

Práticas de in/exclusão: modos de ensinar e aprender no ciclo da alfabetização

In/excluding practices: ways of teaching and learning in reading instruction

Prácticas de in\exclusión: modos de enseñar y aprender en el ciclo de la alfabetización

Rejane Ramos Klein – Universidade Luterana (ULBRA)

Darlize Teixeira de Mello – Universidade Luterana (ULBRA)

RESUMO

O presente artigo problematiza os processos de ensino e aprendizagem destinados aos anos escolares iniciais. Examina criticamente as orientações das políticas públicas para atuação pedagógica nesse nível de ensino, destacando os processos de leitura e escrita, de forma a problematizar determinadas “verdades” emergentes desses discursos oficiais, constituidores de saberes pedagógicos que definem práticas de in/exclusão. Busca identificar de que forma essas “falas” e “materiais” têm ou não produzido o desempenho dos alunos alfabetizando e, de certo modo, criado perfis de alfabetizadores e práticas docentes. Com base nas autoras Lopes; Fabris (2013) e Werle (2010) procurar-se-á problematizar determinadas práticas de in/exclusão que nos têm permitido questionar as estratégias pedagógicas padronizadas pelas políticas públicas. Tais estratégias produzem práticas que incluem os alunos, mas os excluem na medida em que apontam para as questões individuais e para a flexibilização do currículo.

Palavras-chave: in/exclusão; ensino; aprendizagem.

ABSTRACT

This article discusses the teaching and learning processes for the early school years. It takes a critical look at guiding public policies to the pedagogical act for this teaching level, highlighting processes of reading and writing [literacy], so as to problematize particular ‘truths’ emerging in the mainstream discourses, shaping pedagogical knowledge that define in/excluding practices. It seeks to identify how ‘speeches’ and ‘materials’ have produced literacy students’ performance or not, and so defined teachers’ profiles and teaching practices. Drawing on Lopes; Fabris (2013) and Werle (2010) we seek to problematize particular in/excluding practices that have helped us to question standard pedagogical strategies in public policies. These strategies produce practices that include students, but also exclude them when they point to individual questions and curricular flexibilization.

Keywords: in/excluding practices; teaching; learning

RESUMEN

Este artículo discute los procesos de enseñanza y aprendizaje para los primeros años escolares. Examina críticamente las orientaciones de las políticas públicas para actuación pedagógica en ese nivel de ensino, destacando los procesos de lectura y escritura para problematizar determinadas «verdades» emergentes de esos discursos oficiales, constituidores de saberes pedagógicos que definen prácticas de inclusión/exclusión. Busca identificar cómo esas «hablas» y «materiales» producido o no en el desempeño de los alumnos alfabetizandos y, en cierta forma, crean perfiles de alfabetizadores y prácticas docentes. Basándose en Lopes Fabris (2013) y Werle (2010) buscamos problematizar determinadas prácticas de inclusión/exclusión que nos posibilitan cuestionar las estrategias pedagógicas estandarizadas por las políticas públicas. Esas estrategias producen prácticas que incluyen los alumnos, pero los excluyen dado que apuntan para las cuestiones individuales y para la flexibilización del currículo.

Palabras-clave: inclusión/exclusión; ensino; aprendizaje

Introdução

Que saberes sobre a inclusão vêm constituindo as práticas alfabetizadoras nas escolas? Como as professoras se posicionam em relação às possibilidades de construir conhecimentos nesse ciclo de alfabetização, considerando os alunos ditos incluídos, bem como as orientações do Pacto de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012b)? Podemos tomar como parâmetros os níveis de proficiência leitora nas redes de ensino público para definir os modos de ensinar e de aprender?

Essas questões nos mobilizaram a problematizar, neste artigo, determinadas “verdades” emergentes sobre os processos de ensino e de aprendizagem e níveis de proficiência leitora nas redes de ensino público. O estudo advém de pesquisas de Klein (2017)¹ e Mello (2018)², realizadas em diferentes tempos e espaços, de forma a olhar, a partir de um estranhamento, para os processos de ensino e aprendizagem destinados aos anos escolares iniciais, enfatizando as práticas docentes e as avaliações dos processos de leitura. Preocupa-se em colocar em cena o contexto escolar a partir de narrativas docentes e de resultados das fichas de avaliação

¹ A pesquisa *Alfabetização na “idade certa” numa perspectiva inclusiva: tensões e desafios às práticas docentes alfabetizadoras* (2017) pretendeu conhecer, analisar e problematizar práticas pedagógicas alfabetizadoras desenvolvidas sob a orientação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC. Como metodologia, foram realizados encontros no período de março a maio de 2017 com dois grupos focais: um formado por cinco professores do ciclo de alfabetização da Rede Municipal de Ensino e outro com seis estagiários de cursos de Licenciatura e Psicologia, de uma universidade do Rio Grande do Sul. Para as análises desenvolvidas nesse texto os dados do segundo grupo de estagiários não foram considerados. Para a realização da pesquisa contou-se com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul durante o período 2016-2019. (KLEIN, 2017).

² A pesquisa *O desempenho na leitura da avaliação diagnóstica Provinha Brasil dos alunos nos anos iniciais da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e os instrumentos avaliativos escolares: algumas problematizações* objetivou problematizar os efeitos dessa avaliação, considerando o desempenho de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental dessa rede, em leitura. As análises foram realizadas a partir do mapeamento das fichas de avaliação (gabaritos) das questões objetivas da *Provinha Brasil* (BRASIL, 2008a), correspondentes aos testes 1 e 2, aplicados nos anos de 2008 a 2015. A metodologia empregada contempla análises de textos documentais, a partir de três etapas: a pré-análise do material, a exploração do material e o tratamento de resultados. (BADIN, 2007). (MELLO, 2018).

(gabaritos) das questões objetivas da *Provinha Brasil* (BRASIL, 2008a). Essas pesquisas articuladas nesta produção coletiva favorecem pensarmos sobre algumas configurações polêmicas do contexto escolar e suas articulações com as políticas públicas educacionais. As pesquisas possibilitam, ainda, refletir sobre a potencialidade da diferença dos sujeitos e a relevância de vincular os processos de ensinar e aprender às práticas sociais do cotidiano, superando os estreitos critérios padronizados dos fazeres pedagógicos e dos sistemas de avaliação e seus resultados estatísticos.

