, o currículo diz respeito aos modos de organização dos tempos e espaços da escola, de suas atividades pedagógicas, das relações sociais tecidas no cotidiano escolar, das interações do ambiente educacional com a sociedade, das relações de poder presentes no fazer educativo e nas formas de conceber e construir conhecimentos escolares. Está presente, desse modo, nos processos sociopolíticos e culturais de construção de identidades.

O Currículo das Escolas Indígenas Estaduais do Tocantins abrange as seguintes disciplinas, para o Ensino Fundamental Séries Iniciais:

Quadro 1: Currículo escolar das escolas indígenas estaduais do Tocantins

| Língua Portuguesa | 240 |
|-------------------------------------|-----|
| Artes | 40 |
| Educação Física | 40 |
| Matemática | 240 |
| Ciências | 40 |
| História | 40 |
| Geografia | 40 |
| Redação | 40 |
| Língua Indígena | 160 |
| Aprofundamento em Leitura e Escrita | 40 |
| Ensino Religioso - Optativo | 40 |
| Saberes Indígenas | 80 |

Fonte: Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais / Indígena - Diurno – 2017.

As DCNEI-2013, diz que o Ensino Fundamental deve aliar às práticas educativas as práticas do cuidar, no atendimento às necessidades dos estudantes indígenas desta etapa da Educação Básica em seus diferentes momentos de vida (infâncias, juventudes e fase adulta). Sendo assim, os cuidados corporais e afetivos, de acordo com os sentidos que lhes atribui cada comunidade ou grupo indígena, precisam se constituir em parte das ações educativas estendidas a todos os estudantes, atendendo aos diferentes grupos ou categorias de idade definidos comunitariamente. A ludicidade como estratégia pedagógica, por exemplo, não deve restringir-se ao universo da educação infantil, podendo perpassar vários momentos do processo de ensino aprendizagem nas escolas indígenas que ofertam o Ensino Fundamental. De acordo com esta orientação, as brincadeiras não são apenas para o contexto Educação Infantil.

Contribuições do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa-PNAIC para as escolas indígenas da etnia Krahô

Os Grupos de Trabalho de Alfabetização e Letramento – GTALs foram criados no intuito de ser um suporte para os professores alfabetizadores, equipe diretiva da Unidade Escolar, pais e comunidade em geral. Esse grupo é de cunho pedagógico e deliberativo. As mais diversas decisões envolvendo alfabetização e letramento deve ser tomado pelo grupo. Os membros do grupo são

conscientes das suas funções e sempre que necessário podem se reunir e tomar as medidas pertinentes.

No início, quando foi proposta a implantação de um grupo de trabalho para tratar especificamente da alfabetização e letramento houve muitos questionamentos tais como: o que são grupos de trabalhos de alfabetização e letramento? E qual seria a função? Nas Escolas Indígenas, será possível? Mesmo diante das adversidades, os grupos de trabalho de alfabetização foram implantados e com sucesso.

O GTAL é um colegiado com a função de discutir, socializar, avaliar, pesquisar, e planejar ações que serão executadas com foco na consolidação da Alfabetização e Letramento na Idade Certa.

Pode-se afirmar que, a principal tarefa do GTAL consiste em implantar/implementar e/ou consolidar o processo de gestão escolar e da rede de ensino, fortalecendo o planejamento e a organização do trabalho docente, com metas consistentes para alfabetização e letramento.

É importante que os membros do GTAL conheçam a relevância da sua participação nesse processo de alfabetização e letramento. Cada membro tem uma atribuição dentro do grupo:

Coordenador Regional – oferecer suporte aos Coordenadores Locais, zelar pelo o cumprimento das metas, participar das reuniões e informar os aspectos qualitativos e quantitativos das ações;

Coordenador Local – acompanhar, participar das reuniões e subsidiar a implantação de cada GTAL do seu município, monitorando e intervindo para a consolidação das metas a serem alcançadas;

Orientador de estudos – formar professores e coordenadores pedagógicos, orientando a implantação e adequações para necessárias para à efetiva atuação do GTAL;

Aos outros membros cabe avaliarem o processo de alfabetização e letramento com frequência, focando nos resultados quantitativos e qualitativos. As ações serão planejadas juntamente com os professores, proposição de estratégias, a garantia da formação continuada para os professores e o subsídio nas atividades voltadas para a alfabetização e letramento garantindo a aprendizagem significativa dos educandos.

As Unidades Escolares, abaixo relacionadas, implantaram o GTAL, essa ação tornará o processo de alfabetização e letramento, mais forte e possível de ser realizado, valorizando o ensino aprendizagem dos alunos indígenas.

Quadro 2: Quantidade de escolas estaduais indígenas e GTALs na Regional Pedro Afonso-TO

| Escolas Estaduais | GTAL | Total de Alunos |
|---|-------------|------------------------|
| Escola Estadual Indígena 19 de Abril | 01 | 52 |
| Extensão – São Vidal/19 de Abril | 01 | 3 |
| Escola Estadual Indígena Mankraré | 01 | 15 |
| Escola Estadual Indígena Extensão Poteira | 01 | 6 |
| Escola Estadual Indígena Riozinho | 01 | 3 |

| | | |
|--|-----------|------------|
| Escola Estadual Indígena Mangabeira | 01 | 8 |
| Escola Estadual Indígena Extensão Barra | 01 | 18 |
| Escola Estadual Indígena Extensão Serrinha | 01 | 4 |
| Escola Estadual Indígena Crokcroc | 01 | 44 |
| Escola Estadual Indígena Pé de Coco | 01 | 16 |
| Escola Estadual Indígena Juhkwyj | 01 | 7 |
| Escola Estadual Indígena Extensão Gameleira | 01 | 6 |
| Escola Estadual Indígena Toro Hacro | 01 | 53 |
| Escola Estadual Indígena Xepjaka | 01 | 17 |
| Escola Estadual Indígena Forno Velho | 01 | 5 |
| Extensão- Cristalina/Forno Velho | 01 | 5 |
| Escola Estadual Indígena Wapxi- Extensão Kenjkré | 01 | 5 |
| Escola Estadual Indígena PruPru | 01 | 5 |
| Escola Estadual Indígena Macaúba | 01 | 5 |
| Escola Estadual Indígena Água Branca | 01 | 10 |
| Escola Estadual Indígena Santa Cruz | 01 | 23 |
| Escola Estadual Indígena Morro do Boi | 01 | 8 |
| Escola Estadual Indígena Lagoinha | 01 | 4 |
| Total de escolas indígenas | 23 | 322 |

A proposta do PNAIC foi bem aceita e desde então as unidades escolares indígenas participam de forma igualitária das ações propostas pela SEDUC e DRE, da mesma maneira que participam as unidades escolares do branco, não tendo distinção.

A Diretoria Regional de Pedro Afonso tem um olhar diferenciado com a formação dos professores indígenas, proporcionando ações que contribuem para elevar o nível de aprendizagem de forma significativa dos alunos.

As formações do PNAIC aconteceram no município de Itacajá, no Colégio Estadual, nos meses de março e abril de 2017 com a participação de todos os professores do ciclo sequencial de alfabetização das 23 escolas. A formação contribuiu também para a reestruturação do GTAL e da criação do Projeto Político Pedagógico – PPP (cada unidade escolar sentiu a necessidade de ter seu próprio PPP).

As formações foram momentos gratificantes com troca de experiências e aprendizado dos professores indígenas, o que fez com que os participantes ficassem sensibilizados com a riqueza da socialização de cultura e conhecimentos demonstrados. As ações realizadas foram:

- Implantação do GTAL nas Unidades Escolares Indígenas;
- Diagnóstico de alfabetização e letramento;
- Formação Continuada envolvendo toda a equipe escolar;

- Plano de Alfabetização com base nas fragilidades e especificidades de uma escola indígena;
- Implementação/Implantação do PPP das UEs (unidades escolares).

Resultados e Discussões

As formações para os professores, bem como a criação do GTAL ocorreram nos meses de março e abril de 2017, trouxeram um novo olhar para a alfabetização e letramento para as escolas estaduais indígenas. Atualmente, os alunos indígenas se sentem valorizados e participam de todas as atividades propostas, não só do PNAIC. Exemplo disso pode-se citar a participação dos alunos da 3ª série do Ensino Médio no simulado do ENEM organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins.

A Diretoria Regional de Educação procura a inclusão das escolas indígenas nas diversas atividades da escola do branco, assim como também valoriza, respeita e apoia a cultura indígena da etnia krahô. Há a compreensão que não é tarefa fácil a execução do Plano de Alfabetização e Letramento e as demais ações propostas no PNAIC. Ao realizar os diagnósticos, constatou-se que a maioria das escolas não possui Projeto Político Pedagógico - PPP, sendo que nas formações foi trabalhado orientações da importância do PPP. A comunidade já está empenhada e se comprometeram junto a Diretoria Regional de Educação de auxiliar e participar da implementação/implantação do PPP nas Unidades Escolares. Outro ponto importante é a elaboração do Plano de Alfabetização, com base nas necessidades de cada escola.

Considerações Finais

O PNAIC se fortaleceu e se firmou como política pública de ensino junto aos índios da etnia krahô. Transcendeu a sala de aula, abrangendo toda a gestão escolar, no intuito de garantir os direitos de aprendizagem. O GTAL fortaleceu o processo de tomada de decisões coletivas nas unidades escolares. Foi um desafio enorme do PNAIC 2016 a criação dos Grupos de Trabalho, uma vez que as Unidades Escolares localizam nas aldeias nos municípios de Itacajá e Goiatins, há 100 km do município de Pedro Afonso, sede da Diretoria Regional de Educação.

A compreensão do processo de alfabetização e letramento é percebida claramente nas Escolas Indígenas da Etnia Krahô e a inserção dessas escolas no PNAIC trouxe novas perspectivas e ressignificação para este processo, onde as ações devem estar centrada na criança e no educando.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. **Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: 2013

BARROSO, L. S. L. . Povos Indígenas do Tocantins. 2015.

NEVES, Josefa Gomes. Alfabetização e letramento indígena. Disponível em:<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/920/.html>. Acesso em 11 de abril 2017.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos de. Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. **Petrópolis (RJ): Vozes, 1995, p.191.**

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Ed. Artmed. 2001.**

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. São Paulo: Pátio, 2003.

