

Leitura no ciclo alfabetização: o que dizem as avaliações?

Maria Cecília de Oliveira Micotti¹

Resumo: O acesso à leitura autônoma constitui uma das diretrizes das políticas públicas para a educação escolar no Brasil, expressas no Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Essas políticas inserem-se num contexto de baixo desempenho leitor por parte da população do país. Neste artigo focalizamos a alfabetização no âmbito do PNAIC – conceitualização, objetivos, estrutura curricular, critérios de avaliação. Os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA- 2013, 2014 e 2016 são examinados considerando-se suas significações pedagógicas.

Palavras Chave: Leitura autônoma. Ciclo de alfabetização. Desempenho em leitura.

Abstract: The access to autonomous reading constitutes one of the central guidelines for the school education policies in Brazil, expressed in National Pact for Literacy in the Proper Age Program (PNAIC) and in (PNE) National Education Plan (2014-2024). These policies are inserted in a context of low reading performance by country population. This article focuses on literacy within the PNAIC scope: conceptualization, curricular structure, objectives and evaluation criteria. The results corresponding to the different levels of reader performance, obtained in Avaliação Nacional da Alfabetização 2013, 2014 and 2016 are examined as well as their pedagogical significance.

Keywords: Autonomous reading. Literacy cycle. Reading performance.

No Brasil, políticas públicas para a alfabetização têm sido instituídas e justificadas pelo papel que o aprendizado da leitura e da escrita desempenha na vida do indivíduo, na sociedade e no desenvolvimento das nações, além de sua importância para a democratização do ensino. Em geral, essas medidas que privilegiam o acesso à matrícula e à permanência escolar priorizam as reformulações curriculares e a formação dos docentes em exercício. Contudo, o documento Brasil 2011/2 (p.4) registra

Os indicadores produzidos desde 1990, resultantes das aplicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), vêm apontando déficits no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Tais indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos, sendo que parcela significativa desses estudantes chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências essenciais que os possibilitem dar prosseguimento aos seus estudos.

Esses problemas manifestam-se no desempenho leitor dos brasileiros. Relatórios sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF)² revelam poucos avanços, no período de 2001/2002 a 2011/12, entre as pessoas da faixa etária de 15 a 64 anos. Esses avanços referem-se à transição do analfabetismo absoluto ou da alfabetização rudimentar para o nível básico em leitura, que envolve compreensão de

¹ Professora Titular, voluntária junto ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Biociências de Rio Claro- UNESP. Coordenadora da Rede Raios de Sol e da Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación docente en lenguaje.

² https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view?usp=drive_web. Acesso em: 2 abr, 2018, 14: 38.

textos de média extensão, localização de informações e pequenas inferências. São pequenas as variações de acesso ao nível pleno, que envolve compreensão e interpretação de textos usuais, análise, comparação e avaliação de informações, distinção entre fato e opinião, inferências e sínteses. Desempenhos esses que integram as práticas sociais de leitura, necessárias ao exercício da cidadania. Segundo o relatório INAF (2011), entre os que completaram de 1 a 4 anos do ensino fundamental: “O nível básico é alcançado por menos da metade do grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno”. Apenas 62% das pessoas com nível superior atingem o nível pleno.

Neste contexto, são instituídas políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 (Lei 13005 de 25/6/2014) e o Pacto para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - (Portaria nº 867/2012), que visa a alfabetizar todas as crianças brasileiras até os 8 anos de idade, no Ciclo alfabetização, que abrange os 3 anos iniciais do ensino fundamental. Para isso são previstas medidas dentre as quais formação de professores em exercício e a realização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA).

Sobre o escopo do PNAIC, o documento Brasil (2012, p.18) assinala:

Isto pressupõe que o protagonismo das ações esteja centrado nas crianças - seus modos de ser, agir, pensar, expressar-se e aprender, o que exige necessariamente, que haja a revisão dos espaços e tempos escolares, das propostas pedagógicas, do uso de materiais, do sistema de avaliação, das ofertas de apoio às crianças com dificuldade, do investimento na formação inicial e continuada dos professores, e nos vários aspectos que direta ou indiretamente influenciam no direito de aprender das crianças.

