

## ANÁLISE ESTATÍSTICA IMPLICATIVA E COESITIVA DO PERFIL DOCENTE E DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

IMPLICATIVE AND COHESIVE STATISTICAL ANALYSIS OF TEACHER PROFILE  
AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN READING AND WRITING TEACHING

ANALYSE STATISTIQUE IMPLICATIVE ET COERCITIF DU PROFIL DES  
ENSEIGNANTS ET DU DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DANS  
L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Renata Araújo Jatobá de Oliveira<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente estudo analisou as concepções docentes sobre o ensino da leitura e da escrita a partir da Análise Estatística Implicativa e Coesitiva - ASI - CHIC, o método estatístico de leitura de dados multidimensional do software CHIC - Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva. Assim, analisamos as falas dos professores participantes do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) - Brasil, relacionado ao tratamento sobre a prática heterogênea do ensino da leitura e da escrita, nas turmas dos três anos do Ciclo de Alfabetização. O estudo possibilitou refletir que as elaborações dos estilos profissionais a partir das orientações oficiais. O método estatístico de leitura de dados CHIC evidenciou a cultura pedagógica específica das professoras no ensino da leitura e da escrita. Percebemos, ainda, que as práticas relatadas pelas professoras revelam a capacidade delas em planejar o ensino e a avaliação de forma articulada a tal ponto que não precisam usar instrumentos avaliativos formais no dia a dia.

**Palavras-chave:** Gestão da avaliação. Gestão do ensino da leitura e da escrita. Heterogeneidade. Perfil docente. Desenvolvimento profissional.

**ABSTRACT:** The present study analyzed the teachers' conceptions about the teaching of reading and writing from the Statistical Analysis Implicative and Cohesive - ASI - CHIC the statistical method of reading multidimensional data of the software CHIC - Hierarchical Classification, Implicative and Cohesive. Thus, we analyzed the speeches of teachers participating in the National Pact for Literacy in the Right Age Program (PNAIC) - Brazil, related to the treatment of the heterogeneous practice of teaching

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências da Educação pela Université Lumière Lyon 2 na França. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Professora Adjunta do Centro Universitário da Vitória de Santo Antão (UNIVISA). Consultora Educacional dos Programas Alfagestar e CRIATIVE-Lar. Palestrante do grupo Papo\_Educa . Recife/Pernambuco E-mail: renata\_jatoba@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2354-0088>

reading and writing, in classes from three years of the Literacy Cycle. The study made it possible to reflect on the elaborations of professional styles based on official guidelines. The statistical method of reading multidimensional data of the CHIC software evidenced the specific pedagogical culture of teachers in teaching reading and writing. We also noticed that the practices reported by the teachers reveal their ability to plan teaching and assessment in an articulated way, to the point that they do not need to use formal assessment tools in their daily lives.

**Keywords:** Evaluation management. Management of reading and writing teaching. heterogeneity. Each profile. Professional development.

**RESUMÉ :** La présente étude a analysé les conceptions des enseignants sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture à partir de l'Analyse Statistique Implicative et Cohésive - ASI - CHIC la méthode statistique de lecture de données multidimensionnelles du logiciel CHIC - Classification Hiérarchique, Implicative et Cohésive. Ainsi, nous avons analysé les discours des enseignants participant au Programme du Pacte national pour l'alphabétisation au bon âge (PNAIC) – Brésil, liés au traitement de la pratique hétérogène de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, dans les classes de trois ans du cycle d'alphabétisation. L'étude a permis de réfléchir aux élaborations de styles professionnels à partir des référentiels officiels. La méthode statistique de lecture des données multidimensionnelles du logiciel CHIC a mis en évidence la culture pédagogique spécifique des enseignants dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Nous avons également remarqué que les pratiques rapportées par les enseignants révèlent leur capacité à planifier l'enseignement et l'évaluation de manière articulée, au point qu'ils n'ont pas besoin d'utiliser des outils d'évaluation formels dans leur vie quotidienne.

**Mots-clés:** Gestion de l'évaluation. Gestion de l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Hétérogénéité. Profil de l'enseignant. Développement professionnel.

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise das respostas dos professores, do ciclo de alfabetização, ao questionário de pesquisa sobre os construtos docentes relacionados as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) – Brasil. São professores que participaram de todas as edições da formação para professor alfabetizador no contexto nacional brasileiro.

Para tratar deste assunto torna-se necessário buscar a realidade organizacional do país que está estruturada a partir da Constituição de 1988, que preconiza os direitos sociais à educação, saúde, ao trabalho, lazer, à segurança, a previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, no seu art. 6º; e à educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao preparo para o exercício da

cidadania e sua qualificação para o trabalho, consoante os arts. 205 a 214. Especificamente para a Educação, essa organização brasileira, foi atualizada com a Lei de Diretrizes e Base – a LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata dos seus fundamentos nos princípios presentes na Constituição Federal, que reafirma o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior.

Na tentativa de lidar com a diversidade, característica das turmas no Ciclo de Alfabetização, surge, em 2012, e embasado no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Programa do Governo Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante Pnaic), o qual incentivou os Estados e Municípios a reafirmarem o Compromisso Todos pela Educação.<sup>2</sup> Nesse sentido, foram realizados investimentos nacionais na formação de professores alfabetizadores, na produção de material didático específico e na elaboração de modelos de instrumentos de avaliação da aprendizagem das crianças a fim de garantir a alfabetização e o acompanhamento das aprendizagens das crianças brasileiras até os 8 anos. Além disso, podemos mencionar a ênfase da interdisciplinaridade que vincula a relação das diferentes áreas do conhecimento. Portanto, reafirmamos assim, que o nosso objetivo para este artigo foi investigar o que o discurso docente estabelece de conhecimento e estilos profissionais relacionados à prática do ensino da leitura e da escrita.

Nessa perspectiva, apresentamos o problema de pesquisa que faz referência a como se estabelecem, a partir da formação docente vivenciada nacionalmente, as concepções sobre a prática docente e a elaboração do estilo profissional do professor relacionados aos aspectos didáticos e pedagógicos no Ciclo de Alfabetização? Para tanto, entendemos que o objeto de estudo desta pesquisa refere-se à relação entre as concepções docentes sobre como intervir e/ou lidar, com os conteúdos que envolvem o ensino da leitura e da escrita.

---

<sup>2</sup> Programa do governo brasileiro que visa a promover educação de qualidade. É um plano de metas que integra o (PDE) Plano de Desenvolvimento da Escola e diz respeito à mobilização em torno da melhoria da educação básica no Brasil. Implementado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é o conjunto dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. São 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e dos rendimentos dos estudantes e que possui os sistemas municipais e estaduais em adesão ao compromisso da qualidade da educação.

## 2 OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS E AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para iniciarmos as reflexões sobre a temática da formação de professores, destacaremos que os teóricos aqui reunidos apresentam duas grandes preocupações em suas pesquisas, são elas: a) o professor precisa ter formação voltada para a ação docente e seus elementos transformadores da prática; e b) há a necessidade da existência de um modelo teórico de ação docente para o desenvolvimento da prática eficiente. Esses dois pontos não são de fácil aceitação pelos sistemas de ensino que apresentam justificativas diversificadas, são elas: 1) curto tempo para os estudos da área na formação inicial; 2) formação específica da área deve ser ao longo da ação profissional; 3) falta de interesse do profissional para atualização. Todos esses fatores estão relacionados às “ausências” de desenvolvimento de um profissional competente que possua a compreensão sobre aquilo que precisa ensinar e a relação com a aprendizagem eficiente. Diante desses fatos, realizamos o estado da arte das pesquisas que tratam da formação de professor a partir dos gestos profissionais para o desenvolvimento da ação docente com exemplificação de modelos de ação e, também, pesquisas que apontam estudos de formação na aprendizagem da língua materna.