O objetivo deste artigo não é descrever e prescrever práticas sobre o ensino da leitura e da escrita. O interesse nele presente concentra-se em analisar situações de pesquisa sobre o ensino da leitura e da escrita, problematizando os baixos índices de proficiência leitora em narrativas e discursos que ratificam e fetichizam as avaliações externas escolares. Neste sentido, os saberes sobre a inclusão servirão como pano de fundo para analisarmos as práticas de in/exclusão. Tais saberes serão tomados como uma possibilidade de dar visibilidade tanto ao caráter subjetivo, que está implicado nos processos de “discriminação negativa” vivenciados por determinados sujeitos escolares, quanto para mostrar que a inclusão passa a ocupar o *status* de imperativo de Estado (LOPES; FABRIS, 2013). A inclusão, tomada desta forma, torna-se uma estratégia contemporânea potente para o ideal de universalização da educação básica e da alfabetização na idade certa, tomando como premissa os princípios de uma governamentalidade neoliberal.

O foco da análise aqui oferecida concentra-se em problematizar o ensino da leitura no ensino fundamental, a relação entre o ensino da leitura e as dificuldades de aprendizagem relativas a essa habilidade, diagnosticadas nos alunos das escolas públicas brasileiras, a partir das narrativas de docentes e dos resultados das avaliações em larga escala. As análises remeteram-nos a uma problematização mais ampla sobre determinadas práticas de in/exclusão que têm nos permitido questionar as estratégias pedagógicas padronizadas pelas políticas públicas. Tais padronizações, na medida em que desejam a inclusão de todos e criam formas de controle e regulação das condutas, direcionam práticas que incluem os alunos, mas, ao mesmo tempo, os excluem, pois apontam às questões individuais e à flexibilização do currículo.

Para realizar essa análise, o artigo divide-se em dois momentos interdependentes (além desta introdução e das considerações finais). A primeira parte versa sobre a pesquisa 1 para discutir as relações entre o PNAIC e as práticas de in/exclusão, tensionando o processo de individualização e flexibilização do currículo escolar em nome da inclusão escolar. A segunda parte trata sobre a pesquisa 2 e aborda os resultados da avaliação externa *Provinha Brasil*, aplicada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre RMEPA), no período de 2008 a 2015. Além disso, evidencia a maior visibilidade do processo de alfabetização e a (in)visibilidade do

letramento inicial na leitura, argumentando que o formato dos testes gera tais resultados e deixa à margem outras possíveis leituras do processo de letramento (in)visibilizadas nesse instrumento avaliativo.

As relações entre o PNAIC e as práticas de in/exclusão

As relações entre o PNAIC e as práticas de in/exclusão são abordadas a partir das discussões das professoras participantes da pesquisa 1. Tais discussões, advindas do grupo focal³ utilizado como metodologia, constituíram-se também com o propósito de oportunizar um espaço de reflexão sobre as práticas alfabetizadoras. As discussões das professoras⁴ selecionadas apontam para a importância da dimensão metodológica do processo de alfabetização, mas acredita-se que esse processo transcende tal dimensão, na medida em que se percebe a necessidade de um olhar mais amplo, que considere o contexto político em que as práticas alfabetizadoras são desenvolvidas. O saber docente deve ser produzido para desenvolver diferentes modos de ensinar e de aprender, modos estes cada vez mais exigentes para alunos que têm sido vistos como “incluídos” a partir de um contexto de escola inclusiva. A análise foca, portanto, num olhar para as práticas docentes que têm exigido dos professores ações individualizadas para os alunos a partir de um currículo flexível em relação aos tempos e espaços de desenvolvimento de aprendizagens.

As cinco professoras envolvidas na pesquisa foram selecionadas por atuarem no ciclo de alfabetização e por terem participado, em algum momento, do PNAIC. O Pacto, em vigor entre 2012 e 2016 constitui-se como:

[...] uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2012b, p.5).

³ De acordo com Dal’Igna (2012) esse grupo foi chamado de grupo de discussão na medida em que houve a interação dos participantes e do pesquisador que objetivou coletar dados a partir das discussões focadas em tópicos específicos e diretivos, considerando os objetivos da pesquisa.

⁴ Para preservar as identidades das professoras participantes do estudo, foram utilizados números de 1 a 5. Os excertos das discussões trazidos no texto aparecerão em itálico e entre bordas para destacá-los e diferenciá-los de citações de autores. Foram realizados o número de cinco encontros com o grupo de professoras, mediado pela pesquisadora, com o objetivo de discutir sobre suas práticas de alfabetização. Os critérios para a participação das mesmas nos encontros foram: terem participado em algum momento da formação desenvolvida pelo PNAIC; participar dos cinco encontros organizados previamente pela pesquisadora na universidade onde a pesquisa foi desenvolvida. Ao final dos encontros as professoras foram certificadas pelo processo formativo que se desencadeou nesse grupo, pois os encontros foram planejados no formato de oficinas, tendo em vista a necessidade de oportunizar as discussões sobre suas práticas alfabetizadoras, possibilitando reflexões sobre as mesmas e, ao mesmo tempo, a produção de dados para a realização da pesquisa.

O PNAIC é aqui entendido como uma política inclusiva, pois envolve e mobiliza diferentes segmentos para qualificar e garantir uma alfabetização na “idade certa” para todos os alunos. Foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, do Ministério da Educação⁵ e, a partir de algumas pesquisas no campo da inclusão, tem sido compreendido como articulado

[...] a grades discursivas específicas, como um programa que se encontra sob a ‘guarda’ de políticas consideradas inclusivas, onde se colocam em funcionamento engrenagens para a efetivação da inclusão especificamente escolar”. (ENZWEILER; FRÖHLICH, 2017, p. 5).