SOARES, M. Letramento: um tema em três gêneros. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

VYGOTSKY, L. A Formação Social da Mente. **São Paulo: Martins Fontes, 1989**

COORDENADOR PEDAGÓGICO: FORMADOR PARA O SUCESSO DA GESTÃO DAS APRENDIZAGENS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Janaine Beserra Sales⁸

Introdução

Diante das constantes mudanças em todos os aspectos: social, econômico, cultural e educacional, motivou-me a pesquisar este tema, pois a globalização requer um profissional atualizado, reflexivo, que busque sua contínua formação e que desenvolva uma educação comprometida com as relações humanas. Nesta direção, Libâneo (2001, p. 189), coloca que:

[...] uma formação permanente, que se prolonga por toda a vida torna-se crucial a uma profissão que lida com saberes e com a formação humana, numa época em que se renovam os currículos, introduzem-se novas tecnologias, modificam os comportamentos da infância e da juventude, acentuam-se os problemas sociais e econômicos.

Nesse sentido, o coordenador pedagógico para acompanhar essa evolução, deve ter tempo e espaço na escola para a aquisição de novos conhecimentos, para a mudança, para o mundo e para a própria vida. Assim, terá maiores condições de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

A presença de liderança, de coordenação é indispensável em uma equipe, alguém que tenha uma visão global da situação, que oriente a direção do trabalho, apóie o grupo durante a execução e leve cada um a superar suas dificuldades. Esse profissional deverá ser o mobilizador do trabalho coletivo.

O sucesso do trabalho do coordenador pedagógico está relacionado diretamente ao acompanhamento sistemático da prática pedagógica dos professores, visando à qualidade no processo de ensino e aprendizagem, orientando-os a compreender, criar e organizar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos. Quem coordena deve buscar de maneira integrada e articulada reunir esforço coletivo da equipe de trabalho para atingir os objetivos e metas estabelecidas. A atuação do coordenador é essencial na transformação da escola em um espaço vivo, interativo e atuante, no qual o foco central seja o aluno.

É tarefa do líder propor atividades instigantes, provocadoras; organizar, mobilizar e articular a equipe em direção a gestão das aprendizagens. Portanto, para o coordenador pedagógico contri-

8 Pedagoga com Habilitação em Supervisão Escolar – CEULP/ULBRA, Especialista em *Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pelo Instituto Gênese de Pós Graduação, Pesquisa e Extensão, *Coordenação Pedagógica e em Gestão da Educação Municipal pela UFT. Coordenadora Local do PNAIC no município de Pedro Afonso/TO e Funcionária Pública Municipal, desde 2003. Secretaria Municipal de Educação. janainebeserra@hotmail.com

buir com o processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização deve coordenar o trabalho coletivo, as condições de trabalho e um ambiente formativo para o crescimento profissional e pessoal da comunidade escolar.

Para isso, esta pesquisa pretende identificar espaço para que o coordenador do ciclo de alfabetização esteja em contínua formação através de Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento – GTAL com o objetivo de desenvolver um trabalho interativo, buscar o processo participativo de tomada de decisões e soluções para os problemas, articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade; discutir e avaliar a prática, a eficácia na utilização dos recursos e meios, acompanhar e assessorar os professores na sala de aula, pesquisar, planejar e executar ações com a finalidade de fortalecer o trabalho do professor no processo de alfabetização e letramento.

É em relação a essa complexa condição de exercício da profissão que os grupos de trabalho podem possibilitar práticas reflexivas, ajudando os coordenadores pedagógicos a tomarem consciência delas, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las.

No desenvolvimento da pesquisa-ação, a observação foi imprescindível para a complementação dos dados, por isso seu registro foi fundamental, essencialmente nas atividades desenvolvidas pela Coordenação Pedagógica do ciclo de alfabetização. Participaram da pesquisa cinco Coordenadores Pedagógicos das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso, todas do sexo feminino, com idades entre 35 e 50 anos. Acredita-se que por meio dessa investigação o coordenador pedagógico (re)construirá sua identidade, tendo como desafio inovar sua prática pedagógica e estimular sua equipe de professores a aprender continuamente. Para que isso se concretize de fato, é necessária sua contribuição para que a escola se torne um espaço de formação constante.

Desenvolvimento

A operacionalização do processo da pesquisa-ação foi realizada em duas etapas:

Etapa da pesquisa-ação/observação: Elaboração de registro reflexivo da prática do Coordenador Pedagógico do ciclo de alfabetização

Coordenar uma escola do século XXI não é uma tarefa fácil. O cotidiano escolar exige um profissional atualizado, dinâmico, interativo, que saiba liderar sua equipe para o foco central: a aprendizagem significativa do aluno.

Em meio a essas demandas, ao iniciar a semana, a Coordenação verifica em sua relação o horário de planejamento das aulas e de reforço escolar de cada professor com o objetivo de acompanhar e orientar os professores na elaboração dos planos de aula semanais, incluindo pesquisas de atividades e metodologias diferenciadas de acordo com o Referencial Curricular e os Direitos de Aprendizagem de cada turma e instrumentos de avaliação para atender as diferentes situações de ensino e aprendizagem. Durante o acompanhamento, o coordenador pedagógico procura abrir um espaço de comunicação e diálogo, ouve o professor, como os alunos estão se desenvolvendo, as dificuldades encontradas, como ele pensa que determinado fator deve ser trabalhado. Em seguida, o coordenador sugere caminhos e propõe reflexões acerca das convergências e divergências entre o que o professor tem em mente e o Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao orientar o professor em seu planejamento, o maior desafio encontrado pela coordenação é o de articular a teoria e a prática, contextualizar o conteúdo de acordo com as reais necessidades dos alunos. Ainda durante o acompanhamento é necessário orientar a avaliação do ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados de desempenho dos alunos juntamente com os professores, através da observação em sala com registro. No momento oportuno, o coordenador senta com o professor e discute a aula, analisa os pontos positivos e negativos, se o que foi realizado bate com o planejado, como o resultado do aluno reflete no planejamento.

De acordo com Alves (2000, p. 57):

É muito importante que os Coordenadores participem do trabalho de seus professores: que estejam presentes às salas de aulas, que discutam com eles os aspectos observados e que o façam em função daquilo que ambos entendem por Educação.

Por isso, o coordenador pedagógico deve priorizar sempre as questões pedagógicas, buscar construir uma relação de confiança com os professores, proporcionar um relacionamento colaborativo, essencial para se sentirem com liberdade para abordarem seus problemas e juntos buscarem a solução das dificuldades identificadas e assim alcançar o sucesso com a qualidade do ensino e aprendizagem escolar.

Uma das práticas de formação continuada das escolas é o GTAL, onde se estuda coletivamente um determinado problema apresentado pelo professor do ciclo de alfabetização ou por outro setor da comunidade escolar, para que juntos analisem, pesquisem e busquem as soluções necessárias. O coordenador foca a formação na escola, nos alunos, nos índices, no cotidiano vivido pela equipe e que deve ser problematizado. É uma formação compartilhada, centrada nas experiências e dilemas enfrentados pelos professores empenhados na superação dos problemas apresentados.

Na observação sistemática da prática do coordenador pedagógico na Escola Municipal Jandevam, na Escola Municipal Sousa Aguiar e na Escola Municipal Boa Esperança percebe-se que seu trabalho é imprescindível, mas suas atribuições ainda estão mal definidas no contexto escolar. No dia a dia do seu exercício surge com bastante frequência à necessidade de substituir professor em sala de aula, atender pai, aluno, coordenar reuniões pedagógicas, mediar conflito interno da escola, dentre outros.

Todas essas atividades estão presentes no cotidiano do seu trabalho, mas o coordenador pedagógico precisa ter clareza em relação ao seu principal papel: liderar o processo de formação continuada da equipe de professores dentro da escola. Portanto deve priorizar o tempo e o espaço no contexto escolar para contribuir significativamente com a prática pedagógica do professor.

Etapa de organização e realização do GTAL

O ato de organizar e realizar GTAL são complexos, exige tempo, espaço, disponibilidade de todos os envolvidos dentro da rotina escolar. Para coordenar grupos de estudos é necessário ter condições adequadas, uma gestão que apoie e incentive os participantes, oportunidade de trabalhar com seus pares, compartilhar, além de ideias e conhecimentos, os sucessos e as dificuldades desse ofício especializado em transformar práticas docentes e de contribuir com mudanças significativas dentro da instituição escolar.

De acordo com Andreolla (2000, p.13):

o grupo constitui um espaço coletivo de produção de conhecimento. Além disso, é no grupo que o professor encontra suporte para operar mudanças necessárias na sua prática pedagógica, tendo em vista [...] a efetivação de uma pedagogia condizente com as necessidades das escolas.

Nesse contexto, o GTAL é essencial para a formação contínua do coordenador pedagógico, assim como para todos os seus membros, gestor, professor alfabetizador, orientador educacional, representante de pais, Coordenador Regional, Coordenador Local e Orientador de Estudos do PNAIC para a ampliação dos seus conhecimentos, com a troca de experiências e de interação com o outro, além de propiciar a avaliação constante do trabalho pedagógico.

Diante dessa realidade, os cinco coordenadores pedagógicos que atendem ao ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso, junto com os membros do GTAL se reúnem quinzenalmente, no mínimo duas horas para juntos estudarem e pesquisarem temáticas que possam contribuir com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem escolar.

No dia 03 de março de 2017, na Escola Municipal Sousa Aguiar a Coordenadora Local e a Orientadora de Estudos, realizaram uma reunião com a equipe gestora (Diretoras, Coordenadoras Pedagógicas e Orientadoras Educacionais), os professores do ciclo de alfabetização e representantes de pais para a implantação do GTAL em cada Unidade Escolar da Rede Municipal de Ensino que atende ao ciclo de alfabetização. O encontro iniciou com a explicação do papel primordial do GTAL de discutir em conjunto, planejar, realizar ações, monitorar e avaliar o processo de alfabetização e letramento na escola para melhoria dos resultados de aprendizagem na idade certa.

O GTAL analisou que o professor precisa de um acompanhamento sistematizado da escola, ou seja, de uma gestão compartilhada no processo de alfabetização e letramento das crianças. Devido aos problemas do cotidiano escolar, o professor está ficando cada vez mais sozinho em sua missão de ensinar. O professor precisa de uma equipe que tenha um objetivo comum de alfabetizar todas as crianças na idade certa.

Na realização do segundo encontro do GTAL, iniciou-se o Diagnóstico de Alfabetização e Letramento de cada escola, analisou-se cada dimensão da gestão com o objetivo de fazer uma auto avaliação e em conjunto buscar soluções para a superação das fragilidades encontradas.

Além desses encontros, busca-se criar no dia a dia da escola um espaço investigativo, de formação dialógica e menos transmissiva, assim, o GTAL privilegia a análise da prática pedagógica do ciclo de alfabetização através de uma metodologia por resolução de problemas, ou seja, através da problematização de situações de aprendizagens com os professores. O grupo analisa as atividades docentes, faz intervenções e oferece devolutivas que contribuem com o professor na sua ação e na reflexão sobre ela.