4

O estudo de Jorro e Crocé-Spinelli (2010) apresentam duas situações de formação. O primeiro momento consistia em uma formação experiencial, no debate literário, que orienta os professores a experimentar a heterogeneidade interpretativa dos textos literários, ou seja, a experimentar o processo de ampliar a interpretação de um texto específico com o compartilhamento de outros textos relacionados. O objetivo era estimular a consciência reflexiva da leitura individual de textos por meio da exploração dos seus significados entre os professores participantes da formação e, depois, promover uma reflexão sobre a postura do professor em situação de leitura e caracterizar os gestos profissionais que exigem este acompanhamento. O segundo momento configurou-se na análise das práticas gravadas em vídeo, baseadas em momentos da ação dos professores. Uma formação que requer a capacidade de se verificar detalhes da análise da linguagem verbal e não-verbal do professor. Foi realizada, ainda, uma análise comparativa de gravações em vídeo, conduzida por dois professores e com dois grupos de estudantes, com o intuito de ajudar os professores a ver como se davam o investimento dos professores em certas ações, as diferenças de intencionalidade deles e os efeitos dessas variações sobre

a atividade de leitura dos alunos. Como resultado do estudo, os autores apontam que a formação profissional na didática do francês se beneficiaria do trabalho de outras áreas disciplinares. Ou seja, os aspectos transversais podem interessar abordagens didáticas e podem ser de interesse para a classe geral de formação de professores.

Outro estudo, Morel (2014), identifica duas formas de apropriação para formação de professores e o estudo de textos oficiais. Segundo o autor, os textos de enquadramento recomendados pelos formadores de formadores são encorajados a cumprir os padrões explícitos que ditam a profissão de professor de escolas. Porém, os formadores os convidam para não recorrer mecanicamente a essas prescrições, nem mesmo a emancipar-se delas. Foi analisada a relação ambivalente dos formadores com as normas que enquadram sua atividade como consequência de uma lógica de maximização dos métodos de valorização profissional.

Resgatamos, ainda, a pesquisa de Jorro (2007) que aponta como a avaliação pode gerar desenvolvimento profissional. Segundo o autor, as funções da avaliação podem ser caracterizadas a partir das áreas em que ela desempenha um papel central para a formação, ou seja: participa na construção de marcos de referência sobre a profissão que lhe permitem apreender o valor da sua atividade; apoia a orientação de esquemas de profissionalização; ajuda a estruturar e ampliar o desenvolvimento profissional por meio de autoavaliação e coavaliação; e permite o reconhecimento institucional relacionado à certificação.

Conforme a necessidade de um modelo teórico da ação docente em sala de aula, Bucheton e Soulé (2009) apontam que, em toda a Europa e América, a questão da formação de professores está se tornando uma questão política e ideológica de destaque. Porém, as bases de continuidade e ininterruptão, que defendemos em nossas premissas, estão longe de se consolidarem no âmbito mundial por fatores ligados ao pensamento político que extrai da lógica mercadológica formas de barganhar na cultura da educação não caracterizando a necessidade máxima que é a dificuldade da escola em fazer o seu papel de escola, ou seja, efetivamente ensinar.

Transformar a formação, apoiar as mudanças, fugir das interrupções existentes na escola e na própria formação é uma emergência pragmática, um desafio para a pesquisa educacional. Seremos capazes de fornecer a formação com ferramentas práticas, eficazes, acessíveis e coerentes para melhorar a eficiência? Não perderemos de vista uma série de

princípios humanistas e democráticos, fundadores de uma ética da educação e da educação, também fundadores da cultura e do seu futuro. Nessa linha de pensamento trataremos, a seguir, das bases políticas e dos marcos ideológicos, firmados socialmente, sobre as formações docentes no ensino da língua materna, em educação, no que se referem aos contextos dos países Brasil (formações PNAIC) e a continuidade das políticas públicas com Plano Nacional de Alfabetização (PNA), com o objetivo de situar as Políticas Públicas de Formação Continuada no país.

## **2 AS BASES DA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: OS CAMINHOS DE DESCONTINUIDADE DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

A formação do Pnaic teve o objetivo ser uma Políticas Públicas de Formação Continuada no país que priorizava o desenvolvimento profissional docente. No contexto brasileiro, desde que o Pnaic que foi instituído, em 2012, foi desenvolvido o processo de formação de orientadores de estudo, profissionais da área que recebem a formação para realizar a multiplicação do conhecimento entre os professores. A qualificação foi realizada para mais de 58 mil orientadores de estudo, bem como para os professores alfabetizadores, com mais de um milhão de participação nas formações em todos os 5.570 municípios do país. A organização do trabalho de formação do Brasil foi assumida pelo Governo Federal, em 2012, com este programa que efetivou o pagamento<sup>3</sup> de bolsas para professores e orientadores de estudo<sup>4</sup>. A expectativa desse Pacto consolidado com o Plano Nacional de Educação objetivou a erradicação da alfabetização no Brasil, ao término do decênio do Plano 2014 -2024. Essa Política Pública de Formação foi instituída no governo da presidenta Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT).

Desde o princípio, o Pacto chegou com força nacional e com a adesão para todos os municípios, além do diferencial estabelecido, que são os direitos de aprendizagem ou metas

---

<sup>3</sup>Valores das bolsas: 200,00 reais (professor) e 700,00 reais (orientador de estudo).

<sup>4</sup> Os envolvidos na equipe de governança do PNAIC: professores alfabetizadores que são participantes das formações; os coordenadores locais dos municípios que acompanham e organizam o desenvolvimento das formações; os formadores das universidades que são os responsáveis por formar os orientadores de estudo e, por fim, os orientadores de estudo que são os professores selecionados para receber a formação da universidade e formar os professores dos seus municípios formando, assim, a equipe de alfabetização das localidades municipais do país.

para cada ano do ciclo. Nunca antes existiram no país metas nacionais para alfabetização estabelecidas para cada ano do ciclo. Além disso, ocorreu uma forte organização para formação dos professores com encontros mensais com carga horária organizada por meses e, assim, com mais de um encontro ou até três encontros nos sábados de cada mês.

Assim, o primeiro ano da formação foi totalmente voltado para os estudos da apropriação do SEA com o foco na consolidação do ensino da leitura e da escrita (BRASIL, 2012) e para as consolidações necessárias para leitura e compreensão leitora e produção, focada nas metas dos anos subsequentes. A ideia era alfabetizar na ‘idade certa’, ou seja, em até 8 anos de idade. Isso significa dizer que pelo currículo do programa o professor teria elementos para alfabetizar no primeiro ano e aprofundar o trabalho, com os demais eixos da língua portuguesa, nos dois anos subsequentes. Entretanto, apesar das metas estabelecidas para cada ano no Brasil, ou seja, os direitos de aprendizagem, os dados da ANA<sup>5</sup> (Avaliação Nacional da Alfabetização) divulgados em 2016 (BRASIL, 2016) indicam que os alunos não têm consolidado o processo de alfabetização até 8 anos, ou seja, o 3º ano do ciclo de alfabetização. Além disso, o próprio termo “idade certa” tem revelado, segundo Soares (2016), existir razões de natureza social e política para determinar não propriamente o término do processo, mas o nível mínimo de domínio da escrita que os sistemas devem segurar às crianças para que tenham condições de prosseguir na sua vida escolar.

Entre os anos de 2017 e 2018, com o Impeachment da presidente<sup>6</sup>, o então presidente Michel Temer<sup>7</sup>, através do Ministério da Educação, realiza a integração de três programas

---

<sup>5</sup> A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetivou aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita. Além dos testes de desempenho, que medem a proficiência dos estudantes nessas áreas, a ANA apresenta em sua primeira edição as seguintes informações contextuais: o Indicador de Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente da escola. Os objetivos da ANA foi: avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. Em 2019, a ANA foi cancelada e passou a integrar uma avaliação no Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). O Saeb passou a avaliar a alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental. A capacidade de ler e escrever das crianças será avaliada por meio de um ditado. Também está prevista a aplicação de questionários eletrônicos para professores de creches e pré-escolas.

