

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINA MACHADO

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO  
DE SÃO PAULO (SARESP) E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA EM  
UMA REDE PARTICULAR

SÃO CARLOS  
2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KARINA MACHADO

O SISTEMA DE AVALIAÇÃO DO RENDIMENTO ESCOLAR DO ESTADO  
DE SÃO PAULO (SARESP) E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA EM  
UMA REDE PARTICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação de professores e outros agentes educacionais, novas tecnologias e ambientes de aprendizagem

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Iolanda Monteiro

SÃO CARLOS  
2017



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**

Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

---

**Folha de Aprovação**

---

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Karina Machado, realizada em 14/02/2017:

---

Prof. Dra. Maria Iolanda Montelro  
UFSCar

---

Prof. Dra. Poliana Bruhe-Zuin  
UFSCar

---

Prof. Dra. Maria Betânea Platzer  
UNIARA

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, meu apoio, meu alicerce e meu incentivo.

## AGRADECIMENTOS

Enfim, é chegada a hora de olhar para o recorte de vida, representado pelas vivências destes dois últimos anos. E como é interessante olhar para um fragmento de nossa vida! Este movimento nos faz observar quantas coisas aconteceram, ou deixaram de acontecer...e nos ajuda a concluir que todos, absolutamente todos, contribuíram fortemente para a realização desta etapa! Novos amigos, novos desafios e tantas escolhas a serem feitas na trajetória.

Tais escolhas, nem sempre tão fáceis de serem feitas, foram paulatinamente mostrando que não é fácil dizer não, mas que é necessário! Foram mostrando que, às vezes, devemos lembrar-nos que somos humanos e é necessário desacelerar, ou pausar. E entre acelerações, desacelerações, pausas e caminhadas, trilhei o passo a passo desta conquista.

E mais do que relembrar as madrugadas lendo, relendo, escrevendo, articulando, interpretando, das angústias do tempo que não nos espera, da vida que corre ininterruptamente, é preciso agradecer!

Agradecer à família pelo apoio constante, pelos dias de ausência, pelos diversos “nãos” necessários. Vocês sempre serão o alicerce da trajetória, independentemente da distância!

Agradecer à querida orientadora, que com muita competência e carinho, acolheu-me para esta trajetória de estudos, crescimento, amadurecimento e amizade!

Agradecer às professoras que compuseram a banca avaliadora. Desde o primeiro contato se propuseram a participar e contribuíram para a finalização desta pesquisa, com elogios e sugestões, os quais enriqueceram o trabalho.

Agradecer ao grupo docente que, além de contribuir para a realização desta pesquisa, também contribuiu com minha formação profissional: a troca de conhecimentos nos enriquece!

Agradecer àqueles que me trouxeram turbulências e àquele que me trouxe paz: em ambas situações me descobri forte o suficiente para fazer as escolhas e seguir em frente.

Agradecer a Deus, que colocou em meu caminho tempestades, que me fortaleceram, e amigos, que me alegraram!

Em momentos de finalização, de conquistas, tenho muito mais a agradecer... Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram neste fragmento de trajetória que compõe um capítulo de minha vida.

Namastê.

## RESUMO

O ato avaliativo está presente nas ações diárias e não poderia estar ausente do campo educacional. Na instituição escolar, é representado em diferentes dimensões, as quais devem dialogar e subsidiar reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas no interior das salas de aula. A avaliação externa, uma das dimensões da avaliação escolar, tem sido instrumento norteador da qualidade da educação em âmbito nacional e estadual e é esta dimensão que alicerça o caminho percorrido nesta pesquisa. Especificamente no Estado de São Paulo, com o intuito de verificar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio, é instituído o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, desde o ano de 1996. Essa avaliação é organizada a partir do currículo do Estado de São Paulo e participam os alunos matriculados na rede estadual, no 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio. A rede SESI (Serviço Social da Indústria) participava desta avaliação em forma de adesão e, a partir dos resultados dos desempenhos dos alunos do 2º ano do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa, esta pesquisa se propõe a compreender a contribuição (ou não) no uso dos indicadores desta avaliação externa, isto é, de que forma as docentes (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, da rede de ensino supracitada) utilizam estes dados dos níveis de desempenho em seu planejamento escolar no contexto em que estão inseridos. Os dados apontavam uma queda significativa no índice de rendimento do 2º ano desta rede e níveis de desempenho muito próximos entre o 3º e 5º anos, o que nos levou a afunilar nosso olhar investigativo no processo de alfabetização e letramento. Pautada na metodologia qualitativa, aplicamos um questionário e entrevistamos as docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental de uma das escolas da rede SESI – SP. O questionário tinha como finalidade a caracterização do grupo docente participante e a complementação das informações compartilhadas nas entrevistas sobre as práticas avaliativas e pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. A entrevista tinha o intuito de conhecer o entendimento sobre avaliação formativa (concepção adotada pela rede particular), as práticas avaliativas desenvolvidas na escola e o uso dos resultados do SARESP nas ações pedagógicas. Após a análise dos documentos do Estado de São Paulo que registram as edições do SARESP em forma de Relatórios, verificamos que a avaliação em larga escala afere habilidades básicas a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar, o que, associado aos resultados já citados, indicou o afunilamento da pesquisa para o processo de alfabetização e letramento desenvolvido na escola. Após análise das entrevistas, dos questionários, dos documentos que registram a concepção de ensino e a metodologia utilizada nas redes de ensino, do material didático e das habilidades aferidas no SARESP, observamos a necessidade de rever as práticas de alfabetização desenvolvidas nesta rede particular e as ações formativas destinadas aos docentes, principalmente nos eixos das práticas de avaliação e especificidades da alfabetização e letramento. Notadamente no âmbito da avaliação, em função dos resultados apresentados em edições anteriores do SARESP, os docentes são levados a treinar seus alunos, porém, tal prática não altera consideravelmente os resultados e, no processo de alfabetização e letramento, verificamos que o letramento se sobrepõe ao ensino do sistema da escrita, deixando lacunas neste processo, as quais se revelaram na última edição da avaliação externa.

**Palavras-chave:** formação de professores, língua materna, SARESP, avaliação.

## SUMMARY

The evaluative act is present in daily actions and cannot be absent from the educational field. In the school institution, it is represented in different dimensions, which must have a dialogue and subsidize reflections on pedagogical practices carried out inside the classrooms. The external evaluation, one kind of school assessment, has been a guiding instrument in the quality of education for the national State extent and it is this kind that directs the path taken in this research. Specifically in São Paulo State, in order to verify the performance of elementary, middle and high school students, the SARESP - a System of Evaluation of Academic Achievement in São Paulo State was established since 1996. This assessment is organized from the curriculum of São Paulo State and it is attended by students enrolled in the State system, in the 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 5<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 9<sup>th</sup> grade of elementary and middle school and 3<sup>rd</sup> grade of high school. The SESI system (Social Service for the Industry) participated, this evaluation in the form of adherence and from the results of the performance from 2<sup>nd</sup> grade students of elementary school in the Portuguese Language, this research aims to understand the contribution (or not) in the use of the indicators of this external evaluation, that is, how teachers (from 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> of elementary school of the above school system) use these data performance levels in their school planning in which they are inserted. The data indicated a significant descent in the rate of performance of 2<sup>nd</sup> graders of this school system and performance levels very close between 3<sup>rd</sup> and 5<sup>th</sup> graders, which has led us to narrow our investigative gaze in the process of literacy and literate. Based on qualitative methodology, we applied a questionnaire and interviewed a group of teachers from 1<sup>st</sup> to 5<sup>th</sup> grade of one of SESI System schools – SP. The purpose of this questionnaire is to characterize the participant teaching group and the complement of the information that was shared during the interviews on evaluation and pedagogical practices in the process of teaching and learning the native language. The interview was intended to acknowledge the understanding on the formative evaluation (notion used by private school system), evaluative practices developed at school and the use of SARESP results in the pedagogical acts. After analysing the documents of São Paulo State that register SARESP editions in the form of reports, we observed that the large-scale assessment estimate basic skills to be developed by students in each school grade, which, combined the results previously cited, indicated the narrowing of the search for the literacy and literate process developed at school. After analysing the interviews, questionnaires, documents that register the teaching concept and the methodology used in the school systems, the teaching materials and the skills estimated by SARESP, we observed the need to review the practices of literacy developed in this particular school system and training actions aimed to teachers, mostly on track of assessment practices and the singularity of literacy and literate. Especially in the context of evaluation, on the basis of the results presented in previous editions of SARESP, the teachers are led to train their students, but, such practice does not change considerably the results and in the process of literacy and literate, we observed that literate overlaps the teaching of writing technics, leaving gaps in this process, which were revealed in the latest edition of the external evaluation.

**Keywords: teacher education, native language, SARESP, evaluation**



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Demonstrativo das avaliações brasileiras em larga escala que compõem o Saeb .....	28
Quadro 2: Descrição dos níveis de desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa.....	32
Quadro 3: Classificação e descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa.....	33
Quadro 4: Níveis de proficiência em Língua Portuguesa – SARESP e Escala Saeb.....	33
Quadro 5: Pesquisas das universidades públicas que utilizaram dados do SARESP.....	36
Quadro 6: Mudanças do ensino fundamental no Brasil.....	42
Quadro 7: Agrupamentos dos gêneros textuais a partir dos estudos de Dolz e Schneuwly.....	48
Quadro 8: Gêneros textuais a serem trabalhados em Língua Portuguesa de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	55
Quadro 9: Expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ano do ensino fundamental/Língua Portuguesa.....	61
Quadro 10: Expectativas de ensino e aprendizagem do 2º ano do ensino fundamental/Língua Portuguesa.....	62
Quadro 11: Expectativas de ensino e aprendizagem do 3º ano do ensino fundamental/Língua Portuguesa.....	63
Quadro 12: Estratégias e gêneros textuais indicados nas expectativas de ensino e aprendizagem do currículo do estado de São Paulo.....	65
Quadro 13: Principais contribuições dos teóricos que embasam a concepção de educação do Sistema SESI .....	69
Quadro 14: Expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema SESI no componente de Língua Portuguesa (1º ao 3º ano) .....	72
Quadro 15: Metas de aprendizagem do 1º ao 3º ano do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa.....	73
Quadro 16: Gêneros textuais contemplados no material didático do Estado de São Paulo no componente de Língua Portuguesa.....	78
Quadro 17: Gêneros textuais contemplados no material didático do Sistema SESI – SP no componente de Língua Portuguesa.....	79
Quadro 18: Períodos na história da formação de professores no Brasil.....	86
Quadro 19: Eixo: Compreensão e valorização da cultura escrita.....	98
Quadro 20: Eixo: Apropriação do sistema de escrita.....	99
Quadro 21: Eixo: Leitura.....	101

Quadro 22: Eixo: Produção escrita.....	102
Quadro 23: Eixo: Desenvolvimento da oralidade.....	103
Quadro 24: Experiência docente do grupo colaborador.....	114
Quadro 25: Tempo dedicado ao planejamento de aulas.....	115
Quadro 26: Programas de formação continuada citados pelas docentes.....	117
Quadro 27: Carga horária de desenvolvimento profissional (cursos de aperfeiçoamento, especialização, palestras, extensão) .....	118
Quadro 28: Práticas de leitura do grupo docente.....	119
Quadro 29: Práticas de leituras realizadas nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da unidade escolar do Sistema SESI de ensino.....	121
Quadro 30: Estratégias para desenvolvimento da escrita do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.....	122
Quadro 31: Práticas pedagógicas do grupo docente.....	128
Quadro 32: Práticas de avaliação formativa do grupo docente.....	131
Quadro 33: Instrumentos de avaliação.....	132
Quadro 34: Desenvolvimento das questões das provas SARESP nas edições 2013 e 2014...	142
Quadro 35: Gêneros textuais utilizados e/ou solicitados nas provas do SARESP do 2º e 3º anos do ensino fundamental/Língua Portuguesa.....	144
Quadro 36: Relação entre as expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ao 3º ano do Sistema SESI com as habilidades aferidas nas provas do SARESP – 2º e 3º anos/Língua Portuguesa.....	146
Quadro 37: Desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental no SARESP 2013 e 2014/Língua Portuguesa.....	149

## **LISTA DE SIGLAS**

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

DPC – Discussão Pedagógica Coletiva

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEP – Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE – Secretaria de Estado da Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNESP- Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1: Resultados do 2º ano do Ensino Fundamental da unidade escolar na prova do SARESP.....	109
---	-----

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	18
1.1 Dimensões da avaliação escolar.....	20
1.1.1 Avaliação da aprendizagem.....	20
1.1.2 Avaliação institucional.....	24
1.1.3 Avaliação de sistemas (ou larga escala).....	24
1.2 Avaliação de Sistema e/ou larga escala no Brasil.....	25
1.2.1 Avaliação em larga escala do estado de São Paulo – SARESP.....	29
1.3 O SARESP como foco de pesquisas acadêmicas nas universidades públicas .....	35
2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	42
2.1 Ensinar a ler e a escrever na tarefa docente – o papel dos gêneros textuais.....	46
2.1.1 Da alfabetização à compreensão leitora e escritora: a função dos gêneros textuais.....	49
2.2 As propostas curriculares do Estado de São Paulo e do Sistema SESI – SP.....	58
2.2.1 A concepção de educação, avaliação e ensino da Língua Portuguesa do Estado de São Paulo.....	58
2.2.2 A concepção pedagógica do Sistema SESI – SP.....	67
2.3 Orientações metodológicas para as práticas de leitura e escrita nos currículos do Estado de São Paulo e do Sistema SESI .....	74
2.3.1 A leitura, a escrita e a oralidade no componente de Língua Portuguesa da proposta curricular do Estado de São Paulo.....	74
2.3.2 A leitura, a escrita e a oralidade no componente de Língua Portuguesa da proposta curricular do Sistema SESI de ensino.....	78
2.3.3 Convergências nas concepções de educação do Estado de São Paulo e do Sistema SESI .....	80
3. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	83
3.1 Aspectos históricos da formação dos professores da Educação Básica no Brasil.....	86
3.2 O professor como protagonista da sua formação continuada.....	88
3.2.1 O Coordenador Pedagógico e sua contribuição na formação continuada dos docentes no espaço escolar.....	93
3.3 A formação docente dos anos iniciais para o ensino de Língua Portuguesa - alguns saberes necessários.....	95
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	106

4.1 Percurso e contexto da pesquisa .....	108
4.2 Caracterização do grupo.....	113
4.3 Algumas práticas de leitura e escrita no componente de Língua Portuguesa.....	120
4.4. Compreensão e práticas da avaliação formativa.....	130
4.5 O SARESP nas práticas pedagógicas das docentes do SESI – SP.....	133
4.6 As habilidades da prova SARESP e do material da rede SESI – SP.....	137
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	152
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES	
Apêndice A: Roteiro de entrevista (1º ano) .....	167
Apêndice B: Roteiro de entrevista (2º ano) .....	174
Apêndice C: Roteiro de entrevista (3º ano) .....	181
Apêndice D: Roteiro de entrevista (4º ano) .....	187
Apêndice E: Roteiro de entrevista (5º ano) .....	194
Apêndice F: Questionário .....	200
Apêndice F: Orientações didáticas de Língua Portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo .....	208
Apêndice G: Orientações didáticas de Língua Portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo .....	210
Apêndice H: Orientações didáticas de Língua Portuguesa para o 3º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo.....	212

## INTRODUÇÃO

Ser docente muitas vezes significa carregar incertezas sobre suas decisões diárias, em situações escolares que não se restringem àqueles muros e que, por muitas vezes, serão carregadas por toda uma vida. Talvez tenham sido essas decisões, ocorridas enquanto eu ainda pertencia ao mundo dos alunos, que tenham influenciado, em alguma proporção, minha escolha pela profissão docente, além, é claro, do ambiente familiar carregado de cadernos, provas, o saudoso estêncil e seu companheiro inseparável, o mimeógrafo, os “causos” compartilhados e a fascinação por todo esse mundo.

A carreira docente foi se constituindo aos poucos, as experiências foram sendo vivenciadas, os erros cometidos, os acertos comemorados e os incômodos aflorados. E desses incômodos, surgidos no decorrer da experiência em sala de aula, surgiram alguns questionamentos que embasaram esta pesquisa: a avaliação externa e a alfabetização, porém, não de forma concomitante.

Como docente da Educação Básica, vivenciei momentos de exaltação das notas, pressão por aumento nos índices de desempenho e classificações da avaliação externa. Em diversos momentos de reuniões pedagógicas, um espaço era reservado para apresentações de resultados, análise de nível de desempenho e definições de ações a serem realizadas para mudar aquele cenário. Em meio às cobranças e realizações das solicitações da equipe gestora, o incômodo com a situação se acentuava, tanto na exacerbação de resultados quanto ao uso descontextualizado de questões que serviriam ao treino das crianças para a realização da avaliação.

Após alguns anos em sala de aula, tendo passado por diferentes turmas, de diferentes anos e redes de ensino, tive a oportunidade, por meio de concurso, de vivenciar um outro panorama de trabalho pedagógico. Estava agora na função de formadora de professores, o que na rede<sup>1</sup> de ensino intitulava-se Analista Técnico Educacional. Nesse pouco tempo de existência da configuração do cargo (2013 – jul/2015), meu incômodo com o tratamento da avaliação externa acentuou-se, principalmente no momento em que os resultados foram utilizados como parâmetro para definir necessidades de atuação dos formadores nas escolas que apresentaram índices de desempenho não satisfatórios. Em meus estudos realizados com esses resultados,

---

<sup>1</sup> Sistema SESI – SP de ensino.

levantei a hipótese da necessidade de um trabalho formativo com os docentes da fase da alfabetização, já que os resultados percentuais mostravam claramente um declínio no desempenho dos alunos. Mas essa atuação foi negada, alegando-se que deveríamos atuar com todos os docentes, ao mesmo tempo, isto é, o atendimento formativo estaria baseado a partir dos resultados da última edição do SARESP: se houve queda no desempenho do 3º ano, os professores daquela unidade escolar, do referido ano, seriam acompanhados. Mas quais seriam as necessidades formativas deles? Não estaríamos desconsiderando a aprendizagem do grupo de alunos como um processo? Fazer o acompanhamento do docente em função do resultado do SARESP não indicaria uma responsabilidade única deste professor? Seria ele o mesmo docente responsável pela turma no ano anterior, momento em que realizou a avaliação externa? E o mais agravante: os resultados indicavam níveis de queda de desempenho, em sua grande maioria, nas turmas do 2º ano do ensino fundamental. Não seria nessa fase, dos anos iniciais, da alfabetização e letramento, que deveríamos atuar e, junto com os professores, diagnosticarmos as defasagens e assim trabalhá-las? E eu me perguntava que qualidade de trabalho haveria de existir sem a definição de um foco, com mais de cem professores simultaneamente. A proposta era muito interessante: o formador dirigia-se até à escola e acompanhava *in loco* o professor. Considerando a quilometragem a ser percorrida, o número de docentes, a exigência de atendimento de todas as escolas no mês, minha angústia aumentava e cada vez mais entendia que aquele não era o caminho.

Por coincidência do destino ou dos caminhos que se cruzam, estava ali na minha frente o segundo incômodo que marcou minha trajetória de docente: o professor alfabetizador. Minha experiência inicial foi carregada de dúvidas, tentativas de acertos, erros e muita ausência de acompanhamento pedagógico e formativo para atuar com essa fase escolar. Havia comigo uma única companheira de trabalho, com a qual compartilhávamos os momentos de planejamento, as escolhas de atividades e as muitas angústias em relação ao processo de alfabetização daquelas crianças, com a proposta de trabalho a qual deveríamos desenvolver e com o material didático elaborado pelo Sistema de Ensino SESI – SP.

Hoje, depois de realizar algumas leituras, conhecer outros campos de atuação pedagógica, tenho plena convicção de que além da importância qualitativa da formação inicial, ou seja, os cursos de licenciatura, a formação continuada também ocupa lugar de destaque no percurso da vida profissional docente e, conseqüentemente, irá refletir no trabalho pedagógico em sala de aula. O acompanhamento do professor, com o objetivo de auxiliar e não de monitorar, é um dos melhores instrumentos a serem utilizados em busca da qualidade da



educação. Não saímos da graduação prontos, com uma bagagem de conteúdos pedagógicos e das especificidades de áreas com pleno domínio. Estamos em constante formação para a docência e este caminho não pode ser trilhado sozinho.

Esta pesquisa surgiu primeiramente com o questionamento do uso do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo nas escolas SESI - SP (principalmente por ser em esquema de adesão), isto é, de que forma tais indicativos poderiam contribuir na prática docente. Os resultados em Língua Portuguesa, dos anos de 2013 e 2014, no 2º ano do ensino fundamental apresentaram uma grande diferença, indicando uma queda de desempenho dos alunos. O nível de proficiência do 5º ano, apesar de indicar *adequado*, estava abaixo do nível de proficiência do 3º ano. O que esses resultados poderiam nos indicar? Estariam eles realmente desconectados da realidade da avaliação realizada em sala de aula? Haveria alguma contribuição para a prática docente? A avaliação externa poderia conduzir a prática docente? De que forma?

Para a realização desta pesquisa, percorremos por algumas análises documentais: os documentos referentes ao SARESP, que nos indicaram os objetivos da avaliação, os resultados e questões utilizadas nas edições analisadas; as propostas metodológicas das duas redes de ensino, que nos indicaram o uso dos gêneros textuais no ensino da Língua Materna e algumas convergências em suas propostas; a aplicação e interpretação dos instrumentos de coleta de dados (questionário e entrevista – construídos após o conhecimento da proposta metodológica do Sistema SESI – SP), os quais contribuíram fortemente para a análise da influência desta avaliação na rede particular. Após a exploração destes materiais e da literatura que embasou teoricamente esta pesquisa, organizamo-la em quatro capítulos.

O capítulo primeiro pauta-se principalmente nos estudos de Luckesi (2008), Hoffmann (2014) e Villas Boas (2008; 2012) para discutirem o papel da avaliação escolar e suas dimensões: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e a avaliação em larga escala. Esmiuçamos as tipologias da avaliação da aprendizagem por considerarmos que se entrelaçam com os resultados da avaliação em larga escala (foco deste trabalho) quando se objetiva a reflexão sobre o processo de aprendizagem a análise de diferentes fontes de informação sobre o desempenho dos alunos. Este capítulo também faz um breve histórico sobre a avaliação externa no Brasil, apresenta as avaliações que compõem o cenário avaliativo: ANA, Prova Brasil e ANEB, além da experiência do Estado de São Paulo, com o SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

O capítulo segundo apresenta as concepções de ensino da rede Estadual e do Sistema SESI – SP, a metodologia utilizada no ensino de Língua Portuguesa e a fundamentação do trabalho com os gêneros textuais para a alfabetização e o letramento. Realizamos a análise dos documentos das redes de ensino e nos pautamos nos estudos de Dolz e Scheneuwly (2004), Geraldi (2002), Kleiman (2007) Lerner (2002) e Soares (2004).

O capítulo terceiro apresenta algumas reflexões sobre espaços de formação docente, trazendo o coordenador pedagógico como um articulador dessa formação do grupo na escola. Por considerarmos a relevância do domínio de conhecimentos pedagógicos e específicos das áreas de conhecimento, para uma atuação docente mais consciente, expomos as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas na fase de alfabetização. Tais capacidades devem ser de conhecimento e domínio do docente, para que possam diagnosticar, planejar e intervir no processo de alfabetização e letramento dos alunos. Neste capítulo, utilizamos como principal aporte teórico os estudos de Gatti (2009), Imbernón (2010), Nóvoa (2001) e Pimenta (1997). Especificamente no que tange os estudos sobre alfabetização e letramento, apoiamo-nos em estudos realizados pela equipe do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita) da Faculdade da Universidade de Minas Gerais.

O capítulo quarto explicita o percurso da pesquisa e os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados: questionário e entrevista. Esperamos contribuir nas reflexões acerca da alfabetização, para que a escola, o currículo e o docente possam, efetivamente, assegurar o acesso à “aprendizagem dos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2013, p.113).

## 1. A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Neste capítulo discorreremos sobre a avaliação, suas dimensões e tipologia no campo educacional. Entre os pesquisadores selecionados, utilizamos dois autores considerados referência nos estudos voltados ao campo da avaliação: Jussara Hoffmann e Cipriano Luckesi.

O ato avaliativo está presente em nossas ações cotidianas e também na instituição escolar. Na escola, apresenta-se ora no papel de avaliada, ora no papel de avaliadora e, segundo Luckesi (2008), a avaliação pode trazer subsídios de trabalho ao docente. Já a autora Jussara Hoffmann (2014) nos chama a atenção para o caráter autoritário que a avaliação pode assumir nas salas de aula.

Luckesi (2012) cita que, tradicionalmente nos últimos 500 anos da educação ocidental, praticamos exames escolares e trouxemos para dentro das escolas o caráter de seletividade da avaliação, baseados na preocupação de verificar e quantificar o que os alunos aprenderam. Essa prática contribui para a visão da avaliação como vilã no cenário educativo, enquanto que deveria orientar a prática e os caminhos a serem percorridos no processo de aprendizagem.

Atualmente, a avaliação ainda é muito discutida: suas práticas, seu papel, seus resultados, sua função; numa tentativa de trazê-la a serviço do processo de aprendizagem. E, para que tenha essa função, deverá haver articulação entre o objetivo a ser alcançado, as estratégias utilizadas e o percurso realizado pelo aluno. A avaliação passa a ser de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas do aluno. Como bem escrito por Hoffmann (2014, p. 24), “a avaliação é a reflexão transformada em ação”.

Em consonância com a autora citada, Cordeiro (2012, p. 151) menciona que “a avaliação deve se tornar uma instância decisiva do processo de ensino e de aprendizagem [...] precisa ser considerada como um diagnóstico [...] como um guia que permita indicar os rumos a serem seguidos dali em diante [...]”.

Em contrapartida aos momentos de avaliação do professor para ajustes, encontramos cada vez mais situações de padronização das avaliações que buscam demonstrar índices de aprendizado, de rendimento dos alunos, momento em que devem revelar os conteúdos assimilados por eles – em provas individuais, num único momento de todo o processo de aprendizagem. Para Villas Boas (2008) é necessário reconsiderar a forma de usá-la, não devendo ser utilizada apenas para atribuição de notas. “Precisamos pensar: qual a importância

no processo avaliativo? Por que usá-la? Com que objetivos? Quando usá-la? Como articular seus resultados aos de outros procedimentos?” (VILLAS BOAS, 2008, p. 91).

Outra característica assumida no momento da prática avaliativa é o papel de reguladora do comportamento e não como evidência do movimento da aprendizagem e, por isso, acaba por assumir um caráter negativo e punitivo, descaracterizando sua função de mediadora para a qualificação da prática educativa (VASCONCELLOS, 2013) .

Cordeiro (2012) e Hoffmann (2014) mencionam que a experiência dos professores, vivenciada enquanto alunos nos momentos avaliativos, tendem a se reproduzir em suas turmas. O caráter “sentencivo” se repete, “reproduzindo a arbitrariedade e o autoritarismo” (Hoffmann, 2014, p. 17).

O professor deve estar atento para verificar em que medida os procedimentos avaliativos que ele adota são decorrentes da mera reprodução de experiências anteriores, ou são coerentes, de fato, com os pressupostos teóricos e com os objetivos de ensino por ele adotados. Muitas vezes, porém, não basta a reflexão pessoal e talvez seja produtivo também instaurar discussões coletivas a respeito da avaliação, dos seus procedimentos e propósitos, dos seus resultados e consequências nas instâncias em que isso é possível. (CORDEIRO, 2012, p.153).

Torna-se necessário uma mudança de postura avaliativa e a compreensão de que o aluno é sujeito participativo desse processo de aprendizagem e de avaliação. Promover a participação do aluno no processo de avaliação, compreender e praticar a avaliação enquanto reguladora do processo de aprendizagem, abandonar o controle dos alunos por meio de provas, motivá-los a aprenderem e não apenas serem aprovados nas avaliações e/ou anos escolares, poderá contribuir para um melhor resultado na apropriação do conhecimento.

Para Luckesi (2008), a avaliação é um excelente mecanismo subsidiário da condução da ação docente, a qual trará material para verificar as dificuldades dos educandos e a partir delas, trabalhar para sua aprendizagem. Convergindo com o autor, encontramos Villas Boas (2012, p. 29), a qual também compreende que a avaliação deve promover a aprendizagem do aluno.

Para que a prática avaliativa traga bons resultados, deverá também estar planejada nas ações do professor e não precisa ser em “momentos especiais”, e nas “atividades que artificializam” a produção do conhecimento (VASCONCELLOS, 2013). Segundo este autor, não basta que o professor observe e conheça seu aluno, é preciso evidenciar o aprendizado, mas antes de chegar nessa evidência, que seria uma atividade específica, uma prova, um instrumento avaliativo, o docente acompanhou a construção desse aprendizado e retomou, quando necessário, os conteúdos que ainda não foram apreendidos. Então, a avaliação passa a acontecer a todo o momento em que há produção de conhecimento.

## **1.1 Dimensões da avaliação escolar**

A avaliação é categoria central para a organização do trabalho pedagógico na escola. Dialogar com ela, atualmente, requer compreendê-la em seus três níveis: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala (LIMA, 2013, p. 51).

Essas três dimensões estão presentes na rotina escolar e se entrelaçam quando o trabalho da equipe de educadores (aqui considerando todos os sujeitos que compõem a equipe – pedagógicos, técnicos, administrativos) é colocado em prática. A dimensão chamada “avaliação da aprendizagem”, dividida em três tipos (as quais também possuem igual importância no processo de avaliação e no processo de aprendizagem), subsidia o trabalho diário do docente e norteia as decisões destes no momento de seu planejamento.

O fato do professor realizar suas próprias avaliações com seu grupo de alunos, as quais consideramos ser as que melhor se aproximam do currículo realmente desenvolvido, não o impede de utilizar os resultados da avaliação externa como mais um instrumento de diagnóstico de sua turma, o qual deverá agregar e trazer sugestões para um melhor desenvolvimento dos conteúdos, habilidades e competências. Já a avaliação institucional, apesar de acontecer num dia específico com a equipe escolar, será o resultado do trabalho e das ações diárias ocorridas no ambiente escolar.

Se a função primordial da escola e da equipe que a compõe é o aprendizado do aluno, as ações definidas coletivamente e realizadas no ambiente escolar devem estar articuladas com esse propósito, com todos os segmentos que o formam (pedagógico, apoio, limpeza, cozinha, administrativo, técnicos e gestão). Dessa forma, os diferentes momentos avaliativos servirão de indicativos para a manutenção ou mudanças de ações realizadas para se alcançar o objetivo pedagógico.

### **1.1.1 Avaliação da aprendizagem**

A avaliação da aprendizagem é também chamada de “avaliação de sala de aula” (SOUSA, 2000, p. 102) e é aquela que permite o acompanhamento do processo de ensino e consequentemente as tomadas de decisões ao longo do processo de ensinar e aprender.

Essa avaliação é fortemente marcada e associada pelos testes, trabalhos escritos, provas, notas e está imbricada na responsabilidade do professor – por tal motivo, os próprios alunos não são envolvidos neste processo, ficando a responsabilidade unicamente ao docente, equivocadamente, pois o aluno é sujeito do processo de aprender e deveria, também, ser sujeito

ativo e participativo de seu processo de avaliação. Informar os objetivos a serem alcançados, seus erros cometidos ao longo do processo, os critérios a serem utilizados, oportunizar o diálogo para a escolha de estratégias avaliativas, enfim, criar situações nas quais os o aluno esteja de fato, participando do seu processo de aprender e avaliar (o que não é uma tarefa muito confortável para muitos docentes, pois “perdem o poder” sobre seus alunos).

Para Villas Boas (2012), no âmbito escolar, a avaliação acontece de várias formas e as definiu como avaliação formal e informal. A avaliação formal é aquela que todos nós conhecemos, prevista e materializada por um instrumento (relatórios, produção de texto, pesquisas, etc.) e quantificada a partir de notas e conceitos. Já a avaliação informal é aquela que acontece baseada na interação entre professor e alunos (e não é prevista). É o momento em que o docente, ao acompanhar uma atividade do seu aluno, observa, interage e avalia (sem menções) o desenvolvimento do processo de aprendizagem. Essa avaliação informal pode ser uma aliada do docente, por indicar o caminho da aprendizagem que o aluno está percorrendo. “A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética” (VILLAS BOAS, 2012, p.23).

Para a autora, “a avaliação existe para que se conheça o que o aluno já aprendeu e o que ele ainda não aprendeu” (VILLAS BOAS, 2012, p. 29) e, para esse processo, o professor tem três práticas avaliativas que o auxiliam na verificação do processo de aprendizagem: a avaliação formativa, a classificatória e a diagnóstica.

### **Avaliação formativa**

Para começarmos essa conversa sobre a avaliação formativa, gostaríamos de trazer a definição posta por Lima (2013) em artigo utilizado para contribuição na formação dos docentes da rede SESI – SP, em julho de 2012, no encontro conhecido como “Saber em Ação”:

A avaliação formativa é aquela que faz uso da função diagnóstica com vistas a intervenções seguras, promovendo avanços significativos. Ela é ao mesmo tempo, informativa e formativa. Não precisa nem faz uso de comparações e classificações entre estudantes, escolas e/ou sistemas. Por meio da avaliação formativa, o estudante é tomado como seu próprio parâmetro, ou seja, seu desenvolvimento é, ao mesmo tempo, seu ponto de partida e de chegada. (LIMA, 2013, p. 57).

Então, para a realização da avaliação formativa, é imprescindível que o docente tenha uma postura constante de acompanhamento dos seus alunos, escolhendo o momento e a melhor forma de intervir para auxiliá-lo em processo de aprendizagem. A avaliação definida como informal, por Villas Boas (2012), já citada anteriormente, terá um papel importante nessa postura formativa, pois caracteriza-se pelo acompanhamento, não declarado ao aluno, do seu aprendizado. É o “olhar” avaliativo do docente, tendo como parâmetro o ponto de partida do aluno, o objetivo a ser alcançado e o momento em que ele (aluno) se encontra nessa caminhada.

A avaliação na perspectiva formativa prevê que, a partir dos instrumentos de avaliação, o professor verifique o que os alunos aprenderam ou não aprenderam e reorganize a sua prática pedagógica com o intuito da garantia da aprendizagem (VILLAS BOAS, 2008), não na perspectiva de recuperação, mas no compromisso com a aprendizagem: “a aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2012, p.29).

Esses instrumentos avaliativos – que não são abolidos dentro da perspectiva formativa - se forem bem planejados, articulados com as aulas e realizadas as devolutivas e discussões de erros com os alunos, estarão a favor do desenvolvimento da avaliação emancipadora além, é claro, do processo contínuo de aprendizagem.

Quando o docente prepara um instrumento avaliativo, baseado nos conteúdos e habilidades trabalhadas, isto é, o currículo que se desenvolve na instituição escolar a qual está contratado, deverá atentar-se à clareza das questões e principalmente, “explorar habilidades de análise, inferência, e não apenas o uso da memória para recordar dados” (LIMA, 2013). Para isso, é preciso utilizar diferentes instrumentos de avaliação e proporcionar a devolutiva reflexiva para os alunos, pois “receber simplesmente uma nota e uma indicação de certo ou errado pouco lhes pode adiantar” (CORDEIRO, 2012 p 162).

Apesar dos instrumentos avaliativos não serem suprimidos, há que se ter o cuidado para não tornarem - se avaliações classificatórias a partir da notação. É necessário um planejamento sistemático de quais instrumentos serão utilizados e de que forma estarão contribuindo na aprendizagem daquele estudante. Essa diferenciação se dará a partir da postura e do olhar do docente para aquele momento avaliativo. “Avaliar para intervir e para levar a aprender fará a diferença” (LIMA, 2013, p. 62).

## **Avaliação classificatória**

A avaliação classificatória tem como objetivo mensurar o conhecimento do aluno. É o momento escolhido para evidenciar a presença ou ausência de conhecimentos trabalhados em um determinado período pelo professor (bimestre, mês, ciclo etc.).

A avaliação somativa/classificatória (realizada ao final do processo de ensino e aprendizagem) tem o objetivo de verificar a aquisição de um conjunto de conhecimentos desenvolvidos ao final de um conteúdo, de um período, de uma etapa educativa ou de um ano letivo. A avaliação somativa/classificatória tem papel essencial quando procuramos certificar, comparar e medir o sucesso e o insucesso. As evidências, para esta avaliação, devem ser interpretadas com normas e critérios iguais para todos que estão envolvidos no processo. (SESI<sup>2</sup>, 2014, p.18).

Por se tratar de uma avaliação que visa medir o nível de conhecimento do aluno, ela pode adquirir um papel excludente, dependendo do uso que o docente fará de seus resultados. Quando falamos em “certificar, comparar e medir o sucesso e o insucesso” e “normas e critérios iguais para todos” é de extrema relevância colocar o olhar para cada aluno, do ponto de partida onde cada um saiu, lembrando e executando a equidade da educação, mas sem perder o foco da heterogeneidade dos estudantes.

## **Avaliação diagnóstica**

A avaliação diagnóstica tem como característica a identificação dos conhecimentos que os alunos já possuem, suas potencialidades e dificuldades e deve acontecer durante todo o processo educativo. Ao início de um determinado conteúdo ou sequência didática, é importante que o professor identifique os conhecimentos e construções que os alunos já possuem sobre esse determinado assunto e a partir destes indícios, faça o planejamento das ações e intervenções necessárias para contemplar o aprendizado dos educandos.

Tendo conhecimento das dificuldades, potencialidades e nível de conhecimento, o professor terá condições de realizar escolhas mais adequadas e intervir de acordo com o potencial e/ou dificuldade de cada um.

---

<sup>2</sup> Definição a partir da leitura do documento norteador sobre a concepção de avaliação do Sistema SESI – SP (rede de ensino que é objeto de estudo nesta pesquisa).



Weisz (2009) cita que o conhecer o nível de conhecimento dos alunos é, antes de tudo, “saber do ponto de vista do aprendiz, porque é esse o conhecimento necessário para fazer o aluno avançar do que ele já sabe para o que ele não sabe”, pois muitas vezes o diagnóstico se dá pela visão do professor, do adulto, do conhecimento já construído por ele, desconsiderando as construções que a criança vem realizando no processo de aprendizagem. A referida autora utiliza um termo interessante para a postura do professor ao olhar o erro do estudante: olhos despojados, que significa “compreender o que foi que a criança tentou fazer, para descobrir qual a natureza do erro que ela cometeu”.

### **1.1.2. Avaliação Institucional**

Uma outra dimensão da avaliação escolar, denominada avaliação institucional, é o momento em que a equipe escolar realiza uma autoavaliação do trabalho realizado por todos no âmbito escolar.

A avaliação institucional está voltada pra cada instituição de ensino e tem como fim analisar todos os componentes do processo educacional: currículos, desempenho de professores, materiais didáticos, infraestrutura, recursos econômicos e cursos de formação, entre outros. (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009 p. 37).

Para a realização desta avaliação, também poderá utilizar os resultados das avaliações de aprendizagem e as de larga escala, como indicadores do nível em que se encontram com as metas propostas pela equipe, em seu projeto pedagógico. Para que seja efetiva, é necessário que dê “voz” a todos os envolvidos, inclusive no momento da construção dos instrumentos a serem utilizados nas reflexões sobre o processo pedagógico, tomando o cuidado de não utilizarem apenas questionários fechados. “A avaliação institucional em uma escola precisa apontar as fragilidades e as potencialidades que se referem aos processos de ensino e aprendizagem” (LIMA, 2013, p. 56).

### **1.1.3 Avaliação de Sistemas (ou de larga escala)**

No que diz respeito à organização da educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 9º, inciso VI, prevê o processo de avaliação do rendimento escolar com o objetivo de definir melhorias na qualidade de ensino. Essa avaliação é definida como avaliação de sistemas.

Tendo como objetivo quantificar o desempenho de aprendizagem dos alunos, por meio de testes padronizados (no município, estado ou nível nacional), “a avaliação de sistema fornece subsídios para o desenvolvimento de políticas educacionais” (SOUSA, 2000) e poderá gerar mudanças nas práticas dos docentes. Tais mudanças podem ser representadas pelo treino dos alunos para a realização da avaliação externa ou pelo uso dos resultados para identificação de lacunas no processo de aprendizagem.

Cordeiro (2012, p. 162) enfatiza que,

Na medida em que se estabelecem mecanismos de avaliação externa que continuam insistindo nos testes padronizados e no estabelecimento de hierarquias, há um risco muito grande de as escolas acabarem abandonado os seus esforços em prol de uma avaliação diagnóstica e formativa em troca de uma preparação mais direta dos alunos para terem bom desempenho nos testes.

Sendo, assim, os docentes acabam por direcionar sua prática em função do produto final: a nota de desempenho na avaliação externa e todo o processo ensino e aprendizagem pode ficar comprometido. Já Lima (2013, p 56) é mais enfático e afirma claramente que “um dos maiores equívocos cometidos por redes inteiras reside em acreditar que é possível modificarmos os resultados ou alterarmos os índices dos exames externos [...] por meio de simulados e treinos”, e completa: “preparar para a cidadania responsável e desenvolver o letramento nas diversas áreas do conhecimento são elementos mais vantajosos e abrangentes que treinos ou simulados para quaisquer exames externos.” (LIMA, 2013, p. 56).

É preciso atentar-se para o fato de que a avaliação de sistemas indica, a partir dos resultados, as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, mas é necessário considerar as condições em que se encontram cada unidade escolar, grupo de docentes, recursos disponíveis e outros elementos que interferem nesse desenvolvimento. Por isso é tão “perigoso” o nivelamento e a busca por resultados baseados em números, desconsiderando o contexto e o aprendizado daquele grupo de alunos.

## **1.2 Avaliação de Sistemas e/ou larga escala no Brasil**

No final dos anos 80, a avaliação passa paulatinamente a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à educação básica (BONAMINO, 2012) e tem sua primeira experiência executada com o intuito de acompanhar o desempenho de alunos matriculados em

escolas do nordeste que foram financiadas com recursos do Banco Mundial no Projeto Edurural (HORTA NETO, 2007).

A partir dessa experiência, em 1988, o MEC cria mecanismos de avaliação da educação para serem aplicados em todo o Brasil, surgindo assim o “Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau – SAEP” e faz o primeiro teste piloto nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte, “com o objetivo de oferecer subsídios para a formulação, reformulação e monitoramento de políticas públicas, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro” (BONAMINO, 2012).

No ano de 1990 acontece a primeira avaliação em nível nacional, com amostras de escolas públicas e estudantes das 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries foram avaliadas em redação (INEP<sup>3</sup>, s/d)

Em 1991, o SAEP passa a ser chamado de SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, nome que utiliza até os dias atuais, e passa a ser coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- no ano seguinte e, com os bons resultados obtidos na primeira avaliação em larga escala, o MEC define a aplicação desta a cada dois anos – periodicidade que acontece ininterruptamente desde o ano de 1993 (HORTA NETO, 2007).

Em 1994, o SAEB é institucionalizado como um processo nacional de avaliação a partir da portaria nº 1795/94, assinada pelo então Ministro da Educação Murílio Hingel (HORTA NETO, 2007). Sua consolidação corresponde à disseminação de uma cultura avaliativa no Brasil, permitindo a pais, alunos, professores e gestores avaliarem o processo de aprendizagem desses estudantes, isto é, se estão desenvolvendo as habilidades e competências correspondentes à sua escolaridade. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, a incumbência de coleta, análise e disseminação de informações sobre a qualidade educacional é atribuída à União,

Segundo registro no “Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE/SAEB/2011”, em 1997, foram desenvolvidas as Matrizes de Referência<sup>4</sup> com a descrição das competências e

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>>. Acesso em: 05 set. 2015.

<sup>4</sup> Em 2001, as Matrizes de Referência foram atualizadas, em função da propagação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 1997. Participaram dessa atualização cerca de 500 professores de 12 estados brasileiros, com representações regionais, para comparação dos currículos atualizados a partir da proposta dos PCN's e as

habilidades que os alunos deveriam dominar em cada série avaliada, permitindo uma maior precisão técnica tanto na construção dos itens do teste como na análise dos resultados da avaliação. A construção dessas matrizes, como não poderia deixar de ser, não foi feita de maneira arbitrária. Foi realizada uma consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que seria objeto de avaliação escolar e utilizando como referência as secretarias de educação estaduais e das capitais que apresentaram ao Inep os currículos que estavam sendo praticados em suas escolas.

Em 2005, pela Portaria Ministerial n° 931, de 21 de março de 2005, o SAEB dividiu-se em dois processos de avaliação: ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica) e ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar/Prova Brasil), ambas com o objetivo verificar a qualidade da educação brasileira.

A Prova Brasil é implantada com o objetivo de avaliar o desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática de cada unidade escolar (COELHO, 2008) e por terem a divulgação de seus resultados por unidade, amplia as possibilidades de análise dos resultados da avaliação. Outro objetivo desta avaliação é auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar, no estabelecimento de metas e na implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 2011).

A partir da divulgação da portaria n° 482 de 7 de junho de 2013<sup>5</sup>, surge mais uma avaliação, a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC e passa a compor também, o SAEB (BRASIL, 2013a). Então, atualmente, o SAEB é composto por três avaliações de larga escala, como demonstra o quadro 1.

---

matrizes foram desenhadas a partir de uma síntese do que seria comum a diferentes propostas curriculares estaduais, municipais e nacionais. (HORTA NETO, 2007 p.10).

<sup>5</sup>Disponível em: <[download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_ine\\_p\\_saeb.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_ine_p_saeb.pdf)>. Acesso em: 01 ago.2016.

**Quadro 1 – Demonstrativo das avaliações brasileiras<sup>6</sup> em larga escala que compõem o SAEB**

	<b>Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb</b>	<b>Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (ou Prova Brasil)</b>	<b>Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA</b>
<b>Tipo</b>	Amostral	Censitária	Censitária
<b>Público</b>	Estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio	Estudantes matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	Estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental.
<b>Tipo de instituição</b>	Rede pública e privada	Rede pública	Rede pública
<b>Periodicidade</b>	Bianual	Bianual	Anual
<b>Objetivo</b>	Avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira.	Avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.	Avaliar o nível de alfabetização e letramento.
<b>Componentes avaliados</b>	Língua Portuguesa e Matemática. Ciências a partir do ano de 2013, para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio	Língua Portuguesa e Matemática. Ciências a partir do ano de 2013, para 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental.	Língua Portuguesa e Matemática.
<b>Planejamento e operacionalização</b>	INEP	INEP	INEP

Fonte: <http://www.inep.gov.br/>

As médias de desempenho na ANEB e ANRESC (Prova Brasil) compõem o cálculo do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que define ações e recursos técnicos e financeiros para as áreas prioritárias, na busca da redução das desigualdades do sistema educacional brasileiro. O Ideb foi criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos (COELHO, 2008).

Além dessas três avaliações que compõem o SAEB, ainda há a Provinha Brasil, que tem por objetivo diagnosticar o nível de alfabetização dos alunos que estão no 2º do ensino fundamental, em dois momentos distintos: no início e no final do ano letivo (BRASIL, 2011). Para análise, os testes aplicados são conjugados com questionários contextuais aplicados para alunos, professores, diretores e escolas. As informações são associadas e investigadas para definir o desempenho destes estudantes.

<sup>6</sup> No cenário avaliativo brasileiro ainda há o Enceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), a Provinha Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, que a partir de 2009 passou a ser utilizado também como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior (<http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>).

### 1.2.1 Avaliação em larga escala do estado de São Paulo - SARESP

Com o objetivo de diagnosticar o desempenho dos alunos e da escola, e para a construção de uma política de avaliação da rede de ensino do estado de São Paulo, a SEE – Secretaria de Estado da Educação, através da Resolução n° 27 de 1996, implementa o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP.

Os resultados dos alunos no SARESP permitem verificar as competências e habilidades, entre as propostas para cada etapa de ensino-aprendizagem escolar, encontram-se em efetivo desenvolvimento entre os alunos. Coerente com seus objetivos, o SARESP, como avaliação diagnóstica do sistema educacional, deve subsidiar a gestão educacional, os programas de formação continuada do magistério, o planejamento escolar e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola. (SÃO PAULO, 2014b, p.2).