A escola precisa ser um contexto aberto, ou seja, necessita ter “[...] espaços, tempo de encontro entre professores para que assuma efetivamente a tarefa de propiciar oportunidades de conhecimento, reflexão, análise do trabalho que é realizado em sala de aula [...]” (GARCIA, 2000, p.108). A escola precisa ser flexível para acompanhar as mudanças constantes do mundo atual, isto é um bom exemplo da necessidade de se continuar aprendendo.

Um dos maiores desafios do GTAL nas escolas que atendem ao ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso é a realização do encontro em serviço, ou seja, a organização do tempo e do espaço no local de trabalho.

A ação reflexiva dos professores sobre as atividades desenvolvidas é mediada pelo coordenador pedagógico nos momentos do planejamento das aulas, nas reuniões pedagógicas e formações continuadas. Essa experiência revelou a importância do coletivo na construção do conhecimento. A interação é a base do saber, nos permite refletir nossas práticas a partir das dos outros, propicia a confrontação de ideias. Durante esses momentos, o grupo necessita ter sensibilidade para discutir as diferentes opiniões e saber filtrar o melhor para atender as necessidades dos professores e dos alunos.

Nesse processo, os integrantes do GTAL estão em constante formação, o que a função de coordenador pedagógico demanda está sempre atualizada. Faz parte do seu ofício estudar, dialogar com o conhecimento, investir na própria formação, reivindicar tempo e espaço de reflexão e debate para o desenvolvimento dos saberes específicos necessários a sua função. A criação do GTAL no âmbito da escola só foi possível devido ao apoio e o trabalho em conjunto da equipe gestora, Secretaria Municipal de Educação e Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

Resultados

A importância do coordenador pedagógico na viabilização do Grupo de Trabalho para Alfabetização e Letramento – GTAL

O coordenador pedagógico se consolida cada vez mais como formador e articulador, com a incumbência de acompanhar constantemente o trabalho docente, o planejamento escolar e de atender questões do dia a dia da escola. Essas múltiplas atribuições que englobam o campo de atuação é uma das dificuldades encontradas pelo coordenador pedagógico no desenvolvimento do seu trabalho. Muitos coordenadores ainda não têm total clareza da sua identidade. Com essa incerteza ele deixa de buscar caminhos que delimitem sua função e aceita as rotinas já existentes no interior da escola.

De acordo com Libâneo (2001, p. 183):

o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade de ensino. A coordenação pedagógica tem como principal atribuição à assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais do aluno.

Dentro dessas dimensões, o coordenador pedagógico precisa conquistar o respeito de sua equipe de trabalho para que os professores se sintam à vontade para compartilhar suas dificuldades e problemas o que facilita o entendimento, a colaboração e o questionamento das questões apresentadas. Esse canal de troca de informações abre espaço para o trabalho coletivo do coordenador, pois é a partir da interação com os professores que ele pode exercer seu papel mais importante, o

de formador que promove a reflexão contínua junto aos professores sobre a prática pedagógica e de todo o planejamento escolar.

Durante a organização e a realização dos encontros do GTAL, percebeu-se que o Coordenador Pedagógico é essencial na viabilização desse processo.

Cunha (2011) na obra *O Coordenador Pedagógico e suas crenças* descreve o coordenador como mediador da escola, aquele que deve promover o diálogo entre gestão, professores, pais e alunos e enumera algumas atribuições: promover oportunidade de trabalho coletivo para construção permanente da prática docente e revisão do projeto político-pedagógico; acompanhar e avaliar o ensino e o processo de aprendizagem, bem como os resultados do desempenho dos alunos junto aos professores; assumir o trabalho de formação continuada e garantir situações de estudo e de reflexão sobre a prática pedagógica e aprofundamento das teorias da educação; auxiliar o professor na organização de sua rotina de trabalho; colaborar com o professor na organização de seleção de materiais adequados às diferentes situações de ensino e de aprendizagem; apoiar os estudantes e orientar as famílias, entre outras.

O coordenador pedagógico tem um papel essencial na viabilização e articulação de um espaço coletivo de debate com a equipe de trabalho em busca da efetivação de uma escola alfabetizadora. Só a partir dessa interação o coordenador promove um ambiente de estudo, reflexão e ações, direcionando a gestão das aprendizagens para o sucesso escolar.

Considerações Finais

A realização desta pesquisa com os coordenadores pedagógicos que atendem ao ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso revelou que através da participação em grupos de estudos o coordenador fica mais preparado para participar ativamente da organização do trabalho escolar, formando com os demais colegas a equipe de trabalho, aprendendo coletivamente novos saberes e competências, assim como um modo de agir coletivo, contribuindo significativamente para o processo de ensino e aprendizagem escolar.

O registro reflexivo da prática do coordenador pedagógico e a organização e realização do GTAL tem apontado os seguintes avanços nas escolas que atendem ao ciclo de alfabetização:

Gestores escolares apoiando e fortalecendo o processo de alfabetização e letramento.

Os coordenadores pedagógicos assumindo um papel protagônico na formação dos professores, apoiando-os no diagnóstico da situação dos alunos, quanto à leitura, escrita e numeramento e no planejamento de intervenções para o atendimento das crianças com dificuldades de aprendizagem. Percebeu-se professores elogiando o trabalho dos coordenadores e solicitando ajuda, criando assim, um processo de construção de uma cultura de trabalho coletivo na escola.

Acompanhamento da aprendizagem dos alunos, quanto à leitura, escrita e numeramento pelos membros do GTAL.

No entanto, ainda há grandes dificuldades para a organização e realização de GTAL em serviço, devido à falta de tempo e espaço no cotidiano escolar para reunir o coletivo.

A equipe gestora deve priorizar os momentos de GTAL e garantir a concretização do mesmo.

Pode-se dizer que o GTAL é indispensável à prática pedagógica do coordenador, como no acompanhamento do trabalho do professor, no desenvolvimento do currículo, na seleção de conteúdos, nos procedimentos metodológicos, na avaliação, no conselho de classe, pois todas essas práticas demandam pesquisas, estudos, análises e discussões, portanto, são ações ricas de aprendizagem permanente do coordenador e de toda sua equipe.

A realização de todo este processo nas escolas que atendem ao ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Pedro Afonso revela que o coordenador pedagógico é o gestor das aprendizagens de sua equipe de trabalho, o agente educacional fundamental para a formação escolar. Essa foi uma experiência significativa tanto na área profissional quanto pessoal, no sentido de contribuir para que a escola se torne em um espaço efetivo de formação, apesar de reconhecer que muito há para melhorar, como priorizar a realização do GTAL em serviço no espaço escolar.

Pode-se dizer, então, que o coordenador pedagógico contribui diretamente com o sucesso escolar, pois direciona a escola em um espaço constante de aprendizagem tanto do professor, como do aluno e dele próprio. O Coordenador é um formador, orientador de um trabalho coletivo e articulador da criação de uma cultura de formação dentro da escola.

Referências

ALVES, Nilda (Coordenadora). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ANDREOLLA, Neusa; DICKEL, Adriana; COLUSSI, Roseane (orgs). **Uma experiência em formação continuada de professores de escolas públicas de periferia: um relato de um trabalho inacabado**. Revista de Educação AEC, nº 115, 2000.

CUNHA, Renata. O Coordenador Pedagógico e suas crenças. **In Revista Educação**. O articulador da escola contemporânea. Editora Segmento, Ano 14, nº 167, Março de 2011.

GARCIA, Olgair Gomes. **Revitalizando a prática escolar cotidiana através dos relatos e troca de experiência**. Revista de Educação AEC, nº 117, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA PNAIC TOCANTINS: UM OLHAR PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Dionizio Pereira Neto⁹
Carmem Lucia Batista Coelho Ranzi¹⁰

Contexto Histórico

Este artigo pretende expor resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA por meio de análises realizadas em bancos de dados do INEP, busca-se através deste trabalho apresentar mudanças na forma de avaliar, deixando de lado os moldes tradicionais de avaliação para um estilo mais coerente com processo educacional.

A Avaliação Nacional da Alfabetização-ANA foi estabelecida no ano de 2012, por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho, que instituiu o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**. Em 2013, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu a primeira edição da avaliação censitária, com objetivo de coletar, produzir e oferecer um diagnóstico dos níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática das crianças matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, bem como subsidiar políticas de melhoria da qualidade da educação, reafirmando o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, até final do 3º ano do ensino fundamental.

Desse modo, a ANA deve gerar informações sobre os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização matemática dos estudantes avaliados, além das informações contextuais acerca das condições de oferta de ensino em cada unidade escolar, para que pudessem produzir dados sobre as condições da oferta do Ciclo de Alfabetização em todo país.

A ANA utiliza dois instrumentos para coleta de dados nas escolas do Ciclo de Alfabetização do Brasil: instrumento 1 composto de dois testes de desempenho: Alfabetização e letramento em Língua Portuguesa contendo 17 itens de múltipla escolha e 03 itens de produção escrita e o de Alfabetização Matemática com 20 itens de múltipla escolha. O instrumento 2 é o questionário online para gestores e professores das instituições de ensino públicas que atendem ao Ciclo de Alfabetização, este questionário é dividido em 4 eixos: gestão escolar, formação docente, organização do trabalho pedagógico e infraestrutura, contemplado ainda, o indicador socioeconômico

9 Bacharel e licenciado em matemática especialista em Formação de Professores, Assessor de Currículo de Matemática da Secretaria Estadual de Educação Juventude e Esporte do Tocantins, Formador dos orientadores de estudo do PNAIC/TO. diorpneto@yahoo.com.br

10 Licenciada em Pedagogia séries iniciais, especialista em Gestão Escolar: Metodologias de Linguagens e em Planejamento Educacional, Técnica do Grupo de Trabalho dos Programas Pedagógicos da Secretaria de Educação Juventude e Esporte do Tocantins, Formadora dos Coordenadores Locais do PNAIC/ UFT. memrananzi@gmail.com

com base nos questionários da Prova Brasil/Anresc, e nos dados do Censo da Educação Básica, disponibilizando ainda um comparativo entre as escolas similares.

A primeira edição da ANA foi realizada como piloto em 2013 e a segunda em 2014, tendo uma ruptura em 2015 o que impossibilitou uma análise mais específica dos três primeiros anos do Pacto nos estados e a terceira edição foi realizada em 2016.

A ANA é organizada a partir das Matrizes de Referência de Língua Portuguesa e Matemática, estas matrizes registram o conjunto de habilidades que se deseja aferir com a aplicação dos testes de proficiência em leitura, escrita e matemática, sendo que proficiência é a capacidade de realizar algo, dominar certo conhecimento e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

No eixo de leitura são avaliadas 12 habilidades, sendo 9 de leitura e 3 de escrita e em matemática são avaliados os 4 eixos: numérico e algébrico, geometria, grandezas e medidas, tratamento da informação, sendo avaliadas 18 habilidades nestes eixos.