<sup>6</sup>Impeachment corresponde a um processo político-criminal instaurado por denúncia no Congresso para apurar a responsabilidade do presidente da República por crimes de grave conduta de um líder político. Em 2016, a Presidenta Dilma Rousseff, acusada de crimes de responsabilidade por pedaladas fiscais e por créditos suplementares, ditos sem autorização legislativa, pelos proponentes: o jurista, ex-PT, filiado ao



voltados à alfabetização nomeando essa nova proposta de Programa Integrado de Apoio à Alfabetização e ao Letramento. O objetivo dessa nova proposta foi priorizar 10 milhões de alunos, em 26 mil escolas, que apresentaram dificuldades na alfabetização no último Censo Escolar. Os três programas integrados foram: o Programa Nacional pela Idade Certa (Pnaic), Mais Educação e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

A nomenclatura do Mais Educação foi direcionada para o Mais Alfabetização, criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. Esse programa aponta o trabalho para o 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental em substituição ao foco do ciclo de três anos de alfabetização. O objetivo desse programa é de oferecer um professor assistente, em regime de voluntariado, para acompanhamento às turmas das unidades escolares vulneráveis. Os voluntários teriam uma bolsa para atuarem de 20h a 40h com entrada de duas ou até quatro vezes, por semana, nas turmas com perfil vulnerável, com permanência na sala de aula junto ao professor durante duas horas de atividades, em colaboração com as crianças com dificuldades específicas de alfabetização.

Com o governo de Jair Bolsonaro (2019) ocorreram mudanças históricas relacionadas ao Ministério da Educação (MEC) pela negativa da continuidade das políticas públicas para alfabetização. A mudança foi relacionada aos primeiros dias do governo, em 2019. Na organização que passou a existir no MEC, foram criadas a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, além de uma Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. Essas novas secretarias e subsecretaria possuem foco na educação básica, dita como prioridade do novo do governo. As duas mudanças do MEC ocorreram a partir da extinção da Secretaria de Educação

---

partido até o ano de 2005 -Hélio Bicudo -, professora de direito da USP -Janaína Paschoal e o jurista Miguel Reale Júnior. Com informações dúbias e com exemplos claros de atuação da presidente realizada como em qualquer outro mandato de um presidente, o processo percorreu com a sociedade apresentando as evidências de um Golpe de interesses políticos que foram confirmados com as eleições de 2018 e a vitória nas urnas do presidente Jair Bolsonaro que assumiu a presidência em 2019 colocando na sua equipe de governo o Juiz, responsável pela prisão do presidente Lula em abril de 2018, Sérgio Moro. O atual ministro da justiça, ainda como juiz do caso de Lula, prendeu o presidente sem provas contundentes conforme estabelecido pelos acompanhamentos da sociedade civil, no ano de campanha política em que Lula se candidataria ao governo. Essa manobra política, à margem da Lei, foi efetivada para a concretização do Golpe em 2016 e o apoio ao ódio político partidário estabelecido no Brasil.

<sup>7</sup> Michel Temer era o vice-presidente junto à presidente Dilma Rousseff até o Impeachment, quando assumiu a presidência em agosto/setembro de 2016.



Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Sobre a secretaria específica de alfabetização, o objetivo previsto foi de cuidar da alfabetização em português, matemática e nas novas tecnologias. Nesta nova secretaria, está prevista a formação dos professores por meio da Diretoria de Desenvolvimento Curricular e Formação de Professores Alfabetizadores. A partir disso o Pnaic não é mais citado nas ações do MEC, e com a nova nomenclatura do Mais Alfabetização, visto no decreto Nº 9.765, 11 de abril de 2019, iniciou-se um processo de caracterização de um método único de alfabetização no Brasil, ou seja, a defesa da utilização do método fônico com a premissa de ênfase do ensino em seis componentes ditos como essenciais, no documento, para alfabetização; são eles: a) consciência fonêmica; b) instrução fonêmica sistemática; c) fluência em leitura oral; d) desenvolvimento de vocabulário; e) compreensão de textos; e f) produção de escrita, na perspectiva de negação da função social da leitura e da escrita, caracterizando-se retrocesso as décadas de estudos científicos desenvolvidos no Brasil sobre alfabetização.

Podemos caracterizar uma descontinuidade dessa política pública de formação docente. Essa ação do Governo Federal caracteriza-se por ser uma política de governo e não uma política de Estado firmada na União com continuidade necessária para o desenvolvimento da alfabetização. No decorrer desses anos, o Pnaic ainda possuiu reuniões nos municípios e os participantes de todo o Brasil, com liderança das Universidades Federais, desenvolve estudos e formação, com participação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) ocorrendo a continuidade da formação docente com o foco na alfabetização. O município do Recife, tratado nesta pesquisa, construiu proposta pedagógica (Política de Ensino do Recife- 2015) e o Programa que trata de Alfabetização no Recife – Programa de Letramento do Recife – PROLER – e, desde 2014, desenvolve ações e formações com relação direta nos fundamentos do Pnaic, no monitoramento das aprendizagens, com apoio de universidades do Brasil e de especialistas em alfabetização, com vistas à tentativa de não descontinuidade dos fundamentos trabalhados no PNAIC.

Chartier e Barrère (2017), ao tratar dos estudos sobre formação continuada de professores na França, destaca que esta formação afeta uma minoria de docentes, por ser voluntária, e quase desapareceu dos orçamentos acadêmicos, desde 2008. Além disso, relata que a formação dos formadores causa desconfiança dos próprios formadores. Estes, muitas

vezes, baseiam-se na sua própria desenvoltura, por terem um padrão “cientificamente válido”, e, assim, pouco falam na dinâmica do tempo escolar.

Para Goigoux (2019), em pesquisa que tem como título *As avaliações nacionais em CP e remediações: a análise de Roland Goigoux*, as avaliações nacionais têm um duplo interesse: o primeiro é ir além do padrão único de referência de classe; a segunda seria a formação de professores em relação às dificuldades dos alunos identificados durante essas avaliações. Nesse estudo foi visto que

[...]Plus précisément, on peut voir que le poids du déchiffrement des mots en fin de CP détermine fortement le niveau de compréhension de textes que les élèves doivent lire seuls. La fluence pèse beaucoup moins lourd, de même que les habiletés phonologiques. La compréhension de textes entendus a un coefficient presque aussi fort que le décodage en temps limité de mots isolés. Autrement dit, la capacité des élèves de fin de CP à devenir autonomes dans la compréhension de textes qu'ils lisent seuls dépend presque autant de leur capacité à décoder que de celle à comprendre seuls des textes entendus. Le lexique et le raisonnement non verbal ont aussi leur importance et même davantage que les habiletés phonologiques (2019, p. 4).<sup>8</sup>

O estudo, portanto, aponta que a capacidade de os alunos, do final do CP, se tornarem autônomos na compreensão de textos que leem sozinhos depende tanto de sua ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2354-0088>

ouvem. Em conclusão, as avaliações nacionais de CP e as pesquisas de leitura e escrita, na França, concordam que a leitura é o produto, simultaneamente, da decodificação e da compreensão. Isso induz a não adiar o ensino da compreensão de textos, em comparação com o da decodificação.

O circuito de ações e implementações que compõem os aspectos que necessitam de reflexão e de continuidade. Dentro do programa de formação nacional existem documentos, de bases norteadoras e de características curriculares, que orientam as

---

<sup>8</sup>Especificamente, pode-se ver que o peso da palavra decifrada no final do CP (equivalente ao 1º ano) determina fortemente o nível de compreensão dos textos que os alunos devem ler sozinhos. A fluência pesa muito menos, assim como as habilidades fonológicas. A compreensão dos textos ouvidos tem um coeficiente quase tão forte quanto a decodificação em tempo limitado de palavras isoladas. Em outras palavras, a capacidade dos alunos do final do CP se tornarem autônomos na compreensão de textos que leem sozinhos depende tanto de sua capacidade de decodificação quanto da capacidade de compreender sozinhos os textos que ouvem. O léxico e o raciocínio não-verbal têm também sua importância, são até mais importantes do que as habilidades fonológicas (2019, p. 4).

formações dos professores e os conteúdos escolares que estão presentes nos volumes dos livros de formação para os professores – Pnaic (Brasil). Desta forma, ressaltamos a importância de identificarmos as concepções das professoras que foram construídas a partir das orientações didáticas e pedagógicas relacionadas ao trato com a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças que estão presentes nos seus discursos.

