

**AVALIAÇÃO INTERNA DO PNAIC COMO FERRAMENTA  
DE DIAGNÓSTICO INICIAL: ANÁLISE DOS RESULTADOS  
DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 2º ANO  
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Verônica de Oliveira Magalhães* (UERR)

[vevemagal@yahoo.com.br](mailto:vevemagal@yahoo.com.br)

*Nilmara Milena da Silva Gomes* (UERR)

[Nilmara\\_milena@hotmail.com](mailto:Nilmara_milena@hotmail.com)

**RESUMO**

Discussões sobre o diagnóstico do nível de partida dos alunos são cada vez mais necessárias devido à necessidade de estruturação e sistematização do fazer pedagógico do professor no início do ano letivo. Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica interna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC dos alunos do 2º ano das escolas municipais de Ensino Fundamental I do Estado de Roraima, com exceção a Boa Vista que não aderiu ao PNAIC, a fim de identificar o nível de proficiência dos estudantes em relação às habilidades referentes à aprendizagem em língua portuguesa, mais especificamente à produção textual. Para análise dos dados foram utilizados os registros documentais dos resultados da avaliação diagnóstica apresentados pela Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de Avaliação, destacando a relação entre as tarefas avaliativas do sistema e as práticas pedagógicas no contexto escolar. Os resultados demonstram que a formação continuada permanente de professores é indispensável para a construção de uma educação efetiva e de qualidade, posto que a avaliação diagnóstica das atividades relacionadas à produção textual apontaram para a necessidade de levar os alunos a vivências diversas e efetivas de textos escritos e falados nas mais variadas situações do cotidiano, evidenciando a importância da continuidade de Programas Federais como o PNAIC.

**Palavras-chave:**

Avaliação. Formação continuada. Prática pedagógica. Produção textual.

**RESUMEN**

Las discusiones sobre el diagnóstico del nivel de partida de los estudiantes son cada vez más necesarias debido a la necesidad de estructurar y sistematizar la práctica pedagógica del maestro al comienzo del año escolar. En este sentido, este artículo tiene como objetivo analizar los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica interna del Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada – PNAIC de los estudiantes del segundo año de las escuelas primarias del Estado de Roraima, a excepción de Boa Vista que no se adhirió al PNAIC, para identificar el nivel de competencia de los estudiantes en relación con las habilidades de aprendizaje del idioma portugués, específicamente la producción textual. Para el análisis de datos, utilizamos los registros documentales de los resultados de la evaluación de diagnóstico presentados por el Comité de Coordinación Estatal PNAIC/RR/Evaluación, destacando la relación entre las

tareas de evaluación del sistema y las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. Los resultados muestran que la formación permanente de docentes es indispensable para la construcción de una educación efectiva y de calidad, ya que la evaluación diagnóstica de las actividades relacionadas con la producción textual señaló la necesidad de llevar a los estudiantes a experiencias diversas y efectivas de textos escritos y hablados en las más variadas situaciones de la vida diaria, destacando la importancia de la continuidad de programas federales como PNAIC.

**Palabras clave:**

**Evaluación. Formación continuado. Práctica pedagógica. Producción textual.**

## **1. Introdução**

A comunicação, de maneira geral, acontece de forma cada vez mais rápida e as informações circulam velozmente e de maneiras diversas. Desse modo, é necessário que os estudantes estejam abertos à aprendizagem e a perceber a diversidade textual que lhes são apresentadas no convívio social. Ao considerar que, mesmo antes da alfabetização, o aluno tem contato com uma grande variedade de formas de comunicação, ler e escrever passam a ser os processos de apropriação do conhecimento escolar que farão perceber a utilidade dos textos que o cercam. Assim, os alunos das séries iniciais, devem, ao final do ciclo de alfabetização, ter desenvolvido habilidades de domínio do código escrito com compreensão das informações contidas naquilo que leem.

Nessa perspectiva, pretende-se analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica interna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa – PNAIC, a fim de perceber o nível de proficiência dos estudantes em relação às habilidades referentes à aprendizagem em língua portuguesa, com destaque nas questões que correspondem à produção de textos. Pretende-se verificar como se apresentam os resultados dos alunos nas questões que avaliam o desempenho na produção textual. A escolha desta temática ocorreu devido ao trabalho de formação continuada ofertada aos professores do ciclo de alfabetização das escolas de ensino fundamental dos municípios do Estado de Roraima, desde 2013, e a produção textual é uma das temáticas trabalhadas nos encontros de formação.