Para as autoras, determinados discursos sugerem práticas de individualização dos processos de aprendizagem a partir de uma diversificação no planejamento docente. Uma das professoras explicita essa individualização:

Quadro 1: Grupo Focal

A gente trabalha ou trata a questão da inclusão na sala de aula e acaba atendendo numa questão muito individualizada, cada aluno, esquecendo de atender o coletivo [...] Dentro do meu armário, eu tenho atividades para o cicrano, para o beltrano, para crianças lá, 5, 6... E aí eles esperam um pouquinho enquanto eu encaminho para os outros. Essa individualização, assim, mostra que eles não estavam mais inseridos no coletivo. Isso, a partir daquele momento, foi uma das coisas em que eu passei a prestar mais atenção [...]

Fonte: Professora 4 no IV Encontro – 07/06/2017.

Esse tensionamento da professora nos remete a pensar sobre o tipo de prática de inclusão que esses alunos estão vivenciando na escola no primeiro ciclo de alfabetização. Na medida em que se pretende que todas as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, como prevê as ações do Pacto, a professora sabe que não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança precisa desenvolver outras habilidades fazendo uso desse sistema em diversas situações comunicativas, não sendo isoladas das demais crianças da turma que não acompanham no mesmo ritmo.

Considera-se que tais práticas de inclusão que individualizam os sujeitos são práticas que nem sempre irão responder aos problemas educacionais que excluem muitos alunos que não conseguem ser alfabetizados nos três primeiros anos de escolarização. De acordo com Lopes e Fabris (2013), a inclusão precisa ser compreendida a partir dos usos construídos em distintos grupos e instâncias sociais. De acordo com as autoras, a inclusão como *imperativo de Estado* ou como uma estratégia para fazer operar o princípio de educação para todos, pode abarcar desde “[...] as relações estabelecidas na sala de aula (da escola básica ao ensino superior) até

⁵ Esta Portaria foi publicada no *Diário Oficial* da União de 5 de julho de 2012, seção 1, páginas 22 e 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/35575>. Acesso em: 10 jul. 2019.

as relações entre as práticas e políticas educacionais, de saúde e de assistência social”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 16). Este *status* de imperativo de Estado coloca a inclusão como uma potente estratégia contemporânea de efetivação do ideal da universalização dos direitos individuais para todos.

A compreensão sobre a inclusão acima referida exige considerar os efeitos dessa recorrência da inclusão no campo da educação, mas, além disso, é preciso prestar atenção nos desdobramentos complexos que se entrecruzam em diferentes campos, tais como nas ciências econômicas, sociais e políticas. De acordo com Lopes e Fabris (2013), não temos uma inclusão assegurada nessa sociedade includente. Nesse sentido, questionar esse imperativo da inclusão tem sido necessário a fim de que visualizemos os complexos jogos de in/exclusão. Isso significa analisar as práticas que consideram as diferentes e múltiplas posições dos sujeitos e não apenas um total processo de inclusão ou de exclusão. Dentro desse *imperativo* sempre é possível experimentar relações de in/exclusão, porém, sempre atentos para que se possa garantir e ampliar os direitos humanos.

É na escola que este *imperativo* da inclusão tem sido exigido de forma mais radical, inclusive por meio das ações políticas, tais como a já citada PNAIC. No entanto, desde a década de 1990, podem-se observar várias ações que remetem à materialização dos discursos pró-inclusão no contexto da escola. A Declaração de Salamanca pode ser citada como marco, como um dos primeiros movimentos pró-inclusão de todos na escola, que demandou orientações para que a inclusão ocorresse em níveis regionais e internacionais. Destaca-se, desse documento, que o “[...] princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994, p. 5).

Nesse contexto, as políticas educacionais voltaram-se para a necessidade de oferta de educação para todos. Pode-se citar, mais recentemente, no documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2007), que a educação voltada aos processos inclusivos passa a ganhar ainda mais centralidade, reiterando a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Como modalidade, dará suporte à escola regular no sentido de oferecer atendimento educacional especializado, disponibilizar recursos e serviços e, ainda, orientar quanto ao processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2007).

Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) legitima esse contexto pró-inclusão na medida em que reafirma ações de promoção da universalização, da melhoria da qualidade e da promoção do acesso a todos os níveis de ensino. Enfatiza-se, no Plano, a necessidade de diminuição das taxas de analfabetismo, almejando, dentre outras coisas, a redução das desigualdades sociais e a ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos (BRASIL, 2001). O PNE,

portanto, é resultado desses movimentos realizados em nível global e tem como objetivo central a formação de sujeitos flexíveis nesse contexto em que todos precisam estar incluídos. De acordo com os estudos de Lopes e Morgenstern (2014, p.183), a partir daí, uma série de saberes vão encontrar condições de emergência para conformar subjetividades mais abertas e flexíveis. As práticas inclusivas, assim, alargam-se, fazendo circular verdades em torno das diferenças e das potencialidades dos sujeitos. Nesse sentido, a inclusão, como imperativo de Estado, passa a acessar e inventar novas práticas inclusivas, enunciando uma mudança de vida para todos a partir da corresponsabilidade pelo outro e da autorresponsabilização de cada um (LOPES; MORGENSTERN, 2014). Pode-se perceber, assim, a lógica que legitima os processos de individualização dos sujeitos na escola.

Nesse arcabouço de promoção da inclusão, o PNAIC foi criado para atender uma das metas do PNE: a meta cinco prevê que todas as crianças do Brasil estejam plenamente alfabetizadas até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015d). Em seu caderno de apresentação sobre as questões interdisciplinares, o PNAIC reforça que o objetivo do Pacto é a qualificação e a garantia da alfabetização na idade certa a todos os alunos inseridos no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, suas ações abarcam diferentes segmentos⁶ para ampliar o debate sobre o analfabetismo, voltando-se “[...] para as crianças que se mantêm no sistema público de educação e não atingem um determinado padrão [...]” (BRASIL, 2015d, p. 13), ou seja, aquelas crianças que “[...] não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático” (*ibidem*).