Evidencia-se assim o reconhecimento de que o PNAIC constitui empreendimento de envergadura. O ensino centrado no protagonismo das crianças requer mudanças que abrangem as atuações escolares, da gestão escolar na coordenação dos trabalhos de vários professores para assegurar o ensino em ciclo. Este por si só requer a reestruturação da atuação escolar para integrar as atuações de vários profissionais – diretores, coordenadores pedagógicos e professores – em ações concatenadas para assegurar a continuidade do aprendizado e evitar a procrastinação da alfabetização para o ano seguinte.

A atuação pedagógica em ciclo não constitui prática comum no sistema de ensino. Sobre o assunto, basta lembrar o jargão escolar “circo básico”, utilizado na vigência do Ciclo Básico nas escolas paulistas. Por outro lado, segundo o documento Brasil (2012, p. 16) a alfabetização compreende o ensino do sistema de escrita alfabético e as práticas de letramento-leitura/escrita/oralidade. A propósito, o documento Brasil (2013, p.15) registra:

Reconhecendo a polissemia dos conceitos de alfabetização e de letramento, a ANA trabalha com o pressuposto de que tais processos têm suas especificidades e são interdependentes. Nesse contexto, a alfabetização, em uma perspectiva de letramento, implica o domínio do sistema alfabético de escrita, o começo do aprendizado da norma ortográfica, o domínio progressivo da escrita e a leitura de textos de diferentes gêneros, bem como a compreensão das funções que a escrita cumpre na sociedade. Considera-se que as práticas de letramento,

entendidas aqui como práticas de uso da leitura e da escrita, são amplas e diversificadas e ocorrem em diferentes contextos socioculturais, em situações específicas de uso.

A proposição para o ensino simultâneo dos dois enfoques dados à alfabetização pressupõe o trabalho docente com perspectivas diversas - em parte, centrado no professor, ao contemplar os aspectos relativos à escrita como fruto de convenções e, o ensino centrado nas interações das crianças com textos nas práticas de letramento, o que é pouco comum na alfabetização escolar. O contraste desse enfoque da alfabetização no PNAIC com as práticas tradicionais, predominantes nas escolas coloca em pauta o complexo processo de implantação de propostas educacionais. Em estudo sobre o tema, Micotti (2013, p. 264) observa:

Os resultados da pesquisa mostram que as mencionadas mudanças (as práticas) variam com a complexidade das reflexões feitas pela professora sobre o ensino, nas quais intervêm: os efeitos das práticas junto aos alunos; o estabelecimento de relação entre o aprendizado das crianças com o seu trabalho; a consciência dos limites das próprias práticas e a busca de aportes teóricos para desenvolvê-las.

O exposto evidencia a complexidade do processo, sobretudo quando a formação docente atribui menor status aos saberes para ensinar do que o atribuído aos saberes a ensinar, como assinalam Hofstetter e Schneuwly (2017, p.131-132). Em se tratando da formação docente no Brasil, além do exposto por esses autores aplicar-se aos cursos de licenciatura, os saberes a ensinar, também, não são priorizados nos currículos dos cursos de Pedagogia, como revela pesquisa realizada por Gatti (2011), evidenciando o pouco aprofundamento dos estudos sobre alfabetização e língua portuguesa.

Do exposto emergem muitas questões, dentre as quais, as seguintes: as diretrizes curriculares do PNAIC para o ciclo alfabetização afetam o ensino da leitura? Esse ensino inclui a alfabetização em sentido amplo e restrito? O que dizem os resultados da ANA sobre o trabalho pedagógico realizado no âmbito do PNAIC?

A busca de respostas para essas perguntas envolve reflexões sobre: as práticas de alfabetização no PNAIC (Brasil, 2012; 2013); os critérios propostos e os resultados da ANA e as significações desses resultados, segundo a perspectiva pedagógica. Assim, este artigo visa a apresentar algumas dessas reflexões sem pretender esgotar o assunto, dada a sua complexidade.

Percurso metodológico

Após breve descrição do currículo de Língua Portuguesa no ciclo Alfabetização, referente à leitura, segundo o documento *Elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental* (BRASIL, 2012), são examinados os critérios de classificação de desempenhos adotados na ANA e os seus resultados em 2013, 2014 e 2016. Finalmente, são feitas algumas considerações sobre possíveis significados dos resultados da ANA em 2013, 2014 e 2016, dados o escopo do PNAIC com as propostas de inclusão do trabalho com gêneros textuais e do ensino em ciclo.