Segundo Esposito et. al (2000), a Secretaria de Estado da Educação, ao criar o SARESP, tinha a intenção de subsidiar o trabalho dos professores em sala de aula, com os resultados do desempenho dos alunos, para que, ao conhecerem as habilidades desenvolvidas ou deficitárias, pudessem adotar estratégias pedagógicas mais apropriadas. Essa intenção pode ser verificada no inciso II do 1º artigo da Resolução n° 27 de 1996:

II – verificar o desempenho dos alunos nas séries do ensino fundamental e médio, bem como nos diferentes componentes curriculares, de modo a fornecer ao sistema de ensino, às equipes técnico-pedagógicas das Delegacias de Ensino e às Unidades Escolares informações que subsidiem:

- a) a capacitação dos recursos humanos do magistério;
- b) a reorientação da proposta pedagógica desses níveis de ensino, de modo a aprimorá-la;
- c) a viabilização da articulação dos resultados da avaliação com o planejamento escolar, a capacitação e o estabelecimento de metas para o projeto de cada escola, em especial a correção do fluxo escolar. (SÃO PAULO, 1996<sup>7</sup>).

O SARESP constitui-se numa avaliação externa da Educação Básica, orientada por uma matriz de referência<sup>8</sup>, baseada no currículo do Estado de São Paulo e analisa o desempenho dos

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=199603290027>>. Acesso em: 28 jul. 2016.

<sup>8</sup> A Matriz de referência pode ser consultada na íntegra no endereço eletrônico: [http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008\\_MatrizRefAvaliacao\\_DocBasico\\_Completo.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2009/pdf/Saresp2008_MatrizRefAvaliacao_DocBasico_Completo.pdf)>. Acesso em 30 jul. 2016.

estudantes nos 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental (no ensino de nove anos) e 3º ano do ensino médio e, no caso do ensino de oito anos, as séries avaliadas são 2ª, 4ª, 6ª e 8ª, além do 3º ano do ensino médio das escolas públicas do estado São Paulo (as escolas municipais e particulares também podem participar, em esquema de adesão).

Essa avaliação, que acontece anualmente, utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos na coleta e sistematização das informações e permite a comparação dos resultados ano a ano (SÃO PAULO, 2009). Além da prova realizada pelos estudantes, inclui também dois tipos de questionários: um, realizado pela gestão escolar, com o objetivo de analisar os fatores associados à aprendizagem e o outro, direcionado aos alunos, com o objetivo de coletar informações sobre o contexto social, econômico, cultural e familiar destes (SÃO PAULO, 2014b).

A partir do ano de 2007, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE – SP), realizou algumas mudanças na avaliação, entre elas: o teste dos itens das provas, a introdução de itens com respostas construídas pelos alunos (no componente de matemática), a utilização das bases conceituais do projeto Ler e Escrever<sup>9</sup> como referência para a construção da avaliação e também a adequação das habilidades avaliadas no SARESP ao Sistema de Avaliação da Educação Básica/Saeb/Prova Brasil permitindo, assim, uma comparação de resultados em nível nacional (SÃO PAULO, 2009).

Mas essas não foram as únicas mudanças ocorridas a partir deste ano. As outras áreas de conhecimento passaram a ser avaliadas também (e não apenas os componentes de Língua Portuguesa e Matemática), porém em períodos alternados. A resolução que instituiu a criação do SARESP, já havia previsto a inclusão de todos os componentes na avaliação em larga escala do estado de São Paulo.

Em 2013, o SARESP incorporou a participação dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de acompanhar a meta<sup>10</sup> do Governo do Estado de São Paulo, da plena alfabetização das crianças até os sete anos de idade (SÃO PAULO, 2014a).

Para avaliação e verificação do nível de conhecimento dos estudantes, o SARESP utiliza a metodologia da Teoria da resposta ao Item - TRI e após sua aplicação, resultam outros

---

<sup>9</sup> Já estava estruturado na Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, desde o princípio de 2007, voltado para o primeiro segmento da escolaridade básica (1ª a 4ª séries). As bases conceituais desse projeto é que constituem as referências de avaliação desse ciclo da Educação Básica (SÃO PAULO, 2009, p.8)

<sup>10</sup> Refere-se à meta 5 do Plano Estadual de Educação, disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/1132.pdf>>. Acesso em: 17 jul. 2016

documentos que têm por objetivo contribuir na definição de ações pedagógicas nas instituições escolares, sendo que “os principais destinatários destes resultados são os professores” (SÃO PAULO, 2014a, p. VIII), pois a partir da análise dos resultados coletados, podem olhar o processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes e aprimorarem suas tomadas de decisões. Isto é, esse resultado deveria ser apenas mais um indicativo diagnóstico do nível de conhecimento dos alunos, atrelado às avaliações realizadas pelo docente em sala de aula.

Da aplicação do SARESP, resultam diferentes produtos: boletins e relatórios de desempenho, relatórios técnicos e relatórios pedagógicos, destinados a atender finalidades específicas, sendo importante destacar o diagnóstico dos resultados das ações da gestão pedagógica, que permite a avaliação e o redirecionamento de programas em andamento, bem como a concepção de novas estratégias para promoção da educação de qualidade. (SÃO PAULO, 2014a, p. VII).

A partir dos resultados obtidos na avaliação externa, é possível identificar os aspectos curriculares que exigem maior atenção durante o processo de ensino e aprendizagem. É como uma “bússola” para a reorientação do trabalho das escolas e das instâncias da Secretaria da Educação (BITAR, 1998) e, os materiais produzidos após sua aplicação, subsidiam essa reflexão.

### **Descrição dos níveis de proficiência utilizados na prova do SARESP**

Os estudantes do 2º ano do ensino fundamental respondem “questões que aferem a aprendizagem básica em leitura e, em especial, o desenvolvimento das habilidades de escrita” (SÃO PAULO, 2015, p. 11).

Na edição de 2014 (SÃO PAULO, 2015), as provas foram digitalizadas e corrigidas por especialistas<sup>11</sup>. Os resultados foram processados utilizando a metodologia denominada Teoria da Resposta ao item e os níveis de domínio das habilidades avaliadas, que são divididas em quatro níveis, como demonstra o quadro a seguir, com informações retiradas dos Relatórios Pedagógicos de Língua Portuguesa referentes aos resultados das avaliações dos anos de 2013 e 2014.

---

<sup>11</sup> Até o ano de 2013, as provas eram corrigidas por professores, que passavam por treinamento para a realização desta tarefa. A partir de 2014, as provas foram digitalizadas e os corretores, após treinamento, realizavam a correção de uma mesma questão, sem conhecimento da origem da prova.



**Quadro 2 - Descrição dos níveis de desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental – Língua Portuguesa**

<b>Nível</b>	<b>Descrição<sup>12</sup></b>
<b>Insuficiente</b>	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora ainda não alfabética, demonstrando domínio insuficiente sobre as regras de geração da escrita.
<b>Básico</b>	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam separações entre palavras de uma parlenda, mas nem sempre de forma convencional, localizam algumas palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de alguns dos acontecimentos narrados e articulando parcialmente os trechos do texto, e, em consequência, apresentando quebras da coerência que resultam alguns problemas de compreensão.
<b>Pleno</b>	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma parlenda, localizam a maioria das palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença de mais da metade dos acontecimentos narrados e, ainda que com uma ou duas falhas, articulam coerentemente os trechos do texto produzido, de modo a não comprometer a coerência da produção textual.
<b>Avançado</b>	Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética e ortografia regular, realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma parlenda, localizam quase todas as palavras de um texto (cantiga) memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados, e articulam coerentemente os trechos do texto produzido, sem provocar problemas de compreensão.

Fonte: Relatório Pedagógico de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2014, p. 18).

Os outros anos participantes desta avaliação em larga escala (3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) são classificados em três grupos que, por sua vez, agrupam quatro níveis de desempenho, descritos no quadro 3.

<sup>12</sup> Optamos por descrever o texto na íntegra referente ao Relatório Pedagógico de 2014. As diferenças existentes entre as descrições dos níveis de desempenho dos anos de 2013 e 2014 referem-se ao gênero textual utilizado nos diferentes anos de sua realização. No ano de 2013 o gênero utilizado foi a quadrinha. A outra diferença observada é que na descrição de 2014 o texto de memória é definido como a cantiga e em 2013 não havia a definição do gênero do texto de memória.

**Quadro 3 - Classificação e descrição dos níveis de proficiência em Língua Portuguesa**

<b>Classificação</b>	<b>Nível de proficiência</b>	<b>Descrição</b>
<b>Insuficiente</b>	<b>Abaixo do básico</b>	Os alunos, neste nível, demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
<b>Suficiente</b>	<b>Básico</b>	Os alunos, neste nível, demonstram domínio mínimo dos conteúdos, das competências e das habilidades, mas possuem as estruturas necessárias para interagir com a proposta curricular no ano/série subsequente.
	<b>Adequado</b>	Os alunos, neste nível, demonstram domínio pleno dos conteúdos, das competências e das habilidades desejáveis para o ano/série escolar em que se encontram.
<b>Avançado</b>	<b>Avançado</b>	Os alunos, este nível, demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, das competências e das habilidades acima do requerido para o ano/série escolar em que se encontram.

Fonte: Boletim de resultados (SÃO PAULO, 2014, p.5).

Além desta classificação, o SARESP ainda utiliza a mesma escala numérica do Saeb, o que permite uma comparação em nível nacional. É uma espécie de régua, que indica, numericamente, o nível de domínio do estudante, em uma competência e é acumulativa, pois indica que este já tem domínio nas habilidades representadas nos níveis anteriores. Para essa síntese numérica, é atribuída uma interpretação pedagógica realizada por especialistas da área, que interpretam pedagogicamente o que significa estar em determinada escala de proficiência e esses resultados são enviados às escolas. No quadro 4 apresentamos a escala Saeb utilizada também no SARESP, a partir do 3º ano do ensino fundamental.

**Quadro 4 - Níveis de proficiência em Língua Portuguesa – SARESP e Escala do Saeb<sup>13</sup>**

<b>Nível de proficiência</b>	<b>3º EF</b>	<b>5º EF</b>	<b>7º EF</b>	<b>9º EF</b>	<b>3º EM</b>
<b>Abaixo do básico</b>	< 125	<150	<175	<200	< 250
<b>Básico</b>	125 a < 175	150 a <200	175 a < 225	200 a < 275	250 a < 300
<b>Adequado</b>	175 a <225	200 a <250	225 a <275	275 a < 325	300 a <375
<b>Avançado</b>	≥ 225	≥ 250	≥ 275	≥ 325	≥ 375

Fonte: Relatório Pedagógico/SARESP/2014/Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2015a, p.5).

Até a 16ª edição, realizada no ano de 2013, o 3º ano do ensino fundamental utilizava a classificação que hoje é destinada apenas ao 2º ano do ensino fundamental (insuficiente, básico, pleno, avançado). A partir do ano de 2014, passou a utilizar os quatro níveis de proficiência

<sup>13</sup> A Escala é comum aos quatro anos avaliados no SARESP - 3º, 5º, 7º 9º anos do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio (SÃO PAULO, 2015, p.4).

descritos anteriormente (quadro 4) e a escala Saeb (quadro 5), permitindo uma comparação do desempenho dos estudantes em nível nacional.

### **A matriz de referência**

Como apontamos, o instrumento avaliativo do SARESP é elaborado a partir de uma matriz de referência. Mas o que seria essa matriz?

No caso do SARESP, a matriz foi elaborada a partir da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo<sup>14</sup>. Os conteúdos, competências e habilidades apontados na Proposta, para cada série e disciplina do currículo, indicam as bases conceituais da matriz proposta para avaliação. (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

A elaboração dessa matriz de referência contou com a participação dos autores da Proposta Curricular para uma primeira leitura crítica, de especialistas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP - e de professores e coordenadores, em diferentes momentos, situação em que foi possível realizar sugestões e ajustes no que se referia às habilidades propostas para cada ano escolar (SÃO PAULO, 2009).

Para os anos iniciais, já havia iniciado a implantação do Projeto Ler e Escrever<sup>15</sup> em 2007, o qual indica as expectativas de ensino e aprendizagem para esses anos de escolaridade. “São as bases conceituais desse projeto que constituem as referências de avaliação desse ciclo da Educação Básica” (SÃO PAULO, 2009).

A matriz baseia-se em três aspectos fundamentais: conteúdos, habilidades e competências. As habilidades são indicadores das aprendizagens que se espera dos alunos. Na escala de proficiência é possível inferir o nível dessa habilidade desenvolvida pelo estudante. Quanto aos conteúdos, a matriz não contempla a todos; faz um recorte com as estruturas conceituais mais gerais da disciplina. E as competências, entendidas como, “o conjunto de ações e operações mentais que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer” (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

Apesar da mudança do ensino fundamental, que passou a ter a duração de nove anos e consequentemente a entrada das crianças antecipada para os seis anos de idade, a matriz de

<sup>14</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 16 de mar.2016.

<sup>15</sup> O material do Ler e Escrever está disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaMaterial.aspx?alkfjlkjkjaslkA=302&manudjsns=0&tpMat=1&FiltroDeNoticias=3>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

referência do SARESP ainda não sofreu alterações já que, ao lermos os Relatórios Pedagógicos de Língua Portuguesa, das edições de 2013 e 2014, identificamos que as habilidades aferidas nas provas do 5º ano, são as mesmas apresentadas na matriz de referência do documento publicado em 2009.

Apresentamos as habilidades aferidas nas provas do 2º e do 3º ano do ensino fundamental no capítulo 4, momento em que analisamos os dados construídos nesta pesquisa, já que optamos por estreitar nosso olhar nos referidos anos citados acima. Tais habilidades foram retiradas do Relatório Pedagógico do SARESP, edições de 2013 e 2014.

### **1.3 O SARESP como foco de pesquisas acadêmicas nas universidades públicas**

Considerando que o SARESP começou a ser aplicado a partir de 1997, realizamos uma busca no banco de dados da CAPES, bibliotecas digitais das universidades públicas do estado de São Paulo (USP – Universidade de São Paulo, UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas, UNESP – Universidade Estadual Paulista, UFSCar – Universidade Federal de São Carlos), para identificação de teses e dissertações que tenham abordado estudos sobre a referida avaliação em larga escala do Estado de São Paulo. Nosso período de identificação de pesquisas encerra-se no ano de 2015.

Encontramos uma diversidade de temas que utilizam os dados da avaliação externa, ora diretamente como objeto de estudo, ora como um dos instrumentos indicativos para nortear a pesquisa. Compilamos as pesquisas no quadro 5 e as dividimos por universidades. Na sequência do quadro, apresentamos os principais temas abordados em relação ao Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

**Quadro 5 – Pesquisas das universidades públicas que utilizaram dados do SARESP**

Universidade		<i>Título da dissertação</i>	<i>Autor (a)</i>	<i>Orientador (a)</i>	<i>Ano da defesa</i>
UNICAMP	Mestrado	Uma avaliação política do projeto SARESP.	OLIVEIRA, Duzolina Alfredo Felipe de	AVILAR, Lucia Mercedes de	1998
		Avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP): a educação a serviço do capitalismo.	RIBEIRO, Denise da Silva	SANFELICE, José Luis	2008
	Doutorado	As políticas de avaliação do rendimento escolar e as interfaces na esfera nacional e estadual: análise do SARESP como política de avaliação no estado de São Paulo, Brasil.	CAMBA, Mariangela	AGUILAR, Luis Enrique	2011
USP	Mestrado	SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual	FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho	SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian	2008
		Várias dimensões do trabalho de alfabetização para professoras participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever.	OLIVEIRA, Luciana Ribolli de	VICENTINI, Paula Perin	2012
		Avaliações externas e o trabalho de coordenadores pedagógicos: estudo de uma rede municipal paulista	PIMENTA, Cláudia Oliveira	SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian	2012
		Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): motivações, usos e mudanças nas ações dos gestores e docentes em uma unidade escolar da rede estadual de São Paulo (2007 – 2012)	FERNANDES, Malú de Souza	GALEGGIO, Rita de Cássia	2015
	Doutorado	Avaliar as escolas estaduais para quê? Uma análise do uso dos resultados do SARESP 2000	MACHADO, Cristiane	SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian	2003
		Implicações da progressão continuada e do SARESP na avaliação escolar: tensões, dilemas e tendências.	ARCAS, Paulo Henrique	SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian	2009
		Uma ampliação da jornada escolar melhora o desempenho acadêmico dos estudantes? Uma avaliação do Programa Escola de Tempo Integral da rede pública do estado de São Paulo	AQUINO, Juliana Maria de	KASSOUF, Ana Lucia	2011

continuação →

Universidade	<i>Título da dissertação</i>	<i>Autor (a)</i>	<i>Orientador (a)</i>	<i>Ano da defesa</i>	
UNESP	Mestrado	A construção de sentidos na avaliação de múltipla escolha do SARESP.	TEIXEIRA, Maria Luiza de Sousa	HATTNER, Marize Mattos Dall'Aglio	2005
		Gestão educacional e sistemas de avaliação: os pressupostos ideológicos do SARESP e a trajetória das avaliações aplicadas entre 1996 e 2005.	SILVA, Hilda Maria Gonçalves da	RIBEIRO, Ricardo	2006
		O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo - SARESP: uma análise das provas de leitura e escrita da 4ª série do Ensino Fundamental Presidente Prudente 2007.	FERREIRA, Roseli Helena	MENIN, Ana Maria da Costa Santos	2007
		SARESP e diversidade textual: perspectivas na formação do leitor.	MALDONADO, Rosângela Garcia Autor	SOUZA, Renata Junqueira de	2008
		As concepções de professores de Matemática de 5ª série do ensino fundamental sobre sua prática e os resultados do SARESP 2005.	CORRÊA, Laura Maria	MORELLATTI, Maria Raquel Miotto	2008
		Competência leitora e ensino de Geografia .	MOUTINHO, Maria Aparecida dos Santos	MENIN, Ana Maria da Costa Santos	2008
		Avaliação externa: estratégias de controle ou inclusão?	DI NALLO, Rita de Cássia Zironi	GOMES, Alberto Albuquerque	2010
		Política Pública e avaliação: o SARESP e seus impactos na prática profissional docente.	PINTO, Marcio Alexandre Ravagnani	DAVID, Celia Maria	2011
		A relação entre as avaliações em larga escala e a organização do trabalho escolar em duas escolas públicas estaduais do interior de São Paulo.	POLATO, Amanda	BERTAGNA, Regiane Helena	2014
		A qualidade do ensino em uma escola pública estadual: um estudo das práticas da equipe gestora.	NERES, Ana Paula Ribeiro	MONTEIRO, Sueli aparecida Itman	2014
O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.	JESUS, Jucirlev Cardoso de	GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di	2014		

continuação →

Universidade		<i>Título da dissertação</i>	<i>Autor (a)</i>	<i>Orientador (a)</i>	<i>Ano da defesa</i>
UNESP	Mestrado	A educação matemática nos anos iniciais: análise de necessidades de formação profissional de docentes no contexto do SARESP.	BARROS, Regina Celia dos Santos Nunes	LOPES JUNIOR, Jair	2014
		Gestão escolar no estado de São Paulo: perspectiva democrática ou modelo gerencial? Uma análise a partir do relatório dos estudos do SARESP (2010 a 2012).	OLIVEIRA, Tânia Cabral de	BRANDÃO, Carlos da Fonseca	2014
		Ensino de Ciências e os sistemas de avaliação em larga escala na educação básica: processos formativos e aprendizagens profissionais da docência.	MENEZES, Marcos Vinicius Marcondes de	LOPES JUNIOR, Jair	2014
	Doutorado	Formação de professores alfabetizadores: os efeitos do programa letra e vida em escolas da região de Assis.	HERNANDES, Elaneth Dias Kanthack	BARBOSA, Raquel Lazzari Leite	2008
		O Sistema de Avaliação de rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em escolas da rede estadual de ensino.	LAMMOGLIA, Bruna	BICUDO, Maria Aparecida Viggiani	2013

continuação →

Universidade	<i>Título da dissertação</i>	<i>Autor (a)</i>	<i>Orientador (a)</i>	<i>Ano da defesa</i>	
UFSCar	Mestrado	Políticas públicas na perspectiva docente: desdobramentos de Provinha Brasil, Prova Brasil e SARESP para o trabalho de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.	MARTINS, Priscila de Paulo Uliam	FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan	2015
		O ensino de história e o desafio da aprendizagem dos alunos nas classes de aceleração.	BRANCALION, Elayne Batista Siqueira	BITTAR, Marisa	2006
		A escola de tempo integral: a implantação do projeto em uma escola do interior paulista.	CASTRO, Adriana de	LOPES, Roseli Esquerdo	2009
		Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas.	OJA, Aline Juliana	OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de	2011
		Revisitando o espaço escolar: os sentidos produzidos pelos professores sobre o SARESP na escola prioritária.	NOGUEIRA, Danielle Cristina	VARANI, Adriana	2015
		O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo e os alunos negros das escolas estaduais da região de Piracicaba - SP.	TÚBERO, Rosana	JUNIOR, Amarilio Ferreira	2003
		O Programa de Qualidade da Escola da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: o texto e o contexto em três escolas da Diretoria de Ensino – Região de Pirassununga.	CASTRO, Adriana de	LOPES, Roseli Esquerdo	2013

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Neste levantamento, encontramos 33 pesquisas que citaram o uso dos resultados do SARESP direta ou indiretamente. Desse total, 27 são dissertações de mestrado e 6 são teses de doutorado. Das pesquisas que foram a campo, que entrevistaram professores, coordenadores, diretores, gestores, analisaram desempenho de alunos a partir da implantação de projetos e programas, da implantação do período integral, todas se concretizaram em escolas públicas, variando entre ciclo I e ciclo II<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> O ciclo I compreende do 1º ao 5º do ensino fundamental e o ciclo II, do 6º ao 9º ano.



Após a verificação das teses e dissertações que abordam o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, extraímos os principais temas que geraram as pesquisas apresentadas no quadro 5.

- Análise dos princípios da implantação do SARESP: mecanismos, aspectos ideológicos e metodológicos, viabilidade funcional, mecanismo de regulação da educação e potencial de efetividade.
- Análise das provas para compreensão do uso de questões de múltipla escolha para avaliar a competência leitora; para verificar a diversidade dos gêneros no instrumento do 5º ano.
- Investigação da eficácia dos instrumentos de avaliação no fornecimento de informações precisas sobre o rendimento escolar.
- A relação das práticas docentes no componente de matemática com os resultados do SARESP.
- O desenvolvimento das habilidades de leitura do SARESP no componente de Geografia.
- A avaliação como mecanismo de regulação e controle do trabalho do professor.
- Os impactos da avaliação externa na prática docente, na regulação da aprendizagem, no trabalho dos coordenadores pedagógicos, dos gestores escolares e das ações da Diretoria de Ensino.
- Utilização dos resultados do SARESP para identificação das lacunas no processo de alfabetização.
- Alterações no processo avaliativo da escola a partir do resultado do SARESP.

Nesta listagem, observamos que algumas pesquisas também abordaram alguns eixos discutidos neste trabalho. Entre eles, podemos citar o indicativo das avaliações externas em relação ao pouco domínio das habilidades de leitura e da escrita, do processo de aprendizagem do sistema alfabético e da representatividade dos resultados do SARESP nas escolas.

O peso classificatório que o SARESP representa, muitas vezes nas instituições escolares, impulsiona comparações entre turmas ou até mesmo entre escolas e culmina em práticas pedagógicas entre os professores que descaracterizam o objetivo diagnóstico intrínseco da avaliação externa, ou seja, assume o caráter de classificar e empobrece o objetivo de indicar o nível de desenvolvimento e as futuras alterações no processo de ensino e aprendizagem dos alunos envolvidos.

Levando-se em consideração que nesta pesquisa analisamos as especificidades do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no componente de Língua Portuguesa no 2<sup>a</sup> e 3<sup>o</sup> anos do ensino fundamental e que o objetivo principal da aplicação desta avaliação seja um diagnóstico do desempenho dos alunos e indicativos de pontos estratégicos a serem desenvolvidos, discorreremos no capítulo subsequente, sobre o ensino da Língua Materna nos anos iniciais do ensino fundamental no Sistema SESI e na rede estadual, alinhavando com as habilidades aferidas e gêneros textuais utilizados na avaliação externa.

## 2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A organização da educação brasileira alicerça-se em alguns documentos oficiais, os quais as redes e instituições escolares devem pautar-se para organizarem seus projetos políticos pedagógicos e estruturas curriculares. Alguns destes documentos são: a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8069/90), o Plano Nacional de Educação (decenal), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para o desenvolvimento deste capítulo, nos pautaremos na LDB 9394/96, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa<sup>17</sup> (ciclo I/1º ao 5º ano), por se tratar especificamente deste componente curricular.

O ensino fundamental brasileiro passou por algumas modificações até chegar no formato que hoje conhecemos. O quadro que segue sintetiza essas mudanças.

**Quadro 6 - Mudanças do ensino fundamental no Brasil.**

Ano	Mudanças
1934	A Constituição Brasileira de 1934 determina a obrigatoriedade do ensino primário com 4 anos de duração.
1967	Promulgada a Carta Constitucional que amplia para 8 anos a obrigatoriedade do ensino e, em decorrência, a Lei nº 5692/71 modifica a estrutura do ensino fundamental e unifica o primário com o ginásio (1º grau). O 2º grau (ensino médio) torna-se profissionalizante.
2001	A Lei nº 10.172/2001 (Plano Nacional de Educação) define, como uma de suas metas, a universalização do ensino fundamental e, gradativamente, a ampliação/duração do ensino fundamental para 9 anos.
2005	A Lei nº 11.114/2005 altera a Lei de Diretrizes e Bases, tornando obrigatória a matrícula aos 6 anos.
2006	A Lei 11.274/2006 altera a redação da Lei de Diretrizes e Bases sobre a duração do ensino fundamental para 9 anos e matrícula aos 6 anos de idade. Determina que até o ano de 2009 os sistemas de ensino deveriam se adequar às mudanças.

Fonte: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (BRASIL, 2013, p. 108 – 109).

Atualmente, a modalidade do Ensino Fundamental prevê a obrigatoriedade da matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade e tem a duração de nove anos<sup>18</sup>. Essa nova estrutura, tornou-se meta do Plano Nacional de Educação, quando este foi aprovado pela Lei nº 10.172

<sup>17</sup> Na época da escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino fundamental tinha a duração de oito anos, portanto, o documento que utilizamos está direcionado para os anos iniciais e utiliza a nomenclatura 1ª a 4ª séries.

<sup>18</sup> Na rede SESI – SP, em função do atendimento às exigências da Lei nº 11.274, o ensino fundamental de 9 anos foi implementado progressivamente (e especificamente, paralelo ao ensino em período integral). Na rede pública do estado de São Paulo, a deliberação CEE nº 73/2008 regulamentou a implantação do ensino fundamental de 9 anos.

de 9 de janeiro de 2001, com o intuito de oferecer mais um ano de escolaridade às crianças e consequentemente maior acesso a uma educação de qualidade.

O acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todas as crianças brasileiras possam usufruir do direito à educação, beneficiando-se de um ambiente educativo mais voltado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão, ambiente a que já estavam expostas as crianças dos segmentos de rendas média e alta e que pode aumentar a probabilidade de seu sucesso no processo de escolarização. (BRASIL, 2013, p. 109).

Na sequência da alteração da duração do Ensino Fundamental, o Parecer nº 4 de 10 de junho/2008, em função das mudanças ocorridas no que se refere ao atendimento às crianças de seis anos no ensino fundamental, emite algumas orientações no que diz respeito aos procedimentos pedagógicos para o atendimento desta faixa etária e define a importância dos três primeiros anos de escolaridade – desta modalidade – para a consolidação do processo de alfabetização. Define que “a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental”; nomeia essa fase como o “ciclo da infância” e enfatiza a importância de se trabalhar num ciclo sequencial de ensino.

O ciclo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental é um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento (MEC, s/a , p. 17 Manual/Pacto).

Além das referidas orientações, também retoma que o processo de avaliação deve ser processual, participativo, formativo, cumulativo e diagnóstico.

9 - A avaliação, tanto no primeiro ano do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no segundo e no terceiro anos, com crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns princípios essenciais:

9.1 – A avaliação tem de assumir forma processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica.

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais não pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os resultados finais traduzidos em notas ou conceitos.

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, não pode ser adotada como mera verificação de conhecimentos visando ao caráter classificatório.

9.4 – É indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

9.5 - A avaliação, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à construção de conhecimentos pelas crianças no processo de alfabetização (BRASIL, 2008, p.2)

Com a mudança da obrigatoriedade da matrícula de crianças aos seis anos de idade no ensino fundamental e considerando as especificidades de atendimento à nova clientela, tornou-se necessário reformular as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>19</sup>, vigentes desde o ano de 1998. O documento, então, passou por uma atualização, o qual resultou “numa obra coletiva” (BRASIL, 2013, p.104), pois proporcionou a participação de diferentes setores, em audiências públicas e reuniões técnicas, em diferentes regiões do Brasil. Participaram dessa organização:

- Secretaria de Educação Básica do MEC (SEB/MEC);
- Secretaria de Educação Especial do MEC (SEESP/MEC);
- Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED);
- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME);
- União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME);
- Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE);
- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPE);
- Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE);
- Associação Nacional de Pós – Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd);
- Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação (CNTE);
- Fórum de Diretores de Centros, Faculdades e Departamentos de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR);
- Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC);
- Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados;
- Comissão de Educação do Senado Federal;
- Coordenadores estaduais do ensino fundamental, professores, pesquisadores, dirigentes municipais e estaduais de ensino e representantes de escolas privadas.

Para tal elaboração curricular nas escolas, há que se considerar a educação como direito civil garantido por legislação, “independente de sua situação econômica, social e cultural”

---

<sup>19</sup> As Diretrizes Curriculares são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político pedagógicos das escolas (BRASIL, 2013, p. 104).

(BRASIL, 2013, p.105). O currículo deverá prever a equidade de oportunidades a todos que circulam nos espaços escolares; considerar a seleção dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos em cada faixa etária; a relevância destes conteúdos para a vida dos alunos e continuidade de sua trajetória escolar, a atenção para a contextualização destes conteúdos, as diferentes vivências que acontecem dentro da escola e que também fazem parte do currículo, portanto, das diferentes aprendizagens dos alunos; as ações para que as aprendizagens dos conteúdos escolares sejam significativas e para o apoio necessário àqueles que mais precisarem ao longo da vida escolar (BRASIL, 2013). “[...] todos têm o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa (ensino fundamental) e de adquirir os valores, atitudes e habilidades derivados desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo” (BRASIL, 2013, p. 106, grifo nosso).

Porém, sabemos que os alunos chegam às escolas com diferentes saberes e caberá ao docente promover ações de igualdade de acesso cultural. Como, então, essa igualdade de acesso será garantida? Apenas a obrigatoriedade e a frequência escolar não garantirão qualidade de desenvolvimento. Acreditamos que já possamos pontuar nesse momento da discussão, que a formação do docente, tanto a inicial quanto a continuada, terá papel de grande destaque no desenvolvimento dessas crianças. Sua formação deverá ir além do currículo mínimo que será desenvolvido numa instituição escolar (tanto em conteúdo de base comum quanto conhecimentos pedagógicos). É ele que, frente à sua turma de estudantes, deverá ter condições de diagnosticar tais diferentes saberes de seus alunos e a partir daí, definir as ações para que todos tenham condições de se desenvolverem e fazerem uso destes conhecimentos em seu meio, de acordo com a sua faixa etária. “O acesso ao conhecimento escolar tem, portanto, dupla função: desenvolver habilidades intelectuais e criar atitudes e comportamentos necessários para a vida em sociedade” (BRASIL, 2013, p 112).

No que se referem aos conteúdos escolares que compõem o currículo de Língua Portuguesa, deparamo-nos primeiramente com o aprendizado da leitura e da escrita, considerados processos simultâneos e complementares. Os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>20</sup> de Língua Portuguesa (do 1º ao 5º ano) organizam as orientações para o trabalho com esse componente considerando o desenvolvimento da língua oral e escrita.

O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

---

<sup>20</sup> O PCN é uma proposta flexível a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre o currículo (BRASIL, 1997, p. 13).

Por isso, ao ensiná-la, a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p.15).

A escola deve organizar-se para oferecer diversas situações comunicativas aos seus alunos, tanto na oralidade quanto nos registros escritos; seja nos momentos de desenvolvimento das atividades com o professor, portanto, situações intencionais ou no próprio cotidiano da escola. Ela deve “constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade” (BRASIL, 1997, p.38), sem perder de vista o objetivo de ensinar os diferentes usos da língua, planejando e executando atividades contextualizadas, porém sistemáticas, de fala, de leitura (de diversos gêneros textuais), de escuta e de reflexão sobre a língua.

Neste sentido, o desenvolvimento do trabalho (falar, ler, ouvir, escutar, refletir sobre o uso da língua) converge com a definição de linguagem como interação, explicitada por Geraldi (2002) em seus estudos. Para ele, a concepção de linguagem na perspectiva da interação possibilita aos sujeitos envolvidos (o emissor e o receptor), praticar ações inerentes a este processo de interlocução.

Kleiman (2007, p. 4) destaca a importância das atividades de leitura e escrita possuírem um significado para os alunos, o que ela denomina de “práticas sociais”. Enfatiza que “na escola devem ser criados espaços para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas” e estas não podem diferenciar das situações da vida social, isto é, os gêneros que circulam dentro e fora da escola (na família e comunidade) devem fazer parte das práticas de leitura e escrita.

Na sequência deste capítulo, desenvolveremos com mais detalhes, o trabalho com a leitura e a escrita a partir dos gêneros textuais nos anos iniciais, considerados a base do processo de ensino e aprendizagem no componente de Língua Portuguesa.

## **2.1 Ensinar a ler e a escrever *na* tarefa docente – o papel dos gêneros textuais.**

Talvez seja interessante nesse momento explicitar a escolha deste tema: “ensinar a ler e escrever *na* tarefa docente”. Destacamos como tarefa docente, propositalmente, por considerarmos o papel fundamental que a escola representa na aproximação das crianças com

a função social dos gêneros textuais. Sabemos que os alunos chegam à escola com diferentes níveis de conhecimento e contato com o mundo escrito<sup>21</sup> e caberá à escola propor diferentes situações de acesso a este mundo, através dos gêneros textuais, para que ampliem e diversifiquem seu repertório construído fora das práticas educacionais. “A escola precisa assegurar a todos os estudantes – diariamente - a vivência de práticas reais de leitura e produção de textos diversificados (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2004, p. 70). Ao encontro dessa proposta, Lerner (2002, p. 35) aponta que a “versão escolar da leitura e da escrita não deve afastar-se demasiado da versão social não-escolar” pois, é nessa prática diária, que o aluno se apropriará das práticas sociais.

Sendo assim, ao chegarem à escola com diferentes níveis de conhecimento da cultura escrita (os quais deverão ser trabalhados e aprimorados ao longo dos anos de sua escolaridade), caberá ao professor identificar esses diferentes níveis e trabalhá-los de forma a garantir, como dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013), a equidade do acesso à uma educação de qualidade. Independentemente da condição socioeconômica das famílias, as crianças têm direito ao acesso, oportunidade e aquisição das habilidades e competências leitoras e escritoras, seja na rede pública ou particular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em seu artigo 32, inciso I, define que um dos objetivos do ensino fundamental será “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) consideram que

(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 21).

Para a concretização deste objetivo<sup>22</sup>, os gêneros textuais, considerados a base do processo de ensino e aprendizagem no componente de Língua Portuguesa e, portanto, atores principais, representam a “unidade de trabalho – e logo, suporte de aprendizagem de suas

---

<sup>21</sup> Consideramos que há crianças que possuem um meio familiar com muito contato com livros, revistas, jornais, impressos, um meio onde a escrita faz parte do seu dia a dia e também há aquelas que não possuem a mesma intensidade de contato e relação com a escrita.

<sup>22</sup> Enfatizamos o componente de Língua Portuguesa por ser o eixo desta pesquisa, mas consideramos que as outras áreas de conhecimento também contribuem para alcançar os objetivos propostos nos documentos legais que subsidiam a organização da educação brasileira.



propriedades” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11). Nessa perspectiva, o gênero textual é o objeto no qual o aluno irá agir, apropriar-se e gerar novos conhecimentos e saberes, o que abrirá possibilidades de novas ações.

Encontramos uma diversidade de textos que circulam socialmente<sup>23</sup> e que, de acordo com as capacidades de linguagem globais - critério utilizado por Dolz e Schneuwly (2004)- apresentam algumas semelhanças, permitindo assim, organizá-los em famílias. Transpomos, na sequência, o quadro organizado pelos autores citados, que se apresenta em cinco agrupamentos de gêneros e alguns exemplos dos textos que apresentam as características semelhantes.

**Quadro 7 - Agrupamentos dos gêneros textuais a partir dos estudos de Dolz e Scheneuwly**

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos <b>Capacidades de linguagem dominantes</b>	<b>Exemplos de gêneros orais e escritos</b>
Cultura literária ficcional Narrar <b>Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</b>	Conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, <i>sketch</i> ou história engraçada, biografia romanceada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada.
<i>Documentação e memorização das ações humanas</i> Relatar <b>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo.</b>	Relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, <i>curriculum vitae</i> , notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia.
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar <b>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição</b>	Textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio.
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor <b>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes</b>	Texto expositivo (em livro didático), exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico, relatório oral de experiência.
<i>Instruções e prescrições</i> Descrever Ações <b>Regulação mútua de comportamentos</b>	Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos, textos prescritivos.

Fonte: Gêneros orais e escritos na escola (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 60 -61).

<sup>23</sup> Os gêneros são definidos historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (BRASIL, 1997, p 23).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997) - responsabilizam a escola para a tarefa de ampliar a capacidade de interpretação dos textos que circulam socialmente e, essa tarefa, desenvolvida ao longo do ensino fundamental, deve considerar os diferentes saberes de cada aluno matriculado. O professor, a partir do conhecimento que tem de seus alunos, deverá organizar o seu planejamento, de forma que, progressivamente, amplie e aprofunde o nível de domínio das capacidades linguísticas e usos dos gêneros textuais nas diferentes situações do dia a dia.

Há que se considerar que somos seres sociais, vivemos com o outro e aprendemos nesse convívio - e a escola não pode desconsiderar essa realidade quando se propõe a cumprir a finalidade aqui discutida: ensinar a ler e escrever. Mas esse ensinar a ler e escrever deve estar conectado com o mundo em que a criança vive fora dos muros da escola, deve trazer significado e não ser um mundo “à parte” do seu cotidiano. Há que se ter esse olhar para o contexto que em o aluno está inserido.

Quando se trata do aprendizado da leitura e da escrita, imediatamente nos reportamos ao processo de alfabetização. No período de escrita dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), já havia a preocupação com a dificuldade da escola em ensinar a ler e escrever, em função dos índices de reprovação nas primeiras e quintas séries do ensino fundamental.

Discutiremos, no item a seguir, como os gêneros textuais se apresentam na fase do processo de alfabetização e como contribuem para a formação de leitores e escritores competentes.

### **2.1.1 Da alfabetização à competência leitora e escritora: a função dos gêneros textuais**

De acordo com Soares (2004, p. 96), “a alfabetização escolar no Brasil revela uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, conseqüentemente, metodológicas”. Até os anos 80 a alfabetização era compreendida como a aquisição do sistema de escrita e, com os estudos da psicogenética, a discussão sobre o processo de alfabetização tomou rumos diferenciados e começou-se a olhar para o “como” a criança adquire o sistema da escrita alfabética. Desde então, os métodos de alfabetização passaram também por algumas mudanças.

A primeira grande mudança em relação a essa fase diz respeito ao uso de textos, a “uma interação intensa e diversificada da criança com práticas e materiais reais de leitura e escrita” (SOARES, 2004, p. 98), o que Kleiman (2007) denomina práticas sociais e enfatiza que sejam significativas. É nesse caminho que os documentos orientadores encaminham o trabalho com o ensino da Língua Portuguesa.

(...) a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida. (BRASIL, 2015, p. 7).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) entendem a alfabetização como um processo de aquisição do domínio do código escrito e da capacidade de compreender e produzir textos, considerando o ler e escrever atividades que se conquistam paralelamente, isto é, não é necessário aprender a decifrar os códigos para depois produzir textos. E para esse processo de alfabetização e do ensino da Língua Portuguesa trazem os gêneros textuais como unidade de ensino, alertando para o fato de não empobrecer o contato das crianças com os diversos gêneros, na crença de que não o compreenderiam, afinal, “não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita” (BRASIL, 1997, p.29) .

Ao encontro da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, documento elaborado a partir da definição do ciclo da alfabetização, “entende a alfabetização como um processo de aprendizagem que culmina na participação ativa das crianças, em diferentes espaços sociais, em situações que possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia” (BRASIL, 2012, p. 16).

E na mesma linha de desenvolvimento do processo alfabetizador, as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008, p.8) compreendem a alfabetização como “a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais”, simultaneamente.

Os gêneros textuais são apresentados como objeto de ensino da Língua Portuguesa inclusive para o processo de alfabetização. E para esse desenvolvimento, o professor, a partir do conhecimento que ele tem sobre seus alunos, deverá organizar o trabalho com as modalidades da oralidade e da escrita, situações que envolvam os gêneros textuais e a reflexão

a partir destes. Já citamos que a escola tem que ampliar e diversificar o repertório literário das crianças, mas há que se tomar cuidado para não praticar a leitura pela leitura. A criança precisa ser estimulada a refletir sobre o texto (que leram para ela ou que leu sozinha) e essa reflexão não se concretizará perguntando qual a parte que mais gostou. A organização prévia de um roteiro de perguntas pode auxiliar o professor nesse momento de mediação da reflexão no texto.

Após a leitura, é importante que os alunos sejam convidados a dizer o que pensaram ou sentiram a partir da história. No início, tais comentários são bastante simples, mas com o tempo tendem a ganhar qualidade, especialmente se contarem para isso com intervenções do professor (SÃO PAULO, 2014d, p. 45)

Ensinar a ler, muito além de ensinar a decodificar, é proporcionar ao pequeno estudante condições de compreender e ser no mundo em que vive. “Ler é a habilidade. Ensinar os alunos a compreender o sentido dos textos que leem é o resultado mais poderoso que um professor pode obter. Se os seus alunos puderem ler bem, eles podem fazer qualquer coisa” (LEMOV, 2011, p. 269). Geraldi (2002) aponta a importância da diversidade de leituras em que os alunos devem ser expostos, o que compreendemos ser uma estratégia que contribuirá no desenvolvimento do comportamento leitor dos alunos: quanto mais leituras, maior o repertório; quanto maior o repertório (de textos de qualidade), maior a qualidade da escrita e da compreensão da leitura propriamente dita.

Então, para além do desenvolvimento unicamente da leitura, estar em contato com diferentes textos proporcionará o desenvolvimento da habilidade de ler, escrever e expressar-se oralmente (e gradativamente, expressar-se por escrito também) e tal desenvolvimento dar-se-á a partir do contato que a criança terá com as práticas de leitura. Para tal desenvolvimento, é de fundamental importância o olhar atento do docente neste objetivo, proporcionando a ampliação do repertório literário de seus alunos e realizando boas leituras para eles.

Pavimentar bem o caminho do letramento literário antes e no início do processo de alfabetização pode ser a mais importante tarefa à qual as professoras deveriam se lançar, se descobrirem a tempo o que significa o contato com bons livros da literatura para a vida, para a formação humana. (MACHADO, 2009, p.87).

Porém, essa ampliação não se reduz ao contato com o texto e/ou história. É preciso a ação sobre o objeto de ensino – neste caso o texto, para o aprendizado da leitura e da escrita, o

fascínio e o encantamento pela leitura, principalmente no caso das crianças menores. A criança aprende por imitação. E o aprendizado da leitura não poderia ser diferente.

O trabalho com a leitura em sala de aula exigirá do professor dois elementos importantes. O primeiro refere-se à sua formação para esse trabalho com a leitura, tanto inicial (graduação) quanto ao longo de sua atuação profissional (aqui em diferentes situações: cursos de extensão, especialização, seminários, oficinas, discussões pedagógicas e outros). O outro elemento está diretamente ligado à sua atuação diária em sala de aula: é preciso encantamento e situações em que ele demonstre ser também, um leitor, pois este será modelo para seu aluno.

Realmente, para comunicar às crianças os comportamentos que são típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de *leitor para leitor* (LERNER, 2002, p.95, grifo da autora).

Nos anos iniciais, preconiza-se a apresentação de narrativas e, ao trazer uma história para sua turma, é importante que o professor já tenha realizado sua leitura prévia, que utilize um tom de voz adequado e com diferentes entonações para a identificação de personagens e emoções, gestos, expressão facial; que disponha a turma em diferentes formações (em roda, em duplas, no chão, em almofadas...) enfim, que prepare o ambiente para esse momento e, como evidenciado pela autora supracitada, será proporcionada a vivência do ato de ler, tendo o professor como um leitor também.

A leitura, em suas diferentes funções, poderá apresentar-se na escola em situações intencionais de aprendizagem e em situações prazerosas. Esses momentos, constantes na rotina da sala de aula, devem ser planejados com antecedência, definindo os objetivos que se quer alcançar com aquela leitura realizada, as estratégias que contemplam o desenvolvimento da aprendizagem, o que se deseja que os alunos compreendam a partir dessa leitura; quantos outros textos, do mesmo gênero deverão ser apresentados; quais questionamentos serão feitos para promover e realizar as mediações, reflexões para que os alunos se apropriem das características estruturais e linguísticas do texto utilizado como objeto de estudo.

Ao incentivar a reflexão constante no<sup>24</sup> e sobre diferentes textos, com diferentes objetivos (pois a faixa etária e o tipo textual são fatores determinantes na escolha de estratégias e questionamentos), o professor estará contribuindo para o desenvolvimento da capacidade de interpretar e produzir textos, além de ampliar o repertório textual.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (BRASIL, 1997b, p. 69 – 70).

Segundo Koch e Elias (2013), a leitura é uma atividade que leva em conta os conhecimentos e experiências do leitor, na qual há uma interação entre autor e leitor, exigindo muito além do conhecimento e decifração do código linguístico, e sim uma construção de sentido. Quanto maior o repertório desse aluno, maior a sua capacidade de compreensão, associação e capacidade crítica.

O aluno traz para a escola suas experiências de leitor dos mais diferentes níveis. Tais experiências devem ser ampliadas, contextualizadas e tornarem-se significativas ao longo da trajetória escolar. O professor deverá proporcionar, diversificar e quantificar o contato e a leitura com diversos textos, “ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejamos” (GERALDI, 2002, p. 106). E para esse trabalho com diversos textos, com muitos momentos de leitura, o professor poderá utilizar diferentes estratégias com o intuito de aproximar as crianças com o mundo escrito.

As ações a serem realizadas a partir do acesso com esses textos (reconto, reescrita coletiva e/ou individual, registro com um aluno escriba, revisão individual, em duplas ou coletivamente, de acordo com um foco previamente definido, troca das produções para que analisem a escrita do colega, produção oral, produção de textos de autoria, análise de diferentes pontos de vista – tanto dos alunos quanto das personagens - comparação de diferentes versões, mudanças de foco narrativo, transformações de gêneros textuais, análise de estrutura e função do gênero e etc) construirão, paulatinamente, os conhecimentos linguísticos necessários para

---

<sup>24</sup> A reflexão no texto não se refere apenas no registro escrito, inclui também a oralidade.

cada gênero textual, os aspectos gramaticais, de ortografia e de pontuação, de acordo com cada faixa etária e ano escolar, resultando numa gradação de conhecimentos.

O trabalho com a leitura de diferentes gêneros textuais, associado às práticas de ação sobre o objeto (texto), contribuirão para a aquisição da cultura escrita<sup>25</sup>. A partir do momento em que há sentido no que se produz, o aprendizado torna-se significativo, há uma função, isto é, tanto o sistema alfabético de escrita quanto os gêneros textuais passam a representar um sentido para o aluno e ele os reconhece em suas diferentes funções sociais. Por exemplo: a partir do momento em que a criança conhece o gênero textual adivinha, e se apropria de sua função, ficará muito mais simples e significativo compreender os sinais de pontuação utilizados. Porém, esse trabalho de escrita, assim como o da leitura, também deverá ser sistemático, com uma intencionalidade pedagógica, constante e baseada em objetivos.

Lerner (2002) chama a atenção para a questão do protagonismo dos alunos na escolha dos textos que circularão em sala de aula, de forma que não seja de escolha única do professor, afinal, se queremos formar leitores e escritores competentes, que tenham critérios de escolhas em seus livros, textos, materiais escritos, há que se oportunizar essas situações também no ambiente escolar.