### 3 PERCURSO TEORICO-METODOLOGICO

Esta pesquisa buscou evidenciar o conteúdo proposto, nos discursos docentes, para o ensino da leitura e da escrita, no contexto Brasil, a partir da participação em formação nacional de alfabetização. Portanto, nossa organização foi voltada para identificar quais são as orientações didáticas e pedagógicas que estavam relacionadas ao trato com a heterogeneidade de conhecimentos, e suas relações com Gestão do Ensino da leitura e da escrita que estão presentes na formação de professores do Pnaic (Brasil).

Nesse sentido, esta pesquisa situa-se na perspectiva qualitativa em educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2005; BAUER E GASKELL, 2014). Realizamos o questionário macro para a coleta de dados, fechado<sup>9</sup> (939 professores envolvidos) que foi aplicado especificamente no contexto Brasil pela necessidade de evidenciar os saberes docentes sobre ensino da leitura e da escrita, planejamento, trabalho com a diversidade, avaliação e troca de experiência, envolvendo 10 questões, com leituras das implicações e da árvore coesitiva, do contexto geral dos professores do ciclo de alfabetização.

Nosso procedimento macro de coleta de dados foi realizado no início de 2016 (janeiro e fevereiro), no período anterior aos demais procedimentos utilizados ao longo do mesmo ano letivo. Realizamos a aplicação de questionário fechado para todos os professores da Rede Municipal de Ensino do Recife que são atuantes no Ciclo de Alfabetização. Nosso intuito com esse questionário foi o de ter uma visão macro da rede do Recife sobre as práticas de leitura e escrita relacionadas aos 1.393 professores envolvidos. Para tanto, foi realizado o levantamento dos dados e feito o cruzamento com as respostas

---

<sup>9</sup> No Apêndice D encontra-se o roteiro realizado com o questionário fechado para todos(as) os(as) professores(as) do ciclo de alfabetização.

do grupo de professores participantes do estudo de caso Recife e, assim, buscamos conhecer a concepção dos professores da Rede de Ensino em relação ao nosso objeto de pesquisa.

O questionário consistiu-se em um conjunto de perguntas elaboradas para reunir informações sobre concepções a respeito do objeto de estudo visando a um quantitativo maior de participantes (RAMPAZZO; CORREA, 2008). Para esse momento, o foco foi a gestão do ensino da leitura e da escrita e a avaliação das aprendizagens.

Para o questionário, utilizamos a Web 2.0 com o Google Docs que pode partilhar, compartilhar, comentar conteúdos. O Google Docs possui as formas de administrar/gerenciar os questionários, com algumas particularidades de formas com o intuito de possibilitar ao pesquisador melhor envolvimento com os dados e a velocidade de retorno em pesquisa quantitativa de públicos numerosos. Assim “a diversidade de características vantajosas que o Google Docs possibilita como administrados de formulários e questionários é evidente, já que ele está em meio favorável que é a Internet” (SILVA; LÓS; LÓS, 2011, p. 14).

Além disso, a leitura dos dados foi realizada com o método estatístico de leitura de dados multidimensional do software CHIC - Classificação Hierárquica, Implicativa e Coesitiva, em que seu método foi aplicado por uma dialética entre teoria e prática na relação entre estatística aplicada a algo e a estatística matemática, nas diferentes ciências que são: a didática da matemáticas, a psicologia, a sociologia entre outras (GRAS; RÉGNIER, 2015) que gerou as árvores de similaridade, na perspectiva de verificar o perfil do professor alfabetizador da rede, ou seja, essa aplicação mostrou a eficiência do método dentro da sua capacidade a fazer emergir propriedades, que outros métodos não permitiam, mas permitiu mostrar limites que suscitaram novas propriedades em torno do conceito-objeto da quase implicação. O raciocínio que apoia interpretação dos resultados da análise estatística implicativa é essencialmente de natureza estatística e probabilística (GRAS; RÉGNIER, 2015, pp. 24-25).

Assim, a utilização do CHIC nos fez relacionar os perfis dos professores de cada ano ciclo e verificar as singularidades e aproximações para cada resposta dada sobre os aspectos da prática docente para alfabetização. Desse modo, constatamos um universo de respostas envolvendo 939 professores, totalizando 67,41% de respostas dadas e, dentre essas respostas, temos professores que responderam apenas uma única vez, mesmo tendo duas

turmas de atuação no ciclo, em turnos específicos de trabalho. Podemos considerar um percentual de mais de 85% de respostas na abrangência da totalidade dos professores do ciclo de alfabetização do município do Recife.

#### **4 O CASO DE UM GRUPO NO RECIFE (BRASIL): ANÁLISE ESTATÍSTICA IMPLICATIVA E COESITIVA DOS DADOS SOBRE O PERFIL DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Aplicamos um questionário fechado para estabelecer as relações entre os diversos saberes apontados pelos professores, e que são constitutivos do conjunto dos gêneros profissionais (GOIGOUX, 2007; CLOT, 2015) e que se caracterizam no perfil docente para o desenvolvimento profissional da rede de ensino do Recife, no contexto Brasil. Assim, empregando a abordagem baseada no quadro teórico da Análise Estatística Implicativa – A.S.I<sup>10</sup>, utilizamos o software CHIC (COUTURIER; BODIN; GRAS, 2010; ALMOULOU; GRAS; RÉGNIER, 2014) para apresentarmos nossas constatações evidenciadas através de estatística, além de relacionarmos aos resultados verificados na leitura qualitativa da análise do conteúdo.

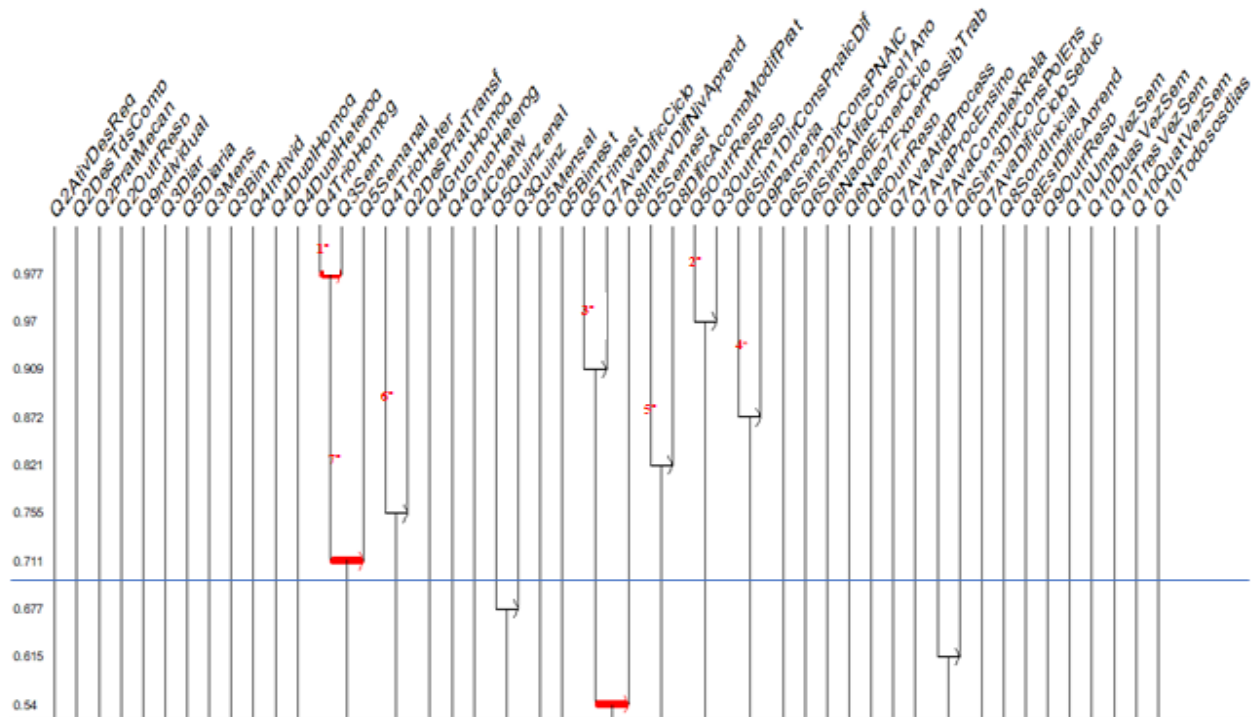
Na Figura<sup>11</sup> 4, apresentaremos a árvore coesitiva; nela observamos que as classes são formadas, sendo a maioria com dois elementos, e apresentamos cada uma destas classes obedecendo à ordem de qualidade de coesão decrescente, ou seja, que vai do nível mais significativo ao mais baixo. Assim, identificamos na árvore coesitiva a formação de 7 classes, nela pode-se observar as relações de coesão entre as variáveis, que consideramos nessa pesquisa como dispositivos didáticos e pedagógicos (CHARTIER, 2002a; GUYON, 2017), apresentados pelos docentes dos três anos do ciclo de alfabetização. Na árvore coesitiva temos uma relação de causa e efeito entre as variáveis e, portanto, escolhemos como ponto de corte o índice de 0,711, desta forma as relações coesitivas são representativas estatisticamente no intervalo entre 0,977 até 0,711, com o nó mais significativo ao nível 1 e os nós significativos ao nível 1 e ao nível 7.