Língua Portuguesa no Ciclo de alfabetização

O currículo do ciclo alfabetização é estruturado em eixos cujos objetivos são indicados em escala hierárquica, a ser observada no ensino, a saber:

- Introdução (I) iniciar a relação das crianças com os conhecimentos associados aos objetivos;
- Ampliação (A) mobilizar as crianças para expandir a relação com o conhecimento, iniciada no ano anterior;
- Consolidação (C) consolidar os objetivos propostos.

A análise dos objetivos de todos os eixos e das abordagens pedagógicas apontadas revela o enfoque da alfabetização em sentido amplo e estrito, indicando a continuidade do ensino.

Oralidade, escrita, leitura, análise linguística –elementos de discursividade, textualidade, normatividade/gêneros, análise linguística-apropriação do sistema de escrita alfabético constituem os eixos curriculares. (BRASIL, 2012).

No eixo Análise linguística-apropriação do sistema de escrita alfabético os objetivos referem-se a letras, sílabas e palavras:- Reconhecer, nomear letras, perceber a presença de vogais em todas as sílabas; reconhecer diferenças nas composições silábicas; compreender que palavras diferentes compartilham algumas letras, “ler, ajustando a pauta sonora ao escrito”. A maioria deles é indicada como (I) (A) e (C) no 1º ano e alguns, para o 3º ano do ciclo, por exemplo:-“Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos”. Ao incidirem em peculiaridades da escrita alfabética esses objetivos sinalizam que a alfabetização em sentido estrito deva ocorrer neste ano.

Os objetivos do eixo Análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade/gêneros são propostos para o trabalho nos 3 anos do ciclo. Alguns como: “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)” e “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente” referem-se à ortografia.

Outros, objetivos desse eixo, referem-se a textos, incluem aspectos da leitura mais complexos, como:

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito, escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina;

Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista: finalidade esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc. (Brasil, 2012, p.55)

Os objetivos desse eixo, em conjunto, integram o enfoque da alfabetização em sentido amplo e estrito.

No eixo leitura, os objetivos referem-se a textos, em atividades previstas, (BRASIL, 2012), com foco na leitura feita por outros leitores experientes, pelo professor ou outras crianças, e, em leitura da criança com autonomia. Incluem-se no primeiro caso, os objetivos:

Compreender textos de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos.

Reconhecer as finalidades de textos.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros.

Apreender assuntos/ temas tratados em textos de diferentes gêneros.

Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros com autonomia.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas.

As práticas leitoras, baseadas em leituras ouvidas, dão visibilidade à proposição de trabalho pedagógico, referente à leitura de textos, anterior e/ou concomitante à apropriação da escrita alfabética.

Outros objetivos propostos para o ciclo alfabetização indicam atividades em leitura com autonomia, feita pela própria criança:

Ler textos não verbais em diferentes suportes

Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outro) com autonomia.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia I (1º. Ano) A/C (2º. Ano) e A/C no 3º Ano

Relacionar textos verbais e não verbais construindo sentidos

Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas (BRASIL, 2012, p. 49).

O trabalho relativo aos objetivos do eixo Leitura, em geral, é previsto como I no 1º. Ano, A ou A / C no 2º e A/C ou C no 3º Ano. Apenas o objetivo “Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações contempla a leitura oral”. Mas, a expressão “diferentes situações” alude às práticas sociais de leitura. As condutas leitoras especificadas envolvem interações do leitor com textos diversificados. São condutas voltadas à formação de leitores autônomos, cujo desenvolvimento é focalizado no ANA.

Assim, cabe ao ensino no Ciclo contemplar a alfabetização como aquisição do sistema de escrita alfabético e “letramento”- sendo este iniciado no 1º Ano (juntamente com o ensino do sistema de escrita alfabético) e mais desenvolvido no 2º e no 3º ano.

ANA: níveis de proficiência em leitura

Em 2013, 2014 e 2016, a ANA foi aplicada no final do ciclo alfabetização - 3º Ano do ensino fundamental. Nesta avaliação, os desempenhos em leitura são classificados, considerando-se critérios previamente estabelecidos em escala hierárquica (BRASIL, 2017):

Nível 1- elementar - corresponde a desempenhos limitados à leitura de palavras de 2 ou mais sílabas canônicas e não canônicas, com base em imagens, vinculados aos objetivos do eixo apropriação do sistema de escrita alfabético.

A indicação de leitura de palavras mostra que a avaliação, após 3 anos de estudo, inclui condutas leitoras insipientes, equivalente ao ensino do sistema alfabético.