Como explicitado, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) orientam o trabalho com o componente de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais (objeto de ensino) e apresenta uma seleção destes a serem desenvolvidos, tanto na linguagem oral quanto na linguagem escrita, para os ciclos I e II, que compreendem atualmente os cinco primeiros anos do ensino fundamental. Organizamos a transcrição no quadro que se segue e enfatizamos que o docente tem autonomia para ampliar e aprofundar o trabalho com os gêneros textuais. Se durante o desenvolvimento de suas atividades, diagnosticar que há a possibilidade de ampliar o nível de aprofundamento de compreensão de um gênero, deverá promover atividades para esse avanço de seus alunos. Por exemplo: o gênero “debate” é contemplado no Ciclo II, mas, se o professor do Ciclo I observar que seus alunos já desenvolveram algumas habilidades necessárias para participação em um debate como, por exemplo, ouvir a opinião do outro e argumentar sobre seu ponto de vista, poderá promover atividades de debate em suas aulas.

---

<sup>25</sup> Consideramos importante enfatizar que, nas escolas, assim como Geraldi (2002) aponta, encontramos nas salas de aulas, os mais variados “dialetos”, os quais não podem ser considerados como inadequados. Caberá ao professor “oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc.” (GERALDI, p 50, 2002).

E mais uma vez nos reportamos à importância da formação (inicial e continuada) do professor para o desenvolvimento do ensino da língua materna. No que se refere ao trabalho com os gêneros textuais, é de extrema importância o docente ter conhecimento dos gêneros a serem contemplados em cada ano escolar, de ter um olhar atento ao processo de aquisição da cultura escrita de seus alunos, de proporcionar diversos momentos de leitura, de escrita - contextualizados, significativos, para que “dominem as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra” (GERALDI, 2002, p.52).

**Quadro 8 - Gêneros textuais a serem trabalhados em Língua Portuguesa de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais.**

	<b>Linguagem Oral</b>	<b>Linguagem escrita</b>
<b>Ciclo I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contos (de fadas, de assombração, etc), mitos e lendas populares.</li> <li>• Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas.</li> <li>• Saudações, instruções, relatos.</li> <li>• Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão). Seminários, palestras.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Receitas, instruções de uso, listas.</li> <li>• Textos impressos em embalagens, rótulos, calendário.</li> <li>• Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.).</li> <li>• Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, notícias, classificados, etc.</li> <li>• Anúncio, slogans, cartazes, folhetos.</li> <li>• Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas.</li> <li>• Contos (de fadas, de assombração, etc.) mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.</li> <li>• Textos teatrais.</li> <li>• Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivo de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta didáticos, etc.).</li> </ul>



<b>Ciclo II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares.</li> <li>• Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios.</li> <li>• Saudações, instruções, relatos.</li> <li>• Entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão).</li> </ul> <p>Seminários e palestras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, de classe, de viagem, etc.), quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis, títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.</li> <li>• Anúncios, slogans, cartazes, folhetos.</li> <li>• Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas.</li> <li>• Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas.</li> <li>• Textos teatrais.</li> <li>• Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivo de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc.</li> </ul>
-----------------	--	--

Fonte: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: ensino de 1ª a 4ª séries (BRASIL, 1997, p. 72; p.82).

Até o presente momento, enfatizamos o trabalho com a leitura em sala de aula porque entendemos que ela seja a “matéria – prima para a escrita” (BRASIL, 1997, p. 40). Porém, quando entendemos que a leitura seja matéria – prima para a escrita, devemos lembrar que a criança, nessa fase escolar, deverá também compreender e dominar o sistema de escrita alfabética. Para que ela consiga compreender, deverá ser colocada em diversas situações, sistematicamente, de análise e reflexão da escrita, tendo como base e alicerce significativo, os gêneros textuais. A reflexão da escrita se dará pela finalidade desta e não apenas pela mecanização e/ou memorização de letras e sons.

(...) promover desafios que levem as crianças e os adolescentes a compreender que a escrita possui relação com a pauta sonora. Essa é uma descoberta que nem sempre é realizada espontaneamente, razão pela qual se torna imprescindível ajudarmos os estudantes a descobrir os princípios que regem aquela relação enigmática: a relação entre as partes faladas e as partes escritas das palavras (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2001, p.78)

Soares (2003) explicita que o acesso ao mundo escrito se dá por duas vias: o aprendizado de uma técnica, que seria o segurar o lápis, usar a folha de cima para baixo, escrever da esquerda para a direita, a relação dos sons e grafemas e, o aprendizado do uso desta técnica. A autora define esses aprendizados, respectivamente, como alfabetização e letramento. Para ela, são processos simultâneos e interdependentes, indissociáveis, “significa que a alfabetização,

aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve, não é pré-requisito para o letramento” (SOARES, 2003, p.16).

O conceito de letramento, que ainda é objeto de divergência entre alguns autores, passou a ser vinculado ao processo de alfabetização na década de 1990 (ALBUQUERQUE, 2007) e representa o “conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais” (MENDONÇA, 2007, p. 46). Sendo assim, temos dois processos simultâneos nos anos iniciais do ensino fundamental: a alfabetização e o letramento, os quais devem “levar os alunos a apropriarem-se do sistema alfabético ao mesmo tempo em que desenvolvem a capacidade de fazer uso da leitura e da escrita de forma competente e autônoma” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p.95 -96).

Cada vez mais, o conceito de letramento é considerado central para a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e para a intervenção dos professores em sala de aula. Um dos princípios que norteiam a perspectiva do letramento é que a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos interacionais, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação. (MENDONÇA, 2007, p. 46).

Soares (2003) chama a atenção para o fato de que a alfabetização não deve ficar “diluída” no processo de letramento, que é preciso um trabalho de orientação sistemática e progressiva para que a criança se aproprie do sistema de escrita. Já Santos e Albuquerque (2007) apontam a existência de práticas equivocadas no processo de alfabetizar e letrar, tais como o uso dos textos como pretexto para o trabalho com as palavras, e a crença de que apenas a oportunização da leitura e produção coletiva de textos farão com que as crianças apropriem-se do sistema de escrita.

Os professores devem, sim, trazer para a sala de aula exemplares de textos reais, ensinar seu uso e funções, proporcionar a ação das crianças sob o texto, incluindo a ação na análise das letras, palavras, sílabas, frases. “Ninguém aprende a ler e a escrever se não aprender relações entre fonemas e grafemas” (SOARES, 2007, p. 17), a apropriação do sistema alfabético é condição básica para o uso escrito da língua (CEALE, 2004).

No capítulo 3, trouxemos algumas contribuições do trabalho realizado pela equipe do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - acerca das capacidades linguísticas a serem desenvolvidas nas crianças em processo de alfabetização, as quais complementam a explanação sobre a importância da sistematização do trabalho com o sistema de escrita e o processo de letramento.

## **2.2 As propostas curriculares do Estado de São Paulo e do Sistema SESI – SP**

Neste subitem pretendemos explicitar a concepção de ensino da rede estadual e da rede particular participante desta pesquisa. Para essa ação e posterior apresentação dos gêneros textuais contemplados no 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental das duas redes de ensino, buscamos os materiais que registram as orientações pedagógicas, explicitam a concepção de ensino e demonstram a metodologia utilizada no ensino de Língua Portuguesa.

### **2.2.1 A concepção de educação, avaliação e ensino da Língua Portuguesa no Estado de São Paulo**

Em 2008, por meio da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo desenvolveu um currículo base para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, s/d<sup>26</sup>). Porém, precisávamos conhecer a concepção de educação que permeia a realização deste currículo e, por não haver um documento que explicitasse detalhadamente esta concepção, buscamos tal compreensão através da leitura dos documentos: “Orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I” (SÃO PAULO, 2006), “Orientações Didáticas sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa” (SÃO PAULO, 2013), as “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo – ciclo

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

I” (SÃO PAULO, 2008) e os “Guias de Planejamento” do material “Ler e Escrever<sup>27</sup>” (SÃO PAULO, 2014), do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

A concepção de aprendizagem da rede estadual pressupõe que o conhecimento é produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles<sup>28</sup> (SÃO PAULO, 2008). Utiliza como modelo de ensino a resolução de problemas, que compreende uma articulação entre a ação do aprendiz, a especificidade de cada conteúdo a ser aprendido e a intervenção didática. Considera a criança um ser único, que chega à escola com uma bagagem de conhecimentos os quais o professor deverá diagnosticar para realizar o planejamento de suas ações pedagógicas. (SÃO PAULO, 2011, p.13). Também valoriza “as atividades intencionais que possibilitem a interação entre as diversas áreas de conhecimento” (SÃO PAULO, 2014a, p. 18).

A avaliação é concebida como um processo “formativo, contínuo, que não necessita de situações distintas das cotidianas” (SÃO PAULO, 2014d, p. 26). No material destinado às orientações didáticas ao professor, encontramos sugestões de trabalho com a autoavaliação docente. A prática desta ressalta a responsabilidade do professor no processo de aprendizagem do aluno, isto é, com as perguntas sugeridas, o professor é levado a refletir sobre o planejamento das atividades e, conseqüentemente, a significação destas no processo de aprendizagem dos alunos.

Ainda encontramos a sugestão do uso de relatórios e portfólio no acompanhamento da aprendizagem dos alunos. A partir destes registros, o professor poderá identificar as falhas no processo de ensino e aprendizagem e planejar outras situações para que os alunos alcancem os objetivos propostos.

Em qualquer experiência educativa, os alunos demonstram formas e ritmos distintos de se desenvolver. A função principal da avaliação é justamente identificar as especificidades de cada aluno e auxiliar o planejamento do trabalho necessário. Há aqueles que, dependendo da dificuldade que apresentam e, ou, da natureza o conteúdo ensinado, precisam apenas de uma explicação dada de outra forma, e há outros que requerem uma intervenção pedagógica complementar. (SÃO PAULO, 2014a, p.49).

---

<sup>27</sup> O material do projeto “Ler e Escrever”, utilizado nas séries iniciais do ensino fundamental é composto pelo Guia de Planejamento do Professor, Coletânea de Atividades (livro do aluno) e Livro – texto.

<sup>28</sup> Observamos que na revisão realizada do documento “Orientações gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I” (SÃO PAULO, 2006) para o documento “Orientações curriculares do estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática/Ciclo I” (SÃO PAULO, 2008), mantém-se a concepção de educação, porém a afirmativa de que a concepção é construtivista, não mais aparece nos registros.

O parâmetro orientador da aprendizagem dos alunos no currículo do Estado de São Paulo são as expectativas de ensino e aprendizagem, as quais devem ser compreendidas “como orientador efetivo do processo de ensino, da ação do professor na sala de aula” (SÃO PAULO, 2013, p.4).

As expectativas definem as intenções básicas de aprendizagem de um determinado processo de ensino para um determinado período de tempo. Dito de outro modo, as expectativas definem a proficiência mínima que se pretende que seja constituída pelo aluno ao final de um processo de ensino específico, o qual poder ser determinado por diferentes períodos de tempo (mês, semestre, ano, segmento de ensino, por exemplo). (SÃO PAULO, 2013, p. 5, grifo nosso).

Sendo assim, podemos dizer que as expectativas de ensino e aprendizagem organizam a progressão dos conteúdos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, indicando o mínimo a ser trabalhado com os alunos num determinado período e deve estar claro para o docente que poderá e deverá avançar na progressão de seus alunos. O currículo, assim organizado, orienta o docente e permite que ele caminhe para além do mínimo previsto.

Transcrevemos, nos quadros 9, 10 e 11, as expectativas de ensino e aprendizagem do currículo do estado de São Paulo, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, do componente de Língua Portuguesa<sup>29</sup>, considerando o que os alunos deverão ser capazes de fazer ao final do ano correspondente, conforme registro nos documentos<sup>30</sup> consultados.

---

<sup>29</sup> Esse documento foi elaborado por Telma Weisz e Kátia Lomba Brakling com a colaboração da Equipe CEFAL, Equipe de Formadores do Programa Ler e Escrever e profissionais do Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual (SÃO PAULO, 2013, p.1).

<sup>30</sup> Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (SÃO PAULO, 2014) do material Ler e Escrever que subsidia o trabalho docente (1º ao 5º ano) e o documento das Expectativas de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2013).

**Quadro 9 - Expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ano do ensino fundamental/Língua Portuguesa.**

1. Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (como, por exemplo, rodas de conversa, rodas de leitura, rodas de estudo etc.), ouvindo com atenção, formulando perguntas e fazendo comentários sobre o tema tratado.
2. Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (como rodas de conversa, rodas de leitura, rodas de estudo, entre outras.).
3. Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações como, por exemplo, a roda de leitores.
4. Ler – com apoio do professor ou colegas – textos de diferentes gêneros, (como, por exemplo, contos, textos instrucionais, textos expositivos de divulgação científica, notícias), com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimento sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.
5. Ler por si mesmo textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, ainda que seja por um procedimento de ajuste do falado ao escrito.
6. Ler por si mesmo textos diversos como placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tirinhas, rótulos, entre outros, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.
7. Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional.
8. Escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, tais como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros, ainda que escrevam com algumas falhas no valor sonoro convencional.
9. Participar de situações coletivas e/ou individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando a sequência dos episódios essenciais e algumas características da linguagem do texto lido pelo professor.
10. Participar de reescritas coletivas ditando para o professor ou colegas trechos de contos conhecidos, considerando as ideias principais do texto fonte, assim como algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse texto.
11. Participar de situações de produção de textos de autoria (como bilhetes, cartas, verbetes de curiosidades, entre outros) e de completação de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva ou em grupos de alunos, ditando para o professor ou colegas.
12. No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais.
13. Participar de situações de revisão coletiva de textos depois de finalizada a primeira versão.

Fonte: Expectativas de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2013, p. 2- 3).

### Quadro 10 - Expectativas de ensino e aprendizagem do 2º ano do ensino fundamental/Língua Portuguesa

1. Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (como, por exemplo, situações de exposição oral e rodas em geral), ouvindo com atenção, formulando perguntas, comentando e dando sua opinião.
2. Planejar sua fala, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano escolar (como situações de exposição oral e rodas em geral) com maior e menor formalidade.
3. Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações como, por exemplo, a Roda de Leitores.
4. Ler – com apoio do professor ou colegas – textos de diferentes gêneros (como contos, lendas, fábulas, mitos, textos instrucionais, de divulgação científica, notícias, entre outros), com diferentes propósitos, apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.
5. Ler por si mesmo textos conhecidos, tais como parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, ainda que seja por meio de um procedimento de ajuste do falado ao escrito.
6. Ler por si mesmo textos diversos como além de placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tirinhas, rótulos, entre outros, utilizando-se de índices linguísticos e contextuais para antecipar, inferir e validar o que está escrito.
7. Compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita, ainda que com alguns erros ortográficos.
8. Escrever alfabeticamente textos que se costuma saber falar de cor, tais como: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava-línguas, entre outros, ainda que com alguns erros ortográficos.
9. Participar de situações coletivas e/ou individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando a sequência dos episódios essenciais e suas relações de causalidade, assim como algumas características da linguagem do texto lido pelo professor.
10. Participar de reescritas de histórias conhecidas, realizadas coletivamente, e/ou em grupo ou duplas, ditando para o professor ou colegas e, quando possível, escrevendo de próprio punho, recuperando os episódios essenciais do texto fonte e algumas características da linguagem escrita e do registro literário desse mesmo texto.
11. Participar de situações de produção de textos de autoria (como, por exemplo, bilhetes, cartas, textos instrucionais, verbetes de curiosidades) e de completação de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva, em grupos, ou individualmente, ditando para o professor ou colegas ou escrevendo de próprio punho.
12. No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais.
13. Participar de situações de revisão coletiva de textos – ou realizadas em parceria com colegas -, depois de finalizada a primeira versão.

Fonte: Expectativas de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2013, p. 3 - 4).

### Quadro 11- Expectativas de ensino e aprendizagem do 3º ano do ensino fundamental/Língua Portuguesa

1. Participar de situações de intercâmbio oral do cotidiano escolar (como, por exemplo, apresentações de trabalhos, participação em seminários, etc.), ouvindo com atenção, formulando e respondendo perguntas, explicando e compreendendo explicações, contribuindo com opiniões e novas informações sobre o assunto tratado.
2. Planejar sua fala, individualmente ou em grupo, adequando-a a diferentes interlocutores em situações comunicativas do cotidiano e mais formais do âmbito escolar (como apresentações de trabalhos, participação em seminários, entre outras.), a partir de anotações feitas com a colaboração dos colegas.
3. Participar de mesas–redondas com apoio do professor, adequando essa participação a diferentes interlocutores em situações comunicativas mais formais do âmbito escolar, planejando sua fala a partir de anotações realizadas coletivamente.
4. Apreciar textos literários e participar dos intercâmbios posteriores à leitura em diferentes situações como, por exemplo, a Roda de Leitores.
5. Ler textos – com apoio do professor – para estudar os temas tratados nas diferentes áreas de conhecimento (como, por exemplo, textos de enciclopédias, textos que circulam na internet, publicados em jornais impressos, revistas etc.), utilizando procedimentos básicos de estudo.
6. Ler, por si mesmo, textos de diferentes gêneros (como contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, instrucionais, notícias, reportagens, entre outros) apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, da linguagem própria do gênero e do sistema de escrita.
7. No processo de leitura, utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão (como, por exemplo, pedir ajuda aos colegas e ao professor, reler o trecho que provoca dificuldades, continuar a leitura com intenção de que o próprio texto permita resolver as dúvidas ou consultar outras fontes).
8. Participar de situações coletivas e/ou individuais de reconto de histórias conhecidas, recuperando os episódios essenciais e suas relações de causalidade, assim como as características da linguagem escrita e do registro literário desse mesmo texto.
9. Participar de situações de produção de textos de autoria (como, por exemplo, cartas e postais, indicações literárias, relato de experiência vivida ou ficcionalizada; folhetos de divulgação de temas transversais estudados em classe; diários pessoais, da classe, de leitura ou diários de viagens reais ou ficcionais) e de situações de completção de histórias cujo final se desconhece, realizadas de maneira coletiva, em parceria ou de forma independente, utilizando recursos da linguagem escrita.
10. No processo de reescrita de textos e de produção de textos de autoria: planejar o que vai escrever considerando o contexto de produção, textualizar, utilizando-se de rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos discursivos e textuais.
11. Participar de situações de revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com colegas considerando – em diferentes momentos – as questões da textualidade (coerência, coesão – incluindo-se a pontuação) e a ortografia, depois de finalizada a primeira versão.

Fonte: Expectativas de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2013, p. 4 - 5).



Ao lermos as expectativas de ensino e aprendizagem, observamos que há diferenças nas estratégias e conteúdos propostos para cada ano. As situações de oralidade, baseadas no cotidiano escolar, são idênticas no 1º e 2º anos, com a proposta de situações de exposição oral e rodas de leitores. Nestas situações, a criança do 1º ano deverá “ouvir com atenção, formular perguntas e fazer comentários sobre o assunto tratado; planejar a sua fala e adequá-la às diferentes situações comunicativas” (SÃO PAULO, 2013, p. 1), já a criança do 2º ano deverá dar continuidade ao desenvolvimento de tais habilidades e ampliar para a habilidade de opinar sobre o assunto tratado, além de utilizar a sua fala com formalidade em situações comunicativas que seja necessário. No 3º ano, inclui-se a anotação de informações de situações de seminários e exposições de colegas, para que possa subsidiar a organização da sua fala. Há então, uma progressão de habilidades que deverão ser desenvolvidas a cada ano escolar.

Observamos também a presença da roda de leitores como estratégia para a apreciação de textos literários, nos três anos iniciais. A própria sugestão de organização da rotina semanal de atividades, presente no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas dos volumes do 1º, 2º e 3º ano, (SÃO PAULO, 2014d; 2014a; 2014e), privilegiam momentos de leitura de diferentes textos (os gêneros são indicados no Guia, de acordo com o ano escolar).

Aqui, enfatizamos mais um vez a relevância da formação inicial e continuada dos docentes, pois, ao se depararem com tantas expectativas de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas com os alunos, e não terem conhecimento das teorias de ensino da Língua Materna, podem desenvolver baixas expectativas de desenvolvimento do seu trabalho, o que poderá acarretar, em problemas no processo de ensino e aprendizagem.

A escrita alfabética de textos conhecidos, os quais inferimos serem os textos memorizados, é apresentada no 1º ano e 2º anos. No 1º ano, são aceitas falhas no valor sonoro convencional no registro escrito e, no 2º ano, são aceitos alguns erros ortográficos. Mas, o texto de uma das expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ano, que se refere à organização de atividades de reescrita de textos conhecidos, a partir de um ditado ao colega – no caso este seria a criança escriba - nos leva a pressupor que há a intenção e aceitação da possibilidade da criança já ter compreendido o sistema alfabético ao longo deste ano escolar. No 2º ano, propõe-se a reescrita, quando possível, “de próprio punho” (SÃO PAULO, 2013, p. 2) e, quando terminam o 3º ano, espera-se que os alunos reescrevam textos de histórias conhecidas, “recuperando os episódios essenciais do texto fonte, assim como as características da linguagem escrita e do registro literário” (SÃO PAULO, 2013, p. 4). A estratégia de produção de textos de autoria,

coletivamente, em grupos ou em duplas é apresentada nos três primeiros anos e a realização individualmente é proposta a partir do 2º ano.

Como mencionado, as expectativas de ensino e aprendizagem “definem as intenções básicas de aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013, p.5) e, observamos que para cada ano são apresentados gêneros textuais que devem ser trabalhados na escrita de autoria e na leitura autônoma das crianças. O uso da expressão “entre outros”, nos indica, mais uma vez, que o docente deverá ampliar o acesso das crianças aos diferentes gêneros textuais, isto é, ir além do que é proposto nas expectativas de ensino e aprendizagem de cada ano escolar. Também observamos que as expectativas apresentam estratégias de trabalho que englobam a oralidade, a leitura e a escrita. Esta última se apresenta, em sua grande maioria, em momentos coletivos. Organizamos, no quadro que segue, os gêneros textuais e as estratégias apresentadas no referido documento.

**Quadro 12 – Estratégias e gêneros textuais indicados nas expectativas de ensino e aprendizagem do currículo do Estado de São Paulo**

	1º ano	2º ano	3º ano
Oralidade	Rodas de conversa, rodas de leitura, rodas de estudo; reconto de histórias conhecidas, coletivamente ou individualmente.	Situações de exposição oral e rodas em geral; reconto de histórias conhecidas, coletivamente ou individualmente.	Apresentações de trabalhos, participação em seminários, mesas redondas e roda de leitores; reconto coletivo e/ou individual de histórias conhecidas.
Ler com apoio dos colegas e/ou professor	Contos, textos instrucionais, textos expositivos de divulgação científica, notícias.	Contos, lendas, fábulas, mitos, textos instrucionais, de divulgação científica, notícias.	Textos de enciclopédias, textos que circulam pela internet, publicados em jornais impressos, revistas, etc.
Ler por si mesmo	Parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, placas de identificação, listas, manchetes de jornal, tirinhas, rótulos.	Parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, placas de identificação, listas, manchetes de jornal, legendas, histórias em quadrinhos, tirinhas, rótulos.	Contos, fábulas, mitos, lendas, poemas, instrucionais, notícias, reportagens, entre outros.

Produção escrita	Textos memorizados: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava – línguas, entre outros. Reescrita coletiva e/ou individual de contos e histórias conhecidas. Produção de textos de autoria: bilhetes, cartas, verbetes de curiosidades. Escrita de final de textos que se desconhece, coletivamente. Revisão coletiva.	Textos memorizados: parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, trava – línguas, entre outros. Reescrita de histórias conhecidas. (coletivamente, grupos ou duplas). Produção de textos de autoria: bilhetes, cartas, textos instrucionais, verbetes de curiosidades. Escrita de final de textos que se desconhece. Revisão coletiva.	Reescrita individual de histórias conhecidas. Produção de textos de autoria: cartas, postais, indicações literárias, relatos de experiência, folhetos de divulgação, diários. Revisão de textos coletivamente ou em parceria.
------------------	--	---	---

Fonte: Expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2013)

A partir da planificação apresentada no quadro 12, observamos que a estratégia do relato é privilegiada nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo aprofundada no 3º ano, momento em que os alunos são colocados em situações de exposições de trabalhos. Para a leitura autônoma, são apresentados textos menores no 1º e 2º anos e apenas no 3º é que se amplia para textos maiores como, por exemplo, os contos e as fábulas. Outra observação refere-se ao trabalho com a reescrita de textos conhecidos apenas no 3º ano.

Apesar dos professores serem orientados a ampliar as sugestões e conteúdos apresentados, corre-se o risco das crianças estarem em contato com o mínimo, enquanto que deveriam estar sendo expostas a diversas situações de aprofundamento de habilidades e conteúdos.

### 2.2.2 A concepção pedagógica do Sistema SESI – SP

Para a análise do trabalho com o componente de Língua Portuguesa do Sistema SESI, também buscamos conhecer, em primeiro lugar, a concepção de ensino. Realizamos a consulta aos documentos intitulados: “Referencial Curricular do Sistema SESI de Ensino/Ensino Fundamental” (SESI, 2015), “Fazer Pedagógico: livro do professor” (SESI, 2010) e “Movimento do Aprender” - livro do aluno (SESI, 2010), dos cinco primeiros anos do ensino

fundamental, e ainda o documento intitulado “Diálogos sobre Avaliação da Aprendizagem” (SESI, 2014).

O Serviço Social da Indústria (SESI) é uma entidade de direito privado, estruturada em base federativa, que fornece assistência social aos trabalhadores da indústria e de outras atividades semelhantes. Em âmbito nacional, foi criado em 25 de junho de 1946, nos termos do Decreto-lei nº 9.403, a partir de um projeto social e político da Confederação Nacional da Indústria (CNI) (SESI, 2015, p.10).

Observamos que o Sistema SESI apresenta um volume intitulado como “Referencial Curricular do Sistema SESI - SP de Ensino” (SESI, 2015), o qual é destinado ao registro de todo o histórico de atendimento desta rede, com as mudanças que aconteceram desde sua criação, mudanças no tipo de público a ser atendido, na estruturação curricular e na formação de professores. A rede iniciou suas atividades, em 1947, no atendimento aos jovens e adultos para que desenvolvessem aptidões para o desempenho de atividades profissionais e atualmente atende toda a Educação Básica. Desde o ano de 2012, vem ofertando cursos técnicos<sup>31</sup>, em algumas unidades escolares (SESI, 2015).

Com o intuito de investir na formação continuada dos professores, a então Diretoria de Educação Básica promovia encontros com técnicos educacionais<sup>32</sup> e os professores da rede SESI, desde o ano de 2001. Esses encontros, que trabalhavam com a reflexão *da* e *sobre* a prática em sala de aula, contribuíram para a construção do documento intitulado Referenciais Curriculares da Rede Escolar SESI – SP, publicado em 2003 e que trouxe uma reformulação do currículo desta rede de ensino (SESI, 2015).

No processo de reflexão sobre o currículo, foram inseridos alguns conceitos que fortaleceram a prática pedagógica: habilidades e competências, unidades significativas, expectativas de ensino e aprendizagem e procedimentos metodológicos. (SESI, 2015, p.20).

---

<sup>31</sup> *Técnico de Alimentação Escolar, Técnico em Segurança do Trabalho e Técnico de Lazer*

<sup>32</sup> Essa função, chamada de Analista Técnico Educacional, foi criada no ano de 2001 e esses profissionais tinham o objetivo de atuar em parceria com os educadores

Em atendimento à Lei n.º 11.274/2006 que, ao alterar o texto dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases, amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, o SESI passa a atender as crianças de seis anos de idade no 1º ano do ensino fundamental e, paralelo à esse processo, implementa progressivamente o ensino em tempo integral, no qual se amplia a permanência das crianças na escola.

Entre 2009 e 2013<sup>33</sup> foram elaborados e publicados o material didático da rede SESI, os quais foram organizados em três volumes: o livro do aluno, o livro de textos e o livro do professor (no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, todos foram publicados no ano de 2010). Este último contém as orientações pedagógicas, direcionadas ao docente, para o desenvolvimento das unidades de trabalho e suas respectivas atividades, de cada um dos componentes curriculares.

Com o objetivo de contribuir para a elevação da qualidade educacional dos brasileiros, em 2009, a rede SESI passa a realizar convênios com outras instituições e a concepção pedagógica desta rede de ensino passa a ser implantada em diferentes municípios do estado de São Paulo.

A concepção de educação do Sistema SESI de ensino fundamental engloba ensino, aprendizagem e pesquisa<sup>34</sup>, numa abordagem sociointeracionista, “que considera o conhecimento como processo de construção fundado no diálogo permanente entre professores e estudantes” (SESI, 2015, p. 28). Observamos que a elaboração da concepção de educação do Sistema SESI de ensino fundamental, chamada de interacionista ou sociointeracionista, recebeu contribuições de diferentes teorias clássicas. As contribuições do psicólogo L. S. Vygotsky, do biólogo e epistemólogo Jean Piaget, do médico, psicólogo e educador Henri Wallon e também do pesquisador norte-americano David Ausubel, são evidenciadas e subsidiam a construção desta concepção em apresentação. “Os três pensadores expressam a preocupação atual em entender a relação dinâmica e dialética existente entre a ação humana e os contextos históricos, sociais e culturais em que essas ações ocorrem” (SESI, 2015, p. 29). Organizamos as principais contribuições dos teóricos que sustentam a concepção de educação, no quadro 13.

---

<sup>33</sup> Esse período compreende a elaboração do material didático do ensino fundamental e ensino médio. No caso desta pesquisa estamos utilizando apenas o material referente aos anos iniciais do ensino fundamental.

<sup>34</sup> A pesquisa é concebida como uma atitude cotidiana, tanto do professor quanto do estudante, que é visto como um sujeito ativo e protagonista na investigação e na busca de respostas (SESI, 2015, p.34).

**Quadro 13- Principais contribuições dos teóricos que embasam a concepção de educação do Sistema SESI .**

<b>Teóricos</b>	<b>Contribuições</b>	<b>Palavra - chave</b>
<b>Jean Piaget</b>	A teoria de Piaget contribui na compreensão do papel ativo do sujeito, isto é, a ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento, a fim de atribuir uma aplicabilidade conceitos de assimilação e acomodação, erro construtivo, conflito cognitivo (desequilíbrio e equilíbrio).	Ação
<b>Lev Vygotsky</b>	Vygotsky enfatiza a relação do sujeito com o conhecimento como uma interação entre sujeitos viabilizada pela linguagem. Dessa forma o conhecimento se constrói nas relações interpessoais [...] A construção individual é o resultado das interações entre indivíduos mediados pela cultura (SESI, 2015, p33).	Interação, mediação
<b>Henri Wallon</b>	Chama a atenção para os aspectos emocional, afetivo e sensível do ser humano. Entende que a criança é um ser total, ativo e concreto e a escola deve enxergá-la assim. As práticas escolares devem estar em contato com o meio social.	Afetividade
<b>David Ausubel</b>	Contribui com o conceito de aprendizagem significativa, que advoga que aprender implica ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos, ampliando ideias já existentes na estrutura mental. O conteúdo a ser ensinado precisa ser potencialmente revelador e o estudante precisa estar disposto a estabelecer relações de maneira consistente e não arbitrária (SESI, 2015, p. 34).	Aprendizagem significativa

Fonte: Referencial Curricular do Sistema SESI – SP de ensino/Ensino Fundamental (SESI – SP, 2015, p.29 – 34).

É possível observar que a concepção de educação deste sistema de ensino apresenta, entre outros, dois teóricos (Jean Piaget e Lev Vigostsky) representantes de conceitos e concepções de homem, de sociedade, de desenvolvimento psíquico e de processo de aprendizagem, que são distintos (MARTINS, MARSIGLIA, 2015), o que revela uma ausência de diálogo entre as teorias e os estudiosos. Fica o questionamento de como se desenvolve uma concepção de ensino e, conseqüentemente, como acontece o desenvolvimento das práticas pedagógicas baseadas em conceitos divergentes. De que forma os professores são orientados e orientam suas aulas a partir de tais concepções?

A organização curricular desta rede de ensino prevê a interdisciplinaridade dos componentes curriculares, a dialogicidade (tanto nas áreas de conhecimento quanto na relação professor – aluno), a contextualização dos conteúdos escolares (favorecedora da construção de significados) e também desenvolvem as perspectivas de ensino e aprendizagem pautadas em competências e habilidades, indicadas a partir das expectativas de ensino e aprendizagem<sup>35</sup> para cada componente curricular.

<sup>35</sup> Optamos por inserir as expectativas de ensino e aprendizagem ao final deste subitem, no quadro 14.

[...] as expectativas de ensino e aprendizagem explicitam a ação docente e do estudante, articulando a tríade: objetivos (intenção da ação educativa), conteúdos (nas dimensões<sup>36</sup> conceituais, atitudinais e procedimentais), competências e habilidades. (SESI, 2015, p.41).

Os conteúdos estão organizados em unidades significativas, que “têm um caráter de integração e coerência entre as áreas e, portanto, são o fio condutor na efetivação do currículo na sala de aula (SESI, 2015, p.41). E para essa efetivação, o professor utiliza procedimentos metodológicos que “têm como objetivo explicitar uma prática pedagógica direcionada a uma aprendizagem significativa” (SESI, 2015, p.41). Os procedimentos apresentados, nesta proposta, não são lineares e sequenciais, mas representam ações integradoras. São definidos por: mobilização, levantamento de conhecimentos prévios, análise e tomada de decisão, problematização, sistematização e avaliação.

A avaliação da aprendizagem é constituída por ações que acontecem ao longo do processo de aprendizagem do aluno para que possa subsidiar o professor nas mediações e intervenções em sala de aula.

No Sistema SESI-SP de Ensino, a Avaliação Educacional tem como finalidade a coleta, a organização, a análise e o julgamento de dados e informações que contribuam para o conhecimento do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e para a reflexão sobre as variáveis que interferem na construção da qualidade educacional, a fim de subsidiar a tomada de decisão diante dos desafios identificados. Para dar visibilidade à qualidade da educação vivenciada no Sistema SESI- SP de Ensino, são necessárias metodologias que abarquem tanto os aspectos quantitativos como os qualitativos, o uso de diferentes estratégias avaliativas e diversos instrumentos, evidenciando os processos e também os resultados produzidos. (SESI, 2015, p. 46).

Para ter todo esse panorama avaliativo, a rede utiliza e considera as quatro dimensões da Avaliação Educacional: a Avaliação Institucional, a Avaliação de Programas e Projetos, a Avaliação de Sistemas e a Avaliação da Aprendizagem, as quais interagem e podem dar

---

<sup>36</sup> De acordo com Zabala (1998), os conteúdos compreendem quatro dimensões: conceitual, procedimental, atitudinal e factual, os quais devem ser contemplados de forma integrada, significativa e gradual.

subsídios umas às outras. Daremos maior atenção à Avaliação de Sistemas e à Avaliação da Aprendizagem, por serem eixos principais desta pesquisa.

[...] a Avaliação de Sistema se constitui como uma forma de acompanhamento do processo educativo de uma rede de ensino, fornecendo dados consistentes e científicos sobre o desempenho acadêmico dos estudantes [...] A análise dos dados coletados nessas avaliações é fundamental para a elaboração de planos de gestão cuja finalidade é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. (SESI, 2015, p. 48-49).

Entendemos que há uma valorização dos resultados da avaliação de Sistemas, no momento de definição das ações do Plano de Gestão da escola, porém, também fica claro que os resultados externos devem ser confrontados com os internos e “diante deles, produzir diretrizes, planejar e executar ações” (SESI, 2015, p. 49). E para esse confronto de informações, há que se utilizarem as avaliações de aprendizagem aplicadas pelo professor (mas que não estão representadas unicamente pelos instrumentos e, sim, por todas as evidências durante o processo de aprendizagem dos alunos, isto é, pelo monitoramento realizado pelo professor durante todo o processo de ensino e de aprendizagem).

A proposta avaliativa do Sistema SESI atende ao disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, artigo 24, que assegura “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”, a rede, então, dá ênfase à avaliação formativa, a qual exige de seus docentes uma postura diferenciada na ação avaliativa. Esta deve subsidiar o seu cotidiano e será a fornecedora de informações do desenvolvimento dos alunos e de possíveis ajustes que deverão ser feitos.

Como explicitado, as perspectivas de ensino são apresentadas a partir das expectativas de ensino e aprendizagem, as quais transcrevemos a seguir, divididas por ano de escolaridade, com foco apenas no componente de Língua Portuguesa. Observamos também que, além das expectativas de ensino, o Sistema SESI determina metas<sup>37</sup> a serem alcançadas ao final de cada ano escolar, em cada componente curricular. Na sequência, no quadro 14, apresentamos as expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ao 3º ano e no quadro 15, as metas de cada ano.

---

<sup>37</sup> As metas são definidas para cada componente de ensino, os quais estão organizados em áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Ciências da Natureza e Matemática.



Por se tratar de objetivos de aprendizagem dos alunos, o *como* devem chegar ao final do ano letivo, também transcrevemos para posterior embasamento de análise.

**Quadro 14 – Expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema SESI no componente de Língua Portuguesa (1º ao 3º ano)**

<b>Expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema SESI</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>
Estabelecer a correspondência entre o oral e o escrito em situações de uso de textos já memorizados pelos alunos (parlendas, poemas, cantigas, quadrinhas, trava – línguas, entre outros).	X		
Participar de situações onde seja necessário formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestando opiniões e reformulando-as a partir da explanação de outros pontos de vista, sem sair do assunto tratado.	X	X	X
Ler e escrever textos utilizando-se dos conhecimentos que possui sobre a escrita.	X		
Ler a partir de indícios gráficos (letras conhecidas, nomes e títulos memorizados), icônicos (imagens ou ilustrações) e do uso de estratégias variadas de leitura (antecipação, seleção, inferência e verificação) de acordo com suas possibilidades, desenvolvendo progressivamente a leitura convencional.	X		
Ler diferentes gêneros textuais como forma de ampliar o repertório oral e escrito (contos de fadas, maravilhosos, fantásticos e de assombração, poemas, parlendas, lendas, mitos, fábulas, quadrinhas, piadas, adivinhas, trava-línguas, literatura de cordel, canções, diários, etc.) compreendendo a ideia central dos mesmos.	X	X	X
Ler e escrever diferentes gêneros textuais (listas, adivinhas, bilhetes, cantigas, parlendas, contos de fadas, maravilhosos e de assombração, receitas, classificados, avisos, <i>blogs</i> , <i>e-mails</i> , cartas, telegrama, quadrinhas, postais, diários, etc.) reconhecendo suas características no contexto de produção (estrutura, função social, finalidade, etc.).	X	X	X
Perceber nas práticas diárias de leituras de diferentes gêneros textuais seu diferentes propósitos: a busca de informações e dados específicos, a resolução de problemas, a leitura como forma de entretenimento, e outros.	X	X	X
Produzir escritas diversas (títulos de histórias, rótulos, nomes de personagens, etc.) utilizando-se de letras móveis e assim apropriar-se do código alfabético.	X		
Escrever textos de autoria adequando o gênero textual ao propósito comunicativo da produção escrita, criando diferentes versões (mudança do gênero, de final, início ou trama da história, etc.) de acordo com a finalidade do texto.	X	X	X
Reconhecer o sentido das palavras e expressões no texto, recorrendo ao dicionário quando necessário, com a ajuda do professor.	X	X	X
Escutar, interpretar e recontar oralmente diferentes gêneros textuais, histórias conhecidas cotidianas e situações vividas, compartilhando ideias, preferências, sentimentos, opiniões, ampliando seu repertório verbal, a clareza e ordenação na fala.	X	X	X
Produzir textos escritos considerando o contexto de produção (destinatários, finalidade, lugar, características e estrutura do gênero).	X	X	X
Produzir textos de autoria, oralmente, com clareza, fluência e adequação ao propósito comunicativo.		X	X
Apropriar-se gradativamente do uso da letra cursiva compreendendo –a como outra forma de escrita.		X	
Ler diferentes gêneros textuais, utilizando-se das estratégias de leitura como forma de ampliar a fluência leitora.		X	X
Reescrever textos de forma coesa e coerente, atentando-se para a segmentação das palavras e às irregularidades diretas da ortografia.		X	
Revisar textos coerentes e coesos utilizando algumas convenções da escrita alfabética: maiúscula (nos nomes próprios, início de parágrafos e frases) e sinais de pontuação.		X	

Construir progressivamente as regras ortográficas das palavras utilizadas nos textos produzidos sistematizando-as e utilizando-as em suas produções escritas.		X	X
Sintetizar pontos fundamentais de um texto através da escrita ou da oralidade.			X
Reescrever textos de forma coesa e coerente atentando-se para regularidades ortográficas (com regras) e as irregularidades (sem regras) de uso comum da ortografia.			X

Fonte: Fazer Pedagógico (SESI, 2010, p. 44-45)

O quadro acima representa as expectativas de ensino e aprendizagem dos três primeiros anos do ensino fundamental, que embasam o trabalho do professor e subsidiam o alcance das metas apresentadas no quadro 15.

### **Quadro 15 – Metas de aprendizagem do 1º ao 3º ano do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa**

<b>Ano</b>	<b>Metas</b>
1º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O domínio da escrita com hipótese alfabética;</li> <li>• A leitura convencional e/ou utilização de estratégias que permitam a leitura;</li> <li>• O uso da linguagem oral com coerência (encadeamento de ideias, fatos e ações);</li> <li>• A produção de textos escritos (de acordo com os conhecimentos que possui sobre a escrita);</li> <li>• A interpretação e compreensão de textos diversos;</li> <li>• O reconto de diferentes textos.</li> </ul>
2º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura autônoma e convencional;</li> <li>• A produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita: regularidades diretas, irregularidades de uso comum, maiúscula no início de frases e nomes próprios e sinais de pontuação: ponto – final, interrogação, exclamação e parágrafo;</li> <li>• A interpretação e a compreensão de textos diversos;</li> <li>• O reconto e a reescrita de diferentes textos.</li> </ul>
3º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A leitura autônoma e convencional;</li> <li>• A produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita: regularidades diretas, irregularidades de uso comum, maiúscula no início de frases e nomes próprios e sinais de pontuação: ponto – final, interrogação, exclamação, vírgula, parágrafo e dois –pontos;</li> <li>• Os aspectos ortográficos relacionados a regularidades morfológicas, gramaticais e contextuais podem ser trabalhadas de acordo com as dificuldades das crianças em situações de produção de texto, porém não tem caráter obrigatório ao final deste ano.</li> </ul>

Fonte: Fazer Pedagógico (SESI, 2010, p. 44 – 45).

Observamos que as expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ao 3º ano do Sistema SESI – SP de ensino mantêm-se as mesmas de um ano para o outro, sendo introduzidas algumas expectativas diferentes nos anos subsequentes. O que nos dá um parâmetro da progressão de trabalho são as metas referentes a cada ano escolar e a leitura das orientações pedagógicas direcionadas ao professor.

## **2.3 Orientações metodológicas para as práticas de leitura e escrita nos currículos do Estado de São Paulo e do Sistema SESI.**

Neste subitem, pretendemos apresentar as propostas metodológicas do componente de Língua Portuguesa, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, das redes de ensino já citadas. Começaremos com a apresentação dos procedimentos metodológicos identificados nos materiais de orientação ao trabalho do professor<sup>38</sup> das duas redes de ensino e, posteriormente, os quadros com os gêneros textuais contemplados nos materiais didáticos, no componente de Língua Portuguesa, utilizados pelas redes de ensino citadas. Utilizamos a definição dos agrupamentos de gêneros realizado por Schneuwly e Dolz (2004) e organizamos por ano escolar, com o intuito de verificar e planificar os gêneros contemplados para utilização no processo de ensino e aprendizagem das crianças matriculadas nestas redes de ensino.

### **2.3.1 A leitura, a escrita e a oralidade no componente de Língua Portuguesa da proposta curricular do Estado de São Paulo.**

Após a leitura dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas dos três primeiros anos do ensino fundamental, organizamos as principais práticas apresentadas que embasam o trabalho em sala de aula dos docentes que compõem o grupo de profissionais representantes do estado de São Paulo, os quais se encontram no apêndice desta pesquisa.

Nos volumes consultados, ficou claro que são apresentadas sugestões de trabalho ao professor; que o guia não representa o planejamento docente e que seu uso está vinculado à formação docente, devendo ser utilizado como subsídio para discussões nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC.

[...] teoria e prática se complementam, ação-reflexão-ação se sucedem; planejamento, intervenções didáticas e avaliação dialogam permanentemente.

Nenhum material, por melhor que seja, substitui as ações pontuais do professor, entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos. (SÃO PAULO, 2014, p. 5-6).

---

<sup>38</sup> A rede estadual não possui um documento específico com orientações sobre a metodologia do trabalho com o componente de Língua Portuguesa. Por tal motivo, buscamos, no material didático utilizado e nas orientações do guia de planejamento do professor, conhecer a metodologia utilizada nesta rede de ensino.

O material utilizado pelo Estado de São Paulo nos anos iniciais é composto pelo Caderno de Atividades, Livro Texto e Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. Este último apresenta sugestões e encaminhamentos das atividades de Língua Portuguesa, divididas em atividade permanente, projeto didático e sequência didática, as quais são organizadas em um quadro de rotina semanal. Tanto nos quadros de rotina quanto em todo o conteúdo existente no material, fica evidenciada a importância de uma rotina de leitura diária, a qual irá oscilar nos momentos em que será realizada pelo professor e nos momentos em que será realizada pelos alunos (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental).

Como o objetivo da proposta é a formação de leitores e escritores competentes, evidencia-se que, no começo do processo da alfabetização<sup>39</sup>, entendida como “a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais” (SÃO PAULO, 2014a, p.17), é preciso organizar um espaço onde as crianças interajam com os textos. O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 2º ano do ensino fundamental sugere ao professor a colagem de textos e tabelas nas paredes, além é claro, das situações de leitura, manuseio, reflexão, apreciação e produção textual, para que possam, gradativamente, percebendo e se apropriando das diferentes funções sociais de cada gênero textual.

Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isso explica o fato de as crianças com menos acesso a essa cultura serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade e, diga-se, são as que mais necessitam de uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita. (SÃO PAULO, 2014a, p. 19).

A meta do Estado de São Paulo é que as crianças cheguem ao final do 2º ano escrevendo alfabeticamente. Sendo assim, nesta concepção de educação, é aceitável que encontremos crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental que ainda não tenham dominado o código da escrita e, assim, o material deste ano traz algumas orientações de trabalho com o processo de aquisição da escrita. Retoma o conceito e a execução da sondagem, da planilha de acompanhamento da evolução da aquisição da escrita, com o intuito de “planejar atividades mais adequadas e as intervenções mais eficientes” (SÃO PAULO, 2014a, p.50) e também para realizar a escolha dos agrupamentos produtivos. O mapa de sondagem torna-se, então, um dos instrumentos de orientação do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os

---

<sup>39</sup> A concepção de educação do estado não define que a criança chegue à escola sem nenhum conhecimento sobre a leitura e a escrita, pelo contrário, evidencia que são processos que podem começar antes da escolaridade e que cabe ao professor ampliar e sistematizar esse conhecimento.

alunos, a fim de “incentivar o intercâmbio entre os alunos com escrita alfabética e não alfabética” (SÃO PAULO, 2014a, p.30).

Para conhecimento da metodologia utilizada em Língua Portuguesa no Estado de São Paulo, consultamos o material de orientações pedagógicas<sup>40</sup> do professor, do 1º ao 3º ano, organizamos as principais orientações e disponibilizamos no apêndice deste trabalho.

Realizamos a leitura do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 1º ano (SÃO PAULO, 2014d) e observamos que além de realizar explicações teóricas sobre a importância do aprendizado dos conteúdos apresentados para a faixa etária, também traz uma coletânea de textos complementares para repertório do professor. Os temas tratados referem-se à organização do espaço e a gestão do tempo, à alfabetização, à didática e ao aprendizado da escrita e da leitura, ao conceito de mito e ao trabalho com modalidades organizativas.

O material também traz a proposta do trabalho com projetos, por considerar que o projeto “permite que a criança reconheça um sentido para sua atividade” (SÃO PAULO, 2014d, p.98). Sugere as etapas e respectivas atividades a serem cumpridas, os textos a serem utilizados, as estratégias de leitura e organização dos alunos, que normalmente se apresentam em grupos ou coletivamente. Nesses projetos, as crianças desenvolvem atividades de oralidade, de leitura, pesquisa/entrevista, escrita coletiva/duplas, elaboração de bilhetes, fichas informativas, cartazes, desenhos legendas, mural. Ao longo do 1º ano do ensino fundamental são desenvolvidos dois projetos, os quais, além de trabalharem com as especificidades dos conteúdos propostos, também contribuem no processo de alfabetização das crianças.