A ênfase na dimensão interdisciplinar do Pacto teve como perspectiva ampliar a formação continuada de professores alfabetizadores, considerando as áreas da linguagem e também da matemática. Almejava-se produzir transformações das práticas pedagógicas, mobilizando conhecimentos presentes nas teorias da educação, a fim alfabetizar todos os alunos, buscando considerar as práticas de letramentos envolvidos (BRASIL, 2015d). O material exposto nos cadernos de formação reafirma as teorizações contemporâneas na área da alfabetização. Nesses cadernos, considera-se que o aluno alfabetizado precisa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, o que é esperado como resultado do processo de alfabetização e letramento. O problema está em definir de antemão que o período que esse processo deve ocorrer seja durante os 3 anos do ciclo de alfabetização para todas as crianças. Todas elas nesse prazo terão que compreender

⁶As ações do Pacto sustentam-se em quatro eixos de atuação: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015d).

o Sistema Alfabético de Escrita e ser capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social (BRASIL, 2015d).

Desse modo, questiona-se essa proposta que prevê a interação com textos escritos, a compreensão do Sistema Alfabético de Escrita e a capacidade de leitura e escrita com autonomia para todas as crianças, considerando aquelas que apresentam questões tanto de ordem cognitiva, quanto social, cultural. O Pacto parece desconhecer essas diferenças em suas propostas aos professores, ainda que há movimentos de reconhecimento relativo as questões de diversidade. Além de propor um trabalho pedagógico por meio de projetos didáticos e sequências didáticas, no Caderno 1 do PNAIC – *Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização*, apresenta-se outras dimensões do trabalho pedagógico a ser desenvolvido pelo professor e pela escola como um todo. O currículo aparece definido um conjunto de conhecimentos em redes, pautados nos cotidianos das escolas, “[...] enredando os diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes, isto é, por todos aqueles que vivem e praticam esses cotidianos escolares”. (BRASIL, 2015c, p.10). No entanto, tal entendimento ainda está muito longe de ser significado pelos professores no cotidiano das escolas. As professoras participantes do grupo discutiram e apontaram algumas incoerências dessa proposta do PNAIC. Se for necessário considerar os alunos com problemas de aprendizagem, não podendo atribuir ao sujeito as causas de tais problemas, como é possível ter um tempo previamente definido para que ocorra o processo de alfabetização e letramento de forma igual para todos? E, ainda, conforme veremos, posteriormente, em relação à Provinha Brasil, como podemos avaliar as aprendizagens dos alunos em relação à leitura tendo como base critérios padronizados?

A professora 5 aponta para a necessidade de flexibilização do tempo de aprendizagem, do mesmo modo em que se questiona sobre o que o aluno está aprendendo:

Quadro 2: Grupo Focal

Porque cada um reage de um jeito, alguns... Outros não, só que, às vezes, nisso, nessa prática que se criou de ir trabalhando com a diversidade, de a gente ir, na verdade, no 3º ano, hoje a gente tem crianças que seriam no nível de 2º ano, cursando o 1º ano. No 3ºano, então, a gente vai flexibilizando, daí pensa: dá para passar para o 4º e acaba passando e isso vai indo... E, realmente, a gente percebe que isso vai indo, vai indo, e a gente se pergunta: até que ponto isso realmente vale a pena? É saudável até que ponto, não é?

Fonte: Professora 5 no II Encontro – 17/05/2017.

A implantação do ciclo nos primeiros anos do Ensino Fundamental busca suprir essa possibilidade de ampliação do tempo: desenvolver a capacidade linguística de escrita e leitura não mais no primeiro ano, mas no período de três anos. No entanto, tal mudança não resolve, de forma automática, os problemas de aprendizagem que determinados alunos têm apresentado nesse contexto da inclusão. Fazer uso efetivo da escrita e da leitura, em diferentes contextos sociais, é um objetivo que não pode ser atingido em um tempo igual para todos. Muito menos se pode esperar que seja fruto do trabalho de apenas um profissional na escola. A professora 3 menciona que o tempo para o reconhecimento das diferenças do aluno, até chegar à mudança de estratégias pedagógicas, é decorrente de uma série de aspectos, não definidos *a priori*, dependente de cada sujeito em particular. Acrescentaríamos, ainda, a dependência de um trabalho coletivo, contínuo e compartilhado, construído por um grupo de professores na escola. A professora diz:

Quadro 3: Grupo Focal

Eu tive um aluno autista e eu não sabia que ele era autista. Ele não tinha sido diagnosticado. Quando eu comecei a olhar ele na turma, observar e analisar, eu descobri que ele era do 3º ano e ainda não era alfabetizado. [...] A partir do momento que eu chamei os pais e pedi para eles fazerem exames, veio o diagnóstico que ele era autista. Um autismo mais leve e aí eu perguntei para os pais o que ele gostava, o que era o foco dele [...] Eu alfabetizei ele só sobre animais, eu fiz um livro com ele, como um dicionário do alfabeto, só de animais. A partir daí, ele ficou vidrado, passou a ler [...]

Fonte: Professora 3 no III Encontro – 31/05/2017.

As verdades sobre a inclusão, que recaem sobre o trabalho docente como a única maneira de desenvolver práticas inclusivas, aparecem nas preocupações da professora. Cabe ao professor observar, analisar e indicar a necessidade de um diagnóstico ao sujeito para que se possa alfabetizá-lo? Mais do que o diagnóstico do aluno, o que a professora nos apresenta, são possibilidades de inserção das crianças em situações desafiadoras e contextualizadas para que o efetivo uso da linguagem escrita ocorra com compreensão dos princípios do Sistema de Escrita Alfabética. (BRASIL, 2015c).

O processo formativo desenvolvido pelo PNAIC, que reunia todos os professores dos primeiros anos das escolas municipais participantes, distribuídas por grupos definidos por proximidades geográficas, por um lado, ampliou a reflexão sobre as possibilidades pedagógicas dos docentes, mas, por outro lado, ao definir um tempo único para todos os alunos, sugerindo atividades a serem realizadas a fim de cumprir com esse objetivo, acabou restringindo a necessidade de contextualizar, de modo mais efetivo, as situações vivenciadas por cada professor em suas escolas.

Outra necessidade apontada pelas professoras participantes da pesquisa também era a de um acompanhamento dos supervisores de sua escola nos encontros de formação do PNAIC. De acordo com a coordenadora local do PNAIC, no

município onde ocorreu a pesquisa, uma das grandes falhas do Pacto foi o não envolvimento desses supervisores nos encontros de formação junto aos professores.