Os eixos se referem aos campos amplos, que abrangem os conteúdos curriculares passíveis de avaliação em larga escala, são os processos cognitivos mobilizados em torno das experiências de aprendizagem, elas se referem à compreensão e às diferentes formas de se estruturar um item, a partir das habilidades. (Rever, parágrafo digitado em cor diferente)

No que se refere às questões, deve-se avaliar uma competência, e o item deve possuir uma operação cognitiva, um objeto de conhecimento (conteúdo) e um contexto, os contextos devem ser significativos e não apenas servirem de ilustração da situação.

O resultado dos estudantes é classificado numa escala de proficiência que aponta o nível em que o estudante encontra-se em leitura, escrita e matemática. O conjunto de itens aplicados nos testes de desempenho é posicionado na escala de proficiência a partir dos parâmetros calculados com base na Teoria de Resposta ao Item -TRI, os alunos são distribuídos nesta escala de proficiência por níveis que vai do nível 1 ao 4 em leitura e matemática e em escrita vai de 1 a 5, sendo que 1 é o nível mais elementar e o nível 4 e 5 são os níveis satisfatórios.

Na edição de 2014 apenas 11% do conjunto de crianças brasileiras matriculadas no 3º ano obtiveram o nível 4 em leitura e 25 % em escrita. No Tocantins neste mesmo, o resultado não diferente do nacional, uma vez que dos 19.000 alunos avaliados, apenas 35,61% alcançaram os níveis 3 e 4 em leitura e na escrita o resultado foi de 61,34% nos níveis 3, 4 e 5, e em matemática foi de 32,22%, nos níveis 3 e 4.

Pensando na melhoria dos resultados dos alunos do Ciclo de Alfabetização, o Tocantins precisa investir mais na formação dos professores, na aquisição de materiais didático-pedagógico e no perfil alfabetizador dos professores, para que possa atingir níveis satisfatórios em leitura, escrita e matemática. Quando se compara os estados da região norte e em se tratando da alfabetização das crianças até 8 anos de idade, o Tocantins está em terceiro lugar, em leitura com 26% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental no nível 1 e em escrita ele aparece em quarto lugar com 46% das crianças no nível 1, 2 e 3, segundo dados Inep-2014.

Neste sentido, a ANA deve ser entendida para além das notas dos estudantes, ela deve ser vista para ajudar na progressão dos alunos no Ciclo de Alfabetização, bem como para a progressão das aprendizagens relacionadas ao direito que a criança tem de avançar na escolarização, observando onde o aluno está, o que ele sabe, onde precisa focar mais e o que precisa aprender. Após a análise dos resultados a escola deve propor intervenções a fim de proporcionar mudanças signi-

ficativas, observando primeiramente os aspectos quantitativos, quantos alunos precisam de maior atenção, em seguida os qualitativos que diz respeito ao como realizar esta intervenção.

Nesta perspectiva, a avaliação deve ser sempre ponto de partida de todo processo pedagógico, portanto é imprescindível a realização do diagnóstico da escola, o planejamento do professor de acordo com os direitos de aprendizagem para cada ano do ciclo, o replanejamento da formação inicial e continuada do professor, além da avaliação constante da prática pedagógica do professor, tudo isso articulado ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Outro fator que deve ser observado é a gestão de sala de aula, com uma rotina bem definida, o acompanhamento individual do aluno e da turma, observando os níveis de alfabetização que cada aluno se encontra, a fim de propor agrupamentos flexíveis a partir dos níveis em que os alunos se encontram: pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético e a realização de atividades diferenciadas por nível.

A avaliação é de grande importância para o processo de ensino e aprendizagem, por isso, ao avaliar o aluno é preciso definir os objetivos a fim de alcançar um ensino de qualidade e diferenciado, deve-se dessa forma, avaliar o êxito da aprendizagem não pela capacidade de reprodução que o aluno tem, do que lhe foi apresentado como informação, mas pelo fato desta avaliação ser contínua, formativa e individualizada, sendo assim, mais um elemento do processo de ensino aprendizagem, o qual permite ao professor, conhecer o resultado de suas ações didáticas, podendo assim, melhorá-las.

Para Luckesi, 2005 p.34:

A escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames. Historicamente, mudamos o nome, porém não modificamos a prática. Portanto, vivenciamos alguma coisa equívoca: leva o nome, mas não realiza a prática.

Segundo Rampazzo et al (2012), a avaliação da aprendizagem é motivo de grande preocupação nas escolas. Apesar da ênfase em estudos sobre a avaliação nas últimas décadas, ainda não se avançou muito na prática avaliativa. Para as autoras, desde 1970 a avaliação tem sido excludente, antidemocrática e seletiva. Assim realizada na escola, tem contribuído para elevar os índices de reprovação, evasão e insucesso escolar.

Nesta perspectiva e pensando em minimizar o fracasso escolar, faz-se necessário a urgência em deixar de lado a prática da avaliação tradicional centrada em aspectos quantitativos por uma avaliação qualitativa que atenda às necessidades do aluno e de todo contexto escolar.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática é preciso repensar certas ideias que predominam sobre o significado da avaliação nesta área, ou seja, a crença de que a avaliação serve somente para avaliar se o estudante consegue memorizar as regras e os esquemas, em detrimento da compreensão dos conceitos formalizados e o desenvolvimento de atitudes e procedimentos nas possibilidades de enfrentar situações-problemas e resolvê-las.

A avaliação formativa é de suma importância para refletir sobre o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem no Ciclo da Alfabetização, muitos professores encontram dificuldades em realizar essa tarefa tão importante e complexa, tanto para o professor quanto escola, uma vez que há muita dificuldade em alinhar o que se ensina com o que se avalia.

Acredita-se que por meio deste artigo, possa clarear as dificuldades vividas e as conquistas alcançadas, uma vez que tendo em mãos um diagnóstico, possa traçar novas metas de aperfeiçoamento do processo que já vem ocorrendo. É importante que os profissionais da educação inquietem-se com as dificuldades vividas, bem como valorizem cada novo passo dado rumo a um objetivo almejado. Assim, a busca de soluções para os entraves é uma grande prioridade. Acredita-se que a avaliação mediadora tem muito a caminhar e crescer e o papel do professor é essencial, devendo-se ouvi-lo e valorizá-lo, inclusive enquanto fonte relevante de respostas para os problemas que ainda são necessários enfrentar.

Fundamentação Teórica

Com a ampliação do acesso à educação para todos observa-se que nas últimas décadas modificações significativas no sistema educativo, sobretudo com impactos direto em relação à rotina das escolas. No que tange à avaliação, novas exigências foram colocadas, como exemplo, a redução da reprovação; a implementação da avaliação externa, que tanto considera o fluxo escolar, quanto os coeficientes cognitivos dos alunos por meio dos testes e, ainda, a forte pressão sofrida pelas instituições escolares indicam a urgência da avaliação institucional como forma de posicionamento das escolas diante das novas demandas lançadas sobre elas.

Segundo Dalmás, 2014, p.106, a avaliação é essencial para a consecução do processo, sem ela, não é possível saber para onde se quer ir, nem onde se quer chegar é por meio da avaliação que se descobre como os objetivos estão sendo alcançados e se os resultados obtidos estão coerentes.

Segundo Sordi (2009), apesar de nas últimas décadas estar em voga o discurso de “escolas para todos”, sabe-se que este espaço ainda contribui fortemente com a reprodução das desigualdades sociais. Os menos favorecidos enfrentam dificuldades não apenas de permanecer na escola, mas sobremaneira de aprenderem, especialmente pela dificuldade de se adequarem aos processos de ‘homogeneização’ e ao ritmo da escola, o que não raro provoca o processo de exclusão no interior da própria escola (FREITAS, 2007).

Como sustenta Estebán (2001), o grande desafio é transformar a avaliação em prática de aprendizagem, assim como, ter a ciência de que a avaliação não compõe o final do processo pedagógico, mas, ao contrário, faz parte deste movimento. E, ainda segundo a mesma autora, a avaliação como “prática de investigação pressupõe a interrogação constante e se revela um instrumento importante para professores e professoras comprometidos com uma escola democrática”, uma vez que estão envolvidos com a aprendizagem de todos.

Contudo, paralelo aos problemas históricos de uma avaliação centrada na classificação, na seleção, na reprovação e na exclusão, atualmente novas dimensões avaliativas tem encontrado destaque no cenário nacional, dentre as quais a avaliação externa tem assumido centralidade. Os impactos desta experiência recente trouxeram desestabilização aos profissionais da educação e o denso volume de dados que tem sido produzido, não obstante, e pouco utilizado em termo da transformação efetiva da realidade educacional do país.

Segundo Sordi (2009), uma alternativa possível para orientar e auxiliar os profissionais da escola no processo de qualificação da educação é a avaliação institucional. A mesma, como prática coletiva, só pode ser realizada pela mobilização de todos da escola frente ao compromisso com a aprendizagem dos educandos, sejam eles crianças, jovens ou adultos. É através dela que os

educadores poderão refletir analisar e criticar os resultados da avaliação externa implementados pelas políticas públicas, também suas práticas e principalmente o processo de aprendizagem dos educandos.

De acordo com Soares 2003, o objetivo da avaliação é a partir dos resultados gerados por toda a escola, pensar em meios para se tomar decisões em prol do melhoramento daquilo que não anda bem ou manter o que está dando certo, o objetivo final da avaliação desenvolvida pela escola é a confecção de um projeto que busca desenvolver de fato a escola no sentido de melhorá-la.

No Brasil a constituição do Sistema Nacional de Avaliação ocorreu em 1995, no Governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e, desde então, a avaliação não saiu de cena nas políticas públicas de educação. Ao nível nacional na Educação Básica foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), posteriormente complementado com a Prova Brasil e a consequente constituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em 2007.

Como aponta Freitas (2007) muitos alunos passam a permanecer por mais tempo na escola a fim de garantir melhores índices de aprovação e redução da evasão, sem que se garanta efetivamente a aprendizagem. Além disso, a própria classificação das escolas induz a diferenciação no sistema público; processos de responsabilização das escolas, premiações por resultados e, como destacamos anteriormente, o grande volume de dados produzidos por meio da avaliação em larga escala é, atualmente, pouco analisado no âmbito das escolas públicas. Esse limite envolve muitas variáveis, como a calamitosa condição de trabalho docente em algumas redes, o tempo escasso para a reflexão coletiva por parte da comunidade escolar; a falta de formação dos profissionais da educação para trabalhar com esses dados; o ingresso de muitas escolas à lógica da “preparação” para os testes devido à preocupação com o resultado final, sem que a escola problematize os efeitos destes encaminhamentos ao processo de aprendizagem dos alunos, dentre outros fatores. Assim, no âmbito da escola é necessário avançar tanto na problematização dos índices; no seu uso como um dos elementos para a avaliação institucional; na compreensão do(s) significado(s), dos interesses, das possibilidades deste nível avaliativo.