Nas oportunidades de realizarem a escrita a partir de seus conhecimentos já construídos, observamos que são, em sua maioria, propostas de atividades coletivas, em quartetos ou duplas. São poucos os momentos em que se propõe a escrita individual. No livro do aluno, intitulado “Coletânea de Atividades”, observamos a presença dos gêneros contemplados para esse ano escolar, porém, não mantém o portador original, isto é, são textos adaptados para o material do aluno: escritos em caixa alta e sem as características do portador original. Quanto às atividades voltadas à análise do sistema de escrita, identificamos algumas cruzadinhas com banco de palavras, uso das letras móveis para registro do nome, identificação de palavras para as respostas de adivinhas, registros de diferentes listas, localização de palavras ditadas pelo professor e identificação de imagens e palavras/legendas/títulos.

---

<sup>40</sup> Reiteramos a informação da ausência de um registro compilado com a concepção de ensino e metodologia das áreas de conhecimento. Utilizamos os Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do professor, do 1º, do 2º e do 3º ano do ensino fundamental.

No livro do aluno, identificamos o trabalho com o nome e sobrenome da criança, dos colegas da turma e dos membros da família; produção de listas, localização de palavras em listas ou banco de palavras; segmentação de palavras a partir da leitura de um poema (não se trata de um texto memorizado) e jogo da memória (imagem/palavra). O uso das adivinhas, da ordenação das parlendas e das cruzadinhas continua nesse ano escolar, com a mesma estratégia do banco de palavras. Há um predomínio de atividades que privilegiam a identificação de palavras e títulos. A escrita ou reescrita de pequenos textos e/ou trechos de histórias conhecidas, aparecem poucas vezes.

No livro do aluno do 3º ano, observamos que os momentos de produção poderiam oportunizar maiores ações das crianças e que os textos apresentados poderiam estar mais conectados com a realidade da criança, mantendo a fonte e o portador original, apresentando imagens mais próximas da realidade. Ficamos com a impressão de que há uma adaptação para a criança nessa faixa etária, o que acaba empobrecendo o trabalho com a diversidade e variedade de gêneros textuais. Não entraremos na análise das atividades, pois não é nosso foco de pesquisa, mas deixaremos registrada a necessidade de se reverem as atividades propostas para as crianças, respeitando o trabalho com a alfabetização e o letramento, pois, assim como afirma Soares (2003, p. 19), a especificidade da alfabetização, da apropriação do sistema de escrita, é feito junto com o letramento, “com textos reais”.

Até aqui apresentamos as sugestões de encaminhamentos para o desenvolvimento do aprendizado da leitura e da escrita e algumas atividades do material do aluno. No quadro 16, apresentamos os gêneros contemplados<sup>41</sup> em cada ano escolar para a realização do trabalho com as estratégias descritas nos quadros anteriores, lembrando que em todos os Guias de Planejamento, os professores são orientados a ampliar o repertório de conhecimento dos gêneros textuais, apresentando uma diversidade no momento de leitura que deve ser realizado diariamente.

---

<sup>41</sup> Identificamos os textos utilizados para leitura, introdução de atividades e/ou execução de atividades no material do aluno, independentemente da diversidade de apresentações e aprofundamento do trabalho. Ainda encontramos atividades com cantigas/músicas, poemas, imagens diversas e atividades de produção de crachá, etiqueta, agenda telefônica.

**Quadro 16 - Gêneros textuais contemplados no material didático do Estado de São Paulo no componente de Língua Portuguesa**

<b>Agrupamento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>NARRAR</b>	Parlenda, curiosidade, mito, lenda, poema, música, adivinha.	Contos de fadas, parlendas, fábula, adivinha, curiosidade.	Contos, piada, quadrinha, curiosidade, fábula.
<b>EXPOR</b>	Fichas informativas, cartaz, textos informativos, tabela, listas.	Divulgação científica, listas, ficha técnica.	Divulgação científica, verbete, ficha técnica.
<b>ARGUMENTAR</b>			
<b>INSTRUIR/ DESCREVER</b>	Texto instrucional (brincadeiras).	Receita.	Regras de jogos.
<b>RELATAR</b>			Biografia.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º ao 3º ano (SÃO PAULO, 2014).

Ainda encontramos nos Guias de Planejamento, indicações de leituras diárias a serem realizadas pelo professor aos seus alunos. Nos três primeiros anos do ensino fundamental, são indicadas leituras de textos da esfera literária: contos de fadas, contos populares e mitos e, uma vez por semana, textos de divulgação científica (como verbetes e textos explicativos).

### **2.3.2 A leitura, a escrita e a oralidade no componente de Língua Portuguesa da proposta curricular do Sistema SESI de ensino.**

A proposta curricular do SESI prevê que o trabalho para a formação de leitores e escritores competentes, não é tarefa exclusiva do componente de Língua Portuguesa. O trabalho deve perpassar todos os componentes, cada qual com o uso de estratégias de exploração da diversidade textual que compõe a sua área de conhecimento e de forma articulada, para que não haja fragmentação dos saberes.

O ensino da língua, fundamentado na abordagem sociointeracionista, compreende a aprendizagem desta como um processo dinâmico que não pode restringir-se à análise de formas linguísticas.

É pressuposto essencial do sociointeracionismo o fato de que os sentidos não existem por si sós; na verdade, os sentidos constroem-se na interação verbal e são resultado das condições de produção dos discursos: quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas. (MENDONÇA, 2007, p.38).

O trabalho de reflexão da língua, realizado na escola, deve ampliar o domínio que o aluno tem sobre o uso desta língua, capacitando-os a produzir textos orais e escritos, adequados ao contexto de uso, à situação comunicativa. A reflexão pauta-se nas atividades epilinguísticas e metalinguísticas. “Nos primeiros anos do ensino fundamental, as atividades epilinguísticas devem ser privilegiadas, centrando-se na reflexão sobre a língua em situações de produção e análise textuais” (SESI – SP, 2015, p. 64). O trabalho de reflexão da língua através dos gêneros textuais, nesta rede de ensino, potencializa o desenvolvimento das habilidades de falar, escutar, ler e escrever.

Para o desenvolvimento da competência comunicativa oral, a criança deverá participar de situações de respeito às diferentes opiniões, de argumentação e de adequação aos contextos comunicativos. A aprendizagem da língua escrita, a alfabetização, é entendida como um “processo de ensino e aprendizagem que inclui tanto a compreensão do sistema de escrita como as suas possibilidades de uso em práticas sociais” (SESI, 2015, p.66). Para o desenvolvimento da leitura – considerada conteúdo a ser ensinado - é importante o acesso aos diferentes gêneros textuais e a organização de uma rotina de leitura. Nesses momentos de leitura, é importante que o aluno conheça “os propósitos da leitura (ler por prazer, ler para aprender, ler para conhecer, ler para informar-se...), pois não poderá ler do mesmo modo diferentes textos” (SESI, 2015, p. 72).

A organização do trabalho com os gêneros textuais é sistematizada através de sequências didáticas, ou seja, “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um gênero textual” (SESI, 2015, p.75).

**Quadro 17 - Gêneros textuais contemplados no material didático do Sistema SESI no componente de Língua Portuguesa**

<b>Agrupamento</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>
<b>NARRAR</b>	Contos de fadas, fábula, parlendas, trava – língua.	Contos de bruxa, tirinha.	Conto, lendas.
<b>EXPOR</b>	Ficha técnica, lista.	Tabela, relatório científico, curiosidade, texto expositivo, cartaz.	Divulgação científica, entrevista, lista.
<b>ARGUMENTAR</b>	Classificados, carta.	Carta	
<b>INSTRUIR/ DESCREVER</b>	Receita, texto instrucional.	Texto instrucional de experimento, receita	
<b>RELATAR</b>	Convite, notícia, biografia.	Entrevista, agenda, biografia, relato de experiência vivida, cartão postal, e-mail.	Causo, anedotas, notícia, reportagem, biografia e autobiografia.

Fonte: Movimento do aprender/Linguagens (1º ao 3º ano) (SESI, 2010)



Esses gêneros, citados no quadro 17, não são apenas apresentados aos alunos. De acordo com as orientações pedagógicas, são realizadas diversas atividades para aproximação, conhecimento de características, função, escrita, reescrita, revisão e em alguns momentos, produção de autoria. Ao aluno, são proporcionadas situações de ação sobre o objeto de ensino, ora individualmente ora em duplas e/ou grupos, chamados agrupamentos produtivos.

Encontramos, no material didático do aluno e nas orientações pedagógicas ao trabalho do professor, a proposta de trabalho com outros tipos de textos<sup>42</sup>, os quais não são registrados na referência utilizada, mas, os próprios autores consideram que “os agrupamentos assim definidos não são estanques uns com relação aos outros; não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2014, p. 59). Então, a partir da especificação das capacidades de linguagem dominante apresentadas em cada agrupamento, classificamos nas tipologias apresentadas. Apenas não classificamos o poema, pois dependerá do contexto do poema utilizado. Por exemplo: no 1º ano os alunos conhecem um poema com a função de vender algo, denominado no material como classificados poéticos. Sendo assim, o poema poderia ser classificado como texto argumentativo ou expositivo.

O Sistema ainda possui um volume intitulado “Muitos textos... tantas palavras” para cada ano escolar, com diferentes gêneros textuais, como forma de aprofundar os assuntos abordados e ampliar o repertório dos gêneros. O livro “contém uma seleção de textos, cujo critério está ancorado na qualidade, na adequação e na variedade de gêneros textuais” (SESI, 2010, p. 40), os quais podem ser utilizados em diferentes momentos.

### **2.3.3 Convergências nas concepções de educação do Estado de São Paulo e do Sistema SESI**

Apesar de não ser o foco desta pesquisa, realizamos algumas leituras que nos forneceram informações acerca das concepções de educação do Estado de São Paulo e do

---

<sup>42</sup> História em quadrinhos, curiosidades, listas, poemas, músicas, ficha, etiqueta, cartaz, rótulo, logomarca, texto informativo, parlenda, trava-língua, convite.

Sistema SESI – SP de ensino, e nos chamou a atenção a semelhança<sup>43</sup> de alguns conceitos utilizados.

A concepção do Estado de São Paulo considera o “conhecimento como produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre si” (SÃO PAULO, 2008, p. 7). A “construção”, palavra - chave nesta definição de conhecimento, converge com a definição da concepção do SESI, quando consideram que o “conhecimento é um processo de construção fundado no diálogo permanente entre professores e estudantes”. Apesar de não haver a presença da palavra diálogo na concepção do Estado, pressupomos que a relação aluno – professor seja pautada no diálogo, o que indicaria outra semelhança.

Outra similaridade identificada refere-se ao uso das expectativas de ensino e aprendizagem como norteadoras dos conteúdos, habilidades e competências. A diferença se encontra na redação das mesmas: no Estado encontramos uma especificidade para cada ano escolar, enquanto que no SESI as expectativas se repetem e o professor tem como norteador apenas as metas de cada componente.

A interdisciplinaridade, a ação do aluno, a intervenção ao longo do processo pedagógico, a avaliação formativa, os gêneros textuais como objeto de ensino, o planejamento a partir do diagnóstico das especificidades da turma são outras convergências que encontramos nas duas concepções de ensino.

O Estado de São Paulo tem como meta a alfabetização de todos os alunos aos sete anos de idade, o que corresponde ao 2º ano do ensino fundamental. O Sistema SESI – SP define como meta, ao final do 1º ano do ensino do fundamental, a escrita na hipótese alfabética.

Nas duas redes de ensino, além da proposta do desenvolvimento do trabalho com a avaliação formativa, o gênero textual é apontado como objeto de reflexão e ensino da língua materna, inclusive no processo de alfabetização. Se estamos falando de aquisição da leitura e da escrita enquanto função social, estas não podem estar fora da instituição escolar. Para tanto, reiteramos que, para se alcançar os objetivos propostos, é de suma importância o domínio didático e conceitual dos professores. Tais conhecimentos, adquiridos desde sua formação inicial, devem ser aprimorados e ampliados ao longo de sua atuação profissional. Um docente

---

<sup>43</sup> Inserimos os conceitos que estavam explicitamente nas concepções, isto é, não realizamos uma análise aprofundada de cada uma delas, por não ser o foco neste momento.

que tenha condições de organizar situações de aprendizagem em que os alunos possam ser alfabetizados na perspectiva de compreensão e uso dos textos que circulam socialmente. Tais situações de aprendizagem, próximas à realidade do uso dos gêneros textuais, alimentados por diversos momentos de leitura e reflexão sobre a língua, só poderão ser bem realizados se o docente tiver conhecimento dos objetivos a serem alcançados, dos conteúdos a serem desenvolvidos, e “como” serem organizados.

Em virtude desta pesquisa analisar a avaliação em larga escala – SARESP- no componente de Língua Portuguesa, buscamos conhecer também as orientações metodológicas para o trabalho com tal componente nas redes de ensino estadual (a qual dá origem às matrizes de referência para elaboração da avaliação, a partir do currículo do Estado) e particular (que participava da avaliação por meio de adesão). Ao observamos que ambas utilizam as expectativas de ensino e aprendizagem como parâmetro orientador e se pautam no ensino da língua materna a partir dos gêneros textuais, retomamos o foco do processo de alfabetização e letramento, bem como nos perguntamos quais seriam os conhecimentos imprescindíveis na formação do docente que atuaria especificamente nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Por considerarmos a importância das especificidades do ensino da Língua Materna, do processo de alfabetização e letramento, da extrema relevância da formação docente, discorreremos no próximo capítulo sobre tais temas e trazemos o coordenador pedagógico como um dos contribuintes da formação do docente dentro da instituição escolar.

### 3. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A necessidade de uma boa formação para uma atuação profissional adequada, para que o docente, em exercício, tenha condições de planejamento, intervenção, mediação, formação e informação no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, não é novidade. Quando falamos em “boa formação docente”, nos referimos, além da sua formação inicial e continuada, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e pertinentes à sua prática docente, aos conteúdos específicos dos componentes curriculares os quais serão responsáveis em desenvolver. O acesso a esse conteúdo, muitas vezes, se dá apenas na educação básica e, então, não podemos garantir que sejam de pleno domínio de todos os docentes, visto que são oriundos de diferentes formações.

Em 2008, as pesquisadoras Gatti e Nunes (2009) coordenaram uma pesquisa sobre os currículos dos cursos de licenciatura, pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, com apoio da Fundação Vitor Civita. Foram analisados os currículos de 165 cursos de licenciatura, presenciais, sendo que 71 eram de Pedagogia. Nesta pesquisa, entre outras informações, identificaram que apenas 30% das horas das disciplinas da grade curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia são dedicadas à formação profissional específica<sup>44</sup>; que os conteúdos das disciplinas que são ensinados na educação básica são abordados de forma genérica e que há pouca integração deste aluno com a escola (GATTI, 2009, p.152-153).

Temos, então, alguns pontos que se articulam, a partir da pesquisa realizada, e indicam um grande problema na formação inicial desses docentes e refletem na qualidade educacional. Se partirmos do princípio de que esses professores possam ser fruto de uma educação básica com falhas, com deficiências na qualidade de conteúdos e que o curso de licenciatura não supre essa falha (o que na verdade não deveria nem ser suprir, e sim aprofundar os conhecimentos), o que será reproduzido nas salas de aula? O que está, atualmente, sendo reproduzido, considerando que a pesquisa foi realizada em 2008 e estes grupos já estejam atuando na área educacional? Além deste problema conceitual nas áreas de conhecimentos, ainda há o problema

---

<sup>44</sup> As pesquisadoras consideram os conhecimentos relativos à formação profissional específica como sendo as disciplinas que fornecem instrumental para a atuação do professor: conteúdos do currículo da Educação Básica (alfabetização e letramento, arte e educação, conhecimento lógico – matemático, educação matemática, leitura e escrita e língua portuguesa); as didáticas, metodologias e práticas de ensino e também os saberes relativos à tecnologia (GATTI, 2009, p 119).

da deficiência da especificidade da prática de ensino: o tema não é abordado de forma aprofundada e não há vínculo entre a teoria e a vivência nas escolas, isto é, o local mais fértil de aprendizado sobre a docência é desconsiderado durante a formação dos futuros professores<sup>45</sup>.

As discussões acerca da formação docente, qualidade da educação, seja ela básica ou superior, fomentam estudos, pesquisas, debates, políticas públicas; mas tem-se perdido no meio do caminho o mais significativo: a instrumentalização, isto é, a formação que trará condições do professor estar em sala de aula e realizar o seu trabalho. Em se tratando especificamente de conteúdos, é preciso que ele tenha domínio conceitual e gradativo destes, conhecimento dos conteúdos imprescindíveis que devem ser ensinados nos anos iniciais, isto é, além de conhecer, deve saber a gradação desse conhecimento para que tenha condições de organizar suas aulas, independentemente de qual ano for lecionar. Por exemplo, em Língua Portuguesa, quais são os conteúdos para um 1º ano? Muitos docentes recorrerão aos livros didáticos para consultarem, mas os livros não são os docentes. São os professores que devem ter esse domínio, e esse aprendizado deveria fazer parte de sua formação inicial e ser consolidado durante sua atuação profissional.

Porém, para a realização da articulação do saber conceitual, da gradação deste, dos conteúdos imprescindíveis e o procedimento didático, o professor coloca em exercício, os diferentes saberes da profissão docente, “construídos e apropriados ao longo da carreira” (MIZUKAMI, 2006, p. 2.). Esses conhecimentos são organizados por Pimenta (1997) em três grupos:

1. Experiência: além dos saberes produzidos e acumulados no cotidiano da profissão, a autora ainda cita que a experiência de ser aluno, de saber o que é ser professor (seja por vivenciar ou através da mídia) também colaboram para a construção da experiência de ser docente;
2. Conhecimento: este, não se reduz à informação. No caso dos professores, nas escolas, têm a tarefa de trabalhar com as informações para se chegar ao conhecimento, desenvolvendo habilidades nos alunos para operar, rever, e reconstruir com sabedoria os conhecimentos científicos, o que permitirá aos alunos uma noção de cidadania mundial. Porém, este trabalho está intrinsecamente conectado com o terceiro grupo, descrito na sequência;

---

<sup>45</sup> Reiteramos que os dados referentes à falta de vínculo entre teoria e prática nas escolas é resultado da pesquisa realizada, a qual também representa um recorte dos programas curriculares dos cursos de licenciatura.

3. Saberes pedagógicos: considerando a importância do saber ensinar e a ausência de receitas didáticas, a autora enfatiza que os saberes pedagógicos são os saberes produzidos na ação e na reflexão sobre o que se fez; os quais são mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca.

Em consonância com a autora supracitada, ratificamos que durante a formação inicial, o licenciando já esteja inserido nas problemáticas da vida escolar e já comece “a ver, olhar e analisar as escolas com os olhos não mais de alunos, mas de futuros professores” (PIMENTA, 1997, p. 11).

Além dessa formação inicial, de extrema importância, há que se considerar que o futuro docente continue a aprender e aprimorar seu ofício. Temos, então, a formação continuada, que deverá acontecer por iniciativa própria ou pelos incentivos e oportunidades da instituição escolar a qual esteja vinculado. Ora, quando vamos a um médico, há sempre os quadros, de sua formação, pendurados na parede, como forma de dizer aos pacientes, que eles estão em atualização constante e aptos a cuidarem – sinônimo de confiança. Num salão de cabeleireiro, os diversos certificados expostos na parede, justificam os valores cobrados por cuidarem da estética feminina, afinal, há qualificação, horas de estudo e dedicação. Nos dois exemplos citados, há riscos e possíveis consequências no caso do erro. E os professores? Independentemente de suas qualificações, as quais são vistas por alguns como mera obrigação, são desvalorizados, exercem sua profissão, muitas vezes, em condições precárias, são vítimas de violência moral, verbal, e ainda são responsabilizados pelos resultados quantitativos e qualitativos da educação – os holofotes se voltam aos professores como se fossem os únicos atores do cenário educacional.

E dentro dessa realidade, encontraremos professores que, apesar de trabalharem dois ou três períodos na escola, cumprirem com as atividades de extensão da profissão (planejamento de aulas e correção de atividades), ainda conseguem participar de cursos de formação e outros docentes que por diversos motivos, não os fazem. Já gostaríamos de deixar o questionamento: quanto de aproveitamento real estará tendo esse docente? Qual seria a contribuição real de uma formação continuada reduzida há poucas horas de cumprimento de atividades, o mínimo exigido pelo curso, já que o tempo desse profissional é escasso e não é possível aprofundar as reflexões? Será que seria mais produtivo se essa formação fosse ao seu horário de trabalho? E de que forma poderia acontecer? Quais eixos poderiam ser foco de discussão? E apenas para

encerrar: a formação continuada viria ao encontro de seu aprimoramento profissional ou à aquisição de pontos para progressão na carreira?<sup>46</sup>

Esses eixos da formação inicial e continuada e dos saberes necessários para a instrumentalização de um bom docente serão discutidos neste capítulo, nos subitens que se seguem.

### 3.1 Aspectos históricos da formação dos professores da Educação Básica no Brasil

A formação de professores não é assunto novo, tampouco ultrapassado e, ainda, muito longe de estar resolvido. A partir dos estudos de Saviani (2009), registramos o percurso das discussões sobre formação de professores no Brasil, as quais iniciaram após a independência. Este pesquisador organiza a formação de professores dos últimos dois séculos em seis períodos, que organizamos em forma de quadro por considerar que esta estratégia seja um facilitador na demonstração de dados, conteúdos e/ou informações factuais<sup>47</sup>.

**Quadro 18 - Períodos na história da formação de professores no Brasil**

<b>Período</b>	<b>Características</b>
<b>1827 – 1890: Ensaio intermitentes de formação de professores.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei das Escolas de Primeiras Letras determina que os professores deveriam ser treinados no método mútuo, nas capitais das respectivas províncias.</li> <li>• Em 1834 a instrução primária passa a ser responsabilidade das províncias, que fundam também as Escolas Normais para formação de seus professores.</li> <li>• O que predominou no currículo dessas escolas foram os conhecimentos que deveriam ser transmitidos nas escolas de primeiras letras.</li> </ul>
<b>1890 – 1932 - Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Por considerar a ineficiência no preparo prático dos alunos das Escolas Normais, foi fixada a reforma da instrução pública, em 1890.</li> <li>• A reforma baseou-se no enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino.</li> <li>• A reforma estendeu-se pelas cidades do interior e tronou-se referência no país.</li> </ul>
<b>1932 – 1939 - Organização dos Institutos de Educação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As Escolas Normais, mesmo após a reforma, não apresentaram avanços significativos, pois ainda predominava o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos.</li> </ul>

<sup>46</sup> Não estamos desconsiderando a valorização do aperfeiçoamento profissional ao longo de sua carreira. O questionamento gira em torno do que move esse professor em busca de cursos: aprimoramento de sua atuação ou pontuação para progressão na carreira?

<sup>47</sup> Por conteúdos factuais entende-se o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares: a idade de uma pessoa, a conquista de um território, a localização ou a altura de uma montanha, os nomes, os códigos, os axiomas, um fato determinado num determinado momento, etc. (ZABALA, 1998, p.41).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Foram transformadas em Escolas de Professores, a partir do decreto nº 3810 de 19 de março de 1932.</li> <li>• As principais iniciativas desse período foram os Institutos de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo.</li> <li>• Os Institutos foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico.</li> </ul>
<p><b>1939 – 1971 - Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os Institutos foram elevados ao nível universitário. O Instituto de São Paulo foi incorporado pela Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e o Instituto carioca foi incorporado à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935.</li> <li>• O paradigma do Decreto – lei nº 1190 se estendeu por todo o país, compondo o modelo que ficou conhecido como “esquema 3 + 1” (três anos para estudos das disciplinas específicas e um ano para a formação didática – tanto para a Pedagogia quanto para as outras licenciaturas).</li> <li>• Mais uma vez os aspectos pedagógico-didático ficou relegado a segundo plano, tendo uma forte marca nos conteúdos culturais-cognitivos.</li> </ul>
<p><b>1971 – 1996 - Substituição da Escola Normal pela habilitação Específica de Magistério.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A Lei nº 5692/71 previu a formação de professores para as séries finais do 1º grau<sup>48</sup> e para o ensino do 2º grau, em nível superior, em cursos de licenciatura.</li> <li>• As Escolas Normais desapareceram e deram lugar à habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau, que foi organizado em duas modalidades: habilitação para lecionar até a 4ª série (curso de três anos de duração) ou até a 6ª série do 1º grau (quatro anos de duração). Porém, essa organização da habilitação foi precária.</li> <li>• Em 1982 o governo lança o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) que, apesar dos resultados positivos, foi descontinuado.</li> </ul>
<p><b>1996 – 2006 - Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Cursos de Pedagogia.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a promulgação da Lei 9394/96<sup>49</sup>, surgiram propostas para a formação de professores, mas ainda permaneceu a influência do período anterior.</li> <li>• Em 2002 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e posteriormente as diretrizes para os cursos de licenciatura (BORGES, 2011).</li> <li>• A LDB 9394/96 passa a exigir a formação em nível superior para o exercício do magistério nas séries iniciais.</li> </ul>

Fonte: Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro (SAVIANI, 2009, p. 143 - 148).

Neste panorama, observamos que a formação docente inicial passou por muitas modificações e deixou um rastro de precariedade na formação dos professores. Assim como

<sup>48</sup> Nomenclatura usada na época para designar o atual ensino fundamental.

<sup>49</sup> Saviani (2009, p.148) faz uma crítica à LDB 9394/96, afirmando que esta sinalizou à uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo, em função do surgimento dos cursos de curta duração.



Pimenta (1997), entendemos a identidade docente como o conjunto de saberes que configuram a profissão e que deveriam compor o cenário da formação inicial e, posteriormente, da formação continuada. A autora cita que na formação inicial, os futuros docentes deveriam ser instigados a “mobilizarem seus conhecimentos da teoria da educação e da didática para investigarem a própria atividade e constituírem a transformarem os seus saberes-docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 1997, p. 6). Dessa forma, reiteramos que a identidade docente se constitui ao longo da profissão, pautada na reflexão constante da ação pedagógica, tanto dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, quanto das estratégias metodológicas utilizadas.

### **3.2 O professor como protagonista da sua formação continuada**

Ao se pensar no percurso de formação para a carreira docente, nos lembramos dos cursos de Magistério, Normal Superior e dos variados cursos de licenciatura. Mas a formação e a constituição profissional vão muito além dos cursos de formação inicial: ela se dá ao longo do exercício da carreira, nas ações e reflexões diárias da rotina escolar, nas inúmeras experiências que podem ser vivenciadas com cada estudante, nos cursos de extensão, especialização e aperfeiçoamento, nas leituras realizadas autonomamente, por indicação ou em momentos de reunião, nas conversas informais, nos diferentes ambientes frequentados pelo professor (teatro, cinema, exposições, palestras, etc.), na dinâmica de uma escola e de uma (ou várias) salas de aula, no atendimento às mais variadas clientelas de alunos, nas experiências vivenciadas enquanto aluno (professores que tenham marcado sua trajetória, positivamente ou não – os quais serão modelos e/ou parâmetros), na troca com os parceiros mais ou menos experientes. Se acreditamos que um dos pilares do processo de aprendizagem das crianças seja a interação social, porque haveríamos de mudar o foco quando se trata da formação do professor? É interessante citarmos aqui que, além da troca entre os próprios docentes, ainda temos a figura do coordenador pedagógico que deveria ser o elo mediático de toda essa reflexão pedagógica<sup>50</sup>.

A profissão docente exige um movimento contínuo de aprendizagem, um aprender a olhar o seu próprio fazer pedagógico e redirecionar, modificar, ajustar ou até mesmo continuar

---

<sup>50</sup> No item 3.2.1 discutiremos a contribuição do coordenador pedagógico na formação contínua do docente nos espaços escolares.

com a prática exercida. Então, na escola, o professor ensina, na escola o professor aprende. A escola é espaço de aprendizagem do aluno e, por intermédio da aprendizagem do aluno, passa a ser aprendizagem do professor também – afinal, qual o melhor termômetro das práticas pedagógicas, senão o aprendizado dos alunos?

Esse movimento contínuo do aprender docente é dividido por Nóvoa (2001) em cinco fases das diferentes experiências da carreira docente: experiência como aluno na Educação Básica; experiência como aluno na graduação, experiência nos estágios, experiência nos primeiros anos de docência (os quais ele considera os mais importantes da carreira e que deveriam ter um olhar formativo especial) e a experiência como titular da sala de aula. Porém, para que haja realmente movimento formativo, é preciso um trabalho sistematizado e permanente de reflexão da prática docente.

Sob esse olhar, a formação docente não se inicia apenas no curso de graduação, pois o aluno, futuro professor, carrega consigo as experiências vividas no período em que frequentava a educação básica e tais experiências podem influenciar suas decisões quando estiver na frente de uma sala de aula. Se para o aprendizado da criança acreditamos que ela tenha o adulto como modelo, o aprendizado docente também buscará alguns tipos de modelos.

O que Nóvoa (2001) chama de problemas pedagógicos, Imbernón (2010) nomeia como situações problemáticas e também defende uma formação continuada colaborativa, centrada nos problemas definidos pela escola, com participação ativa e crítica dos professores. Um cenário onde “cada um dos membros do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 65), a escuta e a resolução vêm se construindo no próprio grupo.

[...] uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependência de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, como um processo comunicativo compartilhado, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida). Trata-se de fazer com que se veja a formação como arte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento do conflito, de indagação, dos indivíduos e da comunidade que os envolve. (IMBERNÓN, 2010, p. 64 – 65).

Porém, não se trata de uma tarefa fácil de se desenvolver, já que o hábito de avaliar a própria prática, a prática do outro, dialogar, refletir, propor resoluções, trocar conhecimentos e trabalhar em grupo não faz parte do cotidiano docente. Apesar de estarem inseridos, por muitas vezes, em grandes grupos, por muitos momentos estão realizando suas tarefas e tomando suas decisões, sozinhos. Talvez essas ações devessem compor mais um aprendizado a ser desenvolvidos nas licenciaturas.

Já vimos, então, a partir de dois teóricos, que a escola, a sala de aula, os problemas pedagógicos, a rotina escolar, as dificuldades e avanços de aprendizagem, entre outros, constituem vasto campo de itens de discussão, reflexão e propostas formativas, mais próximas à realidade e ao contexto do trabalho docente. Por serem fruto dos apontamentos dos próprios professores, podem apresentar melhores resultados, pois assim como os alunos, estarão motivados a resolverem as situações problemáticas.

Mas nem todas as soluções estão nas mãos dos professores, já que é preciso valorização da profissão, desde o oferecimento de uma boa formação inicial e continuada, até às condições de trabalho, horário, salário, acesso aos bens culturais, enfim, que o professor tenha qualidade de vida, para que possa dedicar-se ao seu desenvolvimento profissional sem a necessidade de trabalhar em três períodos, para suprir suas necessidades básicas de sobrevivência. E, então, Nóvoa (2001)<sup>51</sup> traz essa responsabilização do governo no oferecimento de meios e condições para o trabalho do professor (condições materiais, salariais e de infraestrutura), pois “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais, que se desenvolve a verdadeira formação”.

Ao procurarmos as iniciativas voltadas à formação de professores, tanto em âmbito nacional quanto estadual, encontramos diversos cursos que são oferecidos aos docentes, como estratégia de valorização e formação continuada.

Em janeiro de 2009, o Decreto nº 6755 institui uma política nacional de formação de profissionais de magistério para a educação básica e a CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, passa a participar da organização de cursos de formação continuada dos docentes da rede pública. A partir desta iniciativa, um conjunto de programas com o compromisso de valorização do magistério passa a ser oferecidos, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibid), o Programa de Consolidação

---

<sup>51</sup> Entrevista disponível em: < <http://novaescola.org.br/formacao/formacao-continuada/professor-se-forma-escola-423256.shtml>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Observatório da Educação (Obeduc), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), o Programa Novos Talentos e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação Docente (Life). Com exceção do Pibid e do Parfor, a participação nos programas se dá por inscrição de projetos e propostas, a partir da publicação dos editais (BRASIL, 2014).

Ainda encontramos, no *site* do Ministério da Educação – MEC<sup>52</sup>, outras iniciativas voltadas à formação de professores da educação básica, na educação profissional e tecnológica, na educação superior, na alfabetização e educação de jovens e adultos e na educação para a diversidade. São elas:

1. Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica – PARFOR;
2. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;
3. Programa de Consolidação das Licenciaturas – Prodocência;
4. Programa Novos Talentos;
5. Universidade Aberta do Brasil (UAB);
6. Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial;
7. Portal do professor;
8. Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO;
9. Programa Banda Larga nas escolas;
10. Programa Um Computador Por aluno;
11. Projeto GESTOR – Programa de pós-graduação em Educação Tecnológica/Formação de Mestres para a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica;
12. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola – PPGEA;
13. Programa Institucional de Qualificação Docente para a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – PIQDTEC;
14. Educação em Agroecologia e Sistema Orgânicos de Produção;
15. Fundo de Financiamento ao Estudante – FIES;
16. Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-graduação no País;

---

<sup>52</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>

17. Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP) - Ação de fomento da Capes que apoia eventos científicos e tecnológicos para a educação superior e básica;
18. Programa Pró-Equipamentos;
19. Portal de Periódicos;
20. Programa de Cooperação Internacional e Bolsas no Exterior;
21. Programa Escola de Altos Estudos;
22. Política de Formação em Educação de Jovens e Adultos;
23. Programa Escola Ativa – Educação no Campo;
24. Programa de Apoio À Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo – Procampo;
25. Programa de Apoio À Formação Superior e Licenciaturas Interculturais (PROLIND) – Educação Indígena;
26. Rede UAB de Educação para a Diversidade.

Em âmbito estadual, também encontramos algumas iniciativas da Secretaria da Educação<sup>53</sup>, as quais envolvem a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores “Paulo Renato Souza” (EFAP) que, por meio de convênios com universidades públicas, oferece cursos de especialização, Inglês, Libras, Mestrado e Doutorado. Temos, então, uma série de iniciativas que visam instrumentalizar o professor, ao longo de sua carreira, para sua prática profissional, porém, não podemos deixar desconsiderar a importância da formação continuada.

Essa formação continuada que deveria acontecer sistematicamente nas escolas, precisa de um ator pedagógico para organizar os momentos formativos, sejam eles coletivos ou individuais. Esse mediador, formador, deverá ter a sua prática alicerçada em algumas características<sup>54</sup> tais como:

1. Possuir uma boa comunicação com seu grupo;
2. Ter curiosidade, ser um pesquisador e estudioso;
3. Possuir postura de liderança mediática, para o desenvolvimento do trabalho coletivo;
4. Realizar autorreflexão crítica sobre o seu fazer;
5. Ser protagonista;
6. Acompanhar o trabalho prático do seu grupo de docentes;

<sup>53</sup> <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/efap/in%C3%ADcio.aspx>>. Acesso em: 13 jul. 2016.

<sup>54</sup> Essas características são frutos das leituras realizadas sobre a formação de professores que pautam esse capítulo, as quais não se esgotam nos itens apresentados neste subtítulo.

7. Intervir promovendo análise e reflexão;
8. Conhecer o seu grupo, seus diferentes saberes e respeitá-los;
9. Articular o trabalho com os diferentes saberes dos docentes, entre os docentes;
10. Desenvolver a autonomia do grupo docente.

Considerando formador “todos os profissionais envolvidos nos processos formativos de aprendizagem da docência de futuros professores (...)” (MIZUKAMI, 2006, p. 3), encontramos em algumas instituições escolares a figura do coordenador pedagógico vinculado ao papel de formador. Supomos que este profissional tenha experiência docente e possa assumir o papel de mediação na reflexão das ações pedagógicas do grupo docente, tanto dos profissionais iniciantes quanto os que já estão em exercício profissional.

“A coordenação pedagógica é (...) um canal privilegiado de interlocução e formação de/com/entre os professores” (CUNHA; PRADO, 2012, p.40) e este profissional está diariamente com o grupo de professores na rotina escolar. No próximo item, discutiremos um pouco mais sobre suas contribuições na formação contínua docente.

### **3.2.1 O Coordenador Pedagógico e sua contribuição na formação continuada dos docentes no espaço escolar.**

O coordenador pedagógico, uma figura presente nas escolas, contribui com a equipe fazendo intervenções “no campo dos conhecimentos didático-pedagógicos que medeiam a relação entre o ensino e a aprendizagem” (DOMINGUES, 2014, p. 114).

Coordenar o pedagógico pressupõe um profissional afinado com suas atribuições, com capacidade de refletir criticamente sobre o seu fazer, envolvido em desvelar na formação docente as relações existentes entre a teoria e a prática e criar condições para uma reflexão planejada, qualificada e organizada a partir das necessidades dos educadores envolvidos. (DOMINGUES, 2014, p.116).

Ele tem sob sua responsabilidade pedagógica formativa, um grupo heterogêneo no que diz respeito a diversos quesitos: formação, saberes profissionais, experiências pessoais, valores, crenças etc. São diferentes docentes; são diferentes pessoas. E essa diferença deve ser respeitada e considerada quando se desenvolve um projeto formativo na escola, o qual exigirá desse coordenador, desse formador, um olhar atento às especificidades de seus professores.

A competência do formador passa fundamentalmente pela capacidade de analisar o trabalho dos professores com vistas a uma constante revisão e desvelamento das crenças subjacentes às ações dos professores, de modo a intervir com sucesso no desenvolvimento da competência profissional. (BRASIL, 2002, p.77).

Um projeto formativo nasce de diferentes necessidades identificadas pelo grupo, no grupo e com o grupo docente. Deverá acontecer “de acordo com as necessidades de aprendizagens do professor e as características do que se aprende” (BRASIL, 2002, p.107).

Para o processo de formação de professores, é fundamental que se tenha um projeto com objetivos, conteúdos e procedimentos bem definidos e entrelaçados: saber o que fazer, por que para quem e onde fazer (ALMEIDA, 2012), além da existência do espaço/tempo a ser colocado em prática, os movimentos de formação coletiva e individual.

Quando pensamos num processo formativo dentro da escola, não podemos partir do princípio que seja um projeto definido unicamente pelos gestores, “de cima para baixo”, onde as normas são ditadas e os docentes as executam. Trata-se de um projeto definido a partir das necessidades formativas identificadas no próprio grupo e, então, as intervenções tornam-se mais significativas, pois a matéria – prima está ao alcance de todos, não há um distanciamento da teoria e da prática. O projeto formativo se dá no e para o coletivo da escola. Por se tratar de um coletivo, a construção do conhecimento é “fruto de um processo compartilhado: o conhecimento de cada um resulta de aprendizagens conquistadas coletivamente” (BRASIL, 2002, p. 107 – 108).

Contemplar o individual no coletivo e fazer com que o coletivo reflita o conjunto dos pontos de vista individuais é o que confere ao trabalho coletivo seu caráter de coletividade, visto que só assim há uma participação efetiva – não no sentido de *tomar parte em*, mas de adesão de cada um, com sentimentos e pensamentos, valores e princípios. Logo, o trabalho coletivo é construído por cada educador e promovido pelo coordenador, responsável pela mediação nesse processo de construção. (PLACCO; SOUZA, 2012, p.28).

Os espaços de formação devem promover situações onde os professores possam expor suas dificuldades, que seus conhecimentos sejam valorizados, que sintam o apoio do formador/coordenador, que as reflexões possam apresentar sentido e, conseqüentemente, mudanças na prática, que todos se sintam protagonistas de sua ação e de seu desenvolvimento profissional. Uma das vantagens da formação docente acontecer dentro da escola é que o

coordenador terá condições de acompanhar o professor na sua prática, após as discussões e reflexões realizadas nos espaços de formação coletiva, acompanhar suas aulas, atividades desenvolvidas com os alunos, trocar ideias, fazer sugestões e outras contribuições. Esse acompanhamento *in loco* permite melhores condições de realizar a investigação e a reflexão das práticas pedagógicas (DOMINGUES, 2014).

### **3.3 A formação do docente dos anos iniciais para o ensino de Língua Portuguesa – alguns saberes necessários**

Por diversas vezes, citamos e responsabilizamos os docentes pelo desenvolvimento de competências leitoras e escritoras em nossos alunos, mas nessa responsabilidade surge outro questionamento: o quanto nossos professores estão preparados para a realização desse desenvolvimento? Ou, o quanto de competências leitoras e escritoras estão desenvolvidas nesses docentes e qual foi a contribuição da formação acadêmica para esse desenvolvimento?

Rezende e Franco (2013) mencionam que a carência leitora e escritora também é apontada nos universitários, os quais estão se preparando para tornarem-se professores. “A leitura e a escrita carecem de ser pensadas no que diz respeito aos cursos de formação de professores e à configuração das licenciaturas, considerando-se que os discentes serão formadores de leitores e escritores e, portanto, eles próprios devem sê-lo” (*Ibid*, p.22).

Dessa forma, a leitura e a escrita devem ser repensadas nos currículos das licenciaturas, de forma a contribuir no desenvolvimento da proficiência destes futuros formadores. Não estamos aqui, considerando ser de responsabilidade única da formação acadêmica o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Consideramos, assim como as autoras citadas, que a “leitura e a escrita são tarefas contínuas em nossas vidas” (p.22) e que estão presentes em todas as modalidades de ensino. Mas, se já constatamos que os futuros docentes chegam às universidades com tais deficiências, é preciso repensar o papel da leitura e da escrita nesses cursos. Se há a presença de uma grande maioria docente<sup>55</sup>, atuando na educação básica, com deficiência na competência leitora e escritora, não há outro caminho, senão lançar profissionais mais preparados para as salas de aula, o que trará resultados futuros e

---

<sup>55</sup> Em pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, em maio de 2016, identificou-se que 11% da população que trabalha no setor da educação são classificados como proficientes na escala da alfabetismo. O relatório na íntegra pode ser consultado em: < <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/Inaf-2015---Alfabetismo-no-Mundo-do-Trabalho.aspx>>. Acesso em: 10 jan. 2017.



sucessivamente, melhores condições de continuidade do processo de leitura e escrita, em suas diferentes instâncias.

Por quantas vezes, nos deparamos com situações em que, por falta de experiência ou de conhecimento, o docente está entrando em sala de aula com o piloto automático acionado e, nas melhores das intenções, acreditando estar desenvolvendo as habilidades indicadas no currículo escolar? Por quantas vezes o planejamento de aulas configura-se apenas numa sequência de atividades que se relacionam, mas que o docente não consegue identificar a habilidade que está sendo colocada em jogo e a competência que estará sendo desenvolvida? Por quantas vezes é feito esse movimento na intencionalidade do seu planejar? Por quantas vezes o professor seleciona diversos textos para ampliar o repertório de gêneros de seus alunos, mas sequer realiza questionamentos que os levem a observar, interpretar, inferir, relacionar... por quantas vezes a diversidade de textos se perde numa simples leitura realizada em sala de aula, isto é, numa simples apresentação do texto... e quantas oportunidades esse docente deixa escapar por não ter esse olhar específico do que se pode e se deve desenvolver naquela situação planejada? E ainda há que se considerarem as situações não planejadas, pois, por se tratar de um local que envolve crianças, há movimento, curiosidade e muitas vezes podem surgir situações não previstas, mas que podem ser utilizadas para problematizações, mobilizações e novos aprendizados, desde que se tenha um olhar atento a elas e ao objetivo proposto para aquele grupo.

Quando a criança ingressa no 1º ano do ensino fundamental, a primeira providência é avaliar o nível de hipótese de escrita. Mas essa primeira avaliação da criança deveria ir muito além, como orienta o documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, “lembramos que as crianças ingressantes no 1º ano do ensino fundamental precisam ser avaliadas quanto aos aspectos motores, comunicacionais, sociais e de aprendizagem, incluindo-se o nível de letramento e alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 9).

É preciso pensar, também, na formação docente para essa postura avaliativa, para que não fiquem apenas no diagnóstico de hipóteses de escrita, esquecendo-se de outros conhecimentos importantes para a faixa etária.

Se há a necessidade do docente conhecer objeto de ensino, como a alfabetização e o letramento, e o como se dá esse aprendizado, como a criança aprende, quais são as fases desse processo de aprendizagem, a sua atuação em sala de aula, suas intervenções com os alunos (para que todos possam avançar, independentemente do ponto em que se encontram), ficará falho, pois o docente não está instrumentalizado para tal.

A equipe do CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), da Faculdade de Educação da UFMG, em parceria com as professoras alfabetizadoras da rede pública escolar, organizou uma coleção com orientações sobre o ciclo inicial da alfabetização, com objetivo de preparar os professores para exercerem suas tarefas no ensino fundamental de nove anos. A publicação, realizada no ano de 2004, traz subsídios ao trabalho do alfabetizador, e explana “o que cada criança deverá ser capaz de realizar, progressivamente, nos diferentes períodos desse Ciclo” (CEALE, 2004, p.7).

Consideramos que ter essa clareza do que a criança deverá desenvolver em cada ano do ciclo de alfabetização, traz ao professor condições de avaliar, planejar e orientar seus alunos na direção do objetivo da alfabetização e do letramento<sup>56</sup>. Para avaliar, planejar e orientar, é preciso saber onde se quer e onde se pode chegar com as crianças.

Utilizaremos as indicações do caderno 2, “Alfabetizando”, que trata especificamente das capacidades linguísticas a serem desenvolvidas nas crianças nas situações escolares, para apresentar os conhecimentos que consideramos pertinentes fazer parte do repertório do professor alfabetizador. Esses conhecimentos foram divididos por eixos e para cada um destes, foram apresentadas as capacidades<sup>57</sup> e também sugestões de trabalho. Os quadros originais do caderno citado apresentam a progressão de trabalho com cada capacidade, ano a ano, indicando quando deve ser introduzido, trabalhado sistematicamente e consolidado cada capacidade apresentada.

Deve-se ressaltar que as aprendizagens relativas às capacidades apontadas não constituem etapas a serem observadas numa cadeia linear. Elas são simultâneas e exercem influência umas sobre as outras [...] é sempre necessário que o professor considere qual a melhor organização e sequenciação, tendo em mente a efetiva situação de aprendizado de seus alunos. (CEALE, 2004, p. 15).

Organizamos os quadros 19 - 23 para apresentar os eixos da proposta de trabalho da equipe do CEALE (2004), assim como as capacidades linguísticas de cada um deles. Na parte inferior destes quadros, incluímos algumas atividades sugeridas pelos alunos do curso de

---

<sup>56</sup> O material também “considera que alfabetização e letramento são processos diferentes, cada um com suas especificidades, mas complementares e inseparáveis, ambos indispensáveis (CEALE, 2004, p. 13).

<sup>57</sup> A proposta utiliza o termo “capacidades” por “considerá-lo amplo o suficiente para abranger todos os níveis de progressão, desde os primeiros atos motores indispensáveis à aquisição da escrita até as elaborações conceituais, em patamares progressivos de abstração, que possibilitam ampliações na compreensão da leitura, na produção textual e na seleção de instrumentos diversificados para tais aprendizagens” (CEALE, 2004, p.8).

Pedagogia, da disciplina “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Língua Portuguesa” da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Campus de Araraquara, no ano de 2008, contidas no livro “Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização (MONTEIRO, 2010, p. 98). A autora nos explicita que tais atividades, elaboradas e reelaboradas a partir de situações reais escolares, subsidiam os professores alfabetizadores no momento de planejarem situações para o desenvolvimento simultâneo das capacidades necessárias para essa fase da alfabetização.

### Quadro 19 - Eixo: Compreensão e valorização da cultura escrita

<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade;</li> <li>• Conhecer os usos e funções sociais da escrita;</li> <li>• Conhecer os usos da escrita na cultura escolar;</li> <li>• Desenvolver as capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar: saber usar os objetos de escrita presentes na cultura escolar e desenvolver capacidades específicas para escrever.</li> </ul>
<b>Orientações</b>	<p>Trata – se do processo de letramento, que deve ter orientação sistemática, com vista à compreensão e apropriação da cultura escrita pelos alunos (CEALE, p. 16).</p> <p>Trazer para a sala de aula e disponibilizar para manuseio e observações, muitos textos, de diferentes gêneros e orientar a exploração desses materiais possibilitando diversas descobertas, para que tenham clareza quanto à diversidade, usos, funções e suportes.</p> <p>O uso dos objetos de escrita presentes na cultura escolar devem ser ensinados. O ato de escrever é uma atividade motora e também deve ser ensinado.</p>
<b>Atividades</b>	<p>Exploração de atividades envolvendo o nome da criança: pesquisa através de entrevista, do motivo da escolha, significado, apelido, identificação do nome em documentos pessoais, pesquisa de nomes dos animais de estimação (se houver), explanação do gosto (ou não) por seu nome e justificativa.</p> <p>Atividades de localização de letras em diferentes suportes textuais para organização do seu nome, de palavras que iniciem com a mesma letra, identificação das mesas dos alunos com etiquetas com seus nomes, bingo de letras, quebra-cabeça com o nome, pesquisa dos nomes dos funcionários da escola e construção de painel e atividades motoras contextualizadas.</p>

Fontes: Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização (MONTEIRO, 2010, p. 99 - 101); Alfabetizando – Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização/Caderno 2 (CEALE, 2004, p. 16 - 21)

Por tratarem-se de uma escrita contextualizada e significativa, as atividades com o nome podem e devem ser exploradas diariamente, com o uso de diferentes estratégias.