A professora 4 considera a importância desse acompanhamento da supervisora como fundamental. Ela diz:

Quadro 4: Grupo Focal

[...] eu tive conselho de classe e, assim, eu tenho uma supervisão que acompanha bastante os alunos. Ela mesma pede autorização para verificar como é que ele está, para ter mais um olhar desse aluno, porque, às vezes, a gente está tão angustiada com esse aluno, achando que ele não vai, que, às vezes, alguém de fora, olhando e observando enfim... aí, no conselho de classe, eu levei as atividades assim, às mais significativas, junto com a avaliação deles, enfim, e ela falou: mas ele evoluiu mais do que tu pensa!! [...] olha só, tu te preocupa tanto, tanto, está tão intrigada com a escrita dele que ele está travado, não vai. Vamos investir um pouquinho na leitura, agora, que, às vezes, a gente perde, também, e vamos fazer alguma coisa porque eu peguei ele e avaliei: ele está lendo!)

Fonte: Professora 4 no III Encontro – 17/05/2017.

Não é o diagnóstico sobre o aluno que permite que ele se alfabetize. Além disso, não é apenas a mudança nas estratégias pedagógicas que o alfabetiza no período indicado pelo Pacto. A professora aponta para um olhar mais amplo da escola, ilustrado, aqui, pela supervisora, que é capaz de acompanhar e intervir no trabalho docente que se torna, às vezes, muito solitário no cotidiano escolar. Ou seja, o professor não pode ser o único responsável pelas práticas que, muitas vezes, excluem os alunos.

Se concordamos que existem jogos complexos de in/exclusão numa sociedade que se pretende inclusiva, então os sujeitos podem assumir diferentes posições nesse jogo. O importante é questionarmos sempre tais posições, pois nenhuma delas pode ser fixa, seja de inclusão ou de exclusão. As autoras Lopes e Fabris (2013, p.105) argumentam que

[...] estamos incluídos pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do Estado governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão.

Considerando que existem diferentes gradientes de inclusão, ou seja, diversas condições de participação, é que o PNAIC precisa ser questionado na medida em que busca institucionalizar determinadas práticas docentes e formas/tempos de aprender. Defende-se a ideia de que, a partir das diferenças dos sujeitos, os professores podem ter uma contribuição para a criação de múltiplas estratégias de ensino. Porém, a questão metodológica é apenas um viés a ser considerado nessa discussão sobre o processo de inclusão. Além disso, a ideia de que institucionalizamos metodologias que possam atender às especificidades de cada um, a fim de aproximar todos os alunos, precisa ser tensionada. Como vimos, esse

processo de individualização dos sujeitos, ao contrário, pode estar produzindo marcas e posições fixas de não aprendiz ou de aluno com deficiência, como sendo “aluno de inclusão”, para justificar, a sua não aprendizagem. A individualização desse aluno, disponibilizando atividades específicas para as suas necessidades de aprendizagens são importantes, mas não podem ser vistas como a solução para as questões que tem apresentado a escola inclusiva. Não se trata de soluções metodológicas, como já foi apontado, não são responsabilidade somente dos professores. Tal como nos mostram as autoras Hattge e Klaus (2014, p. 329), “[...] não existe a “escola inclusiva”, o que existe são processos de in/exclusão permanentes vivenciados por todos os sujeitos envolvidos no processo educativo [...]”. Assim, se a instituição escolar foi pensada e constituída como espaço de práticas homogeneizantes, a diferença incomoda, atrapalha e desestabiliza esse espaço.

Portanto, implica também pensarmos sobre os processos de avaliação que recaem sobre a escola e acabam sendo os critérios para a organização do trabalho pedagógico do professor. A fim de que os professores possam elaborar instrumentos de avaliação e realizar diferentes práticas pautadas no processo de in/exclusão na escola, é necessário: desconstruir a atenção individualizada como única possibilidade de incluir; problematizar, em relação a todos os alunos da turma; a organização do trabalho em sequências didáticas e, além disso, pensar a inclusão a partir de uma rede de profissionais que olhem na perspectiva da consolidação de processos de in/exclusão.

Nesse panorama, passaremos a problematizar outra política pública direcionada à alfabetização e relacionada aos processos avaliativos: a *Provinha Brasil*.

Provinha Brasil e as in(visibilidades) do letramento nas classes de alfabetização

Considerando os estudos da pesquisa 2, procuraremos problematizar as concepções de letramento emergentes nos estudos sobre a avaliação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo como *corpus* de análise a *Provinha Brasil* no período de 2008 a 2015⁷ aplicada na RMEPA.

Como sabemos, estratégias políticas e institucionais têm sido implementadas, desde a década de 90, de modo a consolidar técnicas avaliativas para o controle e a regulação da educação de massa e de sua organização administrativa. Nesse sentido, a avaliação ganhou efeito e importância consideráveis no final do século XX início do século XXI com a expansão dos testes em larga escala⁸ (WERLE, 2010).

⁷ A *Provinha Brasil* foi realizada de 2008 a 2016, contudo, a presente pesquisa teve acesso ao material somente até o período de 2015.

⁸ Entende-se que a *avaliação em larga escala* é “[...] um procedimento amplo e extensivo, envolvendo diferentes modalidades de avaliação, realizado por agências reconhecidas pela especialização técnica

A *Provinha Brasil*, avaliação diagnóstica de larga escala, destinada às crianças matriculadas no segundo ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras, avalia as habilidades relativas à alfabetização e ao letramento inicial dos estudantes a partir de uma Matriz de Referência. Tal Matriz de Referência tomou como base o documento Pró-letramento⁹ e outros documentos que norteiam as avaliações nacionais desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP.

Na Matriz de Referência, as habilidades encontram-se agrupadas por “eixos”, no caso da avaliação da alfabetização e do letramento inicial, e cada “eixo” busca retratar um aspecto constitutivo da leitura. Os conteúdos associados às competências e habilidades desejáveis são subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – essas unidades são denominadas “descritores”. Estes, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais a serem desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção das questões de cada eixo. São consideradas habilidades imprescindíveis para o envolvimento da alfabetização e do letramento: *compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema de escrita, leitura, escrita e desenvolvimento da oralidade*¹⁰ (BRASIL, 2008a).