---

<sup>10</sup>O significado da sigla A.S.I., termo originário em francês, é Analyse Statistique Implicative.

<sup>11</sup> Para acompanhar e facilitar a leitura dos dados, serão expostas as variáveis com as questões e o significado das suas siglas no apêndice 1 desta pesquisa.

FIGURA 5 - ÁRVORE COESITIVA DOS DADOS SOBRE O PERFIL DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



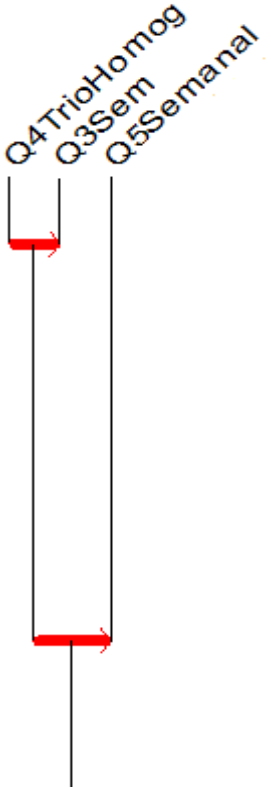
**Quadro 5 - Relações Coesitiva: variáveis observadas de maior coesão evidenciando os dispositivos didáticos e pedagógicos de relação direta na prática docente dos anos do Ciclo de Alfabetização**

Classificação ao nível: 1: (Q4TrioHomog Q3Sem) Coesão: 0.977
Classificação ao nível: 2: (Q5OutrResp Q3OutrResp) Coesão: 0.97
Classificação ao nível: 3: (Q5Trimest Q7AvaDificCiclo) Coesão: 0.909
Classificação ao nível: 4: (Q6Sim1DirConsPnaicDif Q9Parceria) Coesão: 0.872
Classificação ao nível: 5: (Q5Semest Q8DificAcompModifPrat) Coesão: 0.821
Classificação ao nível: 6: (Q4TrioHeter Q2DesPratTransf) Coesão: 0.755
Classificação ao nível: 7: ((Q4TrioHomog Q3Sem) Q5Semanal) Coesão: 0.711

Fonte: elaborada pela autora.

Na continuidade, destacamos as análises da classificação com os índices das 7 classes, aos níveis de coesão, em que foi constituído o agrupamento das classes pela formação de duas variáveis implicativas, apresentando o ano de atuação docente de maior contribuição à classe correlata.

QUADRO 6 - ANÁLISES DA CLASSIFICAÇÃO AO NÍVEL 1 E DA CLASSIFICAÇÃO AO NÍVEL 7 COM CONTRIBUIÇÃO À CLASSE

	<p><b>Classificação ao nível: 1: (Q4TrioHomog Q3Sem) Coesão: 0.977</b></p> <p>A classificação ao nível 1, nível mais elevado de coesão, apresenta que <b>Q4TrioHomog</b> tem uma relação coesitiva com <b>Q3Sem</b> com índice de 0.977.</p> <p>Observamos, com esse elevado índice de coesão com o valor 0,977, a tendência do professor possuir de trabalhar com predominância dos trios, com agrupamentos homogêneos, em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita (<b>Q4TrioHomog</b>), a realizar o planejamento das atividades do ciclo de maneira semanal (<b>Q3Sem</b>).</p> <p><b>Classificação ao nível: 7: ((Q4TrioHomog Q3Sem) Q5Semanal) Coesão: 0.711</b></p> <p>A classificação ao nível 7 possui, incluso, na relação de coesão, o grupo da classificação ao nível 1, anteriormente mencionado. O conjunto <b>Q4TrioHomog</b> com coesão <b>Q3Sem</b> em índice de 0.97, está conduzindo a relação coesitiva em <b>Q5Semanal</b> em índice de 0.711. Assim, o professor que trabalha com trios homogêneos possui relação com a elaboração do planejamento semanalmente. E, esse conjunto possui uma tendência a elaborar o planejamento das aulas para efetivação dos avanços das crianças de maneira semanal e com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada aula e/ou semana, sobre o novo aprendizado, que foi construído pelos grupos e/ou individualmente.</p>
<p><b>I. Contribuição<sup>12</sup> à classe: Q4TrioHomog, Q3Sem (1º)</b></p>	
<p>A variável Q1anoi contribui a esta classe com um risco de: 0.574</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal = 4</p>	

<sup>12</sup> A contribuição é o que tem mais influência para os resultados apresentados.



A variável $Q_{1ano2}$ contribui a esta classe com um risco de: <b>0.0608</b>
Interseção com o grupo otimal = 7
A variável $Q_{1ano3}$ contribui a esta classe com um risco de: 0.896
Interseção com o grupo otimal= 2
<b>A variável que contribui mais a esta classe é a <math>Q_{1ano2}</math> com um risco de: 0.0608 em percentual</b>

Fonte: elaborada pela autora.

( $Q_4TrioHomog \Rightarrow Q_3Sem$ ): A maior contribuição para formar a classe de relação coesitiva foi a representação dos professores do 2º ano do Ciclo de alfabetização. Assim, os professores do 2º ano trabalham nessa organização sendo o ano que mais contribuiu ao contexto desse trabalho homogêneo por grupos de aprendizagem em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, e com o planejamento e a avaliação para o avanço das aprendizagens de forma semanal. Vejamos, a seguir, a contribuição da classe 7, que envolve a relação direta entre a classe 1 e a classe 7.

<b>7. Contribuição à classe: <math>Q_4TrioHomog, Q_3Sem, Q_5Semanal (1^\circ, 7^\circ)</math></b>
A variável $Q_{1ano1}$ contribui a esta classe com um risco de: 0.441
Interseção com o grupo otimal: 4
A variável $Q_{1ano2}$ contribui a esta classe com um risco de: 0.18
Interseção com o grupo otimal: 5
A variável $Q_{1ano3}$ contribui a esta classe com um risco de: 0.841
Interseção com o grupo otimal: 2
<b>A variável que contribui mais a esta classe é <math>Q_{1ano2}</math> com um risco de: 0.18</b>

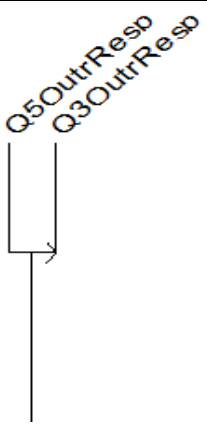
Fonte: elaborada pela autora.