**Quadro 20 - Eixo: Apropriação do sistema de escrita**

<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas;</li> <li>• Dominar convenções gráficas: compreender a orientação e o alinhamento da escrita da língua portuguesa e compreender a função da segmentação dos espaços em branco e da pontuação de final de frase;</li> <li>• Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, rimas, terminações de palavras, etc;</li> <li>• Conhecer o alfabeto: compreender a categorização gráfica e funcional das letras e conhecer e utilizar diferentes tipos de letra (de forma e cursiva);</li> <li>• Compreender a natureza alfabética do sistema de escrita;</li> <li>• Dominar as relações entre grafemas e fonemas: dominar regularidades e irregularidades ortográficas.</li> </ul>
<b>Orientações</b>	<p>A diferença entre as letras e desenhos, as letras e rabiscos, as letras e números, e as letras e símbolos, o nome das letras, a relação do som com a grafia, a orientação da escrita e da leitura (de cima para baixo, da esquerda para a direita, frente e verso), a estabilidade dos símbolos da escrita, são conteúdos que precisam ser ensinados, isto é, introduzidos, trabalhados sistematicamente e consolidados ainda no primeiro ano do ciclo inicial da alfabetização;</p> <p>A leitura realizada pelo professor, indicando com o dedo as linhas, as palavras, os sinais de pontuação, a direção em que se lê, auxilia o aluno a compreender os conteúdos acima citados. Para chamar a atenção para a unidade fonológica, o professor poderá criar situações em que chame a atenção das crianças para as rimas, aliterações, as sílabas no início e final das palavras. Poderá propor atividades de composição e decomposição silábica, identificação e comparação de quantidade de letras e sílabas, comparação e identificação da variação e da posição das letras, confronto da escrita produzida pelo aluno com a escrita padrão;</p> <p>Outra estratégia seria manter as letras e palavras conhecidas como apoio na sala;</p> <p>A ortografia será desenvolvida de acordo com a apropriação do sistema de escrita.</p>
<b>Atividades</b>	<p>As professoras sugerem uma sequência de atividades a partir de um conto de fadas: explorar as informações que os alunos já têm sobre ele, registrar na lousa as informações fornecidas, comparar as informações apresentadas, explorar ilustrações, ler o conto para verificar as hipóteses levantadas, articular as informações do conto com outros assuntos, registrar na lousa com auxílio dos alunos, as informações relevantes e trabalhar as especificidades do sistema de escrita;</p> <p>Para a apropriação do sistema de escrita, encontramos sugestões de exercícios, tais como: escrever o nome que corresponde às figuras do conto trabalhado, com diferentes tipos de letras (forma, cursiva), identificação de número de letras, vogais e consoantes, formação de rimas, aliteração e assonância. Esses exercícios devem ser realizados com “palavras que sejam significativas para os alunos e que apresentem regularidades e irregularidades ortográficas” (MONTEIRO, 2010, p. 103)</p>

Fontes: Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização (MONTEIRO, 2010, p. 101 - 103); Alfabetizando – Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização/Caderno 2 (CEALE, 2004, p. 22 - 41)

Monteiro (2010, p.102) complementa a sequência de atividades sugerindo ao professor, além de trabalhar com outros contos, “encaminhar a turma de alunos para perceber a necessidade de apropriação de determinadas características envolvendo coerência e coesão” e sugere o uso de desenhos e histórias em quadrinhos para o trabalho com a coesão e coerência,

por se tratar de uma estratégia que facilita ao aluno que se encontra no início das práticas de leitura e escrita, a visualização destes conteúdos.

Neste eixo, de apropriação do sistema de escrita, apresentou-se também, a questão do trabalho com as regularidades e irregularidades ortográficas. “A ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita” (MORAIS, 1998, p. 18) e precisa ser ensinada aos alunos. Este mesmo autor enfatiza que é muito importante o contato com os materiais escritos, que o contato com uma diversidade de textos contribuirá para o trabalho de construção das normas ortográficas, mas, essa construção tem que ser sistematizada. O professor, conhecedor do funcionamento das regras ortográficas, isto é, das regularidades e irregularidades, terá condições de organizar suas intervenções a partir do que os alunos já construíram sobre as regras. Terá condições de compreender a razão do erro apresentado e promover reflexões sistemáticas que levarão à construção da regra ou à memorização<sup>58</sup>, quando necessário. “[...] Aprender ortografia não é um processo passivo, não é um simples “armazenamento” de formas corretas na memória. Ainda que a norma ortográfica seja uma convenção social, o sujeito que aprende a processa ativamente” (MORAIS, 1998, p. 37), por isso o aluno deve estar em constante contato com matérias escritas, deve ser convidado a participar de diversas situações de escrita, de leitura e de reflexão da ortografia.

No quadro 21 apresentaremos as capacidades do eixo de leitura que merecem atenção especial quanto às estratégias utilizadas no ambiente escolar. Os professores precisam ensinar aos alunos estratégias “que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades” (SOLÉ, 1998, p. 36) e desprenderem-se da sequência de perguntas sobre o que foi lido, o que teria apenas um caráter avaliativo se a leitura foi realizada ou não, contrapondo-se à proposta de formação leitora.

---

<sup>58</sup> O autor sinaliza que há escritas que não possuem regras, as chamadas irregularidades e nesse caso, “é preciso consultar modelos autorizados (como o dicionário) e memorizar (MORAIS, 1998 p. 35).

**Quadro 21 - Eixo: Leitura**

<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;</li> <li>• Desenvolver capacidades relativas ao código escrito especificamente necessárias à leitura: saber decodificar palavras e textos escritos e saber ler reconhecendo globalmente as palavras necessárias à leitura com fluência e compreensão: identificar as finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto; conteúdos de textos a serem lidos em função do reconhecimento de seu suporte, seu gênero e sua contextualização; levantar e confirmar hipóteses relativas ao conteúdo do texto que está sendo lido; buscar pistas textuais para ler nas entrelinhas (fazer inferências) ampliando a compreensão; construir compreensão global do texto lido, unificando e inter-relacionando informações explícitas e implícitas, produzindo inferências; avaliar afetivamente o texto, fazer extrapolações; ler oralmente com fluência e expressividade.</li> </ul>
<b>Orientações</b>	<p>O gosto pela leitura, se não foi desenvolvido em casa, poderá ser desenvolvido na escola, e deverá ser entendido como um ato prazeroso e necessário. O adulto, modelo de leitor para essa criança, deverá proporcionar continuamente, diversos momentos de manuseio de livros, de impressos, de situações em que a criança seja desafiada e ler.</p> <p>“A compreensão dos textos pela criança é a meta principal no ensino da leitura e as estratégias de decifração e reconhecimento são caminhos e procedimentos para se chegar a esse ponto” (CEALE, p. 45) Essa compreensão de textos, que não depende do aprendizado do sistema alfabético, é composta pela compreensão linear, a produção de inferências e a compreensão global, e precisa ser exercitada e ampliada, durante toda a fase escolar.</p> <p>A abordagem das características dos gêneros, dos recursos linguísticos e literários, a elaboração de perguntas que antecipam a leitura (antecipar conteúdos/assunto, inferindo pela imagem, pelo suporte, pelas ilustrações, pelo título), a busca de informações do autor e de outras obras escritas por ele, a contextualização da época da escrita, a familiaridade com os gêneros textuais, a interrupção da leitura para fazer perguntas aos alunos (momento em que vão confirmando e/ou refutando as hipóteses levantadas), são estratégias que contribuirão no desenvolvimento da compreensão de textos.</p>
<b>Atividades</b>	<p>Organização de um cantinho da leitura com diferentes suportes e gêneros textuais, trazidos tanto pelos alunos quanto pelo próprio professor. Essa diversidade contribuirá para que se possa: trabalhar as características dos gêneros, identificar semelhanças e diferenças, ter acesso aos diferentes gêneros e escolher o que gostaria de ler naquele momento, selecionar os textos de acordo com as características, além dos diversos momentos de leitura realizados pelo professor e pelas crianças, com fluência e expressividade</p>

Fontes: Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização (MONTEIRO, 2010, p. 103 - 104); Alfabetizando – Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização/Caderno 2 (CEALE, 2004, p. 41- 49).

Quanto ao que se refere ao ensino da leitura durante o processo de alfabetização, Solé (1998) indica que é importante o contato das crianças com os textos escritos, com as práticas de leitura e com a construção de significados nos registros escritos.

O ensino da leitura deve garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem. Isso implica que o texto escrito esteja presente de forma relevante na sala de aula – nos livros, nos cartazes que anunciam

determinadas atividades (passeios, acontecimentos), nas etiquetas que tenham sentido (por exemplo, as que indicam a quem pertence um determinado cabide, ou as que marcam o lugar onde devem ser guardadas as tintas) – e não de forma indiscriminada. Também implica que os adultos encarregados da educação das crianças usem a língua escrita quando seja possível e necessário diante delas (para escrever um bilhete para os pais, transmitir uma mensagem para outra classe, etc.) (SOLÉ, 1998, p. 62 – 63).

E como complemento aos processos de alfabetização e letramento aqui apresentados, a referida autora complementa nossa apresentação afirmando que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (p. 52) o que vem ao encontro da importância de se promover atividades, significativas, para a reflexão e apreensão do sistema de escrita.

Quando se trata de aprender a código, a criança não precisa apenas usar bem a linguagem. Também necessita poder manipulá-lo e refletir sobre ele – que é o que lhe permite pensar em uma palavra, em um som, isolá-lo e diferenciá-lo, além de muitas outras coisas. (SOLÉ, 1998, p. 52).

Enfim, os diversos e diferentes gêneros textuais devem circular diariamente na sala de aula e estar ao alcance das crianças. O planejamento de atividades deve prever diferentes estratégias para que as capacidades linguísticas aqui apresentadas estejam em desenvolvimento, lembrando que são paralelas e contínuas. No quadro que segue, apresentamos sugestões de trabalho de escrita com dois gêneros textuais.

#### **Quadro 22 – Eixo: Produção escrita**

<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender e valorizar o uso da escrita com diferentes funções, em diferentes gêneros;</li> <li>• Produzir textos escritos de gêneros diversos, adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação: dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas; escrever segundo o princípio alfabético e as regras ortográficas; planejar a escrita do texto considerando o tema central e seus desdobramentos; organizar os próprios textos segundo os padrões de composição usuais na sociedade; usar a variedade linguística apropriada à situação de produção e circulação, fazendo escolhas adequadas quanto ao vocabulário e à gramática; usar recursos expressivos (estilístico e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto; revisar e reelaborar a própria escrita, segundo critérios adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação previstos.</li> </ul>
<b>Orientações</b>	<p>Cada tipo de situação social demanda um uso da escrita relativamente padronizado (CEALE, 2003, p. 51). O professor deverá trazer e ler diferentes textos, de diferentes suportes, explorar esse material escrito e proporcionar o uso da escrita para diferentes finalidades, isto é, a criança deverá aprender que a escrita tem um objetivo, uma função e que há a necessidade de planejar o que se vai escrever, que há uma estrutura textual a ser respeitada, assim como os recursos linguísticos;</p> <p>As atividades de leitura e escrita, propostas em sala de aula deverão envolver “simultaneamente aprendizagens na direção da alfabetização e do letramento” (CEALE, 2003, p. 52)</p>

<b>Atividades</b>	<p>Para este eixo, o grupo de professoras também sugeriu uma sequência de atividades, com os gêneros música e história em quadrinhos<sup>59</sup>. Os alunos participam trazendo de casa uma música, a qual será ouvida e cantada em sala de aula. Após conhecimento da letra, identificam as palavras desconhecidas, que são registradas na lousa. Antes do uso do dicionário, os alunos são levados a comentarem suas opiniões sobre o significado destas. Após a descoberta do significado, as palavras são utilizadas para análise, apropriação de sentido e utilização em outros contextos de escrita, como por exemplo, na produção de escritas poéticas;</p> <p>Quanto ao uso das histórias em quadrinhos (gênero já apontado como didaticamente facilitador no trabalho com a coesão e coerência), divide-se em duas estratégias: as crianças, divididas em grupos, recebem a história em quadrinhos sem as falas. A partir das imagens, devem criar oralmente uma sequência e registrarem. Após o registro confrontam com a história original. A outra estratégia apresentada refere-se à distribuição da história em quadrinhos fora da sequência real, para que os grupos a organizem e posteriormente, confrontem com a original.</p>
-------------------	---

Fontes: Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização (MONTEIRO, 2010, p. 105 - 107); Alfabetizando – Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização/Caderno 2 (CEALE, 2004, p. 50 - 56)

### Quadro 23 - Eixo: Desenvolvimento da oralidade

<b>Capacidades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participar das interações cotidianas em sala de aula: escutando com atenção e compreensão, respondendo às questões propostas pelo professor e expondo opiniões nos debates com os colegas e com o professor;</li> <li>• Respeitar a diversidade das formas de expressão oral manifestas por colegas, professores e funcionários da escola, bem como por pessoas da comunidade extraescolar;</li> <li>• Usar a língua falada em diferentes situações escolares, buscando empregar a variedade linguística adequada;</li> <li>• Planejar a fala em situações formais;</li> <li>• Realizar com pertinência tarefas cujo desenvolvimento dependa de escuta atenta e compreensão.</li> </ul>
<b>Orientações</b>	<p>A responsabilidade pelo desenvolvimento da oralidade passou a fazer parte da responsabilidade da escola há pouco tempo. Para que possam desenvolver-se, precisam sentir-se confortáveis e respeitadas em suas manifestações de opiniões, respostas, sugestões, formas de falar e etc. “Oralidade inclui não apenas a capacidade de falar mas também a capacidade de ouvir com compreensão” (CEALE, 2003, p.60)</p>
<b>Atividades</b>	<p>A produção coletiva de história promoverá o desenvolvimento do planejamento de um enredo, falas, personagens, contexto, vestimentas etc. Após a definição de um tema, as crianças, em grupos organizam a história para ser apresentada à turma. Dependendo do nível de desenvolvimento, podem realizar diferentes tipos de registros para se organizarem, os quais podem ser também utilizados pelo professor, para reflexão do sistema de escrita.</p>

Fontes: Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização (MONTEIRO, 2010, p. 107 - 108); Alfabetizando – Orientações para a organização do ciclo inicial de alfabetização/Caderno 2 (CEALE, 2004, p. 57 - 60)

A alfabetização e o letramento alicerçam-se na aquisição do sistema de escrita e no uso deste nas práticas escritas, ou seja, nas produções orais e escritas de diferentes gêneros em suas

<sup>59</sup> Essa sequência pode ser utilizada com outros gêneros que as alfabetizadoras julgarem pertinentes em sua turma.



mais variadas situações. A leitura deverá estar presente diariamente em sala de aula e o professor, ao planejar essas situações, deverá utilizar diferentes estratégias para que possa desenvolver em seus alunos as capacidades linguísticas apresentadas nos quadros anteriores.

Reiteramos, mais uma vez, a relevância da formação docente nas especificidades das práticas pedagógicas, das competências leitoras e escritoras, das áreas de conhecimento e conteúdos essenciais. “Leitura e escrita estão imbricadas. A leitura é matéria-prima nos processos de ensino e aprendizagem e a escrita tem, com ela, estreita relação. Portanto, os cursos de formação de professores podem/devem dedicar mais atenção à essa prática educativa” (REZENDE; FRANCO, 2013, p. 28). Aqui, nos referimos ao processo de alfabetização e letramento, o qual é repleto de peculiaridades, próprios da inserção da criança ao mundo escrito. O estudo e apropriação de tais peculiaridades não se esgotam nos cursos de formação inicial, e novamente nos deparamos com a necessidade e pertinência da formação continuada, baseada nas reflexões das ações, da prática do professor, aliada à teoria do conhecimento.

O docente, que compreende os eixos e capacidades linguísticas apresentadas nos quadros anteriores, desenvolverá seu trabalho de alfabetização com outra visão, isto é, muito longe de compreender a alfabetização simplesmente como a aquisição do código (em qualquer momento do ciclo da alfabetização), afinal “a escrita não é a representação gráfica da fala” (MARCUSCHI, 2008, p. 208). Trabalhar com essas capacidades linguísticas significa chegar ao final do ciclo da alfabetização, compreendendo que o uso da escrita em suas diversas funções, e sabendo usá-la, em diversas situações.

Se compreendermos a educação enquanto “processo de humanização” (PIMENTA, 1997, p.8), é preciso considerar a leitura e a escrita enquanto “meios de ação ou interação” (RESENDE, FRANCO, 2013, p.22) que possibilitará à criança, ao jovem, ao adulto viver em sociedade, de maneira crítica e responsável. Sendo assim, o desenvolvimento deste processo, perpassa por toda a vida do cidadão, e quanto maior a diversidade deste trabalho, maior será seu repertório e compreensão da linguagem dos textos, do mundo em que vive e dos mais variados assuntos que o rodeiam. Portanto, a tarefa de ler e escrever ultrapassa qualquer entendimento de apropriação unicamente do código da escrita e de registros de textos, pois é tarefa para toda a vida.

Em virtude dos apontamentos feitos acerca da importância da formação inicial e continuada do docente, o qual está em constante processo formativo, elencamos a figura do coordenador pedagógico como mediador e colaborador nesta construção profissional no

momento em que o docente está em exercício de sua profissão - sem desconsiderar o protagonismo docente em seu processo formativo. Também apontamos os saberes que consideramos imprescindíveis ao professor alfabetizador; saberes estes que também deverão ser apreendidos pelo coordenador, que terá condições de articular os momentos de reflexão na ação pedagógica.

#### 4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

A presente pesquisa, aprovada no Comitê de Ética<sup>60</sup>, contou com a participação de um grupo de cinco<sup>61</sup> docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de uma das escolas do Sistema SESI – SP, tendo como critério de escolha desta unidade escolar, os resultados do desempenho dos alunos do 2º ano na avaliação em larga escala SARESP, nos anos de 2013 e 2014, no componente de Língua Portuguesa.

Após a apresentação dos objetivos da pesquisa, e o aceite do grupo de docentes, entregamos o questionário, composto de 39 questões para que pudessem respondê-lo em horário distinto de seu trabalho. Após a devolutiva dos questionários, marcamos as entrevistas, as quais ficaram ordenadas de acordo com a disponibilidade e prontidão<sup>62</sup> das docentes.

Os instrumentos utilizados (questionário e entrevista) revelaram algumas informações do grupo participante. Especificamente, o questionário trouxe informações quanto à identificação do grupo docente: tempo de experiência na docência, instituição de formação inicial, cursos de formação continuada, hábitos de leitura, práticas avaliativas e outros<sup>63</sup>. A entrevista foi um instrumento mais focado no entendimento que o docente possui sobre a avaliação formativa, suas práticas, o trabalho com os gêneros textuais e a prova SARESP.

Então, organizamos e apresentamos a análise dos dados a partir de três eixos que também trazem especificidades de cada tema analisado:

1. Caracterização do grupo;
2. Algumas práticas de leitura e escrita no componente de Língua Portuguesa;
3. Compreensão e práticas da avaliação formativa.

Com os instrumentos coletados e a revisão bibliográfica em andamento, iniciamos nossa construção de dados, descritas na sequência:

1. Identificação do grupo de docentes que participaram da pesquisa;
2. Transcrição das entrevistas;

---

<sup>60</sup> Parecer Consubstanciado nº 1.631.719

<sup>61</sup> A escola possui apenas um docente de cada ano escolar (1º ao 5º ano do ensino fundamental).

<sup>62</sup> Optamos por deixar que elas organizassem a sequência das entrevistas, isto é, não determinamos a sequência a ser realizada.

<sup>63</sup> O questionário e os roteiros de entrevista encontram-se no apêndice desta pesquisa.

3. Entendimento destes profissionais quanto à prática da avaliação formativa e ao desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais;
4. Entendimento das docentes quanto à participação da rede de ensino SESI, por adesão, no SARESP;
5. Análise das edições do SARESP do 2º e 3º anos do ensino fundamental para conhecimento da metodologia de aplicação, identificação de conteúdos e gêneros textuais utilizados;
6. Planificação das habilidades da prova SARESP do 2º e 3º anos do ensino fundamental nas edições de 2012, 2013 e 2014;
7. Identificação e planificação das expectativas de ensino e aprendizagem das duas redes de ensino, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa;
8. Comparação das expectativas de ensino da rede SESI com as habilidades aferidas na avaliação externa;
9. Levantamento dos gêneros textuais contemplados nas avaliações externas e no material didático das duas redes de ensino;
10. Identificação da metodologia utilizada no componente de Língua Portuguesa nas redes de ensino;
11. Identificação dos resultados do SARESP no 3º ano do ensino fundamental, na unidade escolar do Sistema SESI –SP, em anos anteriores aos analisados nesta pesquisa.

Conforme apresentamos no capítulo 2, o SARESP é elaborado a partir do currículo do Estado de São Paulo e a aplicabilidade deste na rede particular, nos motivou a conhecer a metodologia utilizada no componente de Língua Portuguesa, nas duas redes e, então, a partir deste conhecimento, pudemos identificar as semelhanças e diferenças de atividades utilizadas nas sequências didáticas dos materiais e que viriam a contribuir ou não para um bom desempenho nas provas.

A coleta de dados a partir dos instrumentos utilizados (questionário e entrevista), o acesso ao material didático e às orientações pedagógicas para o trabalho com o componente de Língua Portuguesa englobaram os cinco primeiros anos do ensino fundamental<sup>64</sup>. Porém, focamos nossa análise nos três primeiros anos, em função dos resultados significativos da

---

<sup>64</sup> Estratégia utilizada para conhecer a compreensão de todo o grupo docente sobre avaliação formativa e o ensino da Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais.

avaliação externa no ano de 2014. Por tal característica desta pesquisa, optamos pela divisão da apresentação dos dados:

- Itens apresentados de todo o grupo: características do grupo; compreensão e práticas da avaliação formativa; práticas de leitura, a indicação de gêneros que devem ser trabalhados em cada ano escolar e uso dos resultados da avaliação externa no planejamento de atividades;
- Itens restritos aos docentes do 1º ao 3º ano: produção de texto, instrumentos de avaliação, o trabalho com os gêneros textuais e as dificuldades apresentadas pelos alunos em cada ano escolar.

#### **4.1 Percurso e contexto da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa qualitativa, realizamos um estudo de caso em parceria com um grupo de cinco professoras do ensino fundamental, do 1º ao 5º ano<sup>65</sup>, contratadas em período integral em uma das escolas do SESI do estado de São Paulo e realizamos a coleta de dados no ambiente de trabalho do grupo durante o segundo semestre de 2015.

Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno (GODOY, 1995, p.10).

Segundo Ludke e André (2014), o estudo de caso, realizado no ambiente em que ocorrem os fenômenos estudados, possui algumas características, tais como:

1. Visa à descoberta, que pode acontecer em qualquer momento da pesquisa, desde que o pesquisador esteja atento aos elementos que vão surgindo;

---

<sup>65</sup> A unidade escolar é constituída por 1 turma em cada ano escolar, por tal motivo, o grupo de docentes participantes é formada por apenas 5 profissionais.

2. Enfatiza a interpretação em contexto, isto é, a consideração do contexto em que os fatos acontecem;
3. Busca retratar a realidade de forma completa e profunda, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.
4. Usa uma variedade de fontes de informações, que poderão ser cruzadas para confirmar ou rejeitar hipóteses e fazer descobertas;
5. Procura representar os diferentes pontos de vista.

As autoras, fundamentadas nos estudos de Nibet e Watt (1978), reforçam que o estudo de caso se realiza em três etapas que se sobrepõem ao longo da pesquisa, as quais contemplamos neste trabalho: a exploração, caracterizada pelas questões iniciais; a coleta de dados e, por fim, a análise e interpretação dos dados, culminando no registro escrito.

Para Severino (2013), o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e a coleta de dados assemelha-se aos procedimentos da pesquisa de campo – nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sem a intervenção e manuseio do pesquisador.

Para a escolha da escola, foram analisados os resultados do SARESP dos anos de 2013 e 2014, no componente de Língua Portuguesa, no 2º, 3º e 5º anos do ensino fundamental, momento em que identificamos que, além do nível de proficiência do 5º ano estar muito próximo ao nível do 3º ano, o resultado do desempenho dos alunos do 2º ano em 2014 apresentou uma diferença notável: um aumento significativo nos pontos percentuais do nível de desempenho básico e uma queda no nível avançado. Considerando as especificidades de turmas, crianças com dificuldades de aprendizagem, levantamos o questionamento: o que os dados da avaliação externa estariam indicando em relação às práticas pedagógicas realizadas nesta unidade escolar? A tabela 1 demonstra os resultados do 2º ano do ensino fundamental, das últimas edições em que os alunos da unidade escolar do Sistema SESI participaram.

**Tabela 1 – Resultados do 2º ano do ensino fundamental da unidade escolar na prova do SARESP em Língua Portuguesa**

	<b>Insuficiente</b>	<b>Básico</b>	<b>Pleno</b>	<b>Avançado</b>
<b>2013</b>	0	9,4	21,9	68,8
<b>2014</b>	0	25,8	64,5	9,7

Fonte: Boletim da Escola (VUNESP, 2014, 2015).

Na primeira edição em que os alunos do 2º ano participaram do SARESP, apresentaram um resultado percentual satisfatório, considerando que 68,8 % dos alunos encontravam-se no avançado. Porém, na edição seguinte, esse índice diminuiu consideravelmente, indicando um aumento nos níveis anteriores: o básico e o pleno.

Com o 3º ano não é possível organizar a mesma comparação porque, em 2014, o desempenho dos alunos começa a ser processado pela metodologia da Teoria da Resposta ao Item, que se ancora na mesma escala de desempenho de Prova Brasil/Saeb (VUNESP, 2014, s/p). Contudo, é possível observarmos que a escola apresenta-se com desempenho 233,5 no 3º ano, considerado nessa escala, como avançado e o 5º ano, com índice abaixo, 229,1, classificado como adequado. Observamos, então, uma proximidade nos pontos da escala de proficiência nas diferentes turmas. Desta forma, com tais dados, a pesquisa inicia seus questionamentos e sua coleta de informações, agora, no âmbito do corpo docente e sua prática pedagógica.

Através de um questionário, foram levantadas as informações sobre a formação deste grupo de educadoras, práticas avaliativas, práticas de leitura, tempo de experiência, tanto na carreira docente quanto na escola que será objeto de estudo e estratégias pedagógicas utilizadas, com o intuito de conhecermos algumas características das docentes.

Esta pesquisa se propôs, inicialmente, a compreender a contribuição (ou não) no uso dos indicadores do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, isto é, de que forma as docentes utilizam esses dados dos níveis de desempenho em planejamento escolar.

A avaliação externa faz parte do cenário educacional e por muitas vezes torna-se a vilã do desenvolvimento do trabalho do professor pois, em alguns casos, é utilizada para classificação das escolas, perdendo de vista seu objetivo principal descrito nos documentos oficiais: oferecer indicativos da qualidade de ensino para que as futuras tomadas de decisões, seja em âmbito das políticas públicas ou no próprio ajuste do processo de ensino e aprendizagem.

Para verificar o uso dos resultados dessa avaliação, aplicamos uma entrevista com questões sobre o uso destes dados; a compreensão da concepção de avaliação formativa; o planejamento docente; as estratégias para o ensino da leitura e da escrita. Os roteiros de entrevista foram compostos por um núcleo de questões idênticas para todas as docentes e outro núcleo específico, de acordo com o ano em que lecionavam. Este último núcleo foi elaborado com apoio das metas de ensino e das expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema SESI. Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, outras questões surgiram ao longo de sua

realização, de acordo com a necessidade de maiores esclarecimentos sobre a informação compartilhada pelas docentes.

As entrevistas foram realizadas no horário de trabalho das docentes, com o objetivo de não sobrecarregá-las na carga horária de trabalho, já que são contratadas em período integral, isto é, 40 horas semanais. No total foram 5 horas, 12 minutos e 46 segundos de tempo de entrevistas com as cinco professoras, que foram gravadas e transcritas.

Paralelo ao momento das entrevistas, já estava em processo de realização, a leitura de alguns dos documentos que embasam a pesquisa, tais como: PNAIC, PCN, LDB, Orientações Curriculares do Estado de São Paulo, Referenciais Curriculares da Rede SESI – SP de ensino, Diretrizes da Educação Integral em Tempo Integral da rede SESI – SP de ensino e a Matriz de Referência do SARESP, além da busca pela contextualização da avaliação externa no Brasil, perpassando pela criação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica, Prova Brasil e chegando no foco de estudo, o SARESP.

Realizamos o levantamento dos resultados do 2º, 3º e 5º anos, planejamos as habilidades aferidas nas provas no SARESP e observamos que as mesmas habilidades aferidas no 2º ano se repetem no 3º ano e são complementadas com outras. Percebemos que seria enriquecedor analisar não só as habilidades da prova SARESP e compará-las com as habilidades desenvolvidas nas duas redes de ensino (Estado e SESI – SP), mas também conhecer o trabalho metodológico proposto nas orientações curriculares de cada uma delas: como posso olhar para os resultados de uma avaliação externa, elaborada a partir de descritores, que foram escritos a partir do currículo/Projeto Ler e Escrever sem conhecer a proposta de tal organização metodológica? Como poderia avaliar a eficiência de contribuição dos resultados da avaliação externa sem conhecer o que se propõe ao professor realizar em sala de aula? Não poderia olhar apenas para o produto final sem conhecer o percurso realizado (ou que pelo menos deveria estar sendo concretizado) nas salas de aula.

Para tais perguntas, o primeiro passo seria debruçar-nos sobre o material do Ler e Escrever e compreender, ainda que baseada apenas na leitura das orientações (e não na prática, nem na troca com docentes, tampouco na observação destes com a “mão na massa”, pois não havia tempo hábil para isso), o trabalho proposto para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras. Neste momento, decidimos por estreitar nossa análise apenas para os resultados do 2º e do 3º anos e como complemento de nossa análise, buscamos os resultados do SARESP do ano de 2012, para conhecimento das habilidades aferidas no 3º ano, pois o 2º ano



ainda não participava da avaliação. Após a análise, deparamos com a similaridade das habilidades aferidas ano a ano.

Buscamos o material, que está disponível para consulta pública e sentimos falta de um documento, um registro, que orientasse a concepção de educação que subsidia o currículo do estado de São Paulo, pois havíamos encontrado apenas o documento das Orientações Curriculares, que apresenta a proposta. Porém, neste documento, não há referência explícita das teorias e/ou teóricos da educação (ou daqueles cujas teorias foram apropriadas e contribuem para a área da educação). Após a leitura deste documento e dos três guias de Orientação e Planejamento do professor, referentes aos três primeiros anos do ensino fundamental, fomos elencando as informações que nos subsidiaram na compreensão da concepção de educação e na metodologia adotada para o ensino da leitura e da escrita.

As duas redes de ensino desenvolvem propostas a partir dos gêneros textuais, os quais também são utilizados na prova do SARESP. Para tanto, identificamos os gêneros propostos para serem trabalhados de acordo com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (pois as duas redes de ensino também se fundamentam em tal documento) e os gêneros presentes no material didático de ambas redes. Organizamos de acordo com os estudos de Dolz e Schneuwly (2004).

Como estreitamos nossa análise para os três primeiros anos do ensino fundamental, não poderíamos deixar de nos atentar para uma contextualização do processo de alfabetização e letramento. Buscamos a teorização e atrelado a ela, os conhecimentos relevantes que todo professor alfabetizador deveria compreender.

A formação do professor também foi outro eixo de apresentação, pois está estreitamente conectada à qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Abordamos a presença do coordenador pedagógico enquanto formador nas escolas; a formação continuada que acontece no exercício da profissão, na troca com os parceiros e no exercício de reflexão da sua prática e da prática do outro.

O próximo passo abrange o retorno à escola para devolutiva dos resultados analisados e possíveis considerações formativas no que tange o processo de alfabetização e letramento.

## 4.2 Caracterização do grupo

Para que pudéssemos conhecer a compreensão do conceito e das práticas de avaliação formativa e a contribuição (ou não) dos resultados do SARESP na prática pedagógica, consultamos um grupo de cinco docentes de uma das unidades escolares do Sistema de Ensino SESI. Esse grupo respondeu um questionário que visava caracterizar o grupo e, posteriormente, participaram de uma entrevista.

Optamos por realizar o questionário e as entrevistas com as cinco docentes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e não apenas com as docentes do 1º ao 3º ano, foco de análise de resultados desta pesquisa, pois pretendíamos conhecer a compreensão que todo o grupo tem sobre o trabalho com a avaliação formativa e o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais. Apenas a análise de resultados da avaliação externa restringiu-se aos anos iniciais, isto é, 1º, 2º e 3º anos.

O grupo colaborador desta pesquisa é composto por cinco docentes, com idade entre 25 e 49 anos (duas docentes entre 25 e 29, duas entre 30 e 39 e uma entre 40 e 49 anos de idade). Todas lecionam no Ensino Fundamental em uma das unidades do SESI<sup>66</sup>.

Observamos que é um grupo formado por docentes que possuem pouca experiência em outras instituições de ensino: três docentes iniciaram suas carreiras nesta instituição, uma docente possui apenas um ano de experiência em outro local (e é a que tem mais tempo nesta instituição) e outra docente apresenta experiência muito maior em outra instituição escolar. Também ficou claro que, das experiências adquiridas, apenas duas docentes apresentam ter trabalhado com outra modalidade de ensino, no caso a Educação de Jovens e Adultos. Tais informações compõem o quadro 24.

---

<sup>66</sup> Na época da realização desta pesquisa, o Sistema SESI de ensino possuía 167 escolas distribuídas em 112 municípios do estado de São Paulo (disponível em: < <http://www.sesisp.org.br/educacao/educacao-no-sesi-sp/rede-escolar-sesi-sp>>. Acesso em: 23 mai. 2016)

**Quadro 24 - Experiência docente do grupo colaborador**

Docentes		1º ano (docente B)	2º ano (docente D)	3º ano (docente A)	4º ano (docente C)	5º ano (docente E)
<b>Tempo total de experiência docente</b>		4 anos	25 anos	3 anos e 4 meses	10 anos	3 anos e 8 meses
<b>Experiência na atual instituição de ensino</b>		4 anos	23 anos	3 anos e 4 meses	3 anos	3 anos e 8 meses
<b>Experiência anterior</b>	<b>Tempo</b>	1 ano	1 ano	-	7 anos	12 anos
	<b>Instituição</b>	Particular	Estadual	-	Municipal	Municipal
	<b>Modalidade</b>	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	-	Ensino Fundamental	Educação Infantil (creche)
<b>Experiência em classes de alfabetização</b>	<b>Sim/Não/Tempo</b>	6 anos	5 anos	2 anos	6 anos	Não
<b>Experiência em outras modalidades de ensino</b>		EJA	-	-	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Quanto ao percurso de sua escolaridade, quatro docentes realizaram o ensino fundamental em escola pública e apenas uma delas em escola particular. Já o ensino médio, todas frequentaram em escola pública, sendo que três cursaram o Magistério e duas não. Todo o grupo docente formou-se em Pedagogia e apenas uma docente indicou a habilitação em administração e supervisão escolar. A graduação foi cursada em instituição pública por apenas uma docente e as outras realizaram em instituição particular. Deste grupo que cursou em instituição particular, duas participaram de cursos semipresenciais e as outras duas, de curso presencial. Apenas uma delas indica ter concluído um curso de especialização (360 horas).

As docentes são contratadas pela instituição de ensino em regime de tempo integral, isto é, 40 horas semanais de trabalho. Do total dessa carga horária, todas indicam dedicar mais de 8 horas de planejamento semanal, sendo que de 2 a 4 horas semanais são realizadas no horário de trabalho. Fora do horário, o tempo para planejamento de aulas, atividades, correções de tarefas, pesquisas de materiais complementares, apresenta uma variação entre as docentes, o que pode ser verificado no quadro 25.

**Quadro 25 - Tempo dedicado ao planejamento de aulas**

<b>Docentes</b>	<b>1º ano</b>	<b>2º ano</b>	<b>3º ano</b>	<b>4º ano</b>	<b>5º ano</b>
<b>Quantas horas por semana são dedicadas ao planejamento das aulas</b>	8 horas ou mais	8 horas ou mais	8 horas ou mais	8 horas ou mais	8 horas ou mais
<b>Quantas horas são realizadas no horário de trabalho</b>	Não respondeu	De 2 a 4 horas	De 4 a 6 horas	De 2 a 4 horas	De 2 a 4 horas
<b>Semanalmente quantas horas são dedicadas ao planejamento de atividades fora do horário de trabalho</b>	20 horas	20 horas	16 horas	3 a 4 horas	12 horas

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

O Sistema de ensino possui um documento intitulado “Diretrizes para Educação Integral em Tempo Integral” (SESI – SP, 2013) com diversas orientações sobre o desenvolvimento do trabalho com o ensino fundamental, que é oferecido em período integral. Uma das orientações refere-se ao horário de Discussão Pedagógica Coletiva – DPC, que é “uma estratégia de formação continuada em serviço, planejada, mediada e conduzida pelos coordenadores pedagógicos” (SESI – SP, 2013, p. 23). Segundo este documento, esses encontros deverão acontecer às quartas-feiras, no período da tarde, a partir das 13 horas, com duração de 4 horas/relógio e contemplarão: na 1ª semana, assuntos da unidade escolar, na 2ª e 3ª semanas, formação e na 4ª semana, planejamento.

No último encontro do mês, a DPC deverá ser utilizada para a elaboração do plano de trabalho docente, o qual deve explicitar algumas das contribuições dos assuntos abordados nas formações à distância. Além disso, o professor deve avaliar o planejamento já realizado como uma das etapas de elaboração do plano para o mês subsequente. (SESI – SP, 2013, p.28)

A organização de trabalho prevê essas quatro horas de planejamento para o docente em horário de serviço, mas, de acordo com as informações fornecidas pelo grupo, no questionário, e que compuseram o quadro 25, esse tempo não é suficiente, visto que muitas indicaram utilizar muitas horas em casa para cumprirem a tarefa de planejar e apenas uma das docentes indicou a DPC como horário destinado ao planejamento docente. Cabe ressaltar que as docentes do 1º ao 5º ano são responsáveis pelos componentes curriculares de base nacional comum e dos

componentes da parte diversificada que são: orientação de estudos, vivências esportivas, vivências artísticas e vivências de tecnologia (SESI, 2013, p. 22).

Além do horário para o planejamento, duas vezes ao mês o horário da DPC é utilizado para formação continuada do grupo de professores, sob responsabilidade da coordenação pedagógica.

A Discussão Pedagógica Coletiva é um momento importante para que professores, estagiários e demais profissionais possam, de forma coletiva e sistemática, rever suas práticas, aprimorar e ampliar seus conhecimentos, analisar os processos de trabalho, aferir resultados escolares e planejar novas ações. (SESI, 2013, p. 23).

A própria descrição do horário coletivo de discussão pedagógica indica um trabalho sistemático de reflexão das práticas exercidas e fica clara a expectativa de evidências de mudanças na prática e nos resultados de aprendizagem, já que define que “as reflexões empreendidas precisarão impactar diretamente a rotina e a prática pedagógica em cada Unidade Escolar” (SESI, 2013, p. 26). Nesta pesquisa, não contemplamos a organização do trabalho com a formação continuada, portanto, não discutiremos a organização, execução e os resultados destes encontros semanais na prática docente. Porém, observamos que, ao perguntar ao grupo docente sobre a existência de programas de formação continuada oferecidos pela instituição de ensino, nenhuma delas citou o horário de Discussão Pedagógica Coletiva, o que nos leva a indagar sobre o “como” essas discussões pedagógicas acontecem com os professores, de que forma elas estão sendo alimentadas e retroalimentando as práticas reais deste grupo docente? Se não há indicação deste horário para formação continuada, podemos atentar para uma deficiência formativa, isto é, não está sendo percebida pelo docente ou não está, de fato, ao encontro das necessidades formativas do grupo. No questionário, as docentes indicaram os cursos oferecidos pela instituição, os quais foram realizados fora do horário de trabalho, conforme o registro no quadro 26.

**Quadro 26 - Programas de formação continuada citados pelas docentes**

<b>Programa de formação continuada</b>	<b>Número de indicações</b>
Saber em Ação	5
SESI – Formação/Formação continuada mensal	5
Encontro Técnico	3
Lego Zoom	1
Oficina de fonoaudiologia	1
Capacitação da rede escolar	1
Formaprof	1
Introdução à Ciência e Tecnologia	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Na questão 2.12, que gerou o quadro 26, observamos que as docentes indicaram os cursos oferecidos pela instituição que foram realizados fora do horário de trabalho e todas indicaram utilizar, quase sempre, os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação continuada na sua prática em sala de aula. Abaixo, apresentamos algumas falas que indicaram o uso dos conteúdos em suas práticas pedagógicas:

“Também tivemos o SESI – SP Formação que ocorreu aos sábados, que teve duração de 32 horas. Esse curso é voltado para nossa prática pedagógica contribuindo muito no nosso dia a dia” (Docente A – 3º ano, 2015).

“SESI Formação: 4 encontros com duração de 4 horas cada, estudo com a analista com troca de experiências, manhã ou tarde, os temas estudados estavam de acordo com a teoria e prática, se envolvendo muito com as dificuldades e dúvidas das docentes, as formações contribuíram de forma significativa, pois tudo pode ser trabalhado em sala de aula de uma forma melhor” (Docente B – 1º ano, 2015).

“Formação continuada, mensal, custos por conta da instituição. Os cursos realizados normalmente têm seu tema escolhido por meio das necessidades levantadas na instituição” (Docente C – 4º ano, 2015).

“Todos os cursos contribuíram para a prática e a formação do docente” (Docente D – 2º ano, 2015).

“É importante a realização de cursos, pois auxilia em nossa prática, tirando dúvidas e contribuindo para sanar as dificuldades que podemos ter” (Docente E – 5º ano, 2015).

Porém, observamos que a formação continuada deste grupo (no quesito cursos de aperfeiçoamento, extensão, aprimoramento) restringe-se aos que são oferecidos pela instituição de ensino e, neste momento, nos perguntamos se o contrato de período integral, associado ao reduzido tempo de execução de tarefas no horário de trabalho (planejamento de atividades, correção, pesquisas, materiais complementares, etc.) gera também, pouco tempo destinado à formação deste professor – se o tempo que ele está fora da instituição ainda está à serviço dela,

com extensão contínua de suas atividades, de que forma poderá investir em sua formação? Não podemos concluir que sejam professores desinteressados, já que todos citaram participação em cursos oferecidos fora do seu horário de trabalho.

Solicitamos que as docentes indicassem nas questões 2.13 e 2.14 a carga horária total dos cursos, palestras, congressos, que participaram nos últimos dois anos e também a carga horária da formação continuada oferecida pela instituição de ensino. Tais informações compõem o quadro 27 que nos indica, mais uma vez, que a maior carga horária está sendo oferecida pela instituição de ensino e não por iniciativa do profissional.

**Quadro 27 - Carga horária de desenvolvimento profissional (cursos de aperfeiçoamento, especialização, palestras, extensão)**

<b>Docentes</b>	<b>Carga horária total</b>	<b>Carga horária realizada na instituição de ensino</b>
1º ano	240h	240h
2º ano	32h	32h
3º ano	175h	175h
4º ano	120h	60h
5º ano	140h	140h

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Temos, então, um grupo com dedicação em tempo integral ao trabalho docente, com muitas horas de planejamento além da jornada de trabalho, que demonstra interesse em participar de outros momentos formativos; porém, com dificuldades em buscar esses outros tipos de aperfeiçoamento, além daqueles oferecidos pela instituição escolar. Pressupomos que essa dificuldade deve-se ao escasso tempo que as docentes possuem, em função da dedicação para execução das tarefas docentes que, como já dissemos, estendem-se para além do espaço físico da escola e horário de trabalho, isto é, há uma expressiva dedicação de horas para planejamento, exercidas fora do horário de trabalho.

Entendemos que um docente, que terá como uma de suas tarefas, o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras em seus alunos, também tenha em sua rotina diária alguns momentos em que dedique seu tempo à leitura de diferentes tipologias. Para tanto, selecionamos alguns tipos de leituras que poderiam fazer parte do cotidiano desse grupo docente e verificamos que todas indicaram realizarem leituras de livros infantis, o que está diretamente relacionado à sua prática pedagógica – conhecer diferentes livros para ampliar o repertório de seus alunos. Compilamos as informações no quadro 28.

**Quadro 28 – Práticas de leitura do grupo docente**

	<b>Sempre</b>	<b>De vez em quando</b>	<b>Nunca</b>
<b>Ler jornais ou revistas de informação geral</b>	4	1	-
<b>Ler revistas especializadas na sua área</b>	2	3	-
<b>Ler livros de histórias infantis</b>	5	-	-
<b>Ler livros sobre educação</b>	1	3	1
<b>Ler outros livros (literatura em geral)</b>	4	1	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Apesar de não haver a frequência em cursos específicos em sua área, há a busca de leituras que possam subsidiar o trabalho pedagógico, tanto em livros quanto em revistas. Há maior leitura nas revistas em relação aos livros, talvez por tratarem os assuntos de forma mais rápida, com uma linguagem direta e também por trazerem exemplos práticos.

Surge aqui um questionamento: se as crianças necessitam estar em contato com um rico vocabulário, diferenciado do seu dia a dia para que possam ampliar o seu conhecimento linguístico, transpomos a situação ao docente. Também consideramos importante, para sua atuação profissional, ampliar seus conhecimentos e vocabulário. Quanto maior o acesso a diferentes acervos, maiores condições de diversificar sua prática e ampliar também o universo de conhecimento dos alunos.

A unidade escolar possui diversos recursos à disposição de professores e alunos. Todas indicaram utilizar computadores, multimídia, internet, lousa digital, laboratório de informática, biblioteca, jornais e revistas informativas, livros de leitura, livros didáticos, xerox, retroprojektor e televisão (DVD/arquivos digitais). Apenas uma delas indicou o uso de fitas de vídeo, três indicaram não utilizar por não achar necessário e uma delas indica ser necessário, mas não utiliza porque não tem na escola. A mesma divergência acontece quando indagamos sobre uso do mimeógrafo: quatro indicam não utilizar por não ser necessário e uma indica ser necessário, mas não utiliza porque não há na escola.

Verificamos que a unidade escolar possui muitos recursos a serem explorados por professores em suas aulas e que todos indicam usufruir destes, o que contribui para a diversidade da prática em sala de aula.



### 4.3 Algumas práticas de leitura e escrita no componente de Língua Portuguesa

Apresentamos no capítulo 2, que o uso dos gêneros textuais em sala de aula compõe a base de trabalho para o ensino da Língua Portuguesa. Em uma de nossas questões no instrumento de coleta de dados, tínhamos o objetivo de conhecer um pouco mais do trabalho com os gêneros e tanto no questionário quanto na entrevista, abordamos o assunto com as docentes. O questionário apresentava de forma mais específica, em forma de quadro (questão 2.20), práticas que poderiam (ou não) acontecer em sala de aula e qual seria sua frequência. Já na entrevista, perguntamos como desenvolviam o trabalho com os gêneros textuais, considerando as especificidades do ano escolar:

1. Para o 1º ano, solicitamos a descrição do trabalho com os gêneros textuais levando em consideração a heterogeneidade do conhecimento do código da escrita e o uso das estratégias de leitura;
2. Para o 2º ano, solicitamos a descrição do trabalho com os gêneros textuais considerando a interpretação, compreensão e produção de textos com o uso de convenções da escrita;
3. Para o 3º ano, solicitamos a descrição do trabalho com os gêneros textuais considerando a produção de textos escritos com o uso dos aspectos ortográficos;
4. Para o 4º e 5º anos, solicitamos a descrição do trabalho com os gêneros textuais considerando a leitura autônoma e convencional das crianças, a compreensão global do texto, a localização de informações, a interpretação e a produção de textos (neste último item, incluímos também o uso das convenções da língua escrita).