Os encaminhamentos da pesquisa têm como base a pesquisa quantitativa e qualitativa. Para tanto, utilizou-se registros documentais dos resultados da avaliação diagnóstica apresentados pela Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de avaliação (2018), para fundamentar as discussões sobre o trabalho com textos em sala de aula, com percepção na relação entre as tarefas avaliativas do sistema e as práticas pedagógicas no

contexto escolar. Neste sentido, o presente artigo faz uma abordagem a respeito do uso dos textos na alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, na intenção de evidenciar o processo de apropriação da leitura e da escrita com funcionalidade e produtividade em relação aos resultados obtidos nas avaliações diagnósticas dos alunos do 2º ano.

## **2. O texto na sala de aula: pressupostos e intencionalidades**

É tautológico afirmar que há uma grande variedade de textos inseridos no meio social. Os gêneros que circulam em nosso meio, se renovam, se adaptam e se multiplicam em função das mudanças sociais que ocorrem. Como parte do pensamento e do discurso nas suas mais diversas práticas sociais, os textos são instrumentos carregados de cultura e finalidades sociais.

Nesse sentido, trabalhar com produção de textos proporciona formas de inovar as possibilidades de ensino e aprendizagem e oferece ao aluno a oportunidade de ter uma posição mais crítica acerca tanto da leitura quanto da escrita que está a sua volta. E, para que aconteça a interação entre os falantes, há em cada sociedade uma demanda de textos que a representam. De acordo com Dolze Schneuwly (2004) os textos passam a serem instrumentos culturais disponibilizados nas interações sociais que se materializam em produções singulares. Assim, tem-se uma demanda compensatória dos mais diversos escritos ideais para a alfabetização e para o trabalho com o currículo de Língua Portuguesa na escola.

Nesse contexto, Callai (2005, p. 233) afirma que “compreender a escrita como o resultado do pensamento elaborado particularmente por cada pessoa é diferente de simplesmente escrever copiando” é preciso que o texto carregue consigo a condição de produção e recepção da informação.

Assim, constata-se que os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, sendo o caráter e as formas desse uso tão multiformes quanto à atividade humana. Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) pontua que o sentido das palavras muda de acordo com o contexto em que as empregamos. Por exemplo, quando assistimos as informações na televisão ou lemos nos jornais, na *internet*, a palavra Sarajevo ou a palavra Kabul não têm sentido se não as situarmos no seu contexto geográfico e histórico, o que quer dizer que, para conhecer, não podemos isolar uma palavra ou uma informação, é necessário ligá-la a um

contexto e mobilizar o nosso saber, a nossa cultura, para chegar a um conhecimento apropriado à situação de uso.

O emprego da língua se dá de formas variadas (orais, gestuais, escritas) dependendo da intencionalidade do sujeito que profere o enunciado, refletindo “as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (BAKHTIN 2003, p. 261). Dolz e Schneuwly (2004, p. 23) sustentam que os enunciados “são caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero”, caracterizados não somente por seu conteúdo temático e pelo estilo da linguagem, mas também pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua e, acima de tudo, por sua construção composicional. Assim, o nosso sistema educativo precisa estar pronto para conscientizar os alunos de que é imprescindível deter todos esses conhecimentos para se inserirem no mundo globalizado, repleto de exigências e cobranças sociais.

Nesse sentido, Bakhtin (2003) destaca que o indivíduo quando fala/escreve ou lê/ouve, ativa seu conhecimento prévio da construção dos gêneros a que ele teve acesso nas suas relações com a linguagem. Esse conhecimento é fruto das relações sociais, que inicialmente era restrito em razão dos povos de cultura essencialmente oral desenvolverem um conjunto limitado de gêneros (MARCUSCHI, 2005). Após a invenção da escrita alfabética, multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita.

O surgimento da escrita abriu espaço para a cultura impressa, e a industrialização contribuiu para o aparecimento de cada vez mais gêneros, pois, ao passo que a língua varia, os gêneros também variam, adaptam-se, renovam-se e multiplicam-se, uma vez que seu componente crucial é a linguagem. Dessa forma, presenciamos, principalmente por meio da *internet*, uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto orais quanto escritos.