Nível 2 – básico - corresponde aos desempenhos de interação com textos curtos, como:

Identificação da finalidade de textos - convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete;

localização de informações explícitas em texto curto - piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo;

identificação do assunto tratado em poema, texto informativo cartaz, quando este assunto encontrar-se no título ou na primeira linha;

inferência do assunto de um cartaz (escrito com letras grandes e com mensagem curta) e articulação da linguagem verbal e não verbal

localização de informações explícitas que se encontram na 1ª linha ou no título de textos curtos, ou mais extensos

Esses desempenhos correspondem a objetivos propostos para Leitura, indicados para serem I no 1º ano e A e C nos 2 anos seguintes. Referem-se à leitura não redutível à mera decifração. Contudo, dependem de outros apoios, além da escrita - informações explícitas em locais privilegiados do texto e tamanho do texto. A inferência do sentido incluída é ligada à linguagem não verbal - imagens. Apesar disso, é acentuada a leitura de textos, instrumentos necessários às práticas sociais de comunicação, o que ocorre também nos níveis 3 e 4.

Nível 3 – aqui são classificadas as práticas de:

localização de informação explícita, apresentada no meio ou ao final de textos de gêneros como lenda e cantiga folclórica;

identificação do referente de um pronome pessoal do caso reto em tirinha e poema narrativo;

reconhecimento do significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha;

Inferência do assunto de texto de divulgação científica para crianças;

inferência de relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil;

inferência de sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinhas

identificação do assunto tratado em texto de divulgação científica para crianças, com base nos elementos iniciais. (BRASIL, 2017)

Estes desempenhos, mais complexos que os anteriores, exigem mais inferências. O repertório de gêneros textuais amplia-se, porém, são gêneros presentes no espaço escolar, geralmente, ilustrados com imagens. Assim, a leitura pode contar com outros subsídios, além do escrito.

Nível 4 - incluem-se condutas leitoras um pouco mais complexas . Vejamos:

reconhecimento de relação de tempo em texto verbal e dos participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional;

identificação dos referentes de pronomes de advérbio de lugar, de expressão formada por pronome demonstrativo em poemas, reportagens, texto de divulgação científica;

realização de inferências de sentido em fragmento de conto, de sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil;

identificação do assunto focalizado em textos informativos de extensão média ou longa - biografias, divulgação científica para o público infantil. (BRASI, 2017)

Sobre este nível, cabe destacar: a inclusão de outros gêneros textuais; a abordagem da noção de tempo e de sujeitos participantes de diálogo; representações mediante pronomes, advérbios, por exemplo, além da ênfase na realização de inferências.

As categorias de proficiência em leitura correspondem aos objetivos propostos para os eixos curriculares. Gradativamente, a ênfase é atribuída à maior participação do leitor aprendiz em atividades que se distanciam das atuações mais simples do nível 1. As solicitações de condutas leitoras mais complexas aumentam; há o encaminhamento para a leitura com inferências, requerendo maior interação com os textos e superação da compreensão do sentido literal.

Os critérios para a classificação no nível 4 centram-se nas interações com textos com ênfase crescente nos aspectos da leitura que demandam mais raciocínio.

ANA: o que dizem os resultados?

Os resultados das avaliações, realizadas em 2013, 2014 e 2016, são apresentados no Quadro 1.

Quadro I ANA - níveis de desempenho em leitura

ANO / Níveis	1	2	3	4
2013	24,13	33,1	32,63	9,92
2014	22,21	33,96	32,85	11,20
2016	21,74	32,99	32,28	12,99

Fontes: Brasil (2015; 2017)

Os resultados, expostos nesse Quadro, revelam: pequena variação quantitativa nas 3 avaliações; observam-se maiores percentuais nos níveis 2 e 3 e menores percentuais no nível 4. Os percentuais nos níveis 1 e 2, perfazem mais que 50%; sendo mais de 20% referentes ao nível 1 (leitura restrita a palavras) e pouco mais de 30% , ao nível 2 (leitura dependente de outros apoios além da escrita). No nível 1, observa-se decréscimo dos percentuais e, no nível 4, aumento de cerca de 3 pontos percentuais, entre as avaliações de 2013 e 2016.

Os percentuais relativos ao nível 3 (leitura de gêneros textuais, geralmente, presentes no ambiente escolar) e ao nível 4 (desempenhos mais complexos, necessários à leitura autônoma) perfazem pouco mais de 40%.