O campo dos saberes relacionados à educação vem alargando-se ao longo dos anos. São teorias, propostas metodológicas, conhecimentos cientificamente construídos, que abordam a epistemologia do conhecimento e as metodologias que instrumentalizam a prática pedagógica.

A avaliação vem sendo discutida e revista a nível teórico por alguns autores. No entanto, as práticas de avaliação existentes na maioria das escolas parecem perpétuas, intocáveis, distantes de qualquer possibilidade de ação reflexiva que gere transformações.

As formas de avaliação que se propõem nas instituições de ensino dificilmente consideram a origem e o modo como o conhecimento é construído. Os professores que permanecem agindo como transmissores de conhecimentos e atuando de forma a classificar e selecionar os resultados de seus alunos, abstraídos de momentos absolutamente episódicos, refletem uma realidade do cotidiano de grande parte das escolas.

Uma nova proposta de avaliação traz novas possibilidades de ação e relação entre alunos e professores, assim como as práticas de ensino que estabelecem relações diferenciadas entre o professor e o aluno contribuem e encaminham modificações das práticas avaliativas. Existe nesta composição uma relação dialética e dialógica. Acredita-se que esta renovada visão do processo ensino aprendizagem-avaliação possa produzir consequências benéficas no cotidiano de crianças e

jovens, que pretendem usufruir das oportunidades em desenvolver suas potencialidades no âmbito escolar. Ao clarear-se a maneira pela qual a avaliação interfere na aprendizagem, contribui-se para uma mudança na concepção de avaliação, pois o educador passa a possuir condições e embasamento para repensar sua prática.

O educador engajado com uma proposta de avaliação mediadora preocupa-se em cuidar da aprendizagem de seu aluno, conhece-o mais profundamente, acompanhando seu processo de aquisição dos conhecimentos. Desta forma, os alunos, que serão os futuros profissionais, gestores, ou seja, membros atuantes da sociedade, poderiam ser melhor aproveitados seus potenciais e habilidades, preparando-se mais adequadamente para lidar com os desafios da vida. A avaliação mediadora, que valoriza todos os atos e atividades realizados pelo aluno, perde a conotação de instrumento de controle e exercício de poder do professor sobre o estudante. Seu objetivo não é o de classificar nem selecionar, mas contribuir para o crescimento da criança e do jovem. O educador tem, assim, a oportunidade de aproximar-se mais de seus alunos, interessando-se mais efetivamente pela caminhada de cada um deles.

Robison de Sá (2013), por sua vez, afirma que o processo de avaliar se encontra presente em todos os momentos da vida humana. A todo o instante avaliamos, desde as atribuições de valor que damos ao que comemos, bebemos ou vestimos, até a escolha das nossas companhias, nosso segmento profissional e intelectual.

A avaliação da aprendizagem não é diferente segundo ele usamos múltiplas ferramentas para chegarmos aos fatores que influenciam direta ou indiretamente neste processo como um todo.

Neste foco, a avaliação torna-se primordial para que exista o êxito nos atos de ensinar e aprender. É importante que a avaliação seja usada como ferramenta mediadora do processo de ensino e aprendizagem fazendo o diagnóstico e apontando caminhos possíveis para a avaliação escolar.

Segundo Viana (1997), a avaliação constitui uma coleção sistematizada de conceitos teóricos que nos orientam para julgamento de valor e nos possibilita explicar um fato, analisar suas causas, esclarecer possíveis consequências como também orientar para possíveis tomadas de decisões. Para ele, avaliar é um ato de esclarecimento humano das causas e consequências do problema levantado.

Para Luckesi (1996), o conceito de avaliação apresentado se relaciona a maneira de ensinar e aprender do professor e do aluno, essas ideias estão presente no pensamento de Tyler (1930), o qual deixa claro que avaliação é um confronto de resultados dos estudantes com vistas aos objetivos previamente definidos pelo professor.

Conforme Hoffmann (2003), avaliação é um pensamento em materialização que não deve ser imóvel, receptivos as ações sensoriais nem de classificação.

Na compreensão de Perrenoud (1999), avaliação é um pensamento que está intrinsecamente relacionada aos fatores que interferem diretamente na relação professor/aluno/sociedade, também como o Projeto Político Pedagógico, o planejamento, os objetivos educacionais, os conteúdos e a metodologia e suas metas.

Panavelo e Nogueira (2006), esclarecem que a avaliação é o elo entre a prática educativa e o professor, oportunidade que este encontra para acompanhar o desempenho do estudante, bem

como comprovar se o aprendizado vem ocorrendo de acordo com suas expectativas ou se há necessidade de repensar sua ação pedagógica.

Lembram ainda, que se faz necessário pensar sobre o que é avaliar; o que é ensinar; por que ensinar e para quem ensinar. Com relação ao como ensinar, refere-se à trajetória que deve ser percorrida quando queremos considerar o que avaliar em matemática.

As decisões sobre o que avaliar está alicerçado na concepção que se tem de matemática – e suas conseqüentes implicações pedagógicas – concepção esta que não é única. Porém, mesmo quando se trata da avaliação informativa, é possível ir além da resposta final, superando, de certa forma, a lógica estrita e cega do “certo ou errado”. Por meio da avaliação o professor verifica se o aluno aprendeu e se esse aprendizado foi de qualidade, com isso poderá repensar sua ação pedagógica. Por outro lado, o aluno percebe como seu desempenho foi avaliado pelo professor e se ficou alguma lacuna na qual necessita de maior atenção por sua parte.

A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto, nos diz Santana (2004). A avaliação deverá revelar se o conteúdo sistematizado e a autoridade do saber do professor, no intercâmbio com a experiência de vida, o saber até então construído e a capacidade de construir conhecimentos do aluno, atingiram o nível pretendido por ambos.

Além disso, para Santana (2011), enquanto a avaliação permanecer atrelada a uma pedagogia ultrapassada, o índice de evasão continuará sendo uma preocupação da escola e os envolvidos no processo de educação escolar continuarão escravos de uma elite intelectual que prima pelos valores do sistema opressor.

Esta preocupação de Santana (2011), está de alguma forma presente nas reflexões de Zuff (2010), ao fazer referência a avaliação em Educação Matemática que ocorrem nas escolas. Para ela, o que ocorre é apenas a aplicação de provas tradicionais nas quais se espera que o aluno reproduza apenas o que é ensinado em sala de aula, problemas simples similares e sem exigir grandes raciocínios por parte do aluno, onde as avaliações não apresentam qualidades necessárias dos conteúdos.

A mesma autora faz referência também a trabalhos apresentados que são cópias da internet, sem nenhuma revisão ou reflexão por parte do aluno, nem mesmo do professor, este atribui nota sem nenhum critério estabelecido, além de realizar diversas avaliações sem mudar o caráter da mesma. Outro critério citado pela autora, é a prática do professor de fazer uma avaliação ao final do ciclo, ou seja, uma prova única e tradicional com todo conteúdo acumulado, não utilizando os resultados da avaliação para correção e para ser uma ação investigativa e mediadora de novos caminhos.

Para a referida autora a nota domina quase todo o processo avaliativo, isso se justifica em função da grande quantidade de alunos por sala de aula e o acúmulo de carga horária que é preenchida em mais de uma escola. Todo este trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula, e em especial o processo avaliativo que ocorre em uma ou mais escolas precisa ser pensado levando em consideração também a legislação própria da educação escolar.

No Estado do Tocantins iniciou-se o processo de avaliação da aprendizagem escolar com a elaboração de avaliações externa no ano de 2011 através da criação da equipe de avaliação do SALTO-Sistema de Avaliação do Tocantins e posteriormente no ano de 2015 o sistema de avaliação

passou a designar sisAPTO- Sistema de avaliação da Aprendizagem do Tocantins, estas avaliações são comparadas as do Inep e são aplicadas no 3º, no 5º, no 9º Ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio.

Os documentos oficiais para Educação do Estado destacam que a avaliação deve acontecer de forma organizada e planejada de acordo com as normas que regem o Sistema de Ensino. (REFERENCIAL CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO TOCANTINS, 2009, p. 22).

O Regimento Escolar do Estado do Tocantins, em seu Artigo 89 prevê que a avaliação da aprendizagem levará em conta os objetivos propostos no planejamento do professor e será feita continuamente através de trabalhos individuais e em grupos, provas subjetivas ou objetivas ou outros procedimentos pedagógicos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. No artigo 92, a aprendizagem do aluno que apresentar necessidades educacionais especiais será adequada ao seu nível de desenvolvimento, observando suas habilidades e competências, contando com a participação dos profissionais envolvidos em seu processo educacional.

Essas normas legais do processo avaliativo orientam toda a prática pedagógica, numa concepção democrática, nas quais a escola deve se valer tanto do processo de avaliação quanto do compromisso de todos os envolvidos, dando ao educando oportunidade que deve ser exercida através do direito de avaliar e ser avaliado, participar do processo e ser ouvido. Isso significa reconhecê-lo como sujeito do seu contexto histórico, o que o torna um ser particular.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9394/96 no seu artigo 24, no que se refere à Avaliação estabelece os seguintes critérios:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos (LDB, 1996).

Considerações Finais

Para que ocorra sucesso no ciclo de Alfabetização é necessário o envolvimento de todos, da escola e da família e ao mesmo tempo realizar intervenções pedagógicas necessárias, uma vez que

a avaliação tem foco nos aspectos qualitativos e quantitativos e aponta os caminhos para estabelecer as metas para a elaboração do plano de alfabetização da rede/escola.

O resultado deve começar pela definição e atribuições dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, cabe ao gestor garantir os resultados com qualidade e dar condições para que ocorra o processo de Ensino e Aprendizagem, ao coordenador pedagógico acompanhar e subsidiar o trabalho do professor em sala de aula e ao professor figura tão importantes desse processo é garantir os direitos a educação, ou seja, garantir os direitos de aprendizagem estabelecidos ao final de cada ciclo através do planejamento.

Para isso, deve ter em mãos instrumentos para acompanhar o desenvolvimento individual e de grupo dos alunos, tais como: fichas de acompanhamentos, compreender os níveis desenvolvimento de acordo com a Teoria Vygotsky (de Zona de desenvolvimento proximal), os agrupamentos que devem ser realizados de acordo a psicogênese da Língua Escrita observando cada nível pré silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, além de planejar e elaborar atividade de acordo com o níveis que se encontra o aluno no ciclo, bem como elaborar os instrumentos de avaliação.