Bakhtin (2003) classifica os gêneros do discurso em primários e secundários. Os gêneros secundários provem da incorporação e reelaboração de diversos gêneros primários criados em condições de comunicação sem maiores complexidades ou planejamentos. Sua construção é arquitetada com base na escrita/fala mais elaborada e rebuscada, por isso é definido como complexo (romances, dramas, pesquisas científicas, etc.). A escola, via de regra, enfatiza o gênero primário em grande parte de suas atividades, desperdiçando um tempo que deveria ser investido na leitura.

ra e produção dos gêneros secundários.

Cada gênero possui sua estrutura básica de linguagem, ou seja, seu formato próprio que o diferencia dos demais. É possível reconhecer e assimilar cada formato porque há convivência nas práticas sociais. Naturalmente, sabemos qual é a forma de uma carta e que ela se diferencia de um e-mail e este, por sua vez, se diferencia de uma crônica dado o contato que as pessoas têm com esses textos que circulam na sociedade.

A definição de gêneros textuais, muitas vezes, confunde-se com a de tipos ou tipologias textuais. Essa confusão pode interferir no trabalho com a produção e a compreensão textual. Para evitar tal confusão, é necessário compreender a distinção entre tipo e gênero textual. Os tipos textuais são basicamente três: narração, descrição e argumentação. Alguns autores, dentre eles Marcuschi (2005), consideram cinco as tipologias textuais: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Segundo esse autor, tipo textual designa uma sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Os gêneros textuais, por sua vez, são textos ‘materializados’ que se encontram na sociedade.

Entende-se que tipos textuais são construções teóricas que embasam os gêneros e estes designam textos reais de natureza sócio-comunicativa presentes no dia a dia. São muitos os gêneros textuais presentes nas relações comunicativas, por exemplo: cartaz, *outdoor*, sites de relacionamento, charge, receita de bolo, lista de compras, resenha de um livro, entre outros, por isso a importância do trabalho efetivo com os gêneros textuais em sala de aula, levando sempre em consideração o contato que os alunos possuem com esses textos de circulação social e os conhecimentos que eles têm em relação à função dos gêneros na sociedade. O trabalho com gêneros proporciona o uso efetivo da língua e incentiva os alunos a participarem ativamente do meio social.

### **3. Avaliação no Ciclo de Alfabetização: propostas do PNAIC**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC tem suas ações estruturadas em eixos norteadores para o trabalho pedagógico, sendo estes: a formação continuada, os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais, a avaliação e a gestão, controle e mobilização social. Quanto a ação que trata da avaliação a Portaria nº 826 de 07 de julho de 2017 determina, no Art. 6, Inciso III, alínea c, que haverá “avalia-

ções periódicas, aplicadas pelas próprias redes de ensino, a partir de instrumentos padronizados e o registro em sistema adequado ao monitoramento das ações aprovadas no Plano de Gestão”.

O eixo da avaliação, tão importante na estrutura do PNAIC, traz contribuições significativas por ofertar aos professores subsídios tanto para diagnosticar a qualidade e a efetivação das ações de formação quanto para reorientar os envolvidos em sua prática pedagógica com efeitos na aprendizagem dos alunos. Então,

O professor precisa estar atento à avaliação dos estudantes, para conduzir estratégias didáticas que favoreçam esse desenvolvimento integral, sem perder de vista que existem conhecimentos e habilidades que precisam ser dominados pelos estudantes e que é papel da escola garantir que sejam aprendidos/desenvolvidos. (BRASIL, 2012, p. 12)

A concepção do PNAIC sobre o tema aponta para a realização de uma avaliação formativa, uma vez que é por meio dela que se pode analisar o desempenho dos alunos refletidos na ação pedagógica do professor, assim como a qualidade e a efetivação das atividades de formação continuada. Para Libâneo (1994) a avaliação é necessária e permanente no trabalho docente, de modo que os resultados obtidos sejam indicadores para uma ressignificação da prática pedagógica.

Nesse sentido, a partir da avaliação interna do PNAIC em Roraima foi possível pontuar resultados a serem comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as intervenções necessárias. Desta forma, com o diagnóstico é possível planejar novas ações com estratégias diferenciadas para sanar prováveis lacunas no ensino e na aprendizagem, indicadores para a retroalimentação do professor.

Na busca por propiciar subsídios ao professor em sala de aula, os resultados obtidos deverão promover o desenvolvimento de estratégias na busca da melhoria e uma redefinição nos rumos da ação pedagógica do professor. De acordo com Luckesi (2003) a avaliação pressupõe duas ações articuladas e indissociáveis, sendo elas o diagnóstico e a decisão. Para o autor, “não é possível uma decisão sem um diagnóstico, assim como não é possível um diagnóstico, sem uma consequente decisão” (LUCKESI, 2003, p. 34).