Esses resultados do ANA em 2013, 2014 e 2016 propõem aos educadores a análise da leitura como objeto de trabalho didático, ou seja, o que eles sugerem a respeito do ensino da leitura. Este processo propõe um retorno às questões, inicialmente, propostas: As diretrizes curriculares do PNAIC para o ciclo alfabetização afetam o ensino da leitura? Esse ensino inclui a alfabetização em lato e stricto sensu? O que dizem os resultados da ANA sobre o trabalho pedagógico realizado no âmbito do PNAIC?

Os resultados da Ana, referentes à leitura, indicam que o impacto do PNAIC no ensino, vem ocorrendo de modo parcial; os resultados correspondentes aos níveis 1 e 2 sugerem a ocorrência de ensino com ênfase no sistema de escrita alfabético, em detrimento dos objetivos que envolvem práticas textuais.

Quanto às significações pedagógicas dos resultados das ANA, cabe considerar que eles se inserem no bojo de processo de grandes mudanças pedagógicas. Sobre o assunto cabe lembrar que esses condizem com os resultados de pesquisas obtidos por Micotti (2013) e Gatti (2011), com referência às atuações docentes diante de propostas pedagógicas e à formação. A distância, em termos teóricos e práticos, entre o ensino tradicional, via cartilha e o trabalho pedagógico relativo a textos, proposto pelo PNAIC, constitui fator de inclusão ou rejeição de atividades com gêneros textuais no ensino.

Os níveis de proficiência, solicitados nas avaliações, requerem práticas de leitura com gêneros textuais; que se não forem adequadamente realizadas, dificilmente serão aprendidas e apresentadas nas avaliações. A tendência (apesar de pouca expressiva) de diminuição dos resultados dos níveis 1 pode ser explicada por iniciativas de adesões, ainda que incompletas à proposta pedagógica, com algumas mudanças no modo de ensinar; afinal o PNAIC envolve a formação continuada de professores. O aumento da realização do trabalho com textos pode, também, constituir fator da tendência de crescimento dos percentuais, correspondentes ao nível 4. Essas tendências podem ser consideradas significativas na medida em que indicam o efeito da continuidade do trabalho realizado nas escolas. As dimensões das diferenças entre os resultados, observadas em sucessivas avaliações, podem ser entendidas como decorrência da complexidade dos processos de mudança pedagógica que requerem tempo para a ocorrência e consolidação.

Considerações finais: significações das avaliações

O estudo da proposta de mudanças pedagógicas contidas no PNAIC com o enfoque da alfabetização em sentido estrito (apropriação do sistema de escrita alfabético) e em sentido amplo (apropriação, usos e funções sociais da leitura e da escrita), considerando-se os resultados da ANA, coloca em pauta a relação dos trabalhos pedagógicos com os objetivos dos eixos curriculares do ciclo alfabetização e os aprendizados correspondentes, considerando-se ainda as características das realizações didáticas que esses objetivos implicam.

A apropriação do sistema de escrita alfabética envolve a memorização de convenções, em geral ensinadas com repetitivas silabações, cópias ou ditados de algumas frases, restritas às famílias silábicas já estudadas, muitas vezes, com pouco ou nenhum sentido. Ao passo que, as interações com textos, necessárias ao aprendizado das práticas sociais da leitura, vão além da decifração de textos artificiais. Requerem o desenvolvimento de condutas leitoras e, por consequência, de ensino, apropriado ao seu desenvolvimento. Aqui encontra-se um dos grandes desafios ao trabalho docente - a inserção da perspectiva dos alunos, de suas interações com textos no ensino. Desafio que se traduz pela necessidade de proposição de situações favoráveis ao estabelecimento de ligação entre o significado que o ensino dá ao objeto estudo e o sentido que cada estudante atribui a este objeto.

Ensinar a ler envolve facilitar o estabelecimento relações do aprendiz com as condutas leitoras - ensinar a atribuir sentido ao texto, contextualizando as atividades, trabalhando as possíveis relações da subjetividade de quem aprende e com as ações que realiza em relação objetivos dessa ação como prática social. O aprendizado desse processo requer o desenvolvimento de variações de condutas para ajustá-las às finalidades a que se destinam. Envolve, também, interações pessoais (com o professor e os pares) que viabilizem intercâmbios de pontos de vista e o compartilhamento de sentidos (pessoais) atribuídos ao texto para transformá-los em significados (sociais) o que requer a intermediação do sistema de escrita alfabético. Para tanto, no decorrer das aulas, é necessária a substituição dos monólogos docentes pelos diálogos. Sem ouvir os alunos é muito difícil aproximar o ensino da perspectiva dos alunos e compartilhar os sentidos das experiências vividas em sala de aula.