Para isso, pode se perguntar: Onde está o aluno? O que ele sabe? Onde precisamos focar? O que precisa aprender? Pensar na elaboração da rotina da sala de aula, no ambiente alfabetizar, no lúdico, nos jogos e nas brincadeiras, lembrando que são crianças.

Outro ponto que deve ser considerado é o perfil do professor alfabetizador esse ponto interfere direto na relação professor e aluno em sala de aula e por consequência no processo de ensino e aprendizagem.

As redes de ensino devem se articular e promover formações continuadas para equipes de professores voltadas a atender conteúdos escolares de língua portuguesa e matemática, metodologias para o Ciclo de Alfabetização, letramento e numeramento, uma vez que há algumas deficiências relacionadas a formação inicial do professor.

Referências

Avaliação educacional e produção da qualidade: para além dos resultados quantitativos: Disponível em: <http://siava.ntecemepe.com/Home/justificativa>: Acesso em: 28 set. 2016

Avaliação da aprendizagem matemática na perspectiva dos processos avaliativos utilizados por professores do ensino fundamental anos finais: Disponível: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/dioniziopn/Meus%20documentos/Downloads/541-1910-1-PB.pdf> Acesso em: 28 set. 2016

BRASIL, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, 9394/96. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 1996.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS** : matemática / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997

Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias: Mara Regina Lemes de Sordi Menga Ludke: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a05v14n2> Acesso em: 28 set. 2016

DALMÁS, Ângelo: **Planejamento participativo na escola: elaboração acompanhamento e avaliação.** 18ª edição- Petrópolis RJ:vozes,2014.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade.** 20ª edição, Porto Alegre, 2003.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Senado Federal Secretaria Especial de edição e publicações subsecretaria de edições técnicas: Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2016

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem escolar**, São Paulo, Cortez Editora, 1996.

Pavanelo e Nogueira: **Avaliação em Matemática: algumas considerações:** Regina Panavello e Cléia Maria Ignatius Nogueira: Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1275/1275.pdf>. Acesso em: 01 set. 2016

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis et al. **Avaliação e ação docente.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012.

Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano. 2ª Edição / Secretaria de Estado da Educação e Cultura. -TO: 2008. 281 p.

Ribeiro, Jackson. **Matemática: ciência, linguagem e tecnologia.** Volume 2 ensino médio, editora Scipione, 2010

SA, Robison Gomes: **A avaliação da Aprendizagem no contexto Matemático.** Disponível: <http://www.infoescola.com/autor/robison-sa/2453/>: Acesso em: 28 set. 2016

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? como avaliar? critérios e instrumentos.** 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SANTOS, Vânia Pereira dos (coord. e organização): **Avaliação de Aprendizagem e Raciocínio em Matemática: Métodos Alternativos:** Rio de Janeiro, Instituto de Matemática –UFRJ Projeto Fundão, 1993.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

RE - CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO MUNICÍPIO DE ARRAIAS-TO

Alessandra Silva Ramalho Santos - ale.davi@hotmail.com
Lilia Reijane Ribeiro dos Santos Menezes - liliareijane@gmail.com
Silvaneide Gonçalves Ferreira - silvaneide_ferreira@yahoo.com.br
Elaine Aires Nunes – elaine.mh3@gmail.com

Introdução

A nossa intenção com este texto consiste em relatar a experiência que foi implementada pela SEMED/Arraias a partir da adesão ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PACTO). Destacamos pontos que consideramos relevantes, referentes aos avanços e desafios, no processo de implementação do programa que envolveu diversos sujeitos participantes do processo educacional do município de Arraias – TO.

O documento orientador MEC, define o Pacto como é um compromisso formal assumido pelo Município junto ao Estado e Governo Federal que visa assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, objetivando propiciar ações articuladas de formação continuada, utilização de materiais didáticos e pedagógicos, avaliação, gestão e mobilização social.

O Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, tem sido desenvolvido por meio de ações que estimulam a ação reflexiva do professor sobre o tempo e o espaço escolares. Conforme percebemos, cinco princípios centrais orientam a proposta:

- Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- Integração entre os componentes curriculares;
- Foco na organização do trabalho pedagógico;
- Seleção e discussão de temáticas fundantes em cada área de conhecimento;
- Ênfase na alfabetização e letramento das crianças

Uma formação continuada consistente deve ter com foco a reflexão teórica prática, aliada à disponibilização de materiais didáticos, é fundamental para a concretização de um ensino de qualidade para todas as crianças. Nesse sentido, falar da formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola, pois mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende, também, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (Nóvoa, 1995).

Ao apresentar esse relato de experiência, acreditamos na relevância de se refletir a importância da formação inicial e continuada docente, como parte importante da garantia do direito dos alunos em ser alfabetizados na idade certa.

Experiência do PNAIC em Arraias, a atuação da SEMED

O Município de Arraias aderiu ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no ano de 2012, por meio do termo de adesão o qual tem como principal objetivo alfabetizar os estudantes das escolas públicas rurais e urbana até os oitos anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

No âmbito do PNAIC neste município, a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores desenvolveu – se a partir de um processo de formação entre pares, em um curso presencial. Em 2013, os professores participaram de um curso com carga horária de 120 horas, objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem.

Nesse período a instituição formadora foi a Universidade de Brasília – UNB com a participação de 26 Professores Alfabetizadores e 01 Orientador de estudo. As estratégias formativas priorizadas contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática.

A partir do ano de 2014, a Instituição Formadora do programa passou a ser a Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Palmas com duração de 160 horas, objetivando aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, contemplando também o foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Participaram dessa formação um total de 24 Professores Alfabetizadores, 01 Orientador de Turmas e 01 Coordenador Local.

Em 2015, foram implantadas as ações do programa em todas as áreas do Currículo da Educação Básica em âmbito Nacional. A carga horária para orientadores de estudo foi de 100 horas, professores alfabetizadores pertencentes ao quadro das redes de ensino 80 horas e, ao coordenador local a formação teve duração de 32 horas. Participaram dessa formação um total de 32 Professores Alfabetizadores, 01 Orientador de Turmas e 01 Coordenador Local.

No ano de 2016/2017, o município de Arraias, contou com a participação de 42 cursistas cadastrados no SIMEC sendo 36 professores alfabetizadores e 06 coordenadores pedagógicos, com 02 orientadores de estudo e 1 coordenador local. O foco foi direcionado a um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do ciclo de alfabetização.

A formação continuada 2016/2017, aconteceu com um diferencial, englobou a participação de todos os envolvidos na gestão pedagógica, professores, coordenadores pedagógicos e diretor escolar. A cada encontro de formação, desenvolvida com a equipe pedagógica, foram abordados temáticas, estabelecidas pelo programa de formação.

A abordagem fora feita em torno da construção do Processo de Gestão da Alfabetização, abrangendo o Diagnóstico, Planejamento participativo e Monitoramento da Aprendizagem, conforme estruturação:

Quadro 1: Construção do Processo de Gestão da Alfabetização

| DIAGNÓSTICO | PLANEJAMENTO | AVALIAÇÃO |
|--|--|---|
| Análise dos resultados da ANA– Avaliação Nacional da Alfabetização; A importância do diagnóstico como ponto de partida para o planejamento da escola; Diagnóstico da alfabetização e letramento da escola; | Reflexão sobre Gestão e Planejamento da Alfabetização Construção de uma escola alfabetizadora O papel de cada instância na gestão do ciclo de alfabetização, O PPP, Proposta pedagógica e o Plano de Alfabetização, | Monitoramento dos resultados. Monitoramento de processos educacionais e avaliação institucional. |

Fonte: elaborada pelos autores

Os temas estudados proporcionaram à reflexão sobre a importância de se pensar a alfabetização como o projeto macro da escola e possibilitou entender a importância de um processo específico para a gestão da alfabetização na escola para o alcance de melhores resultados e principalmente para uma alfabetização de qualidade.

Permitiu ainda, perceber a prática alfabetizadora, como fruto do trabalho desenvolvido por todos os envolvidos no processo de alfabetização, bem como a garantia dos direitos de aprendizagem na idade certa. Para tanto, cabe a escola planejar sistematicamente e de forma participativa, o desenvolvimento de ações voltadas para reflexão e discussões sobre os direitos de aprendizagem, planejamento, avaliação, monitoramento e intervenção nos resultados educacionais.

Para essa nova versão do PNAIC, foi implementado criação do GTAL – Grupo de Trabalho de alfabetização e Letramento que tem como principal tarefa de implantar/implementar e/ou consolidar o processo de gestão escolar e da rede de ensino, com vistas a fortalecer o planejamento e a organização do trabalho docente, estabelecendo metas consistentes para alfabetização e letramento.

A institucionalização do GTAL foi efetivada com o envolvimento de todos os componentes das unidades escolares, considerando as especificidades do município, dividiu-se por regiões, ficando assim estruturado: um na sede do município no CMEB Prof^a Livia Lorene Bueno Maia e quatro na área rural, especificamente, um na comunidade Quilombola do Mimoso (contemplando 02 escolas), na comunidade do Distrito de Canabrava (04 escolas), outro na Comunidade dos Poções (2 escolas) e último na Comunidade da Santa Rita (06 escolas). A aglomeração de escolas já é uma estratégia utilizada pela rede para formação de colegiados e considerada a proximidade, convivência comunitária além da possibilidade de contemplar maior número de pares para as discussões, dado o reduzido número de habitantes por cada região.

A formação do grupo de GTAL possibilitou o estabelecimento de um compromisso coletivo, em prol da alfabetização dos alunos, utilizando como referência as análises e discussões dos dados educacionais como taxa de aprovação, resultados da ANA/2014, avaliações internas, distorção idade-série.

Resultados

Tendo em vista que a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da e por meio da alfabetização e ainda considerando o processo de implantação e consolidação do PNAIC no município, constituiu um importante passo no processo de garantia do processo de alfabetização, no intuito de garantir o cumprimento de metas, ações e estratégias para que assim possamos alcançar melhores resultados na alfabetização de nossos alunos.

Destacamos que os eixos temáticos da área de leitura, escrita e matemática trabalhada nas formações anteriores constituem-se como conhecimentos importantes para os professores, pois possibilitam a organização e sistematização do trabalho na alfabetização. Isto porque eles norteiam o caminho daquilo que cada criança precisa saber nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Sendo assim, é papel da rede no processo de gestão da alfabetização e letramento acompanhar os resultados obtidos por meio das avaliações externas e internas a fim de intervir na prática do ensino, com o intuito de melhorar os trabalhos desenvolvidos pelos professores nas turmas de alfabetização, para tanto, o monitoramento é um mecanismo relevante que orienta, apoia e fornece subsídios para o desenvolvimento da prática docente com vistas à alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao final deste trabalho percebemos que o mesmo oportunizou maior processo de reflexão sobre a importância da alfabetização na idade certa, tendo em vista que a formação continuada realizada pela equipe pedagógica levando em conta a sistemática do PACTO proporcionou maior envolvimento da equipe pedagógica da escola no desenvolvimento da ação alfabetizadora.