É por meio do diagnóstico que são extraídos os dados, que serão qualificados e interpretados e assim embasar a intervenção. A decisão implica na reflexão sobre o que fazer diante dos dados, pois requer o pla-

nejamento das ações e a definição de critérios e metas a serem adotados no processo avaliativo. A busca pelo desenvolvimento de estratégias e melhores resultados, exige dos professores uma redefinição dos rumos da sua ação pedagógica.

O processo educacional, assim como a avaliação deve estar fundamentada em objetivos claros para que as ações posteriores possam proporcionar um posicionamento crítico e reflexivo das práticas educacionais, de modo que seja visível o desenvolvimento e redirecionamento das práticas escolares. Luckesi (2003) explicita que a mudança do paradigma avaliativo se insere num contexto amplo e que se encontra a serviço do professor.

Nesse contexto, o processo avaliativo deve estar pautado em objetivos claros e precisos que possibilitem ações posteriores vinculadas a um posicionamento reflexivo e crítico das ações educacionais com foco na mudança das práticas escolares. Sendo assim, é importante discutir sobre a avaliação da aprendizagem levando-se em consideração os direitos de aprendizagem dos alunos, a definição sobre o que as crianças precisam aprender e quais são as estratégias de avaliação a serem adotadas para que a ação avaliativa se torne mais significativa (BRASIL, 2012).

#### ***4. Processo de avaliação interna do PNAIC em Roraima: procedimentos metodológicos***

A realização da avaliação interna do PNAIC em Roraima aconteceu em 34 escolas municipais distribuídas nos 14 municípios do Estado que aderiram ao programa. O público alvo atingido refere-se a 5.310 alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, estudantes de escolas localizadas nas zonas urbanas e rurais dos municípios.

Neste contexto, a presente pesquisa tem como mote a análise dos resultados das avaliações de língua portuguesa dos 1.775 alunos, do 2º ano do ensino fundamental. Como recorte serão analisadas as questões referentes a habilidade de compreensão textual.

Assim, as ações para realização da avaliação interna nos municípios foram definidas pela comissão de avaliação, através da PORTARIA nº 2832/17SEED/GAB/RR de 04 de dezembro de 2017, que determina

Art. 1 resolve constituir a Comissão de Elaboração e Correção da avaliação interna do PNAIC/RR, para o biênio 2017/2018.

Art. 2 elaborar diagnóstico de proficiência a serem aplicados nas turmas do ciclo de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, das escolas participantes do PNAIC. (PORTARIA nº 2832/17SEED/GAB/RR, 2017)

Para definir os sujeitos a serem avaliados a comissão utilizou a técnica de amostragem, pois não foi possível obter informações de todos os elementos da população. De acordo com Levine *et al.*, (2008), amostra é a parcela de uma população selecionada para fins de análise. Ao considerar os critérios da imparcialidade e representatividade da amostra. Há que se destacar que

[...] quando essa amostra é rigorosamente selecionada, os resultados obtidos tendem a aproximar-se bastante dos auferidos como se todos os elementos do universo fossem pesquisados. E, com o auxílio de procedimentos estatísticos, torna-se possível até mesmo calcular a margem de segurança dos resultados obtidos. (GIL, 2010, p. 109)

Nesse caso, a comissão de avaliação do PNAIC/RR estabeleceu os critérios para amostragem e selecionou a parcela da população que participou da aplicação da avaliação. Além dos membros da comissão muitos atores participaram do desenvolvimento desta ação, mobilizaram-se servidores das secretarias estadual e municipal de educação, coordenadores do PNAIC, formadores, gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores e por fim o aluno.

Numa visão mais ampla a utilização dos resultados da avaliação interna do PNAIC representa uma tentativa de facilitar a transação dos dados obtidos entre os participantes do programa, a instituição formadora e as redes de ensino com vistas a dinamizar a implementação de procedimentos e ações relacionadas a política de formação continuada de professores da educação básica e fundamentalmente o desempenho educacional em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

## **5. Análises e discussão dos resultados**

A análise dos dados foi baseada nos resultados apresentados pela Coordenação Estadual do PNAIC/RR, através de um relatório apresentado através de gráficos com os valores percentuais dos números de acertos às questões objetivas propostas na avaliação. Os resultados obtidos permitiram alcançar o objetivo da pesquisa que é analisar os resultados obtidos na avaliação diagnóstica interna do PNAIC dos alunos do 2º ano das escolas de ensino fundamental dos municípios do Estado de Roraima, a fim de perceber a trajetória do nível de proficiência que os



estudantes desenvolveram em relação às habilidades referentes à aprendizagem em língua portuguesa.