{ $[Q_4TrioHomog \Rightarrow Q_3Sem] \Rightarrow Q_5Semanal$ }: A maior contribuição para formação desta classe foi a representação dos professores do 2º ano do Ciclo de Alfabetização. Assim, os professores do 2º ano tendem a trabalhar com o planejamento para o avanço das aprendizagens de forma semanal e com registros individuais ou por grupo. A representação do perfil profissional dos professores 2º ano foi para desenvolver o trabalho com o trio homogêneo agrupando os estágios de desenvolvimento da escrita que conduzem

ao planejamento da aula de forma semanal e, desta maneira, a atuação também conduz de forma relacionada às classes 1 e 7 ao planejamento do professor, realizado, para contribuir, com o desenvolvimento do avanço das crianças de forma semanal.

Portanto, verificamos, conforme relacionado aos resultados da seção anterior, que trata do questionário de respostas abertas para o professor do ciclo 2, que existe a lacuna do professor do 2º ano em evidenciar, nas suas respostas e de forma mais explícita, o trato com o planejamento. Assim, pudemos aprofundar nesta seção que existe a necessidade para o desenvolvimento profissional ser trabalhado de forma explícita, a relação aqui verificada, de maior contribuição dos professores do 2º ano, de forma a desenvolver a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada. A seguir vejamos a classificação ao nível 2.

Quadro 7 - Análises da Classificação ao nível 2 com a contribuição à classe

	<p><b>Classificação ao nível: 2: (Q5 OutrResp, Q3 OutrResp) Coesão: 0.97</b></p> <p>A classificação ao nível 2, segundo nível mais elevado de coesão, apresenta a variável <b>Q5 OutrResp</b>, que possuía tendência com a variável <b>Q3 OutrResp</b> em índice de 0.97. Portanto responder que trabalha de outra forma para planejar os avanços das aprendizagens tende (com um índice de coesão elevado) a responder que planeja de outra forma as aulas que serão trabalhadas. Portanto, das variáveis apresentadas não foram consideradas pelos docentes, por provavelmente, não serem desenvolvidas na prática. As opções de respostas foram planejar de forma diária, semanal, quinzenal, mensal e bimestral.</p>
<p><b>2. Contribuição à classe: Q5 OutrResp, Q3 OutrResp (2º)</b></p>	
<p>A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.0533</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 2</p>	
<p>A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.782</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 0</p>	
<p>A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.803</p>	

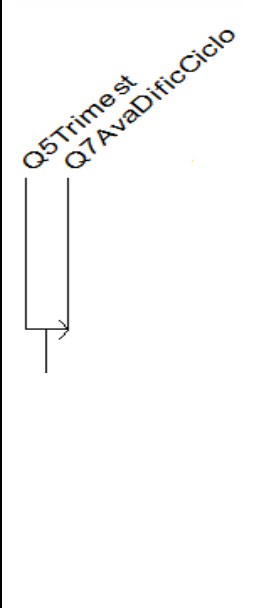
Interseção com o grupo otimal: o

A variável que contribui mais a esta classe é  $Q_{1ano1}$  com um risco de: 0.0533

Fonte: elaborada pela autora.

$\{Q_5 \text{ OutrResp} \Rightarrow Q_3 \text{ OutrResp}\}$ : observa-se a maior contribuição para essa coesão que envolve os sujeitos que são os professores do 1º ano, com um risco de 0.0533. Assim, os professores do 1º ano são os que mais contribuíram para responder “outras respostas” referentes à elaboração do planejamento e à elaboração do planejar para o avanço das aprendizagens das crianças. A seguir as análises da classificação ao nível 3.

Quadro 8 - Análises da Classificação ao nível 3 com a contribuição à classe

	<p><b>Classificação ao nível: 3: (<math>Q_5\text{Trimest}</math>, <math>Q_7\text{AvaDificCiclo}</math>) Coesão: 0.909</b></p> <p>A classificação ao nível 3, terceiro nível de coesão na ordem decrescente, apresenta que <math>Q_5\text{Trimest}</math> tem uma relação coesitiva com <math>Q_7\text{AvaDificCiclo}</math> em índice de 0.909. Assim, quem planeja para objetivar o avanço das aprendizagens de forma trimestralmente e com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada bimestre e/ou trimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente tem uma tendência de relacionar como ensinar e o como avaliar o que ensinou levando em conta as dificuldades apresentadas nesse ciclo de avaliação.</p>
<p><b>3. Contribuição à classe: <math>Q_5\text{Trimest}</math>, <math>Q_7\text{AvaDificCiclo}</math> (3º)</b></p>	
<p>A variável <math>Q_{1ano1}</math> contribui a esta classe com um risco de: 0.127</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 1</p>	
<p>A variável <math>Q_{1ano2}</math> contribui a esta classe com um risco de: 0.709</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: o</p>	
<p>A variável <math>Q_{1ano3}</math> contribui a esta classe com um risco de: 0.726</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: o</p>	

**A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.127**

Fonte: elaborada pela autora.

{Q5Trimest ⇒ Q7AvaDificCiclo}: observa-se que a variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de 0.127. Assim, os sujeitos que mais contribuem para formar essa classe são os professores do 1ºano. Diante disso, verificamos com os dados apresentados que existe uma relação entre planejar trimestralmente as aulas e avaliar as crianças. Além de compreender a dificuldade desse ato de avaliar, o professor realiza essa ação a partir dos avanços das aprendizagens relacionados aos direitos de aprendizagem estabelecidos. A seguir as análises da classificação ao nível 4.

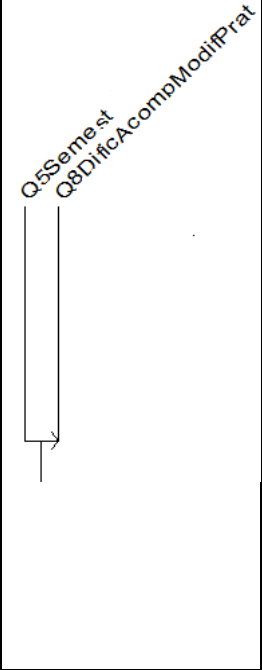
Quadro 9 - Análises da Classificação ao nível 4 com a contribuição à classe

	<p><b>Classificação ao nível: 4: (Q6Sim1DirConsPnaicDif, Q9Parceria)</b></p> <p><b>Coesão: 0.872</b></p> <p>A classificação ao nível 4, nível que apresenta o Q6Sim1DirConsPnaicDif, tem uma relação de coesão com Q9Parceria em índice de 0.872. Assim, o professor planeja estratégias específicas para cada ano do ciclo com base nos direitos consolidados do PNAIC para o 1º, 2º e 3º anos e realiza os registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos, com predominância da parceria entre os pares da unidade escolar.</p>
<p><b>4. Contribuição à classe: Q6Sim1DirConsPnaicDif, Q9Parceria (4º)</b></p>	
<p>A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.422</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 71</p>	
<p>A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.473</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 63</p>	
<p>A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.633</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 72</p>	
<p><b>A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.422</b></p>	

Fonte: elaborada pela autora.

{Q6SimiDirConsPnaicDif  $\Rightarrow$  Q9Parceria}: observa-se que a variável de maior contribuição a esta classe é Q1ano1 com um risco de 0.422. Assim, os sujeitos diretamente envolvidos pela contribuição são os professores do 1º ano. Temos os professores do 1º ano realizando práticas que validam os direitos de aprendizagem consolidados para cada ano e, assim, planejam estratégias e avaliar em diferentes momentos com relação de parceria entres as trocas com os pares da unidade escolar de forma colaborativa. A seguir as análises da classificação ao nível 5.