A implantação do GTAL nas Unidades Escolares possibilitou o fortalecimento do acompanhamento e elaboração das ações e a proposição de práticas inovadoras para o processo de Alfabetização e letramento das crianças.

Além disso, a análise dos resultados da ANA como instrumentos de diagnóstico na escola serviu para estimular a equipe a planejar os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, utilizando os resultados para implementar medidas pedagógicas que visam alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Por fim faz-se necessário frisar a importância da permanência do PNAIC como política Pública de Estado nas escolas desse município que ofertam a demanda do ciclo de alfabetização, tendo em vista que o mesmo contribuirá no estabelecimento e cumprimento de metas e nas definições de ações e estratégias para que assim possamos alcançar melhores resultados na alfabetização de nossos alunos.

Referências

NOVA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995. p. 13-33.

http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf. Acesso em: 24 abr. 2017.

NOVOS OLHARES SOBRE A GESTÃO DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA ETNIA KRAHÔ NOS MUNICÍPIOS DE GOIATINS E ITACAJÁ-TOCANTINS

**Luciana da Silva de Araujo
Maridalva Cruz Sales Costa
Raimunda Oliveira Queiroz**

Introdução

O presente trabalho relata a experiência da implantação do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento-GTAL, nas Escolas Estaduais Indígenas da etnia Krahô, nos municípios de Itacajá e Goiatins sob a jurisdição da Diretoria Regional Educação de Pedro Afonso- TO, tendo como objetivos:

Implementar/implantar de forma sistematizada as ações do PNAIC na Regional de Pedro Afonso, junto às Escolas Estaduais Indígenas da etnia Krahô;

Garantir a eficácia do Programa por meio do Grupo de Trabalho de Alfabetização e Letramento – GTAL, para acompanhar e monitorar as ações do desenvolvimento da aprendizagem, respeitando as especificidades das escolas indígenas.

Os Grupos de Trabalho de Alfabetização e Letramento foram criados no intuito de ser um suporte para os professores alfabetizadores, equipe diretiva da Unidade Escolar, pais e comunidade em geral. Esse grupo é de cunho pedagógico e deliberativo. As mais diversas decisões envolvendo alfabetização e letramento deve ser tomado pelo grupo. Os membros do grupo são conscientes das suas funções e sempre que necessário podem se reunir e tomar as medidas pertinentes.

No início, quando foi proposta a implantação de um grupo de trabalho para tratar especificamente da alfabetização e letramento, veio muitos questionamentos tais como: o que são grupos de trabalhos de alfabetização e Letramento? E qual seria a função? Nas Escolas Indígenas, será possível? Mesmo diante das adversidades, os grupos de alfabetização foram implantados e com sucesso.

Grupo de trabalho de Alfabetização e Letramento-GTAL é um colegiado com a função de discutir, socializar, avaliar, pesquisar, e planejar ações que serão executadas com foco na consolidação da Alfabetização e Letramento na Idade Certa.

Pode-se afirmar, que a principal tarefa do GTAL consiste em implantar/implementar e/ou consolidar o processo de gestão escolar da rede de ensino, fortalecendo o planejamento e a organização do trabalho docente, com metas consistentes para alfabetização e letramento. É importante que os membros do GTAL conheçam a relevância da sua participação nesse processo de alfabetização e letramento. Cada membro tem uma atribuição dentro do grupo:

Coordenador Regional – oferecer suporte aos Coordenadores Locais, zelar pelo o cumprimento das metas, participar das reuniões e informar os aspectos qualitativos e quantitativos das ações;

Coordenador Local – acompanhar, participar das reuniões e subsidiar a implantação de cada GTAL do seu município, monitorando e intervindo para a consolidação das metas a serem alcançadas;

Orientador de estudos – formar professores e coordenadores pedagógicos, orientando a implantação e adequações necessárias para à efetiva atuação do GTAL;

Aos outros membros cabe avaliar o processo de alfabetização e letramento com frequência, focando nos resultados quantitativos e qualitativos. As ações serão planejadas juntamente com os professores, proposição de estratégias, a garantia da formação continuada para os professores e o subsídio nas atividades voltadas para a alfabetização e letramento garantindo a aprendizagem significativa dos educandos.

Alfabetização e Letramento

O letramento surgiu em um momento em que a sociedade ansiava por reconhecer práticas sociais de leitura e escrita, indo além do ler e escrever. Só na década de 80 o letramento chega ao Brasil.

Segundo Soares:

Alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. Alfabetização é a ação de alfabetizar. Letramento é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. (2001, pp 31 e 39).

Voltando o olhar para a Alfabetização nas escolas indígenas da etnia Krahô, onde os alunos são alfabetizados em duas línguas, a materna e a língua portuguesa. É desafiador, implantar os Grupos de Trabalhos de Alfabetização e Letramento nestas escolas, com suas especificidades, costumes e tradições.

Neves afirma que:

Do ponto de vista da prática social, a relação pós-contato com a cultura majoritária impôs para as sociedades de tradição oral, como as indígenas, a necessidade da aquisição e apropriação da cultura escrita, principalmente na época atual da informação e do conhecimento. Os indígenas já perceberam que, para se relacionar e viver melhor, eles precisam falar, ler e escrever, sobretudo a língua do “outro”, o português. Mesmo os povos indígenas de Rondônia, que vivem a maior parte do tempo em terras indígenas, onde falam língua indígena, precisam resolver uma série de questões na cidade, onde é preciso mobilizar a fala, a escrita, a leitura ou todas simultaneamente. Nesse contexto, a escola cumpre um papel importante, que é possibilitar a aquisição da linguagem oral e escrita, tanto a materna como a portuguesa. (2015, p 03)

A Educação Indígena ainda está a quem de uma educação de qualidade, necessitando uma adequação em todos os sentidos, em especial, repensar a prática pedagógica, a aquisição de materiais necessários para aplicar os ensinamentos necessários, observar as particularidades e peculiaridades da escola implantada na área indígena, tendo sempre em primeiro lugar, a primazia de uma educação de qualidade.

Desenvolvimento

A Diretoria Regional de Educação de Pedro Afonso aderiu ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa no ano de 2015, incluindo as escolas estaduais indígenas da etnia Krahô, nos municípios de Goiatins e Itacajá, num total de 23 escolas com mais de 1.500 alunos e 25 professores indígenas no ciclo sequencial de alfabetização.

A proposta do PNAIC foi bem aceita e desde então as unidades escolares indígenas participam de forma igualitária das ações propostas pela SEDUC e DRE, da mesma maneira que participam as unidades escolares não indígenas. Não há distinção.

A Diretoria Regional de Educação de Pedro Afonso tem um olhar diferenciado com a formação dos professores indígenas, proporcionando ações que contribuem para elevar o nível da aprendizagem e tornando-a significativa para os alunos.

As formações do PNAIC aconteceu no município de Itacajá, no Colégio Estadual, nos meses de março e abril/2017 com a participação de todos os professores do ciclo sequencial de alfabetização das 23 escolas. A formação contribuiu também para a reestruturação do GTAL e da criação do Projeto Político Pedagógico – PPP (cada escola sentiu a necessidade de ter o seu).

Foi um momento gratificante com troca de experiências e aprendizado de professores indígenas, deixando todos encantados com a vasta riqueza de conhecimentos demonstrados. As ações realizadas foram:

- Implantação do GTAL nas Unidades Escolares Indígenas;
- Diagnóstico de alfabetização e letramento;
- Formação Continuada envolvendo toda a equipe escolar.
- Plano de Alfabetização com base nas fragilidades e especificidades de uma escola indígena;
- Implementação/Implantação do PPP das Unidades Escolares Indígenas.

Resultados e Discussões

As formações do PNAIC ocorridas nos meses de março e abril/2017, trouxe um novo olhar para a alfabetização e letramento das escolas estaduais indígenas, levando os alunos indígenas a participarem de todas as atividades que são propostas, não só do PNAIC, como também estimulando os alunos da 3ª série do Ensino Médio, a participar do Simulado do ENEM organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Tocantins.

A Diretoria Regional de Educação sempre inclui as escolas indígenas nas mais diversas atividades propostas em parceria com as escolas de ensino regular da zona urbana, assim como também valoriza, respeita e apoia a cultura indígena da etnia Krahô. Sabe-se que não é, e não será tarefa fácil a execução de todo o trabalho proposto.

Com os diagnósticos, constatou-se que a maioria das escolas não possui Projeto Político Pedagógico, nas formações foi feito estudo do PPP, as escolas mães e filhas se propuseram junto com a Diretoria Regional de Educação a implementar/implantar o PPP nas Unidades Escolares. Outro ponto importante é a elaboração do Plano de Alfabetização, com base nas necessidades de cada escola.

Considerações Finais

O PNAIC se fortaleceu e firmou –se como política pública de ensino junto aos índios da etnia Krahô. Transcendeu a sala de aula, abrangendo toda a gestão escolar, no intuito de garantir os direitos de aprendizagem. O GTAL veio para consolidar o processo de tomada de decisões coletivas nas unidades escolares.

A Compreensão do Processo de alfabetização e letramento, é percebida claramente nas Escolas Indígenas da Etnia Krahô e trouxe novas perspectivas e ressignificação para este processo, onde as ações devem estar centrada na aprendizagem dos educandos.

Referências

NEVES, Josélia Gomes. Alfabetização e letramento indígena. Disponível em:<http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalle/920/joselia-gomes-neves-alfabetizacao-e-letramento-indigena.html>. Acesso em: 11 de abril 2017.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. Ed. Artmed. 2001.

APRENDENDO E ENSINANDO ATRAVÉS DO “CIRCO”

Betânia Da Silva Alves
Cleusa Maria Arruda Fonseca
Monique Lemos Araújo

Introdução

O relato de experiência dos 3º anos nas turmas 3.01/3.03, na Escola Municipal Dr Ulisses Guimarães, foi realizada com diversas atividades na Sequência Didática sobre o tema “O Circo” buscando facilitar o processo de aquisição de leitura, escrita, interpretação de maneira contextualizada, proporcionando aos alunos expressão e comunicação, ilustração de textos, com estratégias de ensino a favor do conhecimento dos cinco eixos da alfabetização, promovendo experiências enriquecedoras no que concerne o processo de alfabetização e letramento na idade certa, através dos incentivos teóricos e metodológicos do PNAIC, visando chamar atenção das crianças para despertar mais interesse de aprender de maneira significativa, dinâmica, criativa.