Ter uma boa prática discursiva é imprescindível para ser um leitor assíduo, capaz de agregar ao seu dia a dia o uso de linguagens adequadas em cada situação que surgir. Neste sentido utilizar os mais diversos textos para alfabetizar e desenvolver as atividades propostas para o ensino de Língua Portuguesa, favorecem e estimulam uma aprendizagem mais significativa, pois de acordo com o que argumenta Cagliari (2004) há uma grande quantidade de estudantes que decodificam um texto, porém têm muitas dificuldades para compreender o que lê. Este fato está ligado a um processo de alfabetização que valoriza apenas o código, o símbolo e sua memorização.

Os descritores que pautaram as questões da avaliação diagnóstica para os alunos do 2º ano foram elencadas conforme apresentadas no quadro 1:

Quadro 1: Descritores 2º ano – Língua Portuguesa.

QUESTÕES	DESCRIPTORES
1	Identifica a relação entre grafema e fonema.
2	Reconhece as letras do alfabeto.
3	Reconhece o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem.
4	Reconhece, a partir de uma palavra ditada, o valor sonoro de uma sílaba.
5	Reconhece letras, diferenciando-as de outros sinais gráficos.
6	Lê frases tendo por referência uma imagem.
7	Reconhece o valor sonoro de uma sílaba a partir de uma imagem em que se varia, nas alternativas, apenas a sílaba final das palavras.
8	Identifica a relação entre grafemas e fonemas com mais de uma correspondência sonora.
9	Produz textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.
10	Utiliza vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.

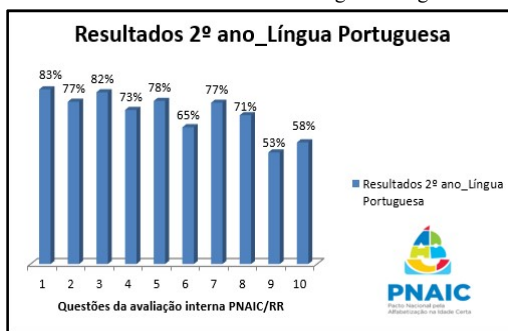
Fonte: Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de Avaliação (2018).

A análise dessas questões permite a reflexão sobre o fazer pedagógico e também dá a possibilidade de verificar a necessidade de novas práticas que auxiliem a construção de um ambiente alfabetizador que favoreça a aprendizagem da leitura e da escrita. Machado (1998, p. 125) atenta para “a falta de construção de conhecimento científico sobre inúmeros gêneros que se pretendem ensinar na escola pode fazer com que seu ensino fique submetido ao senso comum e à ideologia”.

Desta forma, o gráfico 1 a seguir está organizado com os percentuais de acertos das 10 (dez) questões avaliadas. Os dados foram

analisados embasados no objetivo da pesquisa e se concentram nas questões 9 e 10 que tratam de descritores que avaliam as habilidades de produção de textos escritos.

Gráfico 1: Resultado 2º ano – Língua Portuguesa.



Fonte: Coordenação Estadual PNAIC/RR/Comissão de Avaliação (2018)

Ao tratar sobre produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades, percebe-se que 53% dos alunos responderam a questão com êxito. As habilidades avaliadas solicitaram que o aluno, ao observar a imagem de um gato, escrevesse uma carta para algum amigo ou parente que estivesse distante, contando que ganhou um gato e descrevendo as suas características. Com o resultado apresentado percebe-se que ainda há a necessidade do aluno familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diferentes esferas. Vale destacar que o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais compreende os eixos de Leitura, Produção de textos, Oralidade e análise linguística de forma interdisciplinar. Acredita-se então, que há a necessidade de uma retomada nas questões que envolvem leitura e escrita, sendo estes processos o ponto de partida e de chegada. Para Soares (2013), alfabetização é o processo de aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita. É a representação de fonemas em grafemas e vice-versa, mas também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito.