Enfim, para o ensino da leitura, a questão que se coloca é a da promoção do acesso ao sentido e a transformação desse sentido individual diante do significado social da leitura. Sobre o assunto, convém lembrar que Rey (2000, p.118-119), ao considerar que é praticando que aprendemos a falar, aponta a prática, como um dos meios, talvez o mais eficaz, para fazer um ser humano entrar no universo das significações novas. Assinala que uma nova prática propicia ao sujeito o desenvolvimento da atenção às pequenas diferenças, fazendo com que o indivíduo torne-se mais perspicaz, mais atento a aspectos das coisas e de acontecimentos que antes passavam despercebidos.

Em se tratando de práticas pedagógicas pelos professores e práticas de leitura pelas crianças, o próprio a agente, mesmo o principiante, cria, utiliza e aperfeiçoa suas estratégias no decorrer de suas experiências, o que requer tempo. Os objetivos previstos nos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012) pressupõem o trabalho com diversos gêneros textuais de modo contínuo como, aliás, preconiza o ensino em ciclo.

A criança ao interagir com os textos e o professor ao interagir com as propostas pedagógicas constroem sentidos, para isso recorre a todos os seus saberes. Estes processos requerem tempo. As avaliações no decorrer do processo de implantação de novas práticas pedagógicas, como ocorre com o PNAIC, diferentes das, habitualmente, utilizadas, oferecem subsídios para a realização dos ajustes necessários. No contexto do ensino atual, optar por outras propostas de mudança é valer-se do contínuo recomeço que ameaça a implantação das políticas públicas para a educação no país.

No momento atual, os resultados da Ana revelam a necessidade de repensar a formação docente, diante da necessidade de os professores disporem de orientações didáticas para o trabalho com gêneros textuais nas aulas. Isto coloca em pauta a importância de avaliações sobre a formação continuada realizada no âmbito do PNAIC.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; IBOPE INTELIGÊNCIA. *Resultados INAF*. Brasil: 2011, p.7. Disponível em http://www.institutocyrela.com.br/site/arquivos/geral/informe_resultados_inaf2011_ve_rsao-final_12072012b.pdf às 16:22. Acesso em 19 mai., 2018.

BRASIL. MEC. INEP. *Guia de Correção e Interpretação de Resultados da Provinha Brasil*. 2011/2. Brasília: 2011, p. 4.

BRASIL. *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem: ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: MEC/DICEI/COEF, 2012.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização -ANA* :documento básico. Brasília: Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira- INEP.Diretoria de Avaliação da Educação Básica.DAEB.2013 .Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Relat%C3%B3rio+ANA+2013-2014+-+An%C3%A1lise+dos+Resultados/e2a3d935-7f59-4aba-bb51-2d2ee2d89963?version=1.3> Acesso em30-3-2018 às 21:30.

BRASIL Lei 13005 de 25/6/2014, publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 26/6/2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

BRASIL. *Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013-2014: volume 2 : análise dos resultados*. – Brasília, DF: Inep, 2015. ISBN 978-85-7863-048-5.

BRASIL INEP Sistema de Avaliação da Educação Básica. Avaliação nacional da alfabetização edição 2016. Brasília-DF: Outubro 2017.

GATTI, BERNADETTE. Licenciaturas: características institucionais, currículos e formação profissional. In: Zambello de Pinho, S. (Org.) *Formação de educadores : dilemas contemporâneos*. São Paulo: UNESP, 2011.

HOFSTETTER, RITA; SCHNEUWLY ,BRENARD Saberes um tema central para as profissões do ensino e formação .In: HOFSTETTER ,RITA; VALENTE,WAGNER RODRIGUES. *Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores*. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2017 (p.131- 132).

MICOTTI, MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA A formação continuada de professores. In: MICOTTI, MARIA CECÍLIA DE OLIVEIRA (ORG.) *Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos*. São Paulo: Contexto. MEC. FNDE 2013. (p. 263-281).

REY, BERNARD Un apprentissage du sens est-il possible? In: BARBIER, JEAN MARIE; GALATANU. *Signification, sens, formation*. Paris: PUF, 2000. (p.107-126)

Recebido para publicação em 19-05-18; aceito em 15-06-18