Buscou-se mobilizar as crianças para uma aprendizagem com curiosidades no mundo da fantasia através do mundo imaginário, usando a música, a dança, brincadeiras, jogos, ilustração de textos, leitura e escrita, com estratégia de ensino a favor do conhecimento dos cinco eixos da alfabetização com o mesmo tema “o circo”, promovendo experiências enriquecedoras no que concerne o processo de alfabetização na idade certa. Esse momento serão evidenciados através de registros (escrito e fotográfico) por parte das professoras frente às atividades tanto individual quanto coletiva, a criatividade, o conhecimento alcançado, o senso crítico, e a organização dos materiais feito pelos alunos no decorrer do desenvolvimento da sequência didática.

Desenvolvimento

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelo governo federal, Distrito Federal, dos estados e municípios, cujo objetivo é garantir que todas as crianças estejam plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Mediante a realidade desse programa de formação e aperfeiçoamento de professores alfabetizadores, com este objetivo é que nós alfabetizadora trabalhamos com os alunos meios de incentivo à leitura, escrita e o numeramento.

Trabalhou-se o tema o circo buscando chamar a atenção para o processo de alfabetização e letramento visto que, a criança gosta de atividades dinâmicas, e, almejando alcançar sempre um resultado satisfatório. O circo é uma das mais antigas manifestações populares e artísticas, pois durante o espetáculo, sob uma lona colorida, tem música, teatro, dança cenografia e figurino apropriados que encantam a plateia. É um espetáculo de magia que faz até hoje a alegria não só das crianças como também de muitos adultos. Entre as artes apresentadas pelo circo podemos citar: o malabarismo, palhaços, acrobacia, equilibrismo, magia, teatro, adestramento de animais, show de dança entre outros.

De acordo com MELIM et AL., 2009, p. 2, Na busca por uma educação de equidade, que possibilite estímulos cognitivos e proporcione alternativas para o ensino, os jogos cooperativos são vistos como um “eixo que conduz a um conteúdo didático determinado”, colaborando para a formação de um indivíduo cada vez mais almejado na sociedade, como sendo um ser social, com autonomia intelectual, exercendo sua cidadania.

A alfabetização, de acordo com Soares (1998), é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”, sendo assim, é ação de ensinar a ler e escrever. Já o letramento se refere ao resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, ou seja, uma pessoa letrada é aquela que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Emília Ferreiro (1993) a partir da Teoria de Piaget tratará do desenvolvimento da leitura e da escrita explicando como se dá o processo de construção de conhecimento por parte da criança. O grande desafio do educador é alfabetizar letrando, ou seja, proporcionar interações com a cultura escrita de forma que o aluno faça uso social da linguagem escrita, visto que, para vivermos em uma sociedade letrada é necessário sermos letrados. Para tanto, é indispensável, um ambiente alfabetizador na sala de aula.

Para Emília Ferreiro, criar um ambiente alfabetizador significa organizar a sala de aula de maneira que ofereça matérias que favoreçam a aquisição de conhecimentos. Dessa forma, podemos: ampliar o acervo e preservá-lo; transformar a sala de aula; utilizar bem os espaços escolares; criar cantos de leitura; disponibilizar materiais diversos com ilustrações e escritas (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens, receitas, sequência numérica; calendário; painel de aniversários, painel de ajudantes; listão de palavras e outras). Na prática educativa de letramento o professor precisa saber identificar ações cooperativas, como os trabalhos em grupo e individual que sejam capazes de prender a atenção da criança.

De acordo com Ana Teberosky, um ambiente alfabetizador “é aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos – digitais ou em papel – um mundo de escritos que circulam socialmente. Permitindo desta maneira, a inserção da língua escrita no cotidiano do alfabetizando, seja por meio de revistas, jornais, gibis, livros, cartazes, das palavras na lousa, ou de situações cotidianas, como outdoors, letreiro de ônibus ou metrô, caixas eletrônicos etc. O ambiente alfabetizador, portanto, deve ser organizado de forma que se constitua uma ferramenta de aprendizagem, e que inclua diversos gêneros textuais, os quais devem estar acessíveis aos alunos e permitir uma interação com os mesmos.

Objetivos da vivência:

- Desenvolver o interesse pela leitura e escrita;
- Valorizar o circo;
- Conhecer os profissionais do circo;
- Desenvolver o gosto por música e poesia;
- Possibilitar o conhecimento de textos em diferentes situações e comparações;
- Compreender as relações entre letras e sons;
- Desenvolver estratégias de leitura, seleção, antecipação, inferência, verificação e avaliação;
- Escutar ativamente uma exposição;

- Distinguir as letras de outros sinais gráficos, utilizados na escrita, tais como: números, sinais de pontuação, acentuação e coerência dos textos e interpretação;
- Compreender a função dos espaços em brancos entre as palavras e questões;
- Compreender a orientação e alinhamento convencionais da escrita na língua portuguesa;
- Identificação de elementos no texto; imagens autoria e título;
- Categorização funcional das letras, unidade linguísticas (letras);
- Ditar palavras, ouvir músicas, (versos e estrofes e desenhos abordados); interesse pela leitura e escrita;
- Valorizar o circo;
- Conhecer os profissionais do circo;
- Desenvolver o gosto por música e poesia;
- Possibilitar o conhecimento de textos em diferentes situações e comparações;
- Compreender as relações entre letras e sons;
- Desenvolver estratégias de leitura, seleção, antecipação, inferência, verificação e avaliação;
- Escutar ativamente uma exposição;
- Distinguir as letras de outros sinais gráficos, utilizados na escrita, tais como: números, sinais de pontuação, acentuação e coerência dos textos e interpretação;
- Compreender a função dos espaços em brancos entre as palavras e questões;
- Compreender a orientação e alinhamento convencionais da escrita na língua portuguesa;
- Identificação de elementos no texto; imagens autoria e título;
- Categorização funcional das letras, unidade linguísticas (letras);
- Ditar palavras, ouvir músicas, (versos e estrofes e desenhos abordados);
- Identificar numerais;
- Conviver respeitando as diferenças socioculturais;
- Conhecer e respeitar outras formações de família.

Cada atividade foram desenvolvidas em diferentes momentos no decorrer das aulas, segue abaixo:

1º Momento: Leitura do texto em gênero história sobre a importância e surgimento do circo e debate sobre a socialização da cultura circense.

2º Momento: Leitura e interpretação do texto (2) em outra versão fazendo (comparação), textos xerocopiados e atividades, onde os alunos têm a oportunidade de conhecer e entender maneiras e comparar um gênero em história diferentes com atividades escrita na lousa.

3º Momento: Leitura do texto (3) com versão comparando os textos anteriores e atividades de matemática envolvendo situações, dinheiros, copiado na lousa e xerocopiadas.

4º Momento: Leitura e produção do bilhete e convite, com pinturas, atividades de cruzadinhas e ditados de palavras e formação de frases.

5º momento: Atividades de Produção de texto. Em seguida assistir o filme “Dumbo” e desenhar colorindo um circo e atividades xerocopiadas.

6º Momento: Leitura da música com figuras em vídeo e ilustração; e um texto na lousa elaborado pela professora.

Figura 1: Caça-palavras e cruzadinha sobre o Circo



Figura 2: Produção de texto sobre o Circo



Fonte: Arquivo da Escola

7º - Momento: Para finalização das atividades será realizado dentro da própria sala um momento com dinâmicas com música do Patati e Patatá, (vídeo) Xuxa no Circo (vídeo), com pipocas e refrigerantes e bala e caracterizarão com pinturas, em seguida pedir para os alunos fazerem uma produção de texto individual com ilustração (desenho)sobre o circo.

Os procedimentos adotados para desenvolver a sequência didática foram:

- Conversa informal sobre circo;
- Narrar histórias sobre o circo;
- Verbalizar hipóteses estabelecendo relações mentais com os contos relacionados com o tema em destaque;
- Assistir vídeo sobre o circo.

Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais: levar os alunos a:

- Ter contato com diferentes desenhos relacionados com o circo (palhaço, elefante, trapézista, leão, macaquinho).

Corpo e Movimento:

- Ter contatos com diferentes tipos de textos relacionados com o tema acima.

Levar os alunos à:

- Desenvolver a expressão corporal através de cantigas infantis relacionadas com o tema em destaque;
- Desenvolver a sociabilização em sala de aula;
- Desenvolver a audição e a percepção através da música;
- Realizar pinturas relacionadas com o tema em destaque.

Considerações Finais

No decorrer da Sequência didática houve participação ativa de todos os alunos no desenvolvimento das atividades propostas, pois foram surpreendentes e sensacionais, além de que as crianças tiveram a oportunidade de conhecer mais sobre o Circo. Compreenderam e praticaram através de vários modos diferentes, com atividades proveitosas que aguçaram ainda mais o seu crescimento. Todos participaram com muito entusiasmo, brincaram, dançaram, leram cantaram, ou seja, sempre ativos em todas as participações.

Figura.3: Ditado sobre o Circo



Fonte: Arquivo da Escola

Figura 4: Filme “ Dumbo”.



A partir de Soares (1998), podemos afirmar que a alfabetização consiste na ação de alfabetizar, ou seja, de tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, que estabeleçam as relações entre fonemas e grafemas, um processo de desmonte de estruturas linguísticas, sabe ler. Ao término das atividades de Língua Portuguesa, Matemática e Artes, História, Geografia e Ciências os estudantes tiveram grande desempenho e avanço na leitura, escrita, e interpretação, pois o tema é atraente percebendo a importância da história do Circo no momento da realização das atividades compreenderam e passaram a valorizar ainda mais a história do Circo.

Escrever, e usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita, ou seja, não apenas decodifica as letras, mas faz uso das atividades de leitura e escrita socialmente sem dificuldades, com competência. Portanto alfabetização e letramento são processos complementares, é fundamental que surjam práticas transformadoras que por parte do professor para que cada vez mais o estudante se sinta motivado e ao mesmo tempo comprometidos com o processo de alfabetização e letramento.

Referências

CURT, Luis Maruny. **Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Filme: Dumbo Disponível em < www.youtube.com/watch > página acessada em 27/03/2017.

FERREIRO, Emilia & PALÁCIO, Margarita G. **O processo da leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

_____ & TEBEROSKI, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas.

MELIM, L. M.C.; SPIEGEL, C.N.; ALVES, G.G.; LUZ, M.R.M.P. **Cooperação ou competição? Avaliação de uma estratégia lúdica de ensino de biologia para estudantes do ensino médio**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – ENPEC. Anais. Florianópolis, SC, 2009.

SOARES, Magda. **O que é letramento e alfabetização**. In _____. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