Quando se analisa a questão 10 que trata sobre utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas, 58% dos estudantes avaliados atendem com resultado positivo a este descritor. A questão proposta apresenta um cartaz solicita ao aluno que produza um texto informativo com dados a respeito de uma

campanha de vacinação na cidade. No entanto, a análise do percentual que não responderam a questão corretamente sinaliza que é fundamental propor aos alunos estudos que favoreçam o reconhecimento das informações que chegam até ele, para que seja ampliado os recursos de escrita. No entanto, porém é necessário a busca da compreensão das leituras e o estabelecimento de objetivos claros e bem definidos para a atividade e incentivo à produção de textos escritos.

O acesso ao gênero secundário (BAKHTIN 2003) deve ser feito de forma que os alunos compreendam quais os espaços de utilização reservados a linguagem informal, para então fazerem uso dos gêneros secundários de forma significativa, pois é a partir dessa linguagem (informal) que os gêneros secundários surgem. Desse modo, os alunos perceberão que ao produzirmos uma forma qualquer de comunicação, utilizamos um dos gêneros disponíveis na sociedade, uma vez que “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-se de algum modo” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Ainda assim, a atividade de produção de textos escritos é encarada muitas vezes como uma ação natural do aluno. Leal e Morais (2010) nos traz a contribuição de que é necessário refletir sobre as atividades do sistema de escrita alfabética priorizando a diversidade e aos diferentes níveis de conhecimento dos alunos na construção do conhecimento e para tanto necessita da intervenção do professor. Assim, a partir do resultado da avaliação diagnóstica entende-se que a produção textual deve ser aprendida e ensinada discutindo-se pontos importantes para o desenvolvimento de estratégias que levem o aluno a ler e produzir textos com autonomia, para tal é necessário que as correspondências som-grafia sejam consolidadas.

## **6. Considerações finais**

A avaliação por ser uma tarefa imprescindível ao trabalho docente deve estar inserida, no passo a passo do processo de ensino-aprendizagem. É por meio da avaliação que se observa a conjuntura desse processo, de modo que os resultados obtidos orientem as estratégias e ações dos envolvidos na prática pedagógica. Com base nas reflexões teóricas e na análise dos dados, as tarefas de avaliação propostas por meio da avaliação diagnóstica interna do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC dos alunos do 2º ano das escolas de ensino fundamental dos

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

municípios do Estado de Roraima, apesar de objetivar uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, ainda percebe-se, de acordo com os percentuais apresentados, um distanciamento dessas práticas e da realidade escolar.

A análise dos dados obtidos aponta para a importância da continuidade dos momentos de formação continuada, para que se tenham profissionais bem preparados para propiciar uma educação efetiva de qualidade. E ainda, levar aos alunos a vivenciar os processos de alfabetização e letramento com responsabilidade, inseridos no mundo escrito e falado com propriedade para utilizar-se da leitura e da escrita nas mais diversas situações do dia a dia.

Nesta pesquisa, foi possível depreender que o uso de textos explorados de forma que instiguem o pensamento do aluno a cerca do meio do qual faz parte, pode trazer um aprendizado mais consistente e uma consciência de leitura e escrita que passa a ser impregnado o mais cedo possível nos alunos. Considera-se que o trabalho com a diversidade textual existente tem muito a contribuir para a prática pedagógica do professor e suas metodologias de ensino e que tais práticas favoreçam aos atores envolvidos neste processo abertura para discussões que visem a melhoria da aquisição da leitura e da escrita por parte dos alunos.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 279-358

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?:* sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Secretaria de Educação Básica*. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 40p.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernardo. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo, 2004.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CALLAI, H. C. Aprender a ler o mundo: a Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. In: *Caderno CEDES*, Campinas, V. 25, n. 66, maio/agosto, 2005, p. 227-47.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 184 p.

MACHADO, A. R. Gêneros de textos, heterogeneidade textual e questões didáticas. In: *ABRALIN*, n. 23, 1998.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. MACHADO, A. R. BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes. O aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética; uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender. In: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes (Orgs). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e práticos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEVINE, D. M. *et al. Estatística: teoria e aplicações*. 5. ed. Rio de Janeiro: TLC, 2008.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PORTARIA nº 2832/17SEED/GAB/RR de 04 de dezembro de 2017. Constituir a Comissão de Elaboração e Correção da avaliação interna do PNAIC/RR, para o biênio 2017/2018. Diário Oficial do Estado de Roraima, RR, nº 3136 de 11 dez. 2017, p. 17.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2013.