Com a questão 2.20 do questionário respondido pelas docentes, observamos que todas planejam momentos de leituras de diferentes gêneros textuais e também a ampliação do repertório dos alunos, apresentando outros textos além daqueles contidos no material didático utilizado. Acreditamos que, ao oportunizarem esse contato com outros textos, preferencialmente os “exemplares de textos reais” (SOARES, 2015, p.50) e trazendo-os à sala de aula, estarão, ao mesmo tempo, ampliando repertório destas crianças e demonstrando, como pontua Lerner (2002), que os professores também são leitores.

Apesar de haver uma oscilação na frequência com que trabalham essa leitura (três docentes indicam realizar diariamente, enquanto que duas apontam que o trabalho é semanal), as respostas mostram que todas promovem este trabalho em suas turmas.

Durante as entrevistas, também abordamos o eixo de trabalho com a leitura e solicitamos que relatassem como o realizam. Todas as docentes indicaram o momento de retirada de livros na biblioteca quinzenalmente e a leitura diária de diferentes textos. Podemos observar as outras práticas citadas no quadro 29.

**Quadro 29- Práticas de leituras realizadas nas turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental da unidade escolar do Sistema SESI de ensino**

Ano	Práticas de leitura
1º	Projeto de leitura (livro que é lido em casa), roda de leitura quinzenalmente com livros retirados da biblioteca, leitura diária realizada pela professora de diferentes textos, leitura autônoma de gibis e/ou revistas na biblioteca nos momentos de retirada/troca de livros, leitura de cantigas e parlendas.
2º	Projeto “Sacola Viajante” (livro levado para ler em casa e preencherem uma ficha de leitura), Projeto “Maleta Viajante” (outro livro levado com caderno de registro da ideia principal do livro), retirada de livros quinzenalmente na biblioteca (neste momento alguns alunos são sorteados para socializarem o enredo do livro que retiraram e estão devolvendo naquela data), espaço para a criança trazer uma reportagem e socializar com a turma (depois, realizam um registro coletivo no caderno)
3º	Retirada de livros quinzenalmente na biblioteca, momentos de indicação literária a partir dos livros que leram, leitura diária realizada pela professora,
4º	Leitura diária de diferentes tipos de textos, cantinho da leitura (com a colaboração dos alunos), Varal Literário (os alunos trazem textos, socializam com a turma, preenchem uma ficha de análise e depois deixam disponível para toda a escola), troca de livros e roda da leitura na biblioteca quinzenalmente.
5º	Rodas de leitura (o aluno realiza a leitura em voz alta de um trecho do livro que retirou na biblioteca), Projeto “Boa leitura” (três crianças levam um jornal e escolhem uma notícia para socializarem com a turma e preenchem uma ficha de registro), leitura de diferentes gêneros textuais e livros (realizada pela professora, em capítulos, diariamente)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A partir destes dados, podemos inferir que apesar de existirem práticas de leitura com o intuito de repertoriar os alunos com diversos gêneros textuais, ainda identificamos ausência de trabalhos diversificados com o intuito de ampliar a compreensão textual, a formação de opinião (criticidade), a ampliação do vocabulário, a oportunização de diferentes pontos de vista, o compartilhamento de sentimentos, a comparação de ideias, de versões, a identificação de outras obras produzidas, a relação do enredo com fatos do cotidiano, enfim, uma diversidade de estratégias que possam ajudar os alunos a compreenderem o quê e para quê se lê (além das diferentes estratégias de leitura que devem ser utilizadas). Quando as docentes citam a utilização de rodas de leitores ou preenchimento de fichas, indicam que as perguntas realizadas

se restringem às personagens, parte que gostaram, autores, o que pouco contribuirá para o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor dessas crianças.

Há que se tomar o cuidado para que a prática de ação no gênero textual não se restrinja a este tipo de estratégia, pois corre-se o risco de tornar as atividades mecânicas, sem contextualização e ausentes de análise de elementos que poderiam ampliar a proficiência leitora desses alunos, além de correr o risco de tornar-se uma atividade enfadonha.

As docentes compartilham a realização do trabalho com a produção de textos<sup>67</sup> a partir do gênero indicado na unidade do material didático, unidade esta que será desenvolvida em um determinado período: “[...] os gêneros eu procuro colocar de acordo com a unidade que eu escolho trabalhar no mês” (docente A – 3º ano, 2015); “[...] a gente trabalha as produções e leituras de acordo com o gênero que a gente vai trabalhar no mês” (docente B – 1º ano, 2015). Após a explanação das estratégias utilizadas para o trabalho com a leitura e com a escrita, entendemos que se preocupam em trazer diferentes textos no momento da leitura diária, mas o trabalho com a escrita fica focado em um determinado gênero, que normalmente está de acordo com o gênero desenvolvido na unidade do material didático selecionada para trabalhar no período estipulado pela docente. No quadro 30, registramos algumas estratégias de ensino.

### **Quadro 30 - Estratégias para desenvolvimento da escrita do 1º ao 3º ano do ensino fundamental**

<b>Ano</b>	<b>Estratégias</b>
<b>1º ano</b>	Caderno de textos com registro das características dos gêneros textuais trabalhados no mês; reescrita coletiva e individual de textos memorizados; jogos; alfabeto móvel; reescrita coletiva de fábulas e final de contos; atividades com desafios de acordo com o nível de hipótese de escrita.
<b>2º ano</b>	Reescrita de história a partir de vídeos, registro de partes da história do projeto “Sacola Viajante da leitura”, registro da ideia principal do livro do projeto “Maleta Viajante”; registro coletivo das ideias principais das notícias trazidas pelos alunos e socializadas com a turma; leitura/reescrita em dupla/correção pela professora/refacção.
<b>3º ano</b>	A partir de uma produção de texto inicial, realiza várias revisões com focos diferenciados: sinais de pontuação, coesão, coerência, etc; até que chegue num produto final satisfatório; uso do dicionário e reconto.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Percebemos que no 1º ano, a professora preocupa-se em trazer para os alunos situações de produção escrita coletiva e individual, o que abre precedente para momentos de reflexão da

<sup>67</sup> O trabalho com as produções de textos, apresentadas neste item, referem-se às práticas do 1º ao 3º ano, como já explicitado no início deste capítulo.

escrita junto com as crianças e momentos em que devem colocar em jogo seus conhecimentos já adquiridos. O caderno de textos é uma proposta apresentada no Fazer Pedagógico do 1º ano (SESI, 2010) como apoio ao processo de alfabetização mas, na fala da professora, entendemos que é um caderno de registro das produções coletivas realizadas pelos alunos: “a gente faz a produção coletiva ... sempre com foco na estrutura” (Docente B – 1º ano, 2015). Porém, a proposta do caderno de leitura traz a orientação de ser um portador de diferentes gêneros textuais, com o objetivo de ampliação do repertório, de um referencial estável e fonte de consulta, o que ao encontro da proposta de repertoriar o aluno com diferentes textos, que circulem socialmente e que reconheçam sua função.

O caderno de leitura tem como objetivos principais:

- Incentivar a prática de leitura e o desejo de ler;
- Possibilitar aos alunos o contato direto com diferentes textos;
- Ampliar a diversidade de gêneros textuais conhecidos por eles;
- Garantir um repertório de textos de boa qualidade que se constitua num material de consulta para a escrita de outros textos;
- Incentivar os alunos a lerem mesmo quando ainda não sabem ler convencionalmente;
- Apresentar situações reais em que os alunos tenham que utilizar estratégias de leitura e ajustar o que sabem de cor ao que está escrito;
- Desencadear atividades de leitura que exijam reflexão sobre a escrita convencional;
- Favorecer algumas aprendizagens importantes: sobre o fato de que todo texto escrito pode ser lido; sobre a linguagem que se usa para escrever; sobre a disposição gráfica dos diferentes gêneros textuais; sobre o valor sonoro convencional das letras;
- Ajudar os alunos a avançarem nos seus conhecimentos sobre a escrita (SESI, 2010, p. 56).

Já no 2º ano, a docente apresenta em sua fala algumas práticas que nos trazem certa preocupação, principalmente com a quantidade de registros obrigatórios a partir das leituras dos dois projetos compartilhados pela professora:

“... toda semana eles levam um livro para casa e eles têm uma ficha que eles preenchem o autor...cada semana é uma coisa... uma semana eles marcam o início da história...na outra o meio... na outra o final...”  
 “...e tem o da Maleta Viajante...que é um outro livro... que aí tem o caderno... o aluno faz o registro da ideia principal e faz a ilustração...”  
 “...eles também têm que fazer a leitura de um texto e responder um questionário de entendimento do texto...” (Docente D – 2º ano, 2015).

Os registros, baseados em trechos da história em um dos projetos e a ideia principal em outro projeto, correm o risco de ficarem sem um significado para a criança, caso restrinjam-se unicamente ao ato de escrever, correndo o risco das crianças “distanciarem-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar” (LERNER, 2002, p. 27).

Indagamos, então, o que fazer com esse registro? Há um trabalho da docente em cada um desses registros de forma que a criança avance no comportamento leitor e escritor? Que outras estratégias poderiam ser utilizadas para que seu repertório se amplie? Sugeriríamos diversificar os tipos de leituras, oferecer diferentes gêneros, diferentes propostas de registro: transformação em outro gênero textual, explanação oral, pesquisa da biografia e bibliografia do autor e socialização com a turma, etc. Consideramos que a intenção da professora seja promover o incentivo à leitura, oferecendo semanalmente a leitura dos livros dos projetos, mas é importante que se tenha diversidade e variedade nessa oferta, nas estratégias, nos tipos de textos/livros a serem oferecidos, nos registros e nas habilidades a serem desenvolvidas.

Já no 3º ano, de acordo com sua explanação, utiliza uma sequência de atividades que visam o acompanhamento do aluno em diversas etapas de revisão textual: começa com uma produção individual e a partir desta propõe revisões até chegar no produto final. Transcrevemos a fala da professora, na sequência, como forma de elucidar o explicado.

“... eu peço produção de texto como se fosse uma sondagem... dali a gente começa a revisar... então vai por partes... hoje a gente revisa só colocando os sinais... amanhã a gente volta para ver se ficou coeso... e assim vou ensinando as etapas...”

“Eu faço a cada quinze dias... e dentro desses quinze dias, eu vou revisando com eles e depois a gente muda e faz outra produção... mas aí faz uma produção inicial... revisa... reescreve...até ficar boa...aí depois a gente muda o tema... trabalha outra coisa”

“Os gêneros eu procuro colocar de acordo com a unidade que eu escolho para trabalhar no mês...” (Docente A – 3º ano, 2015).

Percebemos aqui a proposta metodológica do ensino da área de Linguagens, proposta no Referencial Curricular do Sistema SESI de ensino.

Como forma de sistematizar o trabalho escolar com os gêneros textuais, propõe-se que seja organizada uma sequência didática, ou seja, um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, com a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor *um* gênero textual (SESI, 2015, p. 75).

Não acompanhamos o *como* acontecem essas atividades no coletivo, isto é, se a reflexão da escrita das palavras e a textualização parte da criança ou do professor. O que podemos compreender, a partir das falas das docentes (explicitadas a seguir), é que os gêneros textuais estão presentes em sala de aula, que são trabalhados um de cada vez para que a criança domine seu uso, características, estrutura e funções linguísticas.

“...eu dei a parlenda... a gente trabalha com textos memorizados [...] parlendas...cantigas...mais no finalzinho eu trabalho com conto...reescrita de final de conto...fábulas...produção coletiva [...] leitura também de revistas...gibis [...] a gente trabalha as produções e leituras de acordo com o gênero que a gente vai trabalhar no mês...eu trabalho um gênero por mês...” (Docente B - 1º ano, 2015).

“Dentro do nosso material já tem a maioria dos gêneros separados...então eles acabam vendo o jornal... a carta... bilhete...contos...aí a gente escolhe qual vai trabalhar no mês e acaba complementando com as outras atividades que traz de fora” (Docente D - 2º ano, 2015).

“É muita produção de texto que eu trabalho [...] esses textos podem ser reescritas de histórias conhecidas [...] os gêneros eu procuro dar de acordo com a unidade que eu escolho trabalhar no mês [...] às vezes a gente pega alguma coisa diferente para eles não enjoarem...mas sempre procuro trabalhar mais o gênero do mês” (Docente A - 3º ano, 2015).

Parece-nos que tudo parte do gênero textual e das dificuldades apresentadas pelos alunos em suas produções. Especificamente quando falamos de processo de alfabetização, já que a consideramos o domínio do código da escrita, a ausência de momentos de sistematização do trabalho com a língua poderá causar uma certa lentidão no processo dessas crianças.

Quando indagamos sobre as dificuldades que as crianças apresentam no início do ano letivo, temos claramente, na fala da professora alfabetizadora, a necessidade de se ensinar a técnica do sistema de escrita. Ela revela que muitas crianças chegam sem conhecer as letras do alfabeto, os numerais, com dificuldades de coordenação motora e de uso do caderno e cita que o material utilizado na rede pressupõe que a criança já tenha essa base vinda da educação infantil. Consequentemente, tem pouco tempo para trabalhar toda essa base e o material didático, o que fica evidenciado em sua fala:

“[...] tinha criança que nunca tinha visto o alfabeto na escola anterior... e o livro didático do SESI ... a exigência que eles já tinham... é que a criança já teria que ter

essa base [...] então num mês [...] tinha que diagnosticar tudo isso para trabalhar e oferecer [...]” (docente B – 1º ano, 2015).

Ao olharmos para essas dificuldades apresentadas, nos reportamos às mudanças ocorridas na estrutura do ensino fundamental: atualmente as crianças ingressam nessa modalidade de ensino aos cinco ou seis anos de idade, o que muda o “como” a criança chega à escola, em relação àquela que anteriormente chegava, com um ano a mais de idade e escolaridade (considerando a frequência na educação infantil). Quando a docente do 1º ano cita “não chegou ninguém alfabético...nenhuma hipótese alfabética”, encontramos uma situação de alerta quanto ao processo de alfabetização: é claro que há a possibilidade de chegarem crianças nessa faixa etária que, dependendo da exposição que tenham vivenciado com o mundo escrito (e a forma como isso se deu), cheguem ao 1º ano com um conhecimento do sistema de escrita diferenciado, mas o que aponta esta pesquisa é que nem sempre essa é a realidade da maioria das crianças. De que forma, então, os professores alfabetizadores foram e estão sendo preparados e acompanhados/assistidos nessas especificidades de faixa etária, de aquisição da escrita, do “como” trabalhar com tantas diferenças num único grupo?

Ainda sobre a fala da docente, perguntamos: como trabalhar todas as dificuldades apontadas por ela em um único mês? É realmente necessário “nivelar” a turma para dar continuidade ao processo de alfabetização? A professora cita que “não acho que isso seja errado...que eles não aprendam isso na pré-escola...mas o que é exigido aqui é que eles cheguem sabendo isso tudo”. Ao conhecermos o material do 1º ano do ensino fundamental, observamos que há muitas atividades de registros escritos e ausência de atividades de sistematização do código da escrita, de reconhecimento e identificação do código propriamente dito, o que pode levar o professor a práticas que não contribuem ao processo de alfabetização como técnica, ou que fique apenas no papel de escriba, contribuindo para a formação de crianças copistas, ou ainda, sobrecarregar-se com a busca de diferentes atividades para suprir a ausência de situações de aprendizagem do código. Reportamo-nos à relevância da formação constante dos professores, do acompanhamento do coordenador pedagógico no auxílio da resolução destas questões e até mesmo numa possível revisão do material utilizado para essa faixa etária.

Em entrevista, a professora do 2º ano cita que “pelo nosso material ele já teria que vir para o 2º ano alfabetizado...e às vezes isso não acontece... então aí você tem que fazer a alfabetização deles” (Docente D – 2º ano, 2015). Percebemos, então, que para essa docente, a dificuldade citada é o fato de ainda receber crianças não alfabéticas e por tal motivo, não

conseguem realizar a leitura autônoma e os registros. Se nos reportarmos às metas estabelecidas por essa rede de ensino, verificaremos que duas metas do 1º ano do ensino fundamental preveem a utilização de estratégias que permitam a leitura e a produção escrita de acordo com os conhecimentos que a criança possui sobre a escrita (SESI, 2010, p.44). A leitura com autonomia é meta a ser alcançada ao longo do 2º ano do ensino fundamental. Devemos aqui ter uma atenção especial no que se refere à compreensão do desenvolvimento da leitura e da escrita nesse processo de alfabetização para que não se considere dificuldade o que ainda faz parte processo de aprendizagem dessa criança.

No questionário aplicado, apresentamos algumas práticas pedagógicas que gostaríamos de saber se faziam parte do dia a dia dessas docentes (questão 2.15). Compilamos os dados no quadro 31 e enfatizamos algumas observações: todas diversificam os momentos de leitura em sala de aula, trazendo outros textos além dos contidos em sala de aula (contos, crônicas, textos de jornais e revistas); a reflexão sobre a ortografia e a gramática, a partir das produções de texto, acontece desde o 1º ano e fixação dos conceitos gramaticais e regras ortográficas, desde o 2º ano; todas aplicam questões da avaliação externa e duas docentes utilizam a cópia de textos da lousa.



Quadro 31 - Práticas pedagógicas do grupo docente

	Semanalmente	Algumas vezes por mês	Uma vez por mês	Uma vez por bimestre	Todos os dias	Nunca
1. Copiar textos didáticos de livros ou lousa <sup>68</sup>	-	2º ano	5º ano	-	-	3º e 4º anos
2. Conversar sobre textos de jornais e revistas	2º, 4º e 5º anos	1º e 3º anos	-	-	-	-
3. Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais, revistas e/ou livros	2º e 4º anos	3º e 5º anos	-	-	-	1º ano
4. Ler contos, crônicas e/ou outros gêneros	2º e 5º anos	-	-	-	1º, 3º e 4º anos	-
5. Fixar nomes de conceitos gramaticais e linguísticos	2º e 4º anos	5º ano	3º ano	-	-	-
6. Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões	1º, 2º e 3º anos	-	-	-	3º e 4º anos	-
7. Leituras de diferentes textos, além do material didático	2º, 3º e 5º anos	-	-	-	1º e 4º anos	-
8. Aplicação de questões de avaliações externas	5º anos	1º, 2º, 3º e 4º anos	-	-	-	-
9. Produção textual (de autoria)	2º, 4º e 5º anos	3º anos	-	1º ano	-	-
10. Refletir sobre a gramática e ortografia a partir da produção textual	2º, 3º, 4º e 5º anos	-	-	1º ano	-	-

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

<sup>68</sup> No item 1 e 5, uma das docentes não anotou resposta, por tal motivo, não temos número exato de cinco indicações nestes itens.

A partir destes dados, propomos alguns questionamentos: como se desenvolve o trabalho com a ortografia com crianças que ainda não compreenderam o sistema alfabético? Qual o objetivo da aplicação dessas questões da avaliação externa independentemente da periodicidade? Qual objetivo de se aplicar cópias de textos didáticos? E para as crianças do 2º ano do ensino fundamental “algumas vezes por mês, o que vem a contribuir?” Como acontecem esses exercícios de gramática a partir dos textos lidos? Qual o aprofundamento das discussões dos textos lidos diariamente?

Comparamos esses dados com os coletados na entrevista e observamos que há uma certa dificuldade em trabalhar a sistematização da escrita no 1º, em função do material didático utilizado e do nível de desenvolvimento das crianças apresentado pela docente – questionamos aqui, qual seria o caminho a ser percorrido pelas docentes alfabetizadoras ao se depararem com um material que exige muitos registros escritos e muitos textos, considerando a importância de repertoriar as crianças e realizar a reflexão e aquisição do código da escrita de forma contextualizada e significativa.

No 2º ano, não há muita clareza desse trabalho, isto é, ela não cita detalhes do “como” desenvolve. Ao exemplificar com o gênero conto, compartilha que “então a gente faz a leitura do conto...a gente faz a conversa...aí eles fazem uma reescrita em dupla...aí eu pego e trabalho os erros que eles apresentaram ali...aí eles fazem a refacção” (Docente D – 2º ano, 2015). Em outro momento da entrevista, cita que aqueles alunos que já dominaram a escrita e os erros são colocados em duplas para auxiliar o outro amigo: “aí eu coloco em dupla...para auxiliar...para ajudar o outro aluno...para detectar os erros que ele teve...que ele apresenta mais dificuldade...então sempre em dupla e quando não tem...aí eu sento junto” (Docente D – 2º ano, 2015) - esse trabalho de análise de erro não deveria ser realizado primeiramente com o auxílio da professora e posteriormente com as duplas? Acreditamos que há a possibilidade, sim, da produtividade do trabalho em duplas, mas precisamos lembrar que todos estão em processo de aprendizagem e o professor deve estar monitorando e conduzindo essas correções em duplas, coletivas ou individuais. Corre-se o risco de não avançarem no seu aprendizado, caso a identificação do erro e reflexão fiquem apenas sob responsabilidade da criança que se encontra num nível diferenciado de aprendizagem.

#### 4.4 Compreensão e práticas da avaliação formativa

Neste eixo da entrevista, pretendíamos conhecer a compreensão do grupo docente sobre a avaliação formativa e as práticas desenvolvidas no dia a dia, pautadas na compreensão de que a avaliação da aprendizagem é um componente do ato pedagógico, que investiga a qualidade dos resultados e subsidia as soluções com base neste conhecimento (LUCKESI, 2011). Tal definição converge com Lima<sup>69</sup> (2013, p. 57) que explicita a função diagnóstica da avaliação para subsídio das intervenções ao longo do processo de aprendizagem, momento em que o aluno é “seu ponto de partida e de chegada”.

A partir das respostas dadas pelas docentes, entendemos que compreendem a avaliação formativa como um processo que acontece ao longo do ano letivo e que trará subsídios para seu planejamento e intervenções diárias, desprendendo-se da ideia de uma avaliação pontual que acontece num único momento, pautada em folhas e instrumentos específicos para esse fim.

Apresentaremos na sequência, alguns fragmentos das respostas emitidas pelas docentes, que demonstram seu entendimento sobre o conceito da avaliação formativa. Relembramos que a pergunta feita solicitava a explanação do seu entendimento sobre tal conceito.

“[...] a formativa acho que ela já vem desde a diagnóstica... porque aí a gente já tem que fazer um levantamento do que a criança veio [...] e ela ocorre a todo tempo [...]” (docente D – 2º ano, 2015).

“Quando eu estudei o Referencial ele fala para partir sempre do aluno... então eu busco fazer isso daí... também... fazer uma análise diagnóstica do que o aluno conhece... o que traz... o que já tem de vivência... de experiências... a partir disso traçar um plano de ação sobre isso e oferecer recursos para eles [...]” (docente B – 1º ano, 2015).

“Eu entendo que a gente avalia o aluno durante o processo... que pra gente são as etapas... então a gente acompanha todo o desenvolvimento dele... tudo o que ele progrediu... mesmo que ele não atinja a meta que a gente estipulou... mas vem acompanhando esse avanço que ele tem dentro do conteúdo... então não é uma avaliação final... são observações diárias... produções de texto... o que ele fala oralmente... como é a participação dele [...] tudo o que ele fez” (docente A – 3º ano, 2015).

“[...] é avaliar o aluno como um todo... todo o processo de aprendizagem... de recuperação contínua... que não é só aquele momento que ele está olhando para aquela folha e considerar um dia desse aluno [...]” (docente C – 4º ano, 2015).

“[...] para que eu comece com a formativa eu tenho que primeiro fazer um diagnóstico da minha sala, ver as dificuldades deles e a partir disso eu vou tentando sanar as dificuldades que eles me apresentam... a formativa é o dia a dia [...] porque eu faço intervenções... eu corrijo um caderno na hora... eu mostro o erro para ele”. (docente E – 5º ano, 2015).

<sup>69</sup> Nesta pesquisa, o tema da avaliação formativa é apresentado na página 16.

Apesar da docente A citar a questão das etapas na avaliação formativa, abrindo espaço para um entendimento de avaliação classificatória de análise final de conteúdos, ao lermos mais um pouco de sua explanação, compreendemos que se referia apenas à organização dos conteúdos a serem ensinados num determinado tempo, no caso, as etapas. A palavra “diagnóstico” aparece explicitamente em três falas e nas outras fica subentendido o processo de diagnóstico do conhecimento do aluno para que se possa dar andamento ao processo de ensino e aprendizagem. Compreendemos, então, que o conceito de avaliação formativa é claro para esse grupo – mas quais são as práticas que evidenciam esse processo avaliativo formativo em sala de aula? No momento da entrevista, as docentes socializaram algumas práticas realizadas dentro do contexto da avaliação formativa. Tais informações compõem o quadro que se segue.

**Quadro 32 - Práticas de avaliação formativa do grupo docente**

<b>Grupo</b>	<b>Práticas</b>
1º ao 3º ano do ensino fundamental	Sondagem, desafios de acordo com o nível de hipótese de escrita em que se encontram, registros da professora sobre o desenvolvimento dos alunos no seu semanário para planejamento de atividades e posterior comparação com avaliações escritas; roda de conversa; exposição de cartazes e trabalhos em grupos.
4º e 5º anos do ensino fundamental	Roda de conversa, debate, acompanhamento da atividade que o aluno faz em sala, atividades em grupos, jogos, produção textual inicial e individual para identificação de dificuldades, correção e refacção de produção de textos em duplas, intervenções da professora nas produções individuais.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

Há uma fala de uma das docentes do grupo do 1º ao 3º ano que traz certa preocupação em relação ao processo de avaliação formativa, pois ela indica que “quando fecha capítulo a gente faz também avaliação formativa” (docente D – 2º ano, 2015). Se ela já havia indicado que a avaliação formativa “ocorre a todo tempo”, ao citar que no final de um capítulo realiza uma avaliação formativa, nos leva a compreender que o conceito está claro, mas a prática ainda indica a necessidade de ajustes, pois uma avaliação no final de um capítulo pode ser entendida como uma avaliação classificatória – qual seria o percurso seguido, o passo a passo, até se chegar nessa avaliação? Se houver um acompanhamento contínuo, com momentos de análise de erro, de identificação das dificuldades de cada uma das crianças, de escolha de estratégias apropriadas para que avancem em seu conhecimento e no final de uma série de ações ter um

panorama do progresso dos alunos, pode-se decidir por utilizar algumas atividades e instrumentos avaliativos que evidenciem esse conhecimento. O que queremos reafirmar aqui é que, ao se tratar a avaliação formativa como algo que acontece no final de um período, deve-se deixar claro que há inúmeras ações realizadas nesse entremeio para se chegar a um conceito final; ao final do período estipulado para esse alcance, o que não fica claro na fala da docente citada.

Também tivemos outro momento na entrevista em que solicitamos o compartilhamento dos instrumentos de avaliação utilizados em cada ano escolar. O quadro 33 apresenta os instrumentos avaliativos citados pelas docentes.

### Quadro 33 – Instrumentos de avaliação

Grupo	Práticas
1º ao 3º ano do ensino fundamental	Roda da conversa, exposição de trabalhos, discursiva, cartazes, ilustração, provas escritas, provas objetivas, reescritas, reconto, seminários, avaliação objetiva e discursiva, oralidade (com critérios pré-estabelecidos), lista de exercício, atividades em grupos e a interpretação.
4º e 5º anos do ensino fundamental	Produção de texto, interpretação de texto, avaliação oral (a docente faz observações do que as crianças falam), avaliação escrita (objetiva, discursiva), seminário (os alunos são convidados a preencherem fichas e avaliarem o trabalho do grupo).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O instrumento de avaliação, entendido como “ferramenta de coleta de informações sobre a aprendizagem do aluno” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 16), registra o resultado de uma série de ações realizadas pelo professor e pelo aluno ao encontro do objetivo do aprendizado<sup>70</sup>. Observamos uma certa diversificação dos instrumentos utilizados, o que nos leva a compreender que o grupo docente vem rompendo com a prática de avaliações com um único padrão, trazendo para a sala de aula a importância de se avaliar com diferentes instrumentos e em diferentes momentos o grupo de alunos. “O valor da avaliação não está no instrumento em si, mas no uso que se faz dele. Mais do que o instrumento, importam o tipo de conhecimento que se põe à prova, a pergunta que se formula e a qualidade mental ou prática que se exige para a resolução dos problemas” (DEPRESBITERIS; TAVARES, 2009, p. 38).

Vale lembrar que, se a concepção de avaliação da rede de ensino pauta-se numa postura formativa, essa diversidade de instrumentos, utilizados como uma bússola, como um norteador do processo de aprendizagem, vem ao encontro da postura que se espera do professor

<sup>70</sup> Aqui estamos considerando que existam ações formativas do professor, na direção do aprendizado do aluno.

com o olhar formativo em sua turma. A diversidade trará condições de diferentes expressões dos alunos, os quais demonstrarão, em diversos momentos, os aprendizados que estão sendo construídos. Mais uma vez o docente precisa de constante formação para esse trabalho, para esse acompanhamento do processo formativo, do processo de aprendizagem e condições para avaliar o aluno não apenas na habilidade e conteúdos desejados, mas conseguir analisar quais habilidades e quais conteúdos o aluno está fazendo relações e inferências em seus diferentes momentos escolares.

#### **4.5 O SARESP nas práticas pedagógicas das docentes do SESI – SP**

Um outro eixo de análise da entrevista utilizada se refere à aplicação do SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo nas unidades do Sistema SESI – SP de ensino e o uso destes resultados nas práticas pedagógicas das docentes. Como explicitado no capítulo 1, essa avaliação externa é elaborada a partir do material que subsidia o trabalho nas escolas da rede estadual e o SESI participa dessa avaliação por meio de adesão.

De acordo com as professoras, a participação do SESI na avaliação em larga escala tem por finalidade a comparação do nível de aprendizagem dos alunos desta rede com o ensino público. Em entrevista, uma docente cita não saber o objetivo da participação nesta avaliação, duas docentes citam a comparação entre as escolas desta mesma rede, o que geraria uma competitividade e *status* entre elas. Outra cita a avaliação do aluno e “ver se ele está conseguindo acompanhar o que o SARESP propõe” (docente E – 5º ano, 2015). Todas nos apresentam informações que nos remetem à três situações: desconhecimento do objetivo da participação; competitividade entre as próprias escolas participantes (sejam da rede particular ou pública) e a importância dada ao SARESP na avaliação de aprendizagem dos alunos, pois ao citar o acompanhamento do corpo discente ao que é proposto no SARESP, concluímos que esta avaliação externa apresenta um peso avaliativo no processo de aprendizagem realizado na rede SESI, revelado também, nas ações pedagógicas das docentes.

Neste momento, nos reportamos ao peso classificatório e seletivo que a avaliação representa, tratado por Luckesi (2011) no âmbito dos alunos. Aqui, identificamos que essas

características se ampliam ao trabalho do professor, pois também é avaliado e classificado a partir de tais resultados.

No próximo item apresentaremos com mais detalhes as habilidades aferidas nesta avaliação (SARESP) e as habilidades propostas para desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no Sistema SESI de ensino, para que possamos discutir as semelhanças e/ou diferenças entre as redes de ensino. Na sequência, citamos alguns fragmentos das respostas da questão apresentada na entrevista que tinha por objetivo verificar o conhecimento da aplicação da avaliação externa na rede particular:

“[...] comparação com alunos do estado e município [...]” (docente D – 2º ano, 2015).  
 “[...] avaliar o nível de ensino e aprendizagem da escola [...] relacionado às outras escolas [...]” (docente B – 1º ano, 2015)  
 “[...] avaliar o aluno e ver se ele está conseguindo acompanhar o que o SARESP propõe [...]” (docente E – 5º ano, 2015)  
 “[...] comparar e ganhar visibilidade[...]” (docente C – 4º ano, 2015).

Com diferentes palavras, citam que os resultados do SARESP indicam mudanças a serem realizadas no trabalho pedagógico: “verificar o que precisa ser arrumado” (docente C – 4º ano, 2015); “porque a partir disso eles traçam um plano de ação para ver o que a gente pode aprimorar... os erros que nós tivemos” (docente B – 1º ano, 2015). Temos a impressão de que os resultados do SARESP são mais importantes que os próprios resultados das avaliações das docentes, de que são estes resultados que revelam a aprendizagem dos alunos e estratégias a serem utilizadas. Indagamos então, como esses resultados são trabalhados com o grupo de docentes e de que forma os utilizam no momento do planejamento.

Segundo as docentes, os resultados do SARESP são apresentados pela direção escolar e coordenação pedagógica em momentos de reuniões pedagógicas ou DPC (Discussão Pedagógica Coletiva). Uma delas explicita que o resultado geral é apresentado a todos da equipe e, posteriormente, no horário da DPC (às quartas-feiras, período da tarde), as docentes do 1º ao 5º ano analisam os resultados e propõem ações a serem realizadas. Abaixo, apresentamos algumas falas sobre o momento de compartilhamento dos resultados do SARESP à equipe escolar:

“Primeiramente cada uma analisa o seu e traça as metas que faria... depois em outro momento as coordenadoras juntam e socializam essas ações [...]” (Docente B – 1º ano, 2015).

“São feitas reuniões e eles tentam comparar...compara resultado de 2012 com resultado de 2013... resultado de 2013 com resultado de 2014...ou senão mostra como está sendo destes três anos...se a gente está avançando... se a gente está no mesmo nível... ou se regrediu” (Docente A – 3º ano, 2015).

“Sempre na DPC...tem devolutiva...de como foi o resultado da nossa escola e é avaliado perante todo o grupo... que as vezes está todo mundo junto...do 1º ao 9º ano...e o médio... o resultado da sala” (Docente D – 2º ano, 2015).

“A primeira vez que a gente trabalhou o resultado do SARESP foi um trabalho bem intenso no SESI... aí teve aquele negócio de cluster...aí você tinha quem estava no nível 1...2...3...e tinha que atingir o nível 1...o nível 2...e fez todo um estudo...o que estava errado... o que faltou...o problema está nisso...então vamos fazer formação nisso... (Docente C – 4º ano, 2015).

As ações indicadas no grupo do 1º ao 5º ano são simulados com questões da prova do SARESP ou da estrutura da avaliação externa e lista de exercícios, isto é, os alunos realizam provas e listas de exercícios com questões do SARESP. Tais ações devem acontecer todos os meses – duas professoras citaram que a periodicidade desse tipo de trabalho em sua turma, é semanal e, ao associar com a questão 2.15 do questionário, observamos que todas indicam aplicar questões das avaliações externas em suas turmas, semanalmente ou algumas vezes por mês.

“No 1º ano não há uma periodicidade...nos outros anos sim [...]” (docente B – 1º ano, 2015)

“[...] sempre pede uma vez por semana pra gente colocar alguma coisa” (docente D – 2º ano, 2015)

“[...] essa turminha que eu recebi estava com mais dificuldades...então a gente colocou trabalhar geral...trabalhar tudo...desde segmentação até a produção” (doente A – 3º ano)

“[...] agora no 4º ano não porque o 4º ano não presta o SARESP...então você faz tipo um trabalho preparatório...avaliação objetiva... faz esse trabalho mas não tem aquele foco de SARESP...você faz para ir identificando...simulado...perguntas do SARESP...respostas do SARESP...modelos de provas do SARESP” (docente C – 4º ano)

“[...] eu tenho que descrever no plano que eu trabalharei os descritores do SARESP [...] já recebi devolutiva que eu não havia colocado e tinha que colocar” (docente E – 5º ano)

Apesar de uma das profissionais citar claramente que compreende que o resultado seja do grupo de docentes e não apenas daquele que ficou responsável pela turma que



participou da avaliação externa, inferimos nas falas durante a entrevista, uma valorização dos resultados do SARESP. Durante entrevista com a docente C, ela nos relata que as metas definidas a partir do resultado do SARESP são definidas pela rede de ensino – “[...] a rede determina...é a rede...não é a escola”.

Outra docente cita a situação de ter sido chamada individualmente para ter ciência do resultado da sua turma no SARESP para depois apresentar para todos na reunião. Perguntamos se essa prática se estendia a todos os docentes e ela respondeu não ter conhecimento, pois não perguntou aos outros professores se foram chamados. Inferimos que essa situação remete à ideia de que a professora é a única responsável pelo resultado de aprendizagem apresentado pela avaliação externa, desconsiderando os anos escolares anteriores. Supondo que o resultado do SARESP esteja, realmente, revelando o processo de ensino e aprendizagem do Sistema SESI – SP de ensino: seria o professor da turma o único responsável por esse resultado? Outra fala também nos remete à essa mesma indagação. Uma das docentes, ao informar que o resultado do SARESP é compartilhado em momentos de reuniões, enfatiza que “o resultado da sala” é apresentado em momentos de presença de toda a equipe docente, do ensino fundamental e ensino médio. Indagamos aqui sobre os objetivos, resultados e real necessidade de exposição do professor nesta situação – será realmente necessário passar por isso?

O resultado do SARESP é tão valorizado que deve constar no planejamento<sup>71</sup> das professoras as ações que serão realizadas em função do resultado nesta avaliação. Eis as falas que evidenciam, claramente, tal postura:

“[...] eu tenho que descrever no plano que eu trabalharei os descritores do SARESP [...] eu já recebi devolutiva que eu não havia colocado e tinha que colocar... que estava faltando isso no meu plano [...] (docente E – 5º ano, 2015).  
[...]você coloca no seu planejamento mensal... atividades diferenciadas visando a avaliação externa [...]” (docente C – 4º ano, 2015).  
[...] nesse ano no meu primeiro plano eu não coloquei nada de atividade relacionado ao SARESP e aí foi pontuado... não colocou nada relacionado à avaliação externa” (docente D – 2º ano, 2015).

---

<sup>71</sup> As professoras indicam a realização de um planejamento mensal e outro semanal. Este último é entregue à coordenadora pedagógica, com antecedência, para que tome conhecimento das atividades que serão realizadas naquele período.

Porém, o fato de trabalharem as atividades relacionadas ao SARESP, com o objetivo de prepararem os alunos para a realização desta avaliação no final do ano letivo, não significa que concordem com essa postura. Quando indagamos sobre a existência de semelhanças do SARESP e do currículo do SESI – SP, as docentes levantam as seguintes afirmações: “o SARESP é uma classificação”; “o aluno é avaliado num único dia”; “os conteúdos são iguais, porém o SESI trabalha de forma mais ampla”; “o SESI trabalha além do SARESP”; “os materiais são diferentes”; “nossa área de avaliação abriu mais o leque... lá é classificar” e, quando perguntamos especificamente sobre o ato de preparar o aluno para realizar a prova, citam diferentes aspectos, porém, tais aspectos convergem para a discordância do treino/preparo à realização da prova.

Uma docente cita a diferença de trabalho nas duas redes de ensino, outra cita que o material do SESI trabalha o aluno de forma mais completa e que esta rede deveria ter a sua própria avaliação, duas citam que se os alunos estiverem bem preparados nos conteúdos propostos pelo material didático utilizado terão bons resultados na avaliação externa e outra docente cita a descaracterização do processo formativo (concepção de avaliação adotada no Sistema SESI) no momento em que se realiza as atividades destinadas ao treino para o SARESP.

Essa realidade de preparo dos alunos para o momento da avaliação também foi identificado por Lamomoglia (2013) em análise dos depoimentos dos professores que contribuíram com sua pesquisa de doutorado. A autora identifica o preparo dos alunos através de provas que contenham questões utilizadas em edições anteriores. Em sua pesquisa, os docentes afirmam um melhor desenvolvimento dos alunos ao usarem tal estratégia.

Em nossa pesquisa (em apresentação), o que nos chamou a atenção foi a queda de resultado especificamente no 2º ano do ensino fundamental em Língua Portuguesa e, após entrevistas e questionários, a constatação da prática de treino e preparo para a realização da prova, concluímos, em consenso com Lima (2013), que o treino, o uso dos simulados e instrumentos avaliativos semelhantes à prova externa não mudam os resultados finais.

#### **4.6 As habilidades da prova SARESP e do material da rede SESI – SP**

Após a realização da prova do SARESP, entre outros documentos, são gerados os Relatórios Pedagógicos que “são organizados com a finalidade de oferecer aos professores e

gestores de escolas o diagnóstico do estágio de desenvolvimento do processo educacional que vem sendo executado nas escolas públicas estaduais paulistas” (SÃO PAULO, 2014, p. VIII) e são estes documentos que estão subsidiando nosso conhecimento acerca das questões<sup>72</sup> realizadas e das habilidades aferidas nas edições de 2013 e 2014, nos 2º e 3º anos do ensino fundamental no componente de Língua Portuguesa.

A partir da leitura destes Relatórios, tivemos conhecimento das habilidades verificadas, das questões utilizadas e de algumas características da prova do SARESP aplicadas aos anos selecionados e já mencionados. Elencamos a seguir algumas observações que são importantes estarem clarificadas, para posterior análise de desempenho dos alunos.

- As habilidades aferidas no 2º e 3º anos do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, são semelhantes nas edições dos anos de 2013 e 2014.
- A prova do 2º ano é composta por seis itens (questões), que aferem oito habilidades.
- A prova do 3º ano é composta por oito questões<sup>73</sup> que aferem dezesseis habilidades.
- Algumas questões são subdivididas em mais de uma habilidade a ser aferida. As questões três, cinco e seis, aferem duas habilidades. A questão sete são três habilidades e a questão oito, quatro habilidades.
- As seis questões e as oito primeiras habilidades do 2º e do 3º ano são idênticas, “com o objetivo de avaliar habilidades concernentes ao sistema de escrita, à leitura e à produção de texto” (SÃO PAULO, 2014, p.28).

Essa similaridade das habilidades pode ser observada nos Relatórios Pedagógicos dos anos de 2013 e 2014<sup>74</sup>. Já que pressupomos avanço no processo de ensino e aprendizagem em função da progressão dos anos escolares, essa semelhança permitirá a comparação de desempenho de uma mesma turma em edições diferentes: a turma do 2º ano que realizou em 2013 e posteriormente em 2014, quando matriculados no 3º ano. Outra comparação que pode

---

<sup>72</sup> Não há disponibilização dos exemplares das provas realizadas. O conhecimento das questões utilizadas se dá após a divulgação dos Relatórios Pedagógicos, pois apresentam a questão utilizada, a habilidade aferida, o desempenho dos alunos e a análise pedagógica.

<sup>73</sup> No Relatório Pedagógico da edição de 2013, encontraremos a informação de que a prova do 3º ano foi composta por oito questões e no Relatório Pedagógico de 2014, encontraremos a informação de que são onze itens. Ao compararmos as provas, verificaremos que ambas possuem oito questões e que algumas delas se subdividem em mais de uma habilidade a ser aferida na mesma questão.

<sup>74</sup> Esses documentos estão disponíveis em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/consulta-saresp.html>>. Acesso em: 06 mai. 2016.

ocorrer é em relação ao desempenho dos alunos dos diferentes anos escolares numa mesma habilidade. Pressupondo que deverá haver progressão de conteúdos e habilidades, esperamos que os resultados percentuais apresentem – se significativamente diferentes.

A semelhança das provas nas edições de 2013 e 2014 nos despertou a curiosidade em verificar as edições anteriores. Utilizamos a mesma estratégia a partir da leitura dos Relatórios Pedagógicos de Língua Portuguesa do 3º ano do ensino fundamental, pois nas edições anteriores o 2º ano não participava da avaliação externa.

Observamos que neste período de quatro edições (2011 a 2014), as habilidades mantiveram-se as mesmas, apresentando algumas mudanças no texto da habilidade descrita, suas especificidades ou nos critérios de avaliação. Na sequência, apresentaremos as questões que tiveram algumas mudanças (as habilidades registradas são da edição de 2014).

- **Questão 2**

Habilidade: Conhecer o Sistema de escrita – escrita de palavras em uma lista (SÃO PAULO, 2015, p. 34). Nas edições de 2011, 2012 e 2014, utiliza-se o termo *conhecer* e na edição de 2013, muda-se para o termo *compreender*. Nas edições de 2013 e 2014, é definido no próprio texto da habilidade que as crianças deverão realizar a escrita de uma lista. O mesmo gênero é utilizado nas edições anteriores, mas não é descrito no texto da habilidade.

- **Questão 3.1 e 3.2**

Habilidades: conhecimento do sistema de escrita – escrita de texto: parlenda (SÃO PAULO, 2015, p. 39) e segmentação de textos em palavras – escrita de uma parlenda (SÃO PAULO, 2015, p. 42). Assim como ocorreu na questão 2, nas edições de 2011 e 2012 não há a definição do gênero textual a ser utilizado na questão. Essa especificação ocorre a partir da edição de 2013.

- **Questão 4**

Habilidade: localizar palavras em texto memorizado oralmente (SÃO PAULO, 2015, p. 45). Na edição de 2011 as crianças deveriam localizar palavras ditadas<sup>75</sup> pelo professor nas cantigas “Parabéns pra você” e “Teresinha de Jesus”. Os critérios de avaliação indicam pontuação para aqueles que localizarem “pelo menos quatro palavras” e “pelo menos duas palavras” (SÃO PAULO, 2012, p. 32). A partir da edição de 2013, são ditadas seis palavras, incluindo palavras

---

<sup>75</sup> Foram indicadas quatro palavras a serem ditadas.

monossílabas e, então, o critério de avaliação também sofre mudanças, passando de quatro para cinco palavras e de duas para três palavras (SÃO PAULO, 2014, p.38).

- **Questão 5**

Habilidade 5.1: Reescrever trecho de história conhecida: presença dos episódios (SÃO PAULO, 2015, p. 176). Apesar de não ficar claro no texto da habilidade de 2011, em todas as edições os alunos deveriam reescrever o final da história apresentada. Observamos mudanças nos critérios de avaliação: apenas a partir da edição de 2012 é que são definidos, nos critérios de avaliação, a quantidade de episódios mínimos a serem considerados em cada categoria de resposta. Na edição de 2014, mantém-se a definição da quantidade de critérios, mas esses diminuem.

Habilidade 5.2: nas edições de 2013 e 2014, a habilidade a ser aferida está mais objetiva, isto é, demonstra claramente que aferirá a coesão textual na reescrita do trecho (final) do conto apresentado aos alunos. Observamos que na edição de 2011, só seria possível identificar o objetivo avaliado a partir dos critérios apresentados. Então, essa habilidade, nas edições de 2011 a 2014, apresenta mudanças tanto no seu texto quanto nos critérios, trazendo maior objetividade no momento da correção.

- **Questão 7<sup>76</sup>**

Habilidade 7.1: transcrever texto em letra manuscrita – trecho de diálogo canônico de conto (SÃO PAULO, 2015, p. 177). Observamos mudanças no texto dos critérios de avaliação, sem alteração dos objetivos avaliativos e também na descrição da habilidade: apenas nas edições de 2013 e 2014 é que está definida explicitamente que a transcrição seria de um trecho de diálogo, nas edições anteriores consta apenas a habilidade de “transcrever texto em letra manuscrita” (SÃO PAULO, 2012, p. 39).

- **Questão 8**

Essa questão foi a que mais apresentou mudanças no registro das habilidades a serem aferidas e na execução da questão. Na edição de 2011, os alunos deveriam ler um texto informativo, extrair informações e compor outro texto, no caso *Você*

---

<sup>76</sup> Observamos no Relatório Pedagógico do SARESP/2014/2º e 3º anos do ensino fundamental/Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2015), que há um erro de apresentação das habilidades aferidas nas questões 7.1 e 7.2. O texto indica as mesmas habilidades aferidas nas questões anteriores.

*sabia?* Na edição de 2012, os alunos deveriam inventar um outro final para os contos apresentados e a questão não se dividiu em diferentes habilidades a serem aferidas. O foco de avaliação ficou na apresentação das características do gênero a ser produzido, no caso, o conto. Já em 2013, a questão continua a solicitar a mesma tarefa de 2012, porém, subdivide-se em quatro habilidades a serem aferidas, que envolvem a coerência, coesão, pontuação e ortografia. Esse mesmo modelo, que esmiúça a questão no foco avaliativo, permitindo diferentes verificações numa mesma tarefa, repete-se na edição de 2014.