As habilidades constantes na Matriz de Referência estão fundamentadas na concepção de que alfabetização e letramento são processos a serem desenvolvidos de forma complementar e paralela, entendendo-se alfabetização como desenvolvimento da compreensão de regras do funcionamento da escrita alfabética e letramento como possibilidades de usos e funções sociais da linguagem escrita, isto é, o processo de inserção e participação dos sujeitos na cultura escrita. (BRASIL, 2008a). Deter-nos-emos, neste estudo, a discutir somente o eixo leitura, uma vez que

em testes e medidas, abrangendo um sistema de ensino, ou seja, todas as escolas de um determinado nível ou série desse sistema de ensino, mesmo que utilizando procedimentos amostrais, na maior parte das vezes voltada predominantemente para o foco da aprendizagem dos alunos e com a finalidade de obter resultados generalizáveis ao sistema” (WERLE, 2010, p. 22).

⁹ O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – era um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa era realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Participavam os professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index>. Acesso em: 27 jul. 2019.

¹⁰ Destacamos que o eixo *desenvolvimento da oralidade* não foi avaliado desde a primeira edição, devido às limitações impostas pela natureza da avaliação proposta (BRASIL, 2008a). O eixo de *escrita* foi aferido somente na primeira edição de aplicação da *Provinha Brasil* em 2008. E o eixo *compreensão e valorização da cultura escrita* não foi tratado, separadamente, na *Matriz de Referência da Provinha Brasil*, mas as habilidades que o compõem permeiam a concepção do teste na medida em que subjazem a elaboração das questões de leitura (BRASIL, 2008b).

as questões que compõem esse eixo são as que apresentam menor percentual de acertos pelos alunos da RMEPA.

Iniciamos esta discussão com alguns questionamentos: quais práticas pedagógicas produzem o discurso avaliativo e incluem o letramento? Como ocupam determinados lugares e entram em funcionamento? De que modo nos reposicionam como professores, interpelando nossa identidade docente?

Com relação às questões do eixo *leitura*, nos resultados da *Provinha Brasil*, a RMEPA obteve um *percentual de acertos* na faixa entre 67,6% e 38,3%¹¹ e, exatamente por tal resultado, passamos a colocá-los em suspeições. Eles nos levam a questionar se os alfabetizados podem ser posicionados em tal faixa por entender que as questões desse eixo, em sua maioria, não foram elaboradas de forma adequada.

Entendemos que, ao olhar para tais resultados, deveríamos considerar que os sujeitos que realizaram os testes não são proficientes na leitura de determinadas questões, sem o apoio do professor/aplicador, descartando tal possibilidade de apoio quando ela mais se faz necessária, fazendo com que o acesso ao que é solicitado em tais questões fique prejudicado.

Assim ocorrendo, os alfabetizados, principalmente aqueles que se encontram fora do processo de leitura e escrita ficam impedidos de mostrarem seus conhecimentos quanto à finalidade de um texto, seu assunto, suas informações explícitas e implícitas por não terem, no momento do teste, “os óculos” adequados para a leitura independente. Dessa forma, deixam de mostrar os conhecimentos que possuem sobre cada um dos itens avaliados. Assim, só respondem a tais questões aqueles alunos que estão alfabetizados e, portanto, leem de forma independente os comandos de cada questão, o texto que a acompanha, assim como possíveis perguntas sobre ele e as alternativas de respostas. Tais alunos, e somente eles, não precisam do auxílio do professor/aplicador para saber o que está sendo perguntado em cada questão do eixo *leitura*. Nesse sentido, nos perguntamos: não seria essa uma prática de in/exclusão? Os padrões para aferir a leitura da *Provinha Brasil* contemplam quais alunos?

Para fins desta análise, consideraremos o descritor *inferir informação em um texto*. Desse descritor, foi analisado um total de 11 questões no período de 2008-2015, contudo, para este estudo, destacaremos apenas duas dessas questões.

A questão 20 da edição de 2012/Teste 1 (FIGURA 1), referente a um texto informativo, obteve o menor percentual de acertos nesse Teste: apenas 25%.

¹¹ Para chegar a esse percentual destacamos a questão de menor percentual de acertos, entre suas iguais, e a questão de maior percentual de acertos, também, entre suas iguais.

PROVA BRASIL 2012

CADERNO DO ALUNO
FUND - ANO 2

Questão 20

INCRÍVEL!

No Reino Unido, perucas brancas fazem parte da vestimenta oficial dos juizes. Essa tradição vem de antigamente, quando as pessoas da nobreza tinham o costume de usar perucas para indicar que faziam parte de uma classe social alta e que eram pessoas de prestígio.

Por que as pessoas da nobreza usavam perucas antigamente?

Porque elas queriam ficar mais velhas.

Porque elas queriam esconder o seu cabelo.

Porque elas queriam mostrar que eram importantes.

Porque elas eram carecas e queriam ter cabelo.

Figura 1: Caderno do Aluno¹² Questão 20/Teste 1. Fonte: BRASIL (2012a, f.22).

Ao analisar esta questão, vamos observando alguns aspectos excludentes para quem está no período inicial de seu processo de alfabetização. O texto, a ser lido na referida questão, apresenta-se com cinco linhas e em letra *script*. Há o uso de sílabas não canônicas: **brancas**, **antigamente**, **nobreza**, por exemplo, e de linguagem pouco usual, desconhecida por alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. O fato de ser a última questão da prova, pode também ter sido um elemento dificultador. Assim sendo, a totalidade desses elementos pode ter sido um obstáculo para o estabelecimento de inferências.

Da mesma forma, a questão 20 da edição de 2015/Teste 1 (FIGURA 2), referente a um texto em tirinha, obteve o menor percentual de acertos: apenas 19,6%.

¹² A questão 20, da edição de 2012/Teste 1 (FIGURA 1) apresenta o seguinte comando no Guia de voz: leia o texto silenciosamente e depois responda à questão. Faça um "X" no quadradinho da resposta que você achar correta.