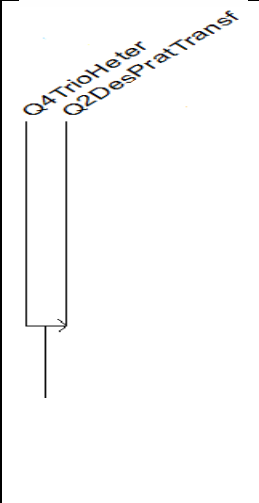
Quadro 10 - Análises da Classificação ao nível 5 com a contribuição à classe

 <p>Q5Semest Q8DificAcompModifPrat</p>	<p><b>Classificação ao nível: 5: (Q5Semest, Q8DificAcompModifPrat)</b> <b>Coesão: 0.821</b></p> <p>A classificação ao nível 5, nível de coesão na ordem decrescente, em relação ao nível 6, apresenta que <b>Q5Semest</b> tem uma relação coesitiva com <b>Q8DificAcompModifPrat</b> em índice de 0.821. Assim, o professor que planeja sua atividade semestralmente com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada trimestre e/ou semestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente possui uma relação direta com o acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e, mesmo com muita dificuldade para acompanhar, faz das avaliações espaço para modificação das práticas em respeito à heterogeneidade.</p>
<p><b>5. Contribuição à classe: Q5Semest, Q8DificAcompModifPrat (5º)</b></p>	
<p>A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.288</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 2</p>	
<p>A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.577</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 1</p>	
<p>A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.646</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 1</p>	
<p><b>A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano1 com um risco de: 0.288</b></p>	

Fonte: elaborada pela autora.

{Q5Semest  $\Rightarrow$  Q8DificAcompModifPrat}: observa-se que a variável de maior contribuição a esta classe é Q1ano1 com um risco de 0.288. Assim, os sujeitos diretamente envolvidos pela contribuição são os professores do 1º ano. Temos os professores do 1º ano realizando práticas que compreendem a realização do planejamento semestral para o acompanhamento dos avanços e, assim, está relacionada à prática da sondagem inicial para mudança da ação docente com respeito à heterogeneidade. A seguir as análises da classificação ao nível 6.

Quadro 11 - Análises da Classificação ao nível 6 com a contribuição à classe

	<p><b>Classificação ao nível: 6: (Q4TrioHeter, Q2DesPratTransf) Coesão: 0.755</b></p> <p>A classificação ao nível 6, último nível de coesão, apresenta que Q4TrioHeter tem uma relação coesitiva com Q2DesPratTransf em índice de 0.755. Assim, o professor que trabalha com predominância dos trios, com agrupamentos heterogêneos, em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita tem uma tendência de relação com o desenvolvimento das práticas transformadoras, significativas, pertinentes ao contexto social dos alunos contemplados.</p>
<p><b>6. Contribuição à classe: Q4TrioHeter, Q2DesPratTransf (6º)</b></p>	
<p>A variável Q1ano1 contribui a esta classe com um risco de: 0.615</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 6</p>	
<p>A variável Q1ano2 contribui a esta classe com um risco de: 0.896</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 3</p>	
<p>A variável Q1ano3 contribui a esta classe com um risco de: 0.079</p>	
<p>Interseção com o grupo otimal: 11</p>	
<p><b>A variável que contribui mais a esta classe é Q1ano3 com um risco de: 0.079</b></p>	

Fonte: elaborada pela autora.

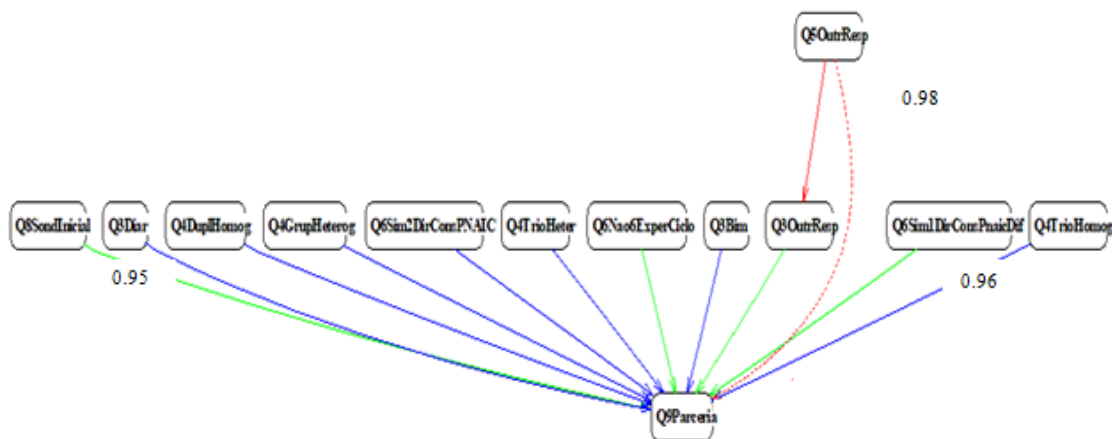
{Q4TrioHeter  $\Rightarrow$  Q2DesPratTransf}: observa-se a contribuição a esta classe é Q1ano3 com um risco de 0.079. Assim, os sujeitos que mais contribuíram com a classe ao nível 6 foram os professores do 3º ano. Temos professores do 3º ano que possuem a maior contribuição

para essa implicação no desenvolvimento da heterogeneidade com trabalhos em trios e a relação com práticas significativas para favorecer o atendimento à heterogeneidade. A seguir foram realizadas as análises relacionadas com o gráfico implicativo.

### • RELAÇÕES DE IMPLICAÇÃO

Tratamos nesse estudo o tipo de implicação como entrópica. Utilizamos de lei de Poisson uma vez que temos uma amostra de grande população. Nas opções do gráfico, selecionamos para agrupar visualmente os índices de intensidade de implicação as cores padrão, com os intervalos: Vermelho  $\geq 0.98$ ;  $0.98 > \text{Azul} \geq 0.96$ ;  $0.96 > \text{Verde} \geq 0.95$ .

**Figura 6 - Gráfico Implicativo 1 (Nível de confiança  $1-\alpha \geq 0.95$ ).**



Fonte: elaborada pela autora.

Na figura acima (Figura 6), apresentamos o gráfico implicativo 1. Observamos a existência de dez variáveis relacionadas à prática docente e aos dispositivos didáticos e pedagógicos da constituição do perfil profissional docente, com a relação de parceria (**Q9Parceria**), ocorrendo uma troca mútua entre os docentes e coordenadores/gestores da escola, para o desenvolvimento do trabalho de qualidade do ciclo de alfabetização. Dessa forma, existe a realização do acompanhamento de cada turma no ciclo como ação conjunta de parceria entre os pares da unidade, são elas:

**Q8SondInicial** com a preocupação de verificar a aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo. O acompanhamento foi realizado através da sondagem inicial dos estudantes, com índice de implicação (0.95);



**Q3Diar** com a regularidade de planejar as atividades para o ano do ciclo em que atua, de forma diária, com índice de implicação (0.96);

**Q4DuplHomog** com predominância da realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em duplas com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.96);

**Q4GrupHeterog** com predominância da realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em grupos e com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.96);

**Q6Sim2DirConsPNAIC** com o planejar as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do ciclo de alfabetização, tendo como base os direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos, com índice de implicação (0.96);

**Q4TrioHeter** com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em trios com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.96);

**Q6Nao6ExperCiclo** Não realizar o planejamento das estratégias específicas, para o trabalho de cada ano do ciclo de alfabetização, para trabalhar com a experiência adquirida ao longo dos anos de docência no ciclo de alfabetização, com índice de implicação (0.95);

**Q3Bim** com a regularidade bimestral para a elaboração do planejamento das atividades para o ano do ciclo em que atua, com índice de implicação (0.96);

**Q3OutrResp** com outras respostas para a regularidade em que planeja as atividades para o ano de ciclo em que atua, ou seja, não foi selecionada nenhuma das alternativas (diariamente, semanalmente, mensalmente, bimestralmente) no que se refere à regularidade da elaboração do planejamento, com índice de implicação (0.95);

**Q6Sim1DirConsPnaicDif** com o planejar as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do ciclo de alfabetização com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos com registros de avaliação realizados nos diferentes momentos estabelecidos, com índice de implicação (0.95);

**Q4TrioHomog** com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em trios com agrupamentos homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice (0.96);

A variável **Q5OutrResp** possui a relação de maior implicação com a opção de outras respostas para o planejar as atividades de forma a ter a efetivação do avanço da criança, com índice de implicação (0.98). **Q5OutrResp** possui implicação com **Q3OutrResp** que se refere a outras respostas para a regularidade de planejar as atividades para o ano de ciclo em que atua, ou seja, não foi escolhida nenhuma alternativa, com índice de implicação (0.98).