Após conhecer as habilidades aferidas nas provas, também tornou-se necessário conhecer de que forma o item (questão) estaria sendo resolvido. Por exemplo, a questão nº 4 afere a habilidade de *localizar palavras em texto memorizado oralmente*. Porém, nos questionamos de que forma se daria o desenvolvimento dessa questão. Recorremos à leitura do Relatório Pedagógico de 2013 e observamos que o professor aplicador é orientado a escrever a quadrinha na lousa, ler algumas vezes para os alunos e depois solicitar que localizem as palavras. Conhecer o desenvolvimento das questões nos revelaria que conteúdos deveriam fazer parte do repertório dos alunos e que outras habilidades implícitas poderiam estar sendo solicitadas no momento da resolução ou se a forma de serem orientados poderia facilitar ou prejudicar o entendimento do comando da questão ou ainda, como o próprio documento apresenta em alguns momentos, a diferença de conteúdo nos exemplares das provas da manhã e da tarde poderiam gerar também, diferentes resultados de desempenho das turmas. Organizamos no quadro que se segue, as informações do desenvolvimento da questão, habilidades aferidas e conteúdos que deveriam ser de domínio desses alunos para que pudessem responder as questões.

**Quadro 34 – Desenvolvimento das questões das provas do SARESP nas edições de 2013 e 2014**

	<b>Habilidades</b>	<b>Desenvolvimento da questão/Conteúdos e/ou habilidades implícitas nas questões<sup>77</sup></b>
<b>Habilidades aferidas nos 2º e 3º anos</b>	1. Escrever o próprio nome	Espera-se que o aluno tenha conhecimento das letras, quantidade, ordem e direção para registro.
	2. Compreender o Sistema de Escrita – escrita de palavras em uma lista	O professor aplicador dita as palavras da lista e apesar de não ser avaliado, em nenhum dos anos, fica implícito o conhecimento de que o aluno deve ter sobre o gênero lista (no caso, a estrutura).
	3.1 Conhecimento do Sistema de Escrita – escrita de texto: trecho de cantiga, versinho ou parlenda 3.2 Segmentar texto em palavras – escrita de trecho de cantiga, versinho ou parlenda	Na edição de 2013, o gênero utilizado foi uma cantiga - o aluno deveria ouvir a cantiga ( <i>então o professor aplicador realizará a leitura</i> ), reconhecê-la, decorá-la (caso não conheça) e “escrevê-la conservando a ordem como se apresentam as palavras e a concordância e a relação sintático – semântica entre elas” (SÃO PAULO, 2014, p. 34). Na edição de 2014, o gênero utilizado foi a parlenda O aluno deverá possuir conhecimento da cantiga e da parlenda (repertório), da estrutura e do sistema de escrita, de forma a não hipo ou hipersegmentar as palavras e/ou frases.
	4. Localizar palavras em texto memorizado oralmente	O professor registra a quadrinha na lousa e lê várias vezes ( <i>não é indicado quantas vezes</i> ) apontando a linha que está sendo lida, sem indicar as palavras. Depois, dita as palavras a serem localizadas.
	5.1 Reescrever trecho de história conhecida: presença dos episódios 5.2 Reescrever trecho final de história conhecida do ponto de vista da coerência textual	Primeiramente, o professor lê a história na íntegra e na segunda leitura, para no ponto indicado para que as crianças registrem o final. Na edição de 2013 foi lido no período da manhã o conto “João e Maria” e no período da tarde “Chapeuzinho Vermelho”. Na edição de 2014, no período da manhã foi lido o conto “O Gato de botas” e no período da tarde “Os três porquinhos”. Para a realização desta questão com êxito, os alunos deveriam ter domínio da organização textual de um texto narrativo, além de possuírem conhecimento dos contos apresentados.
	6.1 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: localizar informação presente no texto	Os alunos são orientados a lerem o texto sozinhos e depois responderem as questões (o texto é apresentado em caixa alta). Foram consideradas tanto as respostas com frases completas quanto as respostas sintéticas, pois o objetivo era verificar a leitura autônoma e compreensão do que se leu. Para um bom desempenho, consideramos que torna-se importante a familiarização com o gênero utilizado – texto informativo – e o conhecimento do sistema de escrita

<sup>77</sup> Nesta coluna, transcrevemos as orientações de resolução, presentes no Relatório Pedagógico (que demonstram a orientação dada ao professor aplicador) e inserimos também nossas interpretações dos conteúdos e habilidades exigidos para sua resolução.

<b>Habilidades aferidas no 3º ano</b>	6.2 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: inferir informação a partir do texto	Os alunos deveriam localizar e diferenciar as informações das características dos animais para responder. Segundo o próprio documento, não se está exigindo a habilidade de inferir, mas apenas de “averiguar se eles conseguem ler e apreender as características dos animais”.
	7.1 Transcrever texto em letra manuscrita – trecho de diálogo canônico de conto 7.2 Segmentar texto em palavras – trecho de diálogo canônico de conto 7.3 Usar pontuação e maiúscula – trecho de diálogo canônico de conto	No mesmo trecho transcrito, os alunos seriam avaliados nas três habilidades descritas ao lado. No caso da edição de 2013, deveriam transcrever um trecho do conto “Chapeuzinho Vermelho” e na edição de 2014, do conto “Os três porquinhos”. Os trechos são diferentes para os turnos manhã e tarde, são apresentados em letra bastão, hiposegmentado. O aluno é orientado a copiar o trecho utilizando letra manuscrita, sinais de pontuação e letras maiúsculas que considerarem necessárias. Tanto no período da manhã quanto no período da tarde (2013) é apresentado um pequeno trecho do diálogo, o que exige do aluno conhecimento do conto, das frases, do sistema de escrita, dos sinais de pontuação e da estrutura de um diálogo.
	8.1 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual 8.2 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coesão textual 8.3 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da pontuação 8.4 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da ortografia	O professor aplicador orienta os alunos a realizarem a leitura do texto e escreverem um final para a história, que combine com a que já está escrita. Na edição de 2013, foram apresentadas as fábulas “A menina do leite” e “A onça doente”. A análise da questão, apresentada no Relatório, já indica os conhecimentos exigidos para que os alunos conseguissem realizar: compreensão do tema, das características de linguagem (tempo verbal, coesão), identificação dos personagens, local/lugar dos acontecimentos, uso adequado da pontuação (vírgulas, dois pontos, ponto final, de exclamação, interrogação, travessão, aspas), das letras maiúsculas, uso das conjunções e locuções adverbiais temporais. Ainda que seja uma questão que solicite uma produção de autoria, subentendemos que se a criança realizar a reescrita do final verídico da fábula, não interferirá na avaliação do desempenho, pois não há a menção sobre essa possibilidade nos critérios de avaliação, mesmo que seja solicitado uma produção de autoria. Na edição de 2014, é apresentado um texto adaptado de narrativa africana, o que tornou a questão “bem mais complexa do que a reescrita de um texto conhecido” (SÃO PAULO, 2015, p.84).

Fontes: Relatório Pedagógico/ SARESP/2º e 3º anos do EF/Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2014, 2015)



O quadro apresentado demonstra a execução das questões nas edições de 2013 e 2014. Como já havíamos feito o levantamento das habilidades e questões utilizadas nas duas edições anteriores, consideramos relevante organizar e apresentar também os gêneros textuais utilizados nas provas, por item/questão, pois, como explicitado no capítulo 2, estes constituem a base de trabalho do componente de Língua Portuguesa.

**Quadro 35 – Gêneros textuais utilizados e/ou solicitados nas provas do SARESP do 2º e 3º anos do ensino fundamental/Língua Portuguesa**

<b>Questão</b>	<b>Edição 2011</b>	<b>Edição 2012</b>	<b>Edição 2013</b>	<b>Edição 2014</b>
<b>2</b>	Lista	Lista	Lista	Lista
<b>3</b>	Parlenda	Parlenda	Cantiga	Parlenda
<b>4</b>	Cantiga	Cantiga	Quadrinha	Cantiga
<b>5</b>	Contos (Três Porquinhos e Branca de Neve)	Contos (João e o pé de feijão e Rapunzel)	Contos (João e Maria e Chapeuzinho Vermelho)	Contos (Gato de Botas e Os três Porquinhos)
<b>6</b>	Texto informativo	Texto informativo	Texto informativo	Texto informativo
<b>7</b>	Adivinha	Trecho de conto/Branca de Neve (diálogo)	Trecho de conto/Chapeuzinho Vermelho (diálogo)	Trecho de conto/Os três porquinhos (diálogo)
<b>8</b>	Texto informativo (leitura) e Curiosidade (produção)	Contos da tradição SUFI	Fábulas de Esopo	Conto africano

Fonte: Relatório Pedagógico/ SARESP/Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2012, 2013,2014, 2015)

No material didático do Sistema SESI – SP de ensino, fizemos o levantamento dos gêneros trabalhados e apresentados aos alunos e podemos afirmar que os gêneros apresentados na prova do SARESP já deveriam ser de domínio dos alunos desta rede particular, principalmente no que se refere à produção ou reescrita de trecho de conto, pois este gênero é trabalhado desde o 1º ano do ensino fundamental.

Após essa familiarização com as habilidades e questões utilizadas, voltamos nosso olhar às metas e às expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema de ensino SESI – SP do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, no componente de Língua Portuguesa e começamos a analisá-las, procurando identificar nestas expectativas de ensino, relações e similaridades com as habilidades que estariam sendo aferidas na prova do SARESP. Fomos observando que muitas expectativas de ensino e aprendizagem estariam preparando o aluno para o desenvolvimento e

aquisição da habilidade que posteriormente seria aferida na avaliação externa e outras estariam ampliando suas habilidades. Outra observação, importante a ser apresentada neste momento, é que apesar de termos separado as expectativas de ensino e aprendizagem, entendemos que elas se complementam, que não são objetivos singulares a serem alcançados. Por exemplo: uma expectativa de ensino que indica a produção de textos estará desenvolvendo também a leitura e a aquisição do sistema de escrita, e não apenas o conhecimento do gênero textual (características, finalidades) a ser produzido.

Construímos um único quadro, pois as expectativas de ensino e aprendizagem do sistema SESI – SP se repetem nos três primeiros anos, alterando apenas a progressão de trabalho com cada uma delas, o que fica evidenciado nas metas apresentadas no capítulo 2.

**Quadro 36 - Relação entre as expectativas de ensino e aprendizagem do 1º ao 3º ano do Sistema SESI – SP com as habilidades aferidas nas provas do SARESP – 2º e 3º anos/Língua Portuguesa**

<b>Expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema SESI</b>	<b>1º</b>	<b>2º</b>	<b>3º</b>	<b>Habilidades aferidas nas questões do SARESP/Provas do 2º e 3º anos</b>
Estabelecer a correspondência entre o oral e o escrito em situações de uso de textos já memorizados pelos alunos (parlendas, poemas, cantigas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros).	X			3.1 Conhecer o sistema de escrita – escrita de texto: trecho de cantiga, verso ou parlenda. 3.2 Segmentar o texto em palavras – escrita de trecho de cantiga, verso ou parlenda. 4. Localizar palavras em texto memorizado oralmente.
Participar de situações onde seja necessário formular e responder perguntas, explicar e ouvir explicações, manifestando opiniões e reformulando-as a partir da explanação de outros pontos de vista, sem sair do assunto tratado.	X	X	X	6.1 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: localizar informação presente no texto.
Ler e escrever textos utilizando-se dos conhecimentos que possui sobre a escrita.	X			2. Conhecimento do Sistema de escrita – escrita de palavras em uma lista.
Ler a partir de indícios gráficos (letras conhecidas, nomes e títulos memorizados), icônicos (imagens ou ilustrações) e do uso de estratégias variadas de leitura (antecipação, seleção, inferência e verificação) de acordo com suas possibilidades, desenvolvendo progressivamente a leitura convencional.	X			4. Localizar palavras em texto memorizado oralmente.
Ler diferentes gêneros textuais como forma de ampliar o repertório oral e escrito (contos de fadas, maravilhosos, fantásticos e de assombração, poemas, parlendas, lendas, mitos, fábulas, quadrinhas, piadas, adivinhas, trava-línguas, literatura de cordel, canções, diários, etc.) compreendendo a ideia central dos mesmos.	X	X	X	3.1 Conhecer o Sistema de Escrita – escrita de texto: trecho de cantiga, versinho ou parlenda. 5.1 Reescrever trecho de história conhecida: presença dos episódios. 8.1 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual 8.2 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coesão textual 8.3 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da pontuação 8.4 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da ortografia.
Ler e escrever diferentes gêneros textuais (listas, adivinhas, bilhetes, cantigas, parlendas, contos de fadas, maravilhosos e de assombração, receitas, classificados, avisos, <i>blogs</i> , <i>e-mails</i> , cartas, telegrama, quadrinhas, postais, diários, etc.).	X	X	X	2. Conhecer o Sistema de escrita – escrita de palavras em uma lista. 5.1 Reescrever trecho de história conhecida: presença dos episódios.

reconhecendo suas características no contexto de produção (estrutura, função social, finalidade, etc.).				5.2 Reescrever trecho de história conhecida do ponto de vista da coerência textual.
Perceber, nas práticas diárias de leituras de diferentes gêneros textuais, seus diferentes propósitos: a busca de informações e dados específicos, a resolução de problemas, a leitura como forma de entretenimento, e outros.	X	X	X	6.1 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: localizar informação presente no texto. 6.2 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: inferir informação a partir do texto.
Produzir escritas diversas (títulos de histórias, rótulos, nomes de personagens, etc.) utilizando-se de letras móveis e assim apropriar-se do código alfabético.	X			1. Escrever o próprio nome.
Escrever textos de autoria adequando o gênero textual ao propósito comunicativo da produção escrita, criando diferentes versões (mudança do gênero, de final, início ou trama da história, etc.) de acordo com a finalidade do texto.	X	X	X	8.1 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual.
Reconhecer o sentido das palavras e expressões no texto, recorrendo ao dicionário quando necessário, com a ajuda do professor.	X	X	X	
Escutar, interpretar e recontar oralmente diferentes gêneros textuais, histórias conhecidas cotidianas e situações vividas, compartilhando ideias, preferências, sentimentos, opiniões, ampliando seu repertório verbal, a clareza e ordenação na fala.	X	X	X	5.1 Reescrever trecho de história conhecida: presença dos episódios. 5.2 Reescrever trecho de história conhecida do ponto de vista da coerência textual.
Produzir textos escritos considerando o contexto de produção (destinatários, finalidade, lugar, características e estrutura do gênero).	X	X	X	5.2 Reescrever trecho de história conhecida do ponto de vista da coerência textual.
Produzir textos de autoria, oralmente, com clareza, fluência e adequação ao propósito comunicativo.		X	X	8.1 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual 8.2 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coesão textual 8.3 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da pontuação 8.4 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da ortografia
Apropriar-se gradativamente do uso da letra cursiva compreendendo –a como outra forma de escrita		X		7.1 Transcrever texto em letra manuscrita – trecho de diálogo canônico de conto
Ler diferentes gêneros textuais, utilizando-se das estratégias de leitura como forma de ampliar a fluência leitora		X	X	6.1 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: localizar informação presente no texto. 6.2 Responder questão a partir da leitura de texto informativo: inferir informação a partir do texto.

Reescrever textos de forma coesa e coerente, atentando-se para a segmentação das palavras e às irregularidades diretas da ortografia.		X		3.1 Conhecer o sistema de escrita – escrita de texto: trecho de cantiga, verso ou parlenda 3.2 Segmentar o texto em palavras – escrita de trecho de cantiga, verso ou parlenda 5.1 Reescrever trecho de história conhecida: presença dos episódios. 5.2 Reescrever trecho de história conhecida do ponto de vista da coerência textual. 7.2 Segmentar texto em palavras – trecho de diálogo canônico
Revisar textos coerentes e coesos utilizando algumas convenções da escrita alfabética: maiúscula (nos nomes próprios, início de parágrafos e frases) e sinais de pontuação.		X		7.1 Transcrever texto em letra manuscrita – trecho de diálogo canônico de conto. 7.3 Usar pontuação e maiúscula – trecho de diálogo canônico de conto. 8.1 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coerência textual. 8.2 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da coesão textual. 8.3 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da pontuação.
Construir progressivamente as regras ortográficas das palavras utilizadas nos textos produzidos sistematizando-as e utilizando-as em suas produções escritas.		X	X	8.4 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da ortografia.
Sintetizar pontos fundamentais de um texto através da escrita ou da oralidade			X	
Reescrever textos de forma coesa e coerente atentando-se para regularidades ortográficas (com regras) e as irregularidades (sem regras) de uso comum da ortografia.			X	8.4 Escrever/inventar o final de um conto do ponto de vista da ortografia.

Fontes: Relatório Pedagógico/ SARESP/2º e 3º anos do EF/Língua Portuguesa e Matemática (SÃO PAULO, 2015); Fazer Pedagógico (SESI –SP, 2010)

Com essa planificação entre expectativas de ensino e aprendizagem e as habilidades aferidas na prova do SARESP, verificamos que muitas habilidades se repetem nas possibilidades de trabalho dentro das expectativas. A expectativa “ler diferentes gêneros textuais, utilizando-se das estratégias de leitura como forma de ampliar a fluência leitora”, apesar de termos relacionado apenas com duas habilidades, entendemos que o trabalho com a leitura contribuirá no desenvolvimento das outras habilidades aferidas como o conhecimento do sistema de escrita (segmentação, transcrição, ortografia), a reescrita (com coesão, coerência, ortografia, pontuação), a localização de informações e/ou palavras e a inferência de informações.

Também pudemos observar que os gêneros textuais utilizados na avaliação externa, praticamente se repetem ano a ano: lista, cantiga, parlenda, contos, texto informativo (quadro 35). Ao retomarmos o quadro dos gêneros textuais (quadro 16) presentes no material didático do Sistema SESI (2010), do 1º ao 3º ano, verificaremos que as crianças têm contato com um universo muito maior do que este solicitado na avaliação externa, porém, o resultado, apresentado nas edições do SARESP de 2013 e 2014, mostra uma queda de desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Voltamos, então, ao questionamento do “como” esses gêneros são trabalhados em sala de aula, à questão da quantidade de textos apresentados e quais realmente são trabalhados contextualizados e significativamente? Quais inferências os docentes conseguem realizar para a real apropriação da função social desses textos? Apenas ler não contribui para a apropriação e compreensão funcional.

**Quadro 37 - Desempenho dos alunos do 2º ano do ensino fundamental no SARESP 2013 e 2014/Língua Portuguesa**

<b>Níveis de desempenho</b>	<b>Edição 2013</b>	<b>Edição 2014</b>
<b>Insuficiente</b>	0,0	0,0
<b>Básico</b>	9,4	25,8
<b>Pleno</b>	21,9	64,5
<b>Avançado</b>	68,8	9,7

Fonte: Boletim da Escola (VUNESP, 2013, 2014).

Apesar de apresentarem um percentual significativo no nível de desempenho avançado, na primeira edição (2013), este resultado não se mantém no ano seguinte e apresenta uma

grande diferença percentual: de 68,8 cai para 9,7. Estar classificado no nível de desempenho avançado significa que:

Os alunos classificados neste nível escrevem com correspondência sonora alfabética e ortografia regular; realizam, de forma convencional, separações entre palavras de uma quadrinha, localizam quase todas as palavras de um texto memorizado oralmente e, na leitura, informação explícita apresentada em texto informativo. Em situações de produção textual com apoio, reescrevem trecho de uma história conhecida, garantindo a presença da maioria dos acontecimentos narrados, e articulam coerentemente os trechos do texto produzido, sem provocar problemas de compreensão. (SÃO PAULO, 2014, p. 13).

Ainda torna-se necessário reforçar que as habilidades aferidas, em comparação com a proposta de trabalho, a partir das expectativas de ensino e aprendizagem no material do Sistema SESI, representam o mínimo do trabalho do bloco do 1º e 2º anos do ensino fundamental, pois para esse sistema de ensino, uma das metas a serem alcançadas ainda no 1º ano é “o domínio da escrita com hipótese alfabética” (SESI, 2010, p.20) e no 2º ano, entre outras metas, encontramos “a produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita: regularidades diretas, irregularidades de uso comum, maiúscula no início de frases e nomes próprios e sinais de pontuação: ponto – final, interrogação, exclamação e parágrafo” (SESI, 2010, p. 22). Ao observarmos novamente as habilidades aferidas na avaliação externa, constataremos que essa meta é avaliada apenas na prova do 3º ano. Sendo, assim, consideramos que há a proposta de um trabalho que está além do avaliado na prova, porém, não está sendo evidenciado nos resultados. Portanto, esse decréscimo de desempenho pode estar revelando a necessidade de um olhar mais atento às práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Mas esse resultado insatisfatório não é uma realidade apenas da rede particular. A rede estadual também vem apresentando níveis de desempenho abaixo do esperado. As Matrizes de Referência “representam um recorte representativo das estruturas mais gerais de conhecimento da área” (SÃO PAULO, 2014b, p. 49) e é a partir dessa definição de que sejam estruturas mais gerais da análise das habilidades aferidas nas provas, que nos perguntamos o motivo das crianças ainda apresentarem dificuldades em habilidades tão simples, como a questão 2 que afere o “conhecimento do sistema de escrita – escrita de palavras em uma lista” (SÃO PAULO, 2015, p.176) e o percentual de crianças que apresentaram a “escrita com correspondência

sonora alfabética e grafia convencional de pelo menos cinco (5) das palavras ditadas de uma lista” (SÃO PAULO 2015, p. 71) é de 51,0 % no final do 3º ano do ensino fundamental<sup>78</sup>.

Com essa informação do desempenho por questão das crianças da rede estadual, buscamos com a equipe gestora da escola SESI contribuidora nesta pesquisa, a existência de um documento que explicitasse o desempenho dos alunos que participaram do SARESP, por questão, mas a escola não recebe essa informação. Temos, então, apenas o Boletim da Escola, que apresentará o percentual de desempenho das crianças dentro dos níveis insuficiente, básico, pleno e avançado. A escola recebe um informativo com o nome da criança e o nível em que ela foi classificada após participar da avaliação. No documento intitulado Boletim da Escola, encontramos a descrição dos conteúdos apreendidos ou não em cada nível.

Consideramos que se a escola recebesse um relatório com o resultado de cada criança, informando seu desempenho em cada questão, teríamos mais um subsídio comparativo de resultados da avaliação realizada pelo professor (diariamente e em momentos pontuais), com o resultado de uma avaliação externa; pois, dentro do nível de classificação, ainda poderá haver diferenças de habilidades desenvolvidas ou não, o que gera algumas discrepâncias avaliativas (professor X avaliação externa).

---

<sup>78</sup> O Relatório apresenta apenas os resultados das crianças da rede estadual e não da rede particular.



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou-se com a análise dos resultados de desempenho dos alunos de algumas unidades escolares do Sistema SESI – SP no Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). A partir desta análise, surgiu nosso primeiro questionamento acerca da possibilidade de contribuição (ou não) dos resultados desta avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos nesta rede de ensino.

Após a escolha de uma unidade para participação nesta pesquisa, utilizamos dois instrumentos de coleta de dados – questionário e entrevista – e, paralelamente a esse momento, realizamos o levantamento e estudos dos documentos que nos subsidiaram no entendimento da questão inicial e das outras que surgiram no percurso da pesquisa.

Na investigação dos documentos, além da literatura sobre avaliação e o ensino da língua materna, também buscamos os documentos referentes ao SARESP, os resultados deste no componente de Língua Portuguesa, do 2º, 3º e 5º anos do ensino fundamental, nas edições de 2012, 2013 e 2014 (nas duas redes de ensino); nos aproximamos da proposta curricular do Sistema SESI e do Estado de São Paulo, este último, representado pelo Projeto Ler e Escrever; analisamos e comparamos as expectativas de ensino e aprendizagem do Sistema SESI – SP e as habilidades aferidas na avaliação externa e sua similaridade com as expectativas de ensino e aprendizagem da rede particular; realizamos o levantamento dos gêneros textuais indicados no material didático das redes de ensino e aqueles utilizados nas provas do SARESP.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados com o grupo de docentes participantes, contribuíram para a exploração, complementação e construção das reflexões finais que traremos neste capítulo. A entrevista nos trouxe esclarecimentos sobre o entendimento do grupo docente acerca do trabalho com os gêneros textuais, com a avaliação formativa e a aplicabilidade dos resultados do SARESP em sua rotina pedagógica. Já o questionário nos possibilitou conhecer principalmente a formação inicial e continuada do grupo docente, o tempo de experiência e algumas práticas avaliativas.

Ao percorrer os diferentes âmbitos proporcionados por esta pesquisa (a pesquisa de campo, a análise dos documentos e a construção e interpretação de dados), observamos alguns eixos que se entrelaçam a partir do questionamento inicial:

1. Condições de trabalho das docentes;

2. As lacunas no processo de alfabetização e letramento dos alunos do Sistema SESI;
3. A organização do material didático e das orientações destinadas ao professor no uso deste;
4. A necessidade de intensificar a formação do coordenador pedagógico e do professor alfabetizador;
5. A necessidade de horários para as práticas formativas entre coordenador pedagógico e docentes;
6. A prática do treino dos alunos dos anos iniciais, no componente de Língua Portuguesa, para a realização do SARESP .

Nesta pesquisa, ficou notória a sobrecarga de trabalho das docentes que exercem suas atividades profissionais na rede SESI –SP. Das 40 horas semanais (pois são contratadas para período integral) apenas 4 horas, uma vez ao mês, são destinadas ao planejamento das aulas<sup>79</sup> a serem desenvolvidas mensalmente, nas três áreas de conhecimento e nas disciplinas diversificadas. As horas que poderiam estar sendo dedicadas a leituras, cursos, palestras, especializações e ampliação de repertório cultural, estão sendo utilizadas para executar as atividades que se excedem para muito além do horário de contrato. Um professor, por mais predisposição que tenha, encontrará dificuldades físicas em cumprir todas as obrigações de sua profissão e cursos de formação continuada em outros locais, diferentes da sua escola. Sendo assim, tais condições de trabalho influenciam diretamente na formação docente e neste ponto, acreditamos que a revisão da carga horária destinada ao planejamento de atividades deveria ser revista para que o docente tenha, em horário de trabalho, um tempo maior de dedicação e, conseqüentemente, maior tempo livre para destinar a ampliação do seu repertório cultural.

Após o estudo da literatura e análise dos documentos que subsidiaram o percurso desta pesquisa, optamos por afunilar nossos estudos nos três primeiros anos do ensino fundamental, o que conduziu nosso olhar ao processo de alfabetização realizado na rede escolar pesquisada.

Os resultados da avaliação externa, nas edições de 2013 e 2014 do 2º ano do ensino fundamental da unidade escolar do Sistema SESI, indicaram uma oscilação significativa no desempenho dos alunos. Pensando na equipe escolar, estas teriam dois caminhos: desconsiderar

---

<sup>79</sup> A Lei 11.738 de julho de 2008, em seu artigo 2º, parágrafo 4º prevê que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2016.

os resultados, por acreditar que uma avaliação da rede estadual estaria desconectada com a concepção desenvolvida por eles, ou atentar-se aos detalhes que o instrumento trazia.

Estes detalhes referem-se ao olhar atento às habilidades aferidas nesse instrumento de avaliação que, associados ao processo de avaliação formativa e à prática reflexiva dos resultados apresentados por ambas avaliações, podem trazer reflexões e aprimoramento nas práticas pedagógicas. Podemos citar algumas situações avaliadas como, por exemplo, a escrita do nome, o registro de uma lista de palavras ditadas pelo professor aplicador, a segmentação das palavras no registro de uma parlenda ou cantiga, a reescrita de um trecho final de conto, garantindo a presença dos episódios, a coerência, a coesão, a leitura autônoma para localização de informação (lembrando que o texto é apresentado em caixa alta), são habilidades que já deveriam estar desenvolvidas nos alunos que se encontram no final do 2º ano do ensino fundamental.

Uma criança que já está alfabetizada, que compreendeu o sistema de escrita, ao final do 2º ano do ensino fundamental, tem condições de registrar seu nome completo (com letra de forma e cursiva), compreende a estrutura de uma lista e realiza o registro das palavras (pode até apresentar alguns erros ortográficos irregulares), realiza a leitura autônoma de um texto, extrai a informação explícita e tem condições de reescrever o final de um trecho de conto, desde que tenha sido colocada em sistemáticas situações de leitura, de escrita, reescrita, reconto e reflexão da escrita.

Sendo assim, os resultados das habilidades aferidas nesta avaliação indicam lacunas no processo de alfabetização destas crianças: dificuldade na escrita do nome completo, hipersegmentação e hiposegmentação e a dificuldade no registro de uma lista. Revelam falhas no processo de aquisição do sistema de escrita, as quais, provavelmente, precisem de mais atividades sistemáticas sem perder de vista a função e uso social dos textos que circulam fora e dentro da escola, isto é, sem descaracterizar o processo de alfabetização e letramento dos alunos (MONTEIRO, 2010).

Parece-nos que o processo de alfabetizar, enquanto aquisição do sistema de escrita, dilui-se no trabalho com os gêneros textuais, isto é, não há no material didático, nem nas orientações pedagógicas, evidências do trabalho com o sistema de escrita. O material didático organizado pela rede, as orientações de desenvolvimento do trabalho com os gêneros textuais (diversidade e variedade de textos circulando na sala de aula) e a ausência, tanto de atividades que auxiliem o aluno na reflexão do sistema de escrita, quanto de orientações ao professor no

trabalho com o código, contribuem para práticas que deixam falhas no processo de alfabetizar. Talvez, a preocupação em trabalhar com tantos gêneros textuais e a deficiência na formação do docente alfabetizador, por parte da instituição escolar, limite o trabalho com a alfabetização propriamente dita. Tais situações nos remetem, mais uma vez, à necessidade e importância de intensificar a formação do professor alfabetizador, a relevância do acompanhamento do coordenador pedagógico nas escolhas pedagógicas e nas reflexões do processo de aprendizagem dos alunos. E para que o coordenador possa, efetivamente, contribuir nesses momentos reflexivos, também deverá ter seus momentos de formação continuada.

Quanto ao material didático utilizado nesta rede de ensino, observamos que possui muitas atividades de escrita, o que exigirá do professor, principalmente do 1º ano, período em que se prioriza a aquisição do sistema de escrita, diversas adaptações neste registro, de acordo com a hipótese das crianças, ou correr o risco de ser professor escriba e o aluno, copista. A estratégia supracitada é válida e deve ser utilizada, com o objetivo de auxiliar os alunos na reflexão sobre a escrita, mas, devido ao grande número de atividades no livro, acreditamos que fica inviável a utilização desta estratégia, a todo momento, em função do tempo, da necessidade de diversificação de estratégias para sistematização e pelo risco que se corre do aluno apenas realizar o registro escrito, sem ter avanço na sua escrita.

O livro do 1º ano do ensino fundamental<sup>80</sup> apresenta uma variedade de textos e atividades, porém não assegura o ensino da técnica da escrita. Por mais que o professor selecione atividades a serem utilizadas para essa finalidade, corre o risco de não atender a todos os alunos e suas especificidades. A presença de diversos gêneros, as atividades de escrita da criança, a produção de diferentes gêneros textuais, não podem ser desconsideradas, mas se o professor alfabetizador seguir unicamente o que está neste material sem assegurar o ensino do sistema de escrita, pode chegar ao final do ano letivo sem alcançar a meta estipulada pela rede. O fato de estarem em constantes situações de leitura de gêneros e de escritas não garante o aprendizado da leitura e da escrita. Por trás de todos esses registros é fundamental a reflexão do que se escreve, como se escreve, para quem o porquê.

Não estamos propondo que o material didático venha com atividades prontas, fechadas, no qual o texto seja um pretexto para o trabalho com palavras, sílabas e frases (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007), mas que o professor alfabetizador tenha o direito de ser bem

---

<sup>80</sup> Citamos apenas o 1º ano, pois o Sistema SESI – SP tem como uma de suas metas o “domínio da escrita na hipótese alfabética” (SESI, 2010, p. 20).

orientado, formado para a realização deste trabalho, que tenha condições de diagnosticar o ponto de partida de cada criança e oferecer à ela, condições de pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”, como assegura o artigo 32, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Que tenha conhecimento das capacidades linguísticas a serem desenvolvidas na fase da alfabetização e tenha a liberdade e segurança em trabalhar com atividades que explorem as letras, sílabas, palavras, por saber o que está fazendo, por saber da importância desse tipo de atividade.

Cabe à instituição escolar, na figura do coordenador pedagógico ou de outro formador, trabalhar com a equipe docente as diversas possibilidades de trabalho com os gêneros e com o “alfabetizar” para que o professor não retroceda no processo nem se perca no uso dos textos nessa fase escolar.

Outro momento formativo que emerge nesta situação são as práticas avaliativas. O documento intitulado “Diálogos sobre a avaliação da aprendizagem” (SESI, 2014, p. 40) indica que uma das funções do coordenador pedagógico é o auxílio aos professores na “construção de práticas avaliativas que realmente considerem a aprendizagem dos alunos”. Voltamos ao tema do tempo destinado ao planejamento de aulas, articulações entre vivências e interdisciplinaridade. Se o professor planeja praticamente todas as suas atividades em horário extraescolar, de que forma poderá articular esse momentos de reflexão dos instrumentos e das práticas avaliativas com o coordenador pedagógico? Não podemos concluir que desenvolver o tema da avaliação teoricamente<sup>81</sup> com os docentes, sem mediar a prática, a qual acontece diariamente, constituirá em momento formativo. Dessa forma, estamos apenas teorizando e se o coordenador é uma figura presente na escola e tem esse papel, sua atuação de mediação e articulação – neste caso, com as práticas avaliativas – deveria ser mais sistemática.

Essa prática reduziria a preocupação em treinar as crianças para a realização do SARESP (a qual concluímos que acontecem), pois as práticas avaliativas utilizadas na dinâmica diária, associada aos resultados destas avaliações da aprendizagem e os resultados da avaliação externa revelam o percurso realizado, tirando o foco do produto final e valorizando o processo de ensino, de aprendizagem, de avaliação; ao encontro da concepção de avaliação formativa.

---

<sup>81</sup> Lembrando que às quartas – feiras, no período da tarde, as crianças são dispensadas para aos professores participarem da DPC – Discussão Pedagógica Coletiva. Dois encontros são destinados à ampliação de conhecimentos (formação), um para questões da unidade escolar e outro para o planejamento docente (SESI – SP, 2013).

Observamos que mesmo com a realização do treino das crianças para a participação no SARESP, os resultados indicaram uma oscilação significativa, isto é, o treino não tem elevado os resultados. Essa prática contradiz com a postura de avaliação formativa adotada pela rede e, por ser utilizada a reprodução das questões da avaliação externa, em muitos momentos estará desconectada do conteúdo e das habilidades desenvolvidas. O tipo de instrumento, que é a avaliação objetiva, pode fazer parte do universo avaliativo dos estudantes, mas é preciso que esteja associado ao que está desenvolvendo em sala de aula, efetivamente.

Nesta postura de avaliação formativa, preza-se pelo acompanhamento da aprendizagem, pela diversificação de estratégias e instrumentos avaliativos. Quando se coloca como meta a elevação de resultados numa avaliação externa sem olhar para dentro da sala de aula para as práticas exercidas, para a metodologia utilizada, para a formação contínua do docente, para o material didático utilizado, deixa-se de olhar o processo para focar no produto final, esquecendo que a qualidade desse produto final apresentará bons índices quando a aprendizagem acontecer, efetivamente. “Uma avaliação formativa bem trabalhada implica em aquisição de conhecimento” (LIMA, 2012, p. 68).

O Sistema SESI – SP participava, por meio de adesão, da aplicação do SARESP desde 2008, ano sequencial da implantação do ensino integral em período integral, que ocorreu em 2007 e de forma progressiva. No ano de 2015, como foi dito por uma das professoras em entrevista<sup>82</sup>, as escolas não participariam desta avaliação em larga escala. Coincidentemente foi ano sequencial da queda de resultados e ano em que se encerra o atendimento em período integral para os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental<sup>83</sup>.

Sendo a avaliação em larga escala um indicador da qualidade educacional, associada à ausência de uma avaliação externa do próprio Sistema Sesi – SP, a participação por meio de adesão e as convergências da concepção de educação do Estado e da referida rede de ensino, questionamos se seria o SARESP um indicador do efetivo resultado qualitativo e quantitativo da educação em período integral. Se considerarmos que o período integral foi implantado progressivamente, ainda teríamos outro parâmetro de comparação dentro da própria rede de ensino: escolas em período parcial e escolas em período integral.

---

<sup>82</sup> Em conversa informal com a coordenadora pedagógica da unidade escolar, no momento do recolhimento dos Boletins da Escola, a mesma confirmou a não participação na avaliação externa no ano de 2015.

<sup>83</sup> Em comunicado, o SESI – SP informa que o encerramento deu-se em função da crise financeira que acomete o país (disponível em <http://www.tribuna.com.br/noticias/noticias-detalle/cidades/sesi-encerra-periodo-integral-em-series-do-ensino-fundamental-a-partir-de-2016/?cHash=4966cf013513c49f8f0bbf5355dea1>)

Concluimos, mas não esgotamos as discussões acerca da relação da formação de professores com a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, revelados em avaliações externas e avaliações da aprendizagem. Observamos que a avaliação externa pode trazer subsídios para a reflexão da prática docente na rede particular, em especial ao processo de alfabetizar, o qual apresentou na última edição em que participaram (2014), uma queda no desempenho dos alunos do 2º ano.

Tais reflexões, pautadas no movimento de formação docente, podem e devem ocorrer em âmbito estadual (por se tratar de uma rede de ensino), mas em cada unidade escolar o trabalho com as práticas avaliativas a favor da aprendizagem do aluno, merecem atenção especial e acompanhamento de um profissional que possa colaborar, intensamente, com os professores. Um profissional que possa desenvolver um trabalho reflexivo e colaborativo com o grupo docente, auxiliando os docentes na fusão dos resultados da avaliação externa, da avaliação da aprendizagem e das práticas didático-metodológicas utilizadas em sala de aula.

E para encerrar, não poderíamos deixar de citar alguns eixos formativos, que viriam ao encontro de algumas questões observadas nesta pesquisa. Consideramos que a formação do professor deve ser contínua e a presença de um parceiro diário, ou de momentos específicos, devem fazer parte da rotina deste profissional. A partir desta pesquisa, podemos apontar a necessidade de intensificar a formação docente nos seguintes aspectos: especificidades da infância concomitante ao processo de alfabetização e letramento; a compreensão do sistema de escrita; o gênero textual no processo de aquisição do sistema da escrita; estratégias de leitura (tanto para o professor quanto para o aluno) e as práticas avaliativas formativas no processo de aquisição da escrita. Reforçamos que são aspectos que merecem especial atenção na formação continuada do professor e devem ser continuamente trabalhados, alternando momentos de práticas, teorias e reflexões.

E já que consideramos o coordenador pedagógico um ator, que contribui para a formação continuada do grupo docente, não podemos excluí-lo do processo de formação contínua. É necessário um olhar atento e especial à formação deste profissional também, o qual estará diariamente lidando com diversas situações de ensino e aprendizagem (de alunos e docentes) de diferentes anos escolares e de diferentes especificidades.

Finalizamos com a certeza de que as discussões aqui apresentadas não se encerram, afinal o campo pedagógico é um processo contínuo de estudos e reflexões.

## 6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. Conceituando alfabetização e letramento. In SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 11 – 22. Disponível em: < <http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. de 2016.

ALBUQUERQUE, E. B. C. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1**. Brasília: MEC, 2012. p. 16 – 23.

ALMEIDA, L.R.; Diretrizes para a formação de professores: uma abordagem possível. In PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ANDRADE, D. F.; VALLE, R. C. Introdução à teoria da resposta ao item: conceitos e aplicações. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, n. 18, p. 13 – 32, 1998. Disponível em:< <http://publicacoes.fcc.org.br>>. Acesso em 20 abr. 2016.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95 – 103, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/view/753>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

BITAR, H.A.F. O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade. **Série Ideias**, São Paulo: FDE, n. 30, p. 9 – 20, 1998. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext\\_a.php?t=006](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ext_a.php?t=006)>. Acesso em: 23 mar. 2015.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 373 – 388, abr/jun. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 de set. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – ensino de primeira à quarta série**. Brasília: MEC, 1997.



\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Repensando a atuação profissional e a formação de professores. In **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CBE nº 4**, de 10 de junho de 2008. Dispõe sobre as orientações sobre os três anos do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró – letramento: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental/Alfabetização e Linguagem**. Fascículo 1. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Brasília: SEB, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo\\_port.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação de Educação Básica. **Plano de Desenvolvimento da Educação/PDE/SAEB/2011**. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 01. Unidade 04. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - Relatório de Gestão**. Brasília, 2013a. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno 05 – A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização**. Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Manual do Pacto Nacional. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2015.

CEALE. Secretaria de Estado de Educação. **Orientações para a organização do Ciclo Inicial de Alfabetização**. Caderno 2. Belo Horizonte, 2004.

COELHO, M. I. M. **Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios**. Revista Ensaio: Avaliação e políticas públicas em Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2015.

CORDEIRO, J. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, R. B.; PRADO, G. V. T. Sobre importâncias: a coordenação e a coformação na escola. In PLACCO, V.M.N.S.; ALMEIDA, L.R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

DEPRESBITERIS, L. TAVARES, M.R. **Diversificar é preciso... instrumentos e técnicas de avaliação de aprendizagem**. São Paulo: SENAC, 2009.

DOMINGUES, I. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.

ESPOSITO, Y. L; DAVIS, C; NUNES M. M. R. Sistema de avaliação do rendimento escolar – o modelo adotado pelo estado de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, nº 13, p. 25-53, Jan./Fev./Mar./Abr. 2000. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13\\_03\\_yara\\_claudia\\_e\\_marina.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde13/rbde13_03_yara_claudia_e_marina.pdf)>. Acesso em: 03 jul. 2015.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. Disponível em: <publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 10 abr. 2016.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p.1355 – 1379, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>>. Acesso em: 08 de mar. 2016.

GERALDI, J.W. **O texto na sala de aula**. Porto Alegre: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: três tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20 – 29, mai./jun. 1995. Disponível em: <bibliotecadigital.fgv.br>. Acesso em: 11 dez. 2016.

HOFFMANN, J. **Avaliação – mito & desafio**. 44. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HORTA NETO, J. L. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br>>. Acesso em: 7 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. J. L. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 42/5, 2 de abr. de 2007. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução de Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional – formar-se para a mudança e a incerteza**. Tradução de Silvana Cobucci Leite. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A.B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, jul. 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Os estudos de letramento e a formação do professor de Língua Materna. **Linguagem em (DIS)curso – LemD**, v.8, n. 3, p. 487 – 517, set./dez.2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2016.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M.E. **Ler e compreender os sentidos do texto**. 3. ed., 8ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

LAMMOGLIA, B. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo**. 2013. 479 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, 2013.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, E. S. Avaliação formativa: indutora das aprendizagens de todos na escola. In Serviço Social da Indústria (São Paulo). **Saber em ação 2012**. São Paulo: SESI – SP, 2013.

LOPES, F. O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 8, n. 2. Campinas, dez. 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem**. 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MACHADO, M. Z. V. Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e letramento de crianças de seis anos. In BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**, 1 ed. Brasília, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao\\_letramento\\_Livro.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2016.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E – Curriculum**, São Paulo, v. 1, Dez./Jul. 2005 – 2006. Disponível em: <[revistas.puc.sp.br](http://revistas.puc.sp.br)>. Acesso em: 09 mar. 2017.

MONTEIRO, M. I. **Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização**. São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Indagações sobre o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 jul. 2015.

MORAIS, A.G. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M.G.N. Processos de formação de professoras iniciantes. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217. p. 382 – 400, set/dez 2006.

NÓVOA, A. “Professor se forma na escola”. **Revista Nova Escola**, maio/2001. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

REZENDE, L. A.; FRANCO, A. P.; Formação de professores e de leitores: considerações a partir de dizeres de alunos. **Revista Impulso**, Piracicaba, v.23, n.56, p.21 – 33, jan./abr. 2013. Disponível em: <<http://dxdoi.org/1015600/2236-9767>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

ROJO, R.; CORDEIRO, G. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2004.

SÃO PAULO. **Resolução nº 27 de 29 de março de 1996**. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da qualidade na educação: dimensão ensino e aprendizagem da leitura e da escrita**. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro\\_cons/indqual\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pro_cons/indqual_2.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações Gerais para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática no ciclo I**. São Paulo: SME/DOT, 2006. Disponível em: <[http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Portal-Secretaria-Municipal-De-Educacao-Sao-Paulo-Capital/EF-CICLOI/Educa\\_Fundamental\\_OrientacoesGerais\\_ensino\\_LPO\\_MAT\\_CicloI\\_v1.pdf](http://www.cdcc.usp.br/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/Portal-Secretaria-Municipal-De-Educacao-Sao-Paulo-Capital/EF-CICLOI/Educa_Fundamental_OrientacoesGerais_ensino_LPO_MAT_CicloI_v1.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – ciclo I**. São Paulo: FDE, 2008. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/36/arquivos/proposta\\_ciclo\\_I.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/36/arquivos/proposta_ciclo_I.pdf)>. Acesso em: 07 de mar de 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação SARESP: documento básico**. São Paulo: SEE, 2009.

\_\_\_\_\_. **Como interpretar os resultados do Boletim da Escola**. São Paulo: FDE, 2011. Disponível em: <[http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto\\_de\\_Orientacao.pdf](http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/Pdf/Texto_de_Orientacao.pdf)>. Acesso em: 22 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa/2011**. São Paulo: SEE, 2012.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa/2012**. São Paulo: SEE, 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa – anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano)**, 2013a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/963.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa/2013**. São Paulo: SEE, 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa e Matemática/2º e 3º ano do ensino fundamental/2013**. São Paulo: SEE, 2014a.

- \_\_\_\_\_. **SARESP/2013 - Sumário Executivo**, v. 1. São Paulo: FDE, 2014b.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 2º ano**. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014c.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano**. 4 ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014d.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 3º ano**. 7 ed. rev. e atual. São Paulo: FDE, 2014e.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: coletânea de atividades – 1º ano**. 4 ed. São Paulo: FDE, 2014f.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: coletânea de atividades – 3º ano**. 7ª ed. São Paulo: FDE, 2014g.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Ler e Escrever: coletânea de atividades – 2º ano**. 7ª ed. São Paulo: FDE, 2014h.
- \_\_\_\_\_. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa e Matemática/2º e 3º ano do ensino fundamental/2014**. São Paulo: SEE, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Relatório dos estudos do SARESP/Língua Portuguesa/2014**. São Paulo: SEE, 2015a.
- SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Alfabetizar letrando. In SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao\\_letramento\\_Livro.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Alfabetizacao_letramento_Livro.pdf)>. Acesso em: 14 jul. de 2016.
- SANTOS, C. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C.; MENDONÇA, M. Alfabetização e letramento nos livros didáticos. In SANTOS, C.F.; MENDONÇA, M. (org.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2016.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- SESI – SP (Serviço Social da Indústria). **Referenciais Curriculares da rede escolar SESI – SP**. São Paulo: SESI – SP Editora, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Fazer Pedagógico: livro do professor/SESI – SP**. 1. ed. São Paulo: SESI – SP Editora, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes para a Educação Integral em Tempo Integral**. São Paulo: SESI – SP Editora, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Diálogos sobre Avaliação da Aprendizagem (versão preliminar)**. Diretoria de Educação e Cultura/Gerência de Avaliação Educacional. São Paulo: SESI, DEC/GAE, junho/2014.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular: ensino fundamental**. 1. ed. São Paulo: SESI – SP Editora, 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SOARES, M. Reinventando a alfabetização. **Revista Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, p.15-21, jul.–ago./2003. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br>. Acesso em: 01 jul. de 2016.

\_\_\_\_\_. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pedagógica Pátio**, fev./2004. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br>. Acesso em: 15 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. 7ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUSA, C. P. Dimensões da avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, n. 22, 2000. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1081/1081.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2016.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TAVARES, C. Z. Teoria da resposta ao item: uma análise crítica dos pressupostos epistemológicos. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n° 54, p. 56 – 76, jan./abr. 2013.

TEBEROSKY, A. COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever – uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 13. ed. – São Paulo: Libertad, 2013.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2 ed. Campinas: Papirus, 2008.

VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.). **Avaliação formativa: práticas inovadoras**. Campinas: Papirus, 2011.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8 ed. Campinas: Papirus, 2012.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Tradução Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE A

**Roteiro de entrevista****Docente: 1º ano do ensino fundamental**

<b>Questões (roteiro original)</b>	<b>Questões surgidas ao longo da entrevista</b>
1) O referencial Curricular do Sistema SESI – SP de Ensino (p. 52) cita que a “avaliação formativa está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem”. Como você entende a avaliação formativa?	
2) Você é responsável pelo 4º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Como você pratica essa avaliação (descrita acima) no seu dia a dia ?	
3) Há quanto tempo você leciona no 4º ano do ensino fundamental?	
4) Neste tempo de experiência, quais são as principais dificuldades das crianças/alunos no componente de Língua Portuguesa?	
	Quando você fala dessa base, você está se referindo a quais conhecimentos que a criança deveria ter para iniciar o material didático?
	Como você faz para preparar essas crianças, para suprir essa demanda?
5) Especificamente neste grupo de alunos que está com você, quais foram/são as dificuldades (defasagens) de aprendizagem em	



Língua Portuguesa que eles apresentaram no início do ano? Como foi feito esse diagnóstico?	
	É uma grande maioria com essa dificuldade?
6) Quais ações foram realizadas para minimizar essas dificuldades?	
	Essas atividades é você quem prepara ou a professora auxiliar docente?
	E vocês têm algum momento para poder trocar ideia das dificuldades deles?
7) E quais foram os resultados?	
8) O que são as “expectativas de ensino e aprendizagem” da concepção pedagógica desta instituição de ensino?	
9) Dentro dessas expectativas, encontramos as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar. No caso do 1º ano do ensino fundamental, quais são as principais habilidades que eles devem desenvolver?	
10) Quais ações você realiza para o desenvolvimento destas habilidades e competências?	
	Como assim, o alfabeto e corresponder?

	Então com o nome você achou que deu mais certo?
	Tem alguma dificuldade que eles estão apresentando nessa época do ano (praticamente novembro)?
	Isso é quando eles estão lendo... e quando você lê, eles conseguem interpretar?
11) A sondagem é uma das estratégias que o professor alfabetizador utiliza para verificar o nível de hipótese de escrita que a criança se encontra. Como você pratica essa sondagem na sua sala?	
	Então é todo mês?
12) Como é feito o registro dessa sondagem?	
13) Quando eles terminarem o 1º ano, o que é imprescindível que eles tenham aprendido dentro do componente de Língua Portuguesa?	
14) E quais são as habilidades fundamentais que já devem estar desenvolvidas ao iniciarem o 1º ano?	
15) Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza?	
	Para o oral você tem uma tabela que vem anotando...tem um registro então dessa avaliação oral?
16) Quais estratégias você utiliza com seu grupo de alunos para organizar o trabalho, considerando o número de estudantes e a gestão de tempo?	Você comentou que a partir das sondagens você trabalha os agrupamentos. Fale-me um pouco como é esse trabalho com os agrupamentos no 1º ano, como você organiza, por que, quais são seus objetivos?

<p>17) A concepção de ensino do SESI – SP pauta-se no trabalho com os gêneros textuais para o aprendizado da língua materna e desenvolvimento das habilidades e competências referentes à cada ano escolar. Como você desenvolve esse trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, considerando a heterogeneidade de conhecimento do código da escrita?</p>	<p>Você me falou no começo que faz um trabalho de leitura diária, trazendo diferentes gêneros... isso vem repertoriando. O que mais você faz?</p>
	<p>Você comentou também de um caderno de textos que vocês fazem. Ele também vem ao encontro desse objetivo?</p>
<p>18) Ao ler as metas do 1º ano, encontramos no eixo de Linguagem “a leitura convencional, e/ou a utilização de estratégias que permitam a leitura”. Quais ações são promovidas no dia a dia escolar para que alcancem tal meta?</p>	
<p>19) Quantos alunos compõem a sua sala?</p>	
<p>20) Para o 1º ano, quais gêneros textuais você considera que sejam imprescindíveis que as crianças tenham contato e conhecimento?</p>	
	<p>E esses gêneros são contemplados dentro do currículo do SESI ou você tem que trazer por fora porque no currículo não é apresentado?</p>
	<p>Então a partir do gênero ele trabalha o outro gênero?</p>
	<p>O material não traz? Só apresenta o gênero?</p>
<p>21) Como é definido o horário/distribuição das aulas ao longo do dia?</p>	

22) O SESI participa da avaliação externa SARESP desde 2008. Você sabe qual é a finalidade desta participação?	
23) 19.1 E esses resultados revelam o nível de conhecimento dos alunos? Por quê?	
	Por exemplo, você que é do 1º ano, não tem resultado de SARESP porque a turma não participou no ano anterior. Como é a sua participação na definição de metas ?
	Então você senta com a professora do 2º ano para fazer isso?
	E o que foi esse “básico” que vocês identificaram?
	Então olha para as crianças que ficaram no básico e abaixo do básico e foca mais nessas crianças? E as outras?
24) Qual é a periodicidade do seu planejamento de aulas (semanal, quinzenal, mensal)?	
	E esse que você falou que é seu, pessoal, é um outro planejamento?
	Nesse semanário vocês costumam colocar com detalhes ou é mais um esquema?
	Em que momento você fazem isso?
	Então além dos dois períodos vocês um terceiro para poder dar conta de tudo?
25) Neste planejamento, quais são os momentos que você utiliza os resultados do SARESP? Explícite também com um exemplo.	

26) Neste ano – 2015 – vocês já realizaram o estudo dos resultados do SARESP/2014? Conte como foi. Qual foi o desempenho da escola?	
	Quando vocês estudaram os resultados de 2014 deu tempo de pegar o resultado individual das crianças e comparar com o que vocês já tinham de diagnóstico? Teve divergência de resultados de vocês e do SARESP?
	Então a gente pode dizer que na maior parte o resultado do SARESP estava de acordo com o resultado de vocês?
	Você me falou que vocês analisam o resultado e depois você verifica o que pode fazer no 1º ano e aí é a questão do trabalho com as palavras: identificar palavras, leitura, texto de memória, identificar palavras no texto de memória. Tem mais alguma coisa específica que você lembra ou é isso mesmo?
	Foi pedido a partir do resultado do SARESP ou você quem definiu?
27) Quais são as habilidades e competências que são avaliadas no SARESP em LP que você desenvolve no primeiro ano, que é da sua responsabilidade no 1º ano, mas que também aparecem lá na prova do 2º ano?	
	Nas duas últimas provas do 2º ano eles pediram? E já faz parte do seu repertório?

	Vocês chegaram a fazer algum estudo comparando a prova de 2013 para 2014?
	Então vocês não tiveram acesso às provas, às questões para ver as habilidades das questões?
28) Você acha que devemos preparar o aluno para a avaliação externa/SARESP? Por quê?	
	Vocês acabam deixando essa postura do formativo em busca de resultado na avaliação externa?

## APÊNDICE B

**Roteiro de entrevista****Docente: 2º ano do ensino fundamental**

<b>Questões (roteiro original)</b>	<b>Questões surgidas durante a entrevista</b>
1) O referencial Curricular do Sistema SESI – SP de Ensino (p. 52), cita que a “avaliação formativa está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem”. Como você entende a avaliação formativa?	
2) Você é responsável pelo 2º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Como você pratica essa avaliação (descrita acima) no seu dia a dia ?	
3) Há quanto tempo você leciona no 2º ano do ensino fundamental?	
4) Neste tempo de experiência, quais são as principais dificuldades das crianças/alunos no componente de Língua Portuguesa?	
5) Especificamente neste grupo de alunos que está com você, quais foram/são as dificuldades (defasagens) de	

aprendizagem em Língua Portuguesa que eles apresentaram no início do ano? Como foi feito esse diagnóstico?	
	Como você fez esse diagnóstico da leitura com eles, lá no começo do ano, para verificar essa autonomia?
	Como você fez essa sondagem?
6) Quais ações foram realizadas para minimizar essas dificuldades?	
7) E quais foram os resultados?	
8) O que são as “expectativas de ensino e aprendizagem” da concepção pedagógica desta instituição de ensino?	
	Ela é apresentada dentro de todos os componentes?
9) Dentro dessas expectativas, encontramos as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar. No caso do 2º ano do ensino fundamental, quais são as principais habilidades que eles devem desenvolver?	
	Quando você fala de produção de textos, você fala de produção de textos de autoria ou seria a reescrita?
10) Quais ações você realiza para o desenvolvimento destas habilidades e competências?	



11) E quais são as habilidades fundamentais que já devem estar desenvolvidas ao iniciarem o 2º ano?	
12) Neste momento do ano letivo, quais são as dificuldades que seus alunos apresentam em Língua Portuguesa?	
	A letra cursiva vocês começam no 2º ano. Tem mais ou menos um período para vocês começarem?
13) E quais são as potencialidades da sua turma?	
	Como é o uso da biblioteca?
	E como você consegue verificar se eles estão realmente lendo os livros que retiram da biblioteca?
14) Ao término deste ano letivo, o que é imprescindível que seus alunos tenham aprendido dentro do componente de Língua Portuguesa?	
	Tem algum conteúdo específico de Língua Portuguesa que você considera importantíssimo no 2º ano?
	Quando você fala todos que tem ali você está se referindo aos que são apresentados no material didático?

15) Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza?	
	Como você faz o registro da roda de conversa, das apresentações?
16) Quantos alunos compõem a sua sala?	
17) Quais estratégias você utiliza com seu grupo de alunos para organizar o trabalho, considerando o número de estudantes e a gestão de tempo?	
	Isso especificamente quando você trabalha a refacção. E em outras atividades, você costuma também colocar em dupla? Como você faz essa escolha?
	E como é o resultado desse trabalho?
18) A concepção de ensino do SESI – SP pauta-se no trabalho com os gêneros textuais para o aprendizado da língua materna e desenvolvimento das habilidades e competências referentes à cada ano escolar. Como você desenvolve esse trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?	
19) Como você considera o nível de leitura destas crianças do 2ºano? Possuem autonomia, buscam a leitura em diferentes momentos ou apenas quando solicitado?	

<p>20) Quais são suas ações para alcançar a meta descrita para o 2º ano: “ a produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita: regularidades diretas, irregularidades de uso comum maiúscula no início de frases e nomes próprios e sinais de pontuação: ponto – final, interrogação e parágrafo”?</p>	
	<p>E o trabalho com a ortografia, como você realiza?</p>
<p>21) Quais ações você realiza no seu dia a dia, para desenvolver a leitura autônoma e convencional das crianças; a compreensão global do texto (incluindo a localização de informações e interpretação destas) e a produção de textos escritos com o uso das convenções da língua escrita?</p>	
<p>22) Para o 2º ano, quais gêneros você considera imprescindíveis de serem apresentados e trabalhados com a crianças?</p>	
<p>23) E quais gêneros já devem fazer parte de seu repertório ao iniciar o 2º ano?</p>	
	<p>E para você, o conhecimento desses dois gêneros no começo do 2º ano são suficientes ou esse repertório deveria ser ampliado?</p>
	<p>E quais gêneros você acha que deveriam conhecer para ampliar?</p>
<p>24) Como é definido o horário/distribuição das aulas ao longo do dia?</p>	

25) O SESI participa da avaliação externa SARESP desde 2008. Você sabe qual é a finalidade desta participação?	
26) E esses resultados revelam o nível de conhecimento dos alunos? Explique um pouco.	
27) Para você, há alguma semelhança entre o SARESP e o currículo da rede SESI – SP? Explique	
28) Os resultados da sua unidade escolar são apresentados de que forma para vocês professores?	
	Então é coletivamente?
	E então eles apresentam o resultado, os números, a porcentagem dentro de cada nível... e depois disso?
29) Qual é a periodicidade do seu planejamento de aulas (semanal, quinzenal, mensal)?	
30) Neste planejamento, quais são os momentos que você utiliza os resultados do SARESP? Explícite também com um exemplo.	

31) Neste ano – 2015 – vocês já realizaram o estudo dos resultados do SARESP/2014? Conte como foi. Qual foi o desempenho da escola?	
	Tem algum momento em que as coordenadoras sentam com vocês para poderem analisar as habilidades, analisar os descritores e poder propor ações?
	E esse plano de ações: cada um define o seu ou vocês conseguem sentar e elaborarem juntas?
32) Qual foi o desempenho da turma do 3º ano em 2014?	
33) E depois desta apresentação, você identificou quais habilidades pode aprofundar para ajudar a elevar os resultados? E como tem proporcionado esses momentos?	
34) Quais são as habilidades aferidas no SARESP em Língua Portuguesa que são de responsabilidade do 2º ano?	
	Nem na oralidade eles conseguem?
35) Você considera que devemos preparar o nosso aluno para realizar a avaliação externa? Por quê?	

## APÊNDICE C

**Roteiro de entrevista****Docente: 3º ano do ensino fundamental**

<b>Questões (roteiro original)</b>	<b>Questões surgidas durante a entrevista</b>
1) O referencial Curricular do Sistema SESI – SP de Ensino (p. 52), cita que a “avaliação formativa está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem”. Como você entende a avaliação formativa?	
2) Você é responsável pelo 3º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Como você pratica essa avaliação (descrita acima) no seu dia a dia ?	
3) Há quanto tempo você leciona no 3º ano do ensino fundamental ?	
4) Neste tempo de experiência, quais são as principais dificuldades das crianças/alunos no componente de Língua Portuguesa?	
	E como você tem desenvolvido o trabalho com essas dificuldades?
5) Especificamente neste grupo de alunos que está com você, quais foram/são as dificuldades (defasagens) de aprendizagem em Língua Portuguesa que eles apresentaram no início do ano?	
6) Como foi feito esse diagnóstico?	
7) Quais ações foram realizadas para minimizar essas dificuldades?	

8) E quais foram os resultados?	
9) O que são as “expectativas de ensino e aprendizagem” da concepção pedagógica desta instituição de ensino?	
10) Dentro dessas expectativas, encontramos as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar. No caso do 3º ano do ensino fundamental, quais são as principais habilidades que eles devem desenvolver?	
11) Quais ações você realiza para o desenvolvimento destas habilidades e competências?	
	Tem uma periodicidade nesse trabalho com a produção de textos?
	E como você escolhe essas produções, os gêneros que serão feitos?
12) E quais são as habilidades fundamentais que já devem estar desenvolvidas ao iniciarem o 3º ano?	
13) Neste momento do ano letivo, quais são as dificuldades que seus alunos apresentam?	
14) E as potencialidades, isto é, quais habilidades e competências (ou conteúdos/Língua Portuguesa) que apresentam desenvoltura?	
15) Ao término deste ano letivo, o que é imprescindível que seus alunos tenham aprendido dentro do componente de Língua Portuguesa?	

16) Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza?	
17) Quantos alunos compõem a sua sala?	
18) Quais estratégias você utiliza com seu grupo de alunos para organizar o trabalho, considerando o número de estudantes, seus objetivos e a gestão de tempo?	
	Você costuma trabalhar em alguns momentos em duplas? Como você organiza esse trabalho, a escolha?
19) A concepção de ensino do SESI – SP pauta-se no trabalho com os gêneros textuais para o aprendizado da língua materna e desenvolvimento das habilidades e competências referentes à cada ano escolar. Como você desenvolve esse trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?	
20) Como você considera o nível de leitura destas crianças do 3ºano: possuem autonomia, buscam a leitura em diferentes momentos ou apenas quando solicitado?	
	Como é esse trabalho com a leitura diária?
21) Ao ler as metas do 3º ano, encontramos no eixo de Linguagem, entre outras, “a produção de textos escritos com o uso de convenções da escrita” e o “uso dos aspectos ortográficos, de acordo com as dificuldades das crianças”. Quais são as ações promovidas no dia-a-dia escolar para que alcancem tal meta?	



22) Quais ações você realiza no seu dia a dia, para desenvolver a leitura autônoma e convencional das crianças; a compreensão global do texto (incluindo a localização de informações e interpretação destas) e a produção de textos escritos com o uso das convenções da língua escrita?	
23) Para o 3º ano, quais gêneros você considera imprescindíveis de serem apresentados e trabalhados com a crianças?	
24) E quais gêneros já devem fazer parte de seu repertório ao iniciar o 3º ano?	
25) Como é definido o horário/distribuição das aulas ao longo do dia?	
26) O SESI participa da avaliação externa SARESP desde 2008. Você sabe qual é a finalidade desta participação?	
	E o SARESP em si, qual a sua finalidade?
27) E esses resultados revelam o nível de conhecimento dos alunos? Por quê?	
28) Para você, há alguma semelhança entre o SARESP e o currículo da rede SESI – SP? Explique.	
	E já aconteceu de você pegar uma turma, fazer seu diagnóstico e ao comparar com o resultado do SARESP, eles divergiam?
29) Os resultados da sua unidade escolar são apresentados de que forma para vocês professores?	

30) E estes resultados possuem alguma utilidade na sua prática pedagógica? Qual? Se possível, explicita um exemplo.	
31) De que forma as ações pedagógicas são definidas a partir destes resultados?	
	Desde atividades voltadas ao processo de alfabetização até chegar na produção?
	Em que momentos você realiza essas atividades?
32) Qual é a periodicidade do seu planejamento de aulas (semanal, quinzenal, mensal)?	
	Esse semanário é bem detalhado ou em forma de tópicos?
	O planejamento mensal e o semanário, vocês conseguem realizar dentro do horário ou é feito fora do horário?
33) Neste planejamento, quais são os momentos que você utiliza os resultados do SARESP? Explicita também com um exemplo.	
34) Neste ano – 2015 – vocês já realizaram o estudo dos resultados do SARESP/2014? Conte como foi. Qual foi o desempenho da escola?	
	Foi definida alguma ação?
35) Qual foi o desempenho da turma do 3º ano em 2014?	

36) E depois desta apresentação, você identificou quais habilidades pode aprofundar, no 3º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, para ajudar a elevar os resultados? E como tem proporcionado esses momentos?	
37) Você considera que devemos preparar o nosso aluno para realizar a avaliação externa? Por quê?	

## APÊNDICE D

**Roteiro de entrevista****Docente: 4º ano do ensino fundamental**

<b>Número da questão (roteiro original)</b>	<b>Questão surgida durante a entrevista</b>
1) O referencial Curricular do Sistema SESI – SP de Ensino (p. 52), cita que a “avaliação formativa está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem”. Como você entende a avaliação formativa?	
	Explique um pouco mais o que quer dizer com “conduzir”.
2) Você é responsável pelo 4º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Como você pratica essa avaliação no seu dia a dia?	
	E como você vai fazendo o registro de todo esse acompanhamento?
	E essa pontuação que você disse, quem escolheu?
3) Há quanto tempo você leciona no 4º ano do ensino fundamental? Neste tempo de experiência, quais são as principais dificuldades das crianças/alunos no componente de Língua Portuguesa?	

4) Especificamente neste grupo de alunos que está com você, quais foram/são as dificuldades (defasagens) de aprendizagem em Língua Portuguesa que eles apresentaram no início do ano? Como foi feito esse diagnóstico?	
	Então nessa turma, desse ano, você não identificou grandes dificuldades?
5) Quais ações foram realizadas para minimizar essas dificuldades?	
6) E quais foram os resultados?	
7) O que são as “expectativas de ensino e aprendizagem” da concepção pedagógica desta instituição de ensino?	
8) Dentro dessas expectativas, encontramos as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar. No caso do 4º ano do ensino fundamental, quais são as principais habilidades que eles devem desenvolver?	
9) Quais ações você realiza para o desenvolvimento destas habilidades e competências?	
	Em que momentos vocês fizeram esses estudos?
	Essas DPCs são aqueles encontros que vocês têm semanalmente?

10) E quais são as habilidades fundamentais que já devem estar desenvolvidas ao iniciarem o 4º ano?	
11) Neste momento do ano letivo, quais são as dificuldades que seus alunos apresentam? E as potencialidades, isto é, quais habilidades e competências (ou conteúdos/Língua Portuguesa) apresentam maiores facilidades em desenvolverem?	
12) Ao término deste ano letivo, o que é imprescindível que seus alunos tenham aprendido dentro do componente de Língua Portuguesa?	
13) Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza?	
14) Quantos alunos compõem a sua sala?	
15) Quais estratégias você utiliza com seu grupo de alunos para organizar o trabalho, considerando o número de estudantes e a gestão de tempo?	
	E esse trabalho em grupo que você citou bastante, como é feita a escolha desses grupos e duplas?
16) A concepção de ensino do SESI – SP pauta-se no trabalho com os gêneros textuais para o aprendizado da língua materna e desenvolvimento das habilidades e competências referentes à	

cada ano escolar. Como você desenvolve esse trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?	
	A criança que escolhe o gênero a ser trazido ou você determina?
	Então, a partir do que eles trazem você estuda a estrutura do texto com eles?
17) Como você considera o nível de leitura destas crianças do 4º ano: possuem autonomia, buscam a leitura em diferentes momentos ou apenas quando solicitado?	
	Eles vão à biblioteca?
	Você também comentou no começo da nossa conversa que você todo dia traz um texto pra eles. Qual é a intenção desse seu trabalho em trazer o texto?
18) Quais ações você realiza no seu dia a dia, para desenvolver a leitura autônoma e convencional das crianças; a compreensão global do texto (incluindo a localização de informações e interpretação destas) e a produção de textos escritos com o uso das convenções da língua escrita?	
19) Para o 4º ano, quais gêneros você considera imprescindíveis de serem apresentados e trabalhados com as crianças?	
20) E quais gêneros já devem fazer parte de seu repertório ao iniciar o 4º ano?	

	Existe alguma defasagem de conhecimento de gêneros quando eles chegam no 4º ano?
21) Como é definido o horário/distribuição das aulas ao longo do dia?	
22) O SESI participa da avaliação externa SARESP desde 2008. Você sabe qual é a finalidade desta participação?	
23) E esses resultados revelam o nível de conhecimento dos alunos? Por quê?	
24) Para você, há alguma semelhança entre o SARESP e o currículo da rede SESI – SP? Explique.	
25) Os resultados da sua unidade escolar são apresentados de que forma para vocês professores?	
26) E estes resultados possuem alguma utilidade na sua prática pedagógica? Qual? Se possível, explicita um exemplo.	
	E essas metas são definidas por vocês, a porcentagem que deveria aumentar dentro dos níveis de proficiência?



27) De que forma as ações pedagógicas são definidas a partir destes resultados?	
28) Qual é a periodicidade do seu planejamento de aulas (semanal, quinzenal, mensal)?	
	Esse semanário é um caderno à parte? Vocês têm um dia da semana para entregar esse caderno?
29) Neste planejamento, quais são os momentos que você utiliza os resultados do SARESP? Explícite também com um exemplo.	
30) Neste ano – 2015 – vocês já realizaram o estudo dos resultados do SARESP/2014? Conte como foi. Qual foi o desempenho da escola?	
31) Qual foi o desempenho da turma do 3º ano em 2014?	
	Quando você recebeu a turma, você fez a sua avaliação diagnóstica, você conseguiu identificar esses alunos que estavam no avançado, abaixo do básico...e aí bateu quando chegou o resultado individual do SARESP ou não?
32) E depois desta apresentação, você identificou quais habilidades pode aprofundar, no 4º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, para ajudar a elevar os resultados? E como tem proporcionado esses momentos?	

33) Você considera que devemos preparar o nosso aluno para realizar a avaliação externa? Por quê?	
---	--

## APÊNDICE E

## Roteiro de entrevista

Docente: 5º ano do ensino fundamental

Questões (roteiro original)	Questões surgidas durante a entrevista
1) O referencial Curricular do Sistema SESI – SP de Ensino (p. 52), cita que a “avaliação formativa está presente em todo o processo de ensino e aprendizagem”. Como você entende a avaliação formativa?	
2) Você é responsável pelo 5º ano do ensino fundamental no ano de 2015. Como você pratica essa avaliação no seu dia a dia ?	
	E quando você trabalha em dupla você faz alguns combinados do que eles devem observar ou fica livre?
3) Há quanto tempo você leciona no 5º ano do ensino fundamental?	
4) Neste tempo de experiência, quais são as principais dificuldades das crianças/alunos no componente de Língua Portuguesa?	
	Como você vem trabalhando com eles?
5) Quando você pegou essa turma que está com você agora em 2015, quais foram as principais dificuldades?	
	Quando você fala que eles produzem bons textos, o que você está levando em consideração?

6) Especificamente neste grupo de alunos que está com você, quais foram/são as dificuldades (defasagens) de aprendizagem em Língua Portuguesa que eles apresentaram no início do ano? Como foi feito esse diagnóstico?	
7) Quais ações foram realizadas para minimizar essas dificuldades?	
8) E quais foram os resultados?	Como eles se encontram agora? Qual o resultado que você conseguiu chegar nesse momento?
9) O que são as “expectativas de ensino e aprendizagem” da concepção pedagógica desta instituição de ensino?	
10) Dentro dessas expectativas, encontramos as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos em cada ano escolar. No caso do 5º ano do ensino fundamental, quais são as principais habilidades que eles devem desenvolver?	
11) Quais ações você realiza para o desenvolvimento destas habilidades e competências?	
	Como são essas rodas?
	Então em uma semana quantos alunos leem?
	E é esse livro que você chama para ler?
	Tem um dia específico para eles socializarem? E todos socializam nesse dia?
	Depois é feito algum registro?

12) E quais são as habilidades fundamentais que já devem estar desenvolvidas ao iniciarem o 5º ano?	
13) Neste momento do ano letivo, quais são as dificuldades que seus alunos apresentam?	
14) E as potencialidades, isto é, quais habilidades e competências (ou conteúdos/Língua Portuguesa) apresentam maiores facilidades em desenvolverem?	
15) Ao término deste ano letivo, o que é imprescindível que seus alunos tenham aprendido dentro do componente de Língua Portuguesa?	
16) Quais são os instrumentos de avaliação que você utiliza?	
17) Quantos alunos compõem a sua sala?	
18) Quais estratégias você utiliza com seu grupo de alunos para organizar o trabalho, considerando o número de estudantes e a gestão de tempo?	
19) A concepção de ensino do SESI – SP pauta-se no trabalho com os gêneros textuais para o aprendizado da língua materna e desenvolvimento das habilidades e competências referentes à cada ano escolar. Como você desenvolve esse trabalho com os gêneros textuais em sala de aula?	

	Então normalmente você trabalha quantos gêneros no mês?
20) Como você considera o nível de leitura destas crianças do 5º ano ( <i>com autonomia, buscam a leitura em diferentes momentos ou apenas quando solicitado</i> )?	
21) Quais ações você realiza no seu dia-a-dia, para desenvolver a leitura autônoma e convencional das crianças; a compreensão global do texto (incluindo a localização de informações e interpretação destas) e a produção de textos escritos com o uso das convenções da língua escrita?	
22) Para o 5º ano, quais gêneros você considera imprescindíveis de serem apresentados e trabalhados com a crianças?	
23) E quais gêneros já devem fazer parte de seu repertório ao iniciar o 5º ano?	
24) Como é definido o horário/distribuição das aulas ao longo do dia?	
25) O SESI participa da avaliação externa SARESP desde 2008. Você sabe qual é a finalidade desta participação?	
26) E esses resultados revelam o nível de conhecimento dos alunos? Por quê?	
27) Para você, há alguma semelhança entre o SARESP e o currículo da rede SESI – SP? Explique	

28) Os resultados da sua unidade escolar são apresentados de que forma para vocês professores?	
	Essa prática de chamar no individual é feito com todos ou foi feito só com você?
	Foi quando você estava no 3º ano, foi o primeiro ano que você participou do SARESP?
29) E estes resultados possuem alguma utilidade na sua prática pedagógica? Qual? Se possível, explicita um exemplo.	
30) De que forma as ações pedagógicas são definidas a partir destes resultados?	
31) Qual é a periodicidade do seu planejamento de aulas (semanal, quinzenal, mensal)?	
	E tem alguma devolutiva desse plano?
32) Neste planejamento, quais são os momentos que você utiliza os resultados do SARESP? Explicita também com um exemplo.	
	Esses descritores é você quem identifica quais devem ser trabalhados ou é orientado por alguém?
33) Neste ano – 2015 – vocês já realizaram o estudo dos resultados do SARESP/2014? Conte como foi. Qual foi o desempenho da escola?	
34) Qual foi o desempenho da turma do 5º ano em 2014?	

35) E depois desta apresentação, você identificou quais habilidades pode aprofundar, no 5º ano do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, para ajudar a elevar os resultados? E como tem proporcionado esses momentos?	
36) E depois desta apresentação, você identificou quais habilidades pode aprofundar para ajudar a elevar os resultados? E como tem proporcionado esses momentos?	
37) Você considera que devemos preparar o nosso aluno para realizar a avaliação externa? Por quê?	



**APÊNDICE F****Questionário****1. Identificação**

- 1.1 Nome: \_\_\_\_\_
- 1.2 Idade: ( ) menos de 25  
( ) 25 – 29  
( ) 30 – 39  
( ) 40 – 49  
( ) 50 – 59  
( ) + 60
- 1.3 Modalidade de ensino que leciona:  
EF I ( )      EF II ( )      EM ( )      EJA ( )
- 1.4 Há quanto tempo está na profissão da docência: \_\_\_\_\_
- 1.5 Há quanto tempo trabalha **nesta escola**: \_\_\_\_\_
- 1.6 Em quantas escolas você trabalha?  
( ) apenas nesta instituição  
( ) em outra instituição – particular  
( ) em outra instituição – estadual  
( ) em outra instituição – municipal  
( ) outra: \_\_\_\_\_
- 1.7 Possui experiência docente anterior ao SESI – SP?  
( ) Sim      ( ) Não
- 1.8 Se sim, em qual instituição?  
( ) municipal  
( ) estadual  
( ) particular
- 1.9 Em qual modalidade?  
( ) Educação Infantil  
( ) Ensino Fundamental  
( ) Ensino Médio  
( ) Educação de Jovens e adultos  
( ) Ensino Superior  
( ) Outros \_\_\_\_\_
- 1.10 Quanto tempo? \_\_\_\_\_

1.11 Possui experiência em outra modalidade de ensino?

sim

não

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Educação de Jovens e adultos

Ensino Superior

Outros \_\_\_\_\_

1.12 Quanto tempo? \_\_\_\_\_

1.13 Possui experiência em classes de alfabetização?

sim

não

1.14 Se sim, quanto tempo?

1.15 Qual é a sua forma de contratação como professora, nesta instituição (SESI – SP)?

Tempo Integral \_\_\_\_ horas

Tempo parcial \_\_\_\_\_ horas

1.16 Quantas horas **por semana** você dedica ao planejamento das aulas?

até 4 horas

de 4 à 8 horas

8 horas ou mais

1.17 Destas horas, quantas são realizadas no **horário de trabalho**?

nenhuma, realizo em outro horário/local.

de 2 à 4 horas.

de 4 à 6 horas.

de 6 à 8 horas.

8 horas ou mais.

1.18 **Semanalmente**, quantas horas você dedica ao planejamento de atividades, correções de tarefas, pesquisas de materiais complementares, etc, **fora do horário de trabalho**?

\_\_\_\_\_ horas

## 2 Formação e desenvolvimento profissional

2.1 Você frequentou o Ensino Fundamental em instituição:

pública                       particular                       outro

2.2 E o Ensino Médio?

público                       particular                       outro

2.3 cursou Magistério?  sim                                       não

Em instituição particular

Em instituição pública

Outro \_\_\_\_\_

2.4 Graduação (curso que você concluiu):

\_\_\_\_\_

2.5 Em que tipo de instituição você fez a graduação:

Pública federal

Pública estadual

Pública municipal

Privada

Outra: \_\_\_\_\_

2.6 Nome da instituição: \_\_\_\_\_

2.7 Período (início e término) do curso de graduação:

Início: \_\_\_\_\_                      Término: \_\_\_\_\_

2.8 Qual foi a modalidade do seu curso:

Presencial

Semipresencial

À distância

Outro: \_\_\_\_\_

2.9 Pós - graduação: \_\_\_\_\_

Carga horária: \_\_\_\_\_



<b>Curso</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Modalidade (presencial, Ead)</b>

2.17 Com que frequência você costuma:

	<b>Sempre ou quase sempre.</b>	<b>De vez em quando.</b>	<b>Nunca ou quase nunca.</b>
Ler jornais ou revistas de informação geral.			
Ler revistas especializadas na sua área.			
Ler livros de histórias infantis.			
Ler livros sobre educação.			
Ler outros livros (literatura em geral)			

2.18 Pensando em suas necessidades de desenvolvimento profissional, por favor, indique até que ponto você tem estas necessidades em cada uma das áreas relacionadas.

	<b>Nenhuma necessidade</b>	<b>Pouca necessidade</b>	<b>Moderada necessidade</b>	<b>Grande necessidade</b>
Práticas de avaliação de alunos				
Gestão da sala de aula				
Conhecimento e compreensão de alguma área específica de ensino				
Habilidades em TICs – tecnologias de Informação e Comunicação - para o ensino				
Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem				
Planejamento de aulas				
Pressupostos metodológicos da concepção de ensino da rede SESI - SP				
Compreensão das expectativas de ensino e aprendizagem				

Diversificação dos instrumentos de avaliação				
Desenvolvimento do trabalho com alunos em defasagem no processo ensino e aprendizagem				
Práticas da avaliação formativa				
Análise de resultados das avaliações externas				
Aprofundamento no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita				
Diagnóstico da aprendizagem dos alunos no início do ano letivo				

Outros: \_\_\_\_\_

2.19 Indique a utilização dos recursos em sua escola (seja para planejamento, execução de atividades e/ou complementação das aulas).

<b>Recursos</b>	<b>Sim, utilizo</b>	<b>Não utilizo porque não acho necessário</b>	<b>Não utilizo porque não há na escola, mas considero necessário.</b>
Computadores			
Multimídia			
Internet			
Lousa digital			
Laboratório de informática			
Biblioteca			
Jornais e revistas informativas			
Livros de leitura			
Livros didáticos			
Retroprojeter			
Televisão/DVD/Arquivo digital			
Mimeógrafo			
Fitas de vídeo			
Xerox/impressão			

2.20 Indique a frequência que você desenvolve as seguintes práticas pedagógicas com seus alunos:

	<b>Semanalmente</b>	<b>Algumas vezes por mês</b>	<b>Uma vez por mês</b>	<b>Uma vez por bimestre</b>	<b>Todos os dias</b>	<b>Nunca</b>
Copiar textos didáticos de livros ou lousa.						
Conversar sobre textos de jornais e revistas.						
Fazer exercícios sobre gramática relacionados com textos de jornais, revistas e/ou livros.						
Ler contos, crônicas e/ou outros gêneros.						
Fixar nomes de conceitos gramaticais e linguísticos.						
Discutir um texto, explorando as diferenças entre fatos e opiniões.						
Leituras de diferentes textos, além do material didático.						
Aplicação de questões de avaliações externas						
Produção textual (de autoria)						
Refletir sobre a gramática e ortografia a partir da produção textual.						

2.21 Com que frequência você avalia seus alunos por meio de:

	Semanal	Quinzenal	Mensal	Bimestral	Semestral	Anual
Provas escritas						
Apresentações orais, seminários ou debates						
Julgamento pela observação da participação e disciplina nas aulas						
Registro do desempenho do aluno nas aulas de recuperação						
Trabalhos produzidos em aula						
Tarefas ou lição de casa						

#### Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Saeb-Prova Brasil 2011 – Avaliação do rendimento escolar. Questionário do professor.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/questionarios/2013/questionario\\_professor.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/questionarios/2013/questionario_professor.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. Plano de desenvolvimento da educação. **Saeb (Aneb e Prova Brasil) – 2009/Questionário do professor.** Disponível em: <[https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/11/questionario\\_professor.pdf](https://estudandoeducacao.files.wordpress.com/2011/11/questionario_professor.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

OCDE. **Pesquisa Internacional da OCDE sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) – Questionário do Professor.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/internacional/talis/talis\\_questionario\\_do\\_professor\\_br.pdf](http://download.inep.gov.br/download/internacional/talis/talis_questionario_do_professor_br.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SÃO PAULO. **Relatório dos estudos do SARESP 2013.** VUNESP, 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL. Comissão própria de avaliação. **Questionário do professor – auto avaliação institucional.** Disponível em: <[http://www.uems.br/cpa/arquivos/21\\_2013-04-17\\_10-21-06.pdf](http://www.uems.br/cpa/arquivos/21_2013-04-17_10-21-06.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2015.

UNESP. **Pesquisa: perfil dos professores da teia do saber.** Disponível em: <<http://www.feg.unesp.br/extensao/teia/aulas/AulasModulo3pdf/Questionario.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.



## APÊNDICE G

### Orientações didáticas de Língua Portuguesa para o 1º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo

- O professor deverá realizar diariamente e de preferência no mesmo horário, leitura de textos prioritariamente da esfera literária como contos de fadas, contos populares, mitos e etc. Deverá incluir uma vez por semana, a leitura de outros gêneros textuais, como os de divulgação científica, os verbetes e textos explicativos.
- Nos momentos de leitura realizada pelo professor, diversificar as estratégias utilizadas.
- A partir da leitura realizada pelo professor, os alunos deverão inferir sentidos ao texto, relacionar imagens e informações, localizar informações (de acordo com os conhecimentos que possuem, devendo em alguns casos, restringir o campo do olhar, para que a criança consiga localizar a informação solicitada).
- O professor deverá assumir o papel de leitor em todos os momentos que for necessário o acesso aos textos e as crianças ainda não tenham autonomia para tal.
- Deverá priorizar a qualidade literária, o vocabulário e ser fiel ao que está escrito nos textos, sem omitir trechos e/ou palavras e utilizar adequadamente o tom de voz, a postura e o ritmo.
- Gradativamente, os textos lidos devem apresentar tramas mais elaboradas.
- Antecipar possíveis dificuldades dos alunos, realizando uma leitura prévia do texto a ser lido.
- Na roda de leitores, apresentar o livro e o motivo da escolha daquela história; apresentar as ilustrações para que possam antecipar o enredo, propor questionamentos sobre a história lida e ensinar a inferir o significado de palavras desconhecidas, recorrendo ao contexto da história e relendo a frase em que a palavra se encontra.
- Após algumas leituras (destinadas à introdução de atividades e projetos), explorar o texto.
- Os livros lidos devem ficar em local de fácil acesso às crianças para que possam explorá-los.
- Para o aprendizado das letras, o professor deverá organizar atividades em que os alunos explorem o nome das letras, recitem a ordem alfabética, completem sequências em que as letras estejam faltando, confeccionem agenda de aniversários, recitem parlendas que contenham a ordem alfabética (primeiro utilizando leitura coletiva e depois ludicamente) - além de afixá-las no ambiente da sala de aula.
- Explorar o trabalho com o nome próprio, de forma que escrevam e leiam frequentemente, com auxílio do professor, coletivamente (para troca de informações), duplas, e também, em algumas situações, individualmente, de forma que tanto a leitura quanto a escrita façam sentido ao aluno: identificação dos materiais/etiquetas, distribuição de materiais aos colegas, produção semanal da lista dos ajudantes, reflexão sobre a escrita dos nomes a partir das hipóteses das crianças<sup>84</sup>, agrupamentos de acordo com os níveis de conhecimento, uso das letras móveis, ditado<sup>85</sup>, bingo de nomes.
- Situações de produção de texto ditando para o professor escreva (de textos previamente conhecidos a partir das situações de leitura).

<sup>84</sup> O Guia de Planejamento do 1º ano (SÃO PAULO, 2014) traz diversos exemplos de perguntas a serem feitas às crianças nas situações de reflexão do sistema de escrita.

<sup>85</sup> A sugestão do ditado encontra-se no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 1º ano (SÃO PAULO, 2014d, p.72), e é contextualizado com a atividade de elaboração de quadro de participantes de algumas brincadeiras.

- Situações de escrita de próprio punho para que os alunos utilizem seus conhecimentos que tem sobre a escrita: em duplas e/ou grupos. Para a organização dos grupos e/ou duplas, o professor deverá atentar-se para a organização de acordo com a hipótese de escrita, o seja, agrupar os alunos com hipóteses próximas.
- Fazer intervenções na escrita da criança, de forma a contribuir na ampliação de seus conhecimentos.
- Propor situações de leitura de textos memorizados, organização dos versos das parlendas (em duplas), localização de títulos/nomes de brincadeiras (duplas),
- Variar a atividade de acordo com a hipótese de escrita das crianças, isto é, adaptar a atividade para que cada criança possa realizar e avançar em seu conhecimento sobre o sistema de escrita.
- Em situações de leitura compartilhada é importante que a criança tenha o texto em mãos, enquanto o professor realiza a leitura.
- Manter na sala de aula, as palavras estáveis, para que sejam fontes de consulta aos alunos.
- Realizar rodas de conversa para dar continuidade a alguma atividade, relembrar etapas do projeto desenvolvido e promover atividades de oralidade.
- Realizar levantamento de conhecimentos prévios.
- No segundo semestre, promover situações de revisão da escrita coletivamente. O texto a ser revisado, produzido em duplas/trios, deverá representar a dificuldade da turma (no caso, são atividades que compõem um dos projetos desenvolvidos)

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 1º ano (SÃO PAULO, 2014d).

## APÊNDICE H

### Orientações didáticas de Língua Portuguesa para o 2º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo

- O professor deverá realizar a leitura de textos literários diariamente.
- Após a realização da leitura do texto, organizar situações que envolvam a explicitação e o confronto de opiniões, interpretações e sentimentos; descrição de personagens, relação entre eles, suas motivações ou intenções, a relação entre o comportamento dos personagens e o desenvolvimento da trama (ou seja) indo além da exposição das impressões e sentimentos que o texto lhes proporcionou num primeiro momento.
- Quando os alunos ainda não sabem ler, é importante diversificar as estratégias de leitura, para que não fique somente na decodificação. Utilizar estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.
- Ensinar a inferir ou antecipar o conteúdo de um texto, a partir do título, imagens, diagramação, informações contidas na capa.
- Proporcionar o contato com diferentes gêneros além dos contemplados para o 2º ano, para que possam definir os diferentes propósitos da leitura dos diferentes textos.
- Proporcionar momentos diários para que os alunos tenham contato com diferentes portadores de texto (jornais, revistas, livros informativos, folhetos, cartazes) e aprendam a conviver num ambiente letrado e de valorização da leitura.
- Propor situações de leitura pelo docente e pelo aluno com diferentes propósitos para que os alunos possam ampliar sua competência leitora: ler rapidamente títulos e subtítulos até encontrar uma informação, selecionar uma informação, ler minuciosamente para executar uma tarefa, reler um trecho para retomar uma informação ou apreciar aquilo que está escrito.
- Planejar atividades para que os alunos aprendam a antecipar o conteúdo do texto, inferir aquilo que está escrito e ampliar suas possibilidades de interpretá-lo com ajuda do professor.
- Planejar momentos nos quais os alunos possam trocar ideias e opiniões, expor seus sentimentos. Recomendar um texto para que aprendam a comunicar aquilo que compreenderam do texto e suas interpretações – sempre com ajuda do professor, inicialmente, de forma coletiva ou em grupo.
- Propor situações em que os alunos sejam convidados a ler um texto para aprimorar suas estratégias de busca e localização de informações em diferentes fontes escritas (jornais, revistas, enciclopédias, livros).
- Planejar situações nas quais os alunos tenham de ler em voz alta, para que consigam adquirir maior fluência na leitura, respeitando pontuação, entonação e ritmo.
- Participar de situações de leitura silenciosa para aprender a utilizar de forma cada vez mais autônoma estratégias de leitura – a decifração, a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação.
- Propor atividades de leitura pelo professor e pelos alunos (individual ou coletivamente) para que eles aprendam a inferir o significado de uma palavra pelo contexto ou a procurar o significado dela no dicionário – somente quando este for fundamental para a compreensão do texto.
- Propor atividades de leitura para os alunos que não sabem ler convencionalmente, oferecendo-lhes textos conhecidos de memória, como parlendas, adivinhas, quadrinhas, canções, de maneira que a tarefa deles seja descobrir o que está escrito em diferentes trechos do texto, solicitando o ajuste do falado ao que está escrito e o uso do conhecimento que possuem sobre o sistema de escrita.
- Participar de situações de escrita nas quais os alunos possam, num primeiro momento, utilizar a letra bastão e, assim, construir um modelo regular de representação gráfica do alfabeto.

Proporcionar-lhes também contato, por meio de leitura, com a utilização de textos escritos em letras de estilos variados, inclusive com letras minúsculas.

- Propor situações nas quais os alunos tenham de elaborar oralmente textos cujo registro será realizado pelo professor com o objetivo de auxiliá-los a entender fatos e construir conceitos, procedimentos, valores e atitudes relacionados ao ato de escrever.
- Planejar situações de produção de textos individuais, coletivas ou em grupos para que os alunos aprendam a planejar, escrever e rever conforme as intenções do texto e do destinatário.
- Produzir textos de autoria (bilhetes, cartas, instrucionais), ditando para o professor ou para os colegas, quando possível, de próprio punho.
- Revisar textos coletivamente com a ajuda do professor.
- Planejar situações de escrita coletiva, levando em consideração os níveis de hipótese de escrita das crianças, para a escolha dos grupos/duplas.
- Planejar momentos nos quais os alunos possam ler e, ouvir a leitura de textos pelo professor e, assim, aprender a reconhecer o valor da leitura como fonte de fruição estética e entretenimento.
- Propor atividades nas quais os alunos adquiram a autonomia para eleger aquilo que irão ler e, assim, passem a construir critérios próprios de escolha e preferência literária.
- Planejar situações de empréstimos de livros do acervo da classe ou da escola para que os alunos aprendam a ter cuidado com os livros e demais materiais escritos, levando-os, sempre que possível, para casa.
- Organizar situações de leitura e de escrita, de acordo as hipóteses em que se encontram, para que possam usar o que sabem, refletir e ampliar seus conhecimentos.
- Organizar atividades em duplas, com colegas que tenham conhecimentos próximos aos seus.
- Planejar atividades que favoreçam a reflexão do sistema de escrita, a partir de textos memorizados ou de estruturas simples (etiquetas, listas, títulos).
- Propor atividades onde os alunos ditam o texto para o professor fazer o registro.
- Planejar situações de escrita e revisão de textos, ao longo de um período, para que os alunos tenham a oportunidade de conceber, escrever e revisar um texto.
- Planejar e propor momentos de reconto das histórias lidas.

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 2º ano (SÃO PAULO, 2014c).

## APÊNDICE I

### Orientações didáticas de Língua Portuguesa para o 3º ano do ensino fundamental do Estado de São Paulo

- Fazer a leitura de textos literários diariamente, atentando-se à qualidade dos textos.
- Propor situações de reflexão sobre a ortografia para os alunos que já escrevem alfabeticamente, pelo menos duas vezes na semana.
- Propor situações de leitura, de diferentes gêneros, a serem realizadas pelos alunos, de duas a três vezes na semana.
- Criar situações de escrita de próprio punho e de ditado ao professor – de forma individual, coletiva ou em duplas, pelo menos duas vezes na semana.
- Leitura individual de forma silenciosa.
- Leitura em duplas, em forma de jogral (poemas, quadrinhas).
- Leitura interpretada (um aluno é o narrador, e os outros, demais personagens).
- Realizar rodas de conversa para investigar os conhecimentos que os alunos têm sobre pontuação.
- Análise, discussão e reflexão do uso dos sinais de pontuação.
- Discutir o uso dos sinais de pontuação durante a reescrita e revisão de textos, de modo epilinguístico.
- Propor situações de leitura e reescrita de trechos de contos.
- Planejar situações de reescrita e revisão de textos, realizadas coletivamente ou em parceria com os colegas considerando as questões de textualidade (coerência, coesão – incluindo pontuação).
- Reescrever textos com apoio do professor (escriba), planejando o que vai escrever e relendo o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática quanto para avançar nos aspectos gramaticais.
- Propor situações de reconto, antes de solicitar a reescrita, ajudando os alunos na sequência dos fatos.
- Propor situações de revisão de textos coletivamente e posteriormente, em duplas, considerando as questões da textualidade (coerência, coesão) e com foco na pontuação e/ou ortografia.
- Nos momentos de reescrita, planejar junto com os alunos os episódios que não podem faltar, anotando na lousa para que eles consultem durante a atividade.
- Planejar momentos de ditado de versos de canções conhecidas para mapear dúvidas ortográficas.
- Planejar situações de ditado interativo, em duplas (durante o ditado o professor reflete sobre a escrita das palavras que geram dúvidas).
- Construir progressivamente, glossários e listas de palavras com erros ortográficos irregulares.
- Propor o uso do dicionário para consultar a escrita correta.
- A partir de situações contextualizadas, refletir sobre as regularidades ortográficas.
- Reescrita e revisão ortográfica, coletivamente e posteriormente, em duplas.
- Ouvir, recontar e reescrever contos tradicionais coletivamente, onde o professor será o escriba.
- Observar os recursos linguísticos e discursivos utilizados pelos autores nos contos tradicionais.
- Propor situações de produção de autoria (no caso do 3º ano, a sugestão é a escrita, em duplas, de um outro final para um conto escolhido).

Fonte: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – 3º ano (SÃO PAULO, 2014e).