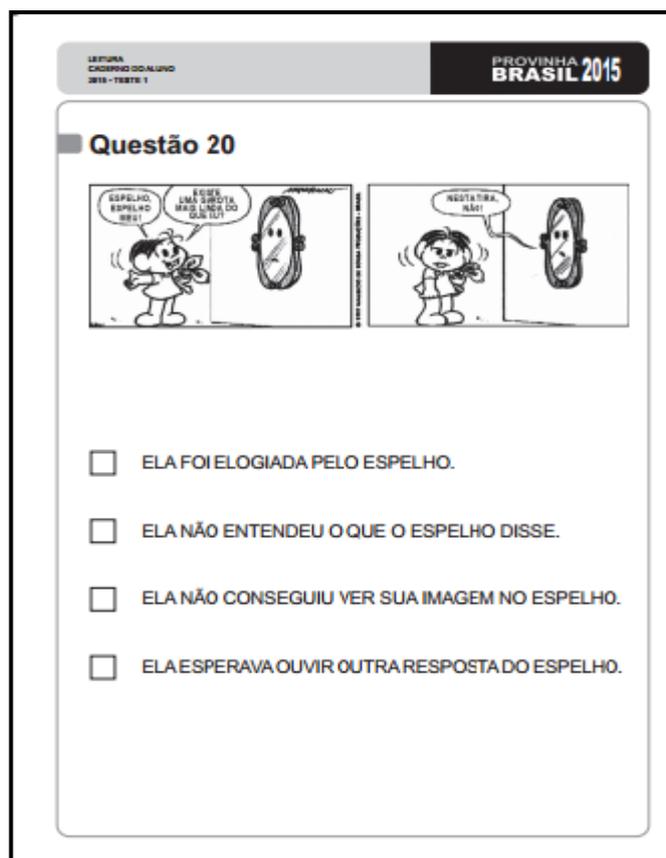


Figura 2: Caderno do Aluno¹³ – Questão 20/Teste 1. Fonte: BRASIL (2015a, f.23).

Esta questão, apesar de conter um texto em tirinha, marcado discursivamente pelo “humor”, não apresenta um bom índice de acertos pelos alunos da RMEPA, pois o leitor iniciante, além de captar o “humor”, necessita recorrer à memória discursiva, ao invés de apoiar-se, exclusivamente, em elementos dados pelo texto, no caso, ter conhecimento da história de Branca de Neve. Além disso, a resolução da questão pressupõe boa capacidade inferencial para alunos no início do segundo ano.

Inicialmente, consideramos interessante pontuar o que está sendo exigido dos alunos nessas duas questões — no caso, inferir informação de um texto, considerando dois gêneros textuais: um texto informativo (FIGURA 1) e outro expresso em tirinha (FIGURA 2). Os textos mobilizam habilidades de identificação, relação, intertextualidade a partir de gêneros textuais que parecem circular pouco nas escolas, nas classes de alfabetização. Assim sendo, cabe perguntarmos: há práticas de estudo sobre texto informativo em classes de alfabetização? E, havendo, como esse gênero textual é trabalhado nas turmas de segundo ano do 1º ciclo? E as

¹³ A questão 20, da edição de 2015/Teste 1 (FIGURA 2) apresenta o seguinte comando no Guia de voz: Eu vou ler o texto para vocês. Acompanhem comigo a leitura silenciosamente. A reação da menina indica que:

tirinhas? Quando são utilizadas? Quando as situações de humor são trabalhadas? Qual a articulação do trabalho com os gêneros textuais e o programa de formação docente do PNAIC?

Salientamos, ainda, que, ao comparar questões do Teste 1 e do Teste 2 das edições de 2008-2015, que focam na habilidade *inferir informação de um texto*, observamos que a resposta certa pode posicionar os alunos no nível 3 dos cinco níveis de desempenho dos resultados da primeira edição da *Provinha Brasil 2008 - 2015/ Testes 1 e 2*¹⁴. O desempenho padrão esperado para o nível 3 é marcado pelo destaque dado ao eixo *leitura* e dois de seus descritores (*Ler frases; Identificar a finalidade de um texto*), por meio de dois itens (*Localizar informações por meio da leitura silenciosa em uma frase ou em textos de aproximadamente cinco linhas; Identificar finalidade de gênero (convite, anúncio publicitário, apoiando-se em suas características gráficas como imagens e em seu modo de apresentação)*). Dessa forma, as questões apresentadas dão destaque ao eixo *leitura* e estas posicionam os alfabetizando nos menores percentuais de acertos frente a outras questões dos testes.

Alertamos, assim, sobre a (in)visibilidade do letramento por decorrência de questões que se mostram inadequadas, em sua maioria, quanto à sua formulação, para mostrar o que os alfabetizando sabem sobre finalidade, assunto, informações explícitas e inferências.

Dissemos isso por julgar que o posicionamento da concentração dos maiores percentuais de acertos das questões da *Provinha*, pelos alfabetizando da RMEPA que participaram dessa avaliação no período do trabalho de campo de 2008 a 2015, no nível 2 e 3, caracterizados pelo domínio de habilidades como o reconhecimento de letras, de sílabas, na leitura de palavras formadas por sílabas canônicas e não canônicas e na localização de informação explícita em um texto, decorre de como foram formuladas tais questões.

Parece-nos, assim, que a concentração dos maiores percentuais de acertos nessas questões não decorre do que os alfabetizando da RMEPA sabem, mas do que foi avaliado e da forma como foi avaliado e que ocasiona a visibilização da alfabetização avaliada. (MELLO, 2012).

Deste modo, destacamos também o aspecto avaliativo explicitamente linguístico da avaliação, em detrimento de aspectos sociais e contextuais das práticas cotidianas de letramento. Parece haver pouca interlocução entre texto e leitor, pois, para construir uma representação global na leitura de um texto, o leitor iniciante

¹⁴ Nesse nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito+verbo+objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão (BRASIL 2012b, f.18; BRASIL, 2015b, f.27), nesse caso fazendo inferência a partir do texto.

precisa integrar múltiplas informações e o texto, como um artefato cultural, precisa fornecer marcas discursivas para que essa integração seja feita.

Com base na análise dessas questões, evidenciamos que a *Provinha Brasil* não apenas avalia os alunos alfabetizando, posicionando em níveis superiores aqueles que leem, mas, de certo modo, posiciona e dá visibilidade aos que não leem, produzindo outras formas de pensar a alfabetização, uma que vez gera um processo de produção curricular de muitas disputas e incompletudes: o que ensinar? quando ensinar? de que forma ensinar?

Considerações finais

Finalmente, concluímos nossas inquietações analíticas retomando as questões mobilizadoras discutidas, as quais remeteram: as práticas alfabetizadoras desenvolvidas nas escolas, considerando um contexto de inclusão em que há uma definição de um tempo único para alfabetizar todos os alunos; e aos parâmetros de proficiência leitora que definem modos de ensinar e de aprender. Os parâmetros que constituem o PNAIC, bem como os instrumentos avaliativos, foram problematizados a fim de que se possa refletir sobre a potencialidade da diferença de aprendizagens dos sujeitos. Tais diferenças estão inscritas no cotidiano das escolas, das comunidades dos alunos que irão exigir dos professores diferentes modos de ensinar, considerando as diversas formas e tempos de aprender. Para tanto é preciso superar os estreitos critérios padronizados para alfabetização de todos os alunos, bem como para os sistemas de avaliação e seus resultados estatísticos. Assim, nosso objetivo foi dar visibilidade às orientações das políticas públicas para atuação pedagógica no ciclo de alfabetização, destacando os processos avaliativos de leitura e escrita, os quais definem posições aos alunos na escola a partir de práticas de in/exclusão. A intencionalidade deste estudo não é, portanto, avaliar o cumprimento ou não de metas estabelecidas pelas políticas e orientações oficiais, mas propor a necessidade de compreensão sobre a complexidade dos processos de ensinar e aprender no âmbito de uma lógica que prevê a inclusão de todos, mas que de dentro também produz exclusões aos alunos. Exclusão por não ser alfabetizado no tempo indicado e pelo fato de não acertar o número de questões que comprova sua proficiência leitora.

Com esse intuito, deixamos aqui outras questões: embora propague intenções diagnósticas, o instrumento de avaliação *Provinha Brasil* não expressaria, na mensuração dos resultados, uma organização prescritiva? Sua intenção diagnóstica não estaria criando estereótipos ao discriminar os alunos em níveis diferenciados? Não estaria, assim, reforçando certos padrões de classificação? Não estaria distinguindo, mais uma vez, estados e municípios brasileiros, bairros e escolas

de determinados municípios em dois polos: os dos mais alfabetizados e letrados versus os dos menos alfabetizados e letrados?

Quando todos estão incluídos na escola, não deveríamos ter padrões diferenciados de medida, assim como propõe o PNAIC, em relação à organização do ensino? Que espaços de estudos e discussões os professores estão tendo, fora das orientações nacionais, que considerem seus contextos escolares e outras questões sobre a complexidade dos processos de inclusão, de ensino e de aprendizagem?

Referências

BADIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, 2007.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação – Lei nº 10.172*. Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. *Provinha Brasil: reflexões sobre a prática*. Brasília: MEC/INEP, 2008a.

BRASIL. *Provinha Brasil: passo a passo*. Brasília: MEC/INEP, 2008b.

BRASIL. *Provinha Brasil: caderno do aluno*. Brasília: MEC/INEP, 2012a.

BRASIL. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação – Leitura*. Brasília: MEC/INEP, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. -- Brasília: MEC, SEB, 2012c. 40 p.

BRASIL. *Provinha Brasil: caderno do aluno*. Brasília: MEC/INEP, 2015a.

BRASIL. *Provinha Brasil: Guia de correção e interpretação*. Brasília: MEC/INEP, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. – Brasília: MEC, SEB, 2015c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015d.

DAL'IGNA, Maria Cláudia. Grupo focal na pesquisa em educação: passo a passo teórico-metodológico. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2 Ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014, p.197-219.

ENZWEILER, Deise Andreia; FRÖHLICH, Raquel. Discursos sobre inclusão escolar no ciclo de alfabetização: uma análise sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC). *Anais da 38ª Reunião Anual da Anped*. Maranhão, 2017. Disponível em:

http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT13_977.pdf. Acesso em: 19 abr. 2018.

HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. *Revista Educação Especial*. v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/7641>. Acesso em: jul. de 2019.

KLEIN, Rejane Ramos. *Relatório Parcial de pesquisa*. Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul-FAPERGS. 2017.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 128p.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. *Revista Pro-Posições*. v. 25, n. 2 (74), p. 177-193, maio/ago. 2014.

MELLO, Darlize Teixeira de. *Provinha Brasil (ou "provinha de leitura"?): mais "uma avaliação sob medida" do processo de alfabetização e "letramento inicial?"* 2012. 402f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

MELLO, Darlize Teixeira de. A avaliação das habilidades de compreensão leitora de alunos alfabetizando: Provinha Brasil e Avaliação Diagnóstica do Programa Mais Alfabetização e a Base Nacional Comum Curricular. *Projeto de Pesquisa*. Brasília: CNPq /2018.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagens por níveis de segmentação. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Avaliação em larga escola: foco na escola*. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber livro, 2010. p. 21-36.

UNESCO. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação para satisfazer Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 de mar. 2020.

Recebido em: 16 set. 2019.

Aceito em: 10 abr. 2020.

Rejane Ramos Klein

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. A autora é bolsista CAPES em Estágio Pós-Doutoral na Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Desenvolve pesquisas vinculadas ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão – GEPI/CNPQ sobre as temáticas de inclusão, educação especial, currículo e formação de professores.

Contato: rrklein1@gmail.com

Darlize Teixeira de Mello

Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação. Graduada em Pedagogia, habilitação Séries Iniciais, também pela UFRGS. Professora aposentada da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Curso de Pedagogia da Universidade Luterana do Brasil (Campus Canoas). Pesquisadora do CNPq e pesquisadora associada do NECCSO/UFRGS. Desenvolve pesquisas com as temáticas sobre alfabetização e letramento, avaliações externas, currículo e formação de professores.

Contato: darlizemello@terra.com.br