A variável **Q5OutrResp** diretamente relacionada com a variável de **Q9Parceria** aponta a tendência da importância da parceria entre os pares da escola, ocorrendo troca mútua para a qualidade do ensino no ciclo. Assim, quem respondeu outras respostas para o planejamento do avanço das aprendizagens também respondeu outras respostas para o planejamento das atividades do ano que atua.

Percebemos as relações de ensino com diferentes formas de agrupamento na tentativa de trabalhar a heterogeneidade e, dessa forma, apresentam-se contraditórias nessa perspectiva de relação de implicação, quando voltadas ao desenvolvimento do trabalho envolvendo os direitos consolidados por ano e, bem como ao desenvolvimento do trabalho que consideram apenas a experiência docente sem relação ao tratamento das metas específicas para efetivação do trabalho no ciclo. Contudo podemos ter práticas que não consideram o que deve ser ensinado a cada ano do ciclo com estratégias utilizadas no momento em que ocorre a situação didática com as crianças e, assim, o professor não realiza o ensino com base nos direitos específicos para cada ano do ciclo e, sim, com base na experiência adquirida ao longo dos anos. Essa questão nos leva a considerar que existe a possibilidade desses professores não compreenderem a intencionalidade da alfabetização (SOARES, 2016).

Verificamos que os elementos do gênero profissional estão influenciando a quem respondeu sobre os agrupamentos das crianças para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem nas aulas. Os professores da rede de ensino do Recife apresentam diferentes práticas para as mesmas implicações com índices elevados entre as variáveis, desta forma,

compreende-se como forte tendência para esse professor considerar na ação docente as teorias atuais de alfabetização e letramento (GOIGOUX, 2007; MORAIS, 2012a; SOARES, 2003a, 2016). Corroborando isso, ainda existe a busca de desenvolver as práticas ajustadas e intencionais pela parceria e troca entre os pares na escola. Com base no que constatamos, essas implicações tendem a reforçar a necessidade de acontecer no ciclo de alfabetização o desenvolvimento profissional dos professores de forma ininterrupta, como defendemos nesta pesquisa. A seguir trataremos do gráfico implicativo 2, da figura 7.

Figura 7 - Gráfico implicativo 2 (Nível de confiança  $1-\alpha \geq 0.95$ ).



Fonte: elaborada pela autora.

Na figura acima (Figura 7), com o gráfico implicativo, observamos a existência de quatro variáveis diretamente relacionadas à forma de planejamento, formas de intermediação e agrupamentos, representadas nas relações de implicação em nove variáveis que podemos relacionar aos dispositivos didáticos e pedagógicos presentes dos gestos profissionais; são elas:

**Q4TrioHomog** com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em trios, com agrupamentos, homogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, com índice de implicação (0.98), com implicação direta **Q3Sem** com a regularidade de planejar as atividades para cada ano do ciclo e de forma semanal;

**Q9OutrResp** com a relação de implicação para outras respostas. Assim não ocorreu a opção de resposta para o trabalho individual ou em parceria entres os pares do ciclo. As possíveis variáveis não respondidas foram as envolvendo o trabalho individual ou de parceria com

professores do ciclo, com índice de implicação (0.96), com relação implicativa direta **Q3Sem** com regularidade para o planejamento das atividades para o ano do ciclo de forma semanal;

**Q5Trimest** com a realização do planejamento das atividades para efetivação do avanço das crianças, realizado de forma trimestralmente e com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada bimestre e/ou trimestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente, com índice de implicação (0.98), com a relação implicativa em oito variáveis, são elas: **Q9Parceria** a relação de parceria, ocorrendo uma troca mútua para o sucesso do ciclo; **Q3Sem** a regularidade do planejamento das atividades para o ano de ciclo em que atua de forma semanal; **Q10Todososdias** as atividades do SEA (Sistema de Escrita alfabética, encaminhadas para casa, com frequência de todos os dias da semana); **Q2AtivDesReg** a prática de ensino é realizada através da atividade desenvolvida com regularidade, com o objetivo a serem atingidos; **Q7AvaDificCiclo** sobre como ensina e como avalia o que ensinou que ocorre a avaliação mesmo sabendo da dificuldade de realização do ato de avaliar no ciclo de avaliação. Acredita-se que a avaliação deve ser exatamente referente ao direito que foi ensinado; **Q6Sim3DirConsPolEns** sobre o planejar as estratégias específicas para o trabalho de cada ano do ciclo de alfabetização, com base nos direitos consolidados do PNAIC específicos para o 1º, 2º e 3º anos e na Política de Ensino da Rede; **Q8IntervDifNivAprend** ocorre o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo que precisa ser realizado e o acompanhamento realizado através do levantamento da sondagem inicial dos estudantes e da formação dos agrupamentos para uma intervenção focada nos diferentes níveis de aprendizagem. E, por fim, **Q4DuplHeterog** com predominância de realização do trabalho em meio à diversidade das crianças da turma em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética, em duplas com agrupamentos heterogêneos em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita.

**Q5Semest** semestralmente com base nos registros de avaliação realizados ao término de cada trimestre e/ou semestre sobre o novo aprendizado que foi construído pelos grupos e/ou individualmente, com índice de implicação (0.95); com duas implicações diretas; são elas: **Q9Parceria** com relação de parceria, ocorrendo uma troca mútua para o ensino de qualidade no ciclo e **Q8DificAcompModifPrat** ocorre o acompanhamento da aprendizagem

dos estudantes considerando o trabalho heterogêneo que precisa ser realizado com acompanhamento através de levantamento da sondagem inicial dos estudantes e, mesmo com muita dificuldade para o acompanhamento do professor, são realizadas as avaliações com o objetivo de modificação das práticas, em respeito à heterogeneidade, com índice de implicação (0,95).

Constatamos que esse conjunto de implicações evidencia práticas voltadas para as relações consideradas como de respeito à heterogeneidade, práticas que envolvem uma aprendizagem significativa e avaliação processual (SILVA, 2004; ZABALA, 1998; FERNANDES, 2009), mesmo que o planejamento para os avanços se coloque como semestral. Acreditamos que quanto mais diária for a relação da avaliação com o processo de progressão das aprendizagens, mais intermediações intencionais serão desenvolvidas para o aproveitamento do tempo pedagógico e para a intencionalidade de ajustes necessários para a *Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita* e para a *Gestão da Avaliação* através da *Intermediação-Planejada* nas aprendizagens das crianças no Ciclo de Alfabetização. Além disso, verificamos com essa variável semestral de maior relação de implicação entre outras variáveis que esse planejamento para o avanço das aprendizagens é pouco compreendido entre os professores e indicamos a prática do desenvolvimento profissional para efetivação da construção da Gestão do Ensino.

Verificamos com os resultados a importância do desenvolvimento profissional imprescindível para todos os anos e, principalmente, para os professores do 1º ano pelas relações implicativas diversas, e em muitos casos discrepantes e recorrentes, quanto ao nível de ordem decrescente em que os percentuais foram sendo apresentados com as relações coesitivas e implicativas. Através da análise estatística implicativa e com o auxílio do software CHIC, foi possível observar relações hierárquicas implicativas entre determinadas formas de apresentação dos dados utilizados em atividades que envolvem a prática docente, a recorrência na elaboração do planejamento, o planejamento para o avanço das aprendizagens, a avaliação para a prática através do como se ensina e do como se avalia, o acompanhamento da aprendizagem considerando o trabalho heterogêneo e as estratégias de trabalho para cada ano do ciclo de avaliação.

Consideramos que as análises utilizando o CHIC, que nos oportunizou aprofundamento das relações de implicação em relação às temáticas desenvolvidas e,

assim, para a análise foi possível evidenciar de forma complementar, em relação às evidências na seção anterior, as relações hierárquicas implicativas, de contribuição à classe, favoreceram analisar em que medida determinada prática possui coesão e implicação direta com outras variáveis que se constituem nos dispositivos didáticos e pedagógicos significativos para a Gestão do Ensino. Portanto, a seguir, apresentaremos, em síntese, cada perfil e o desenvolvimento profissional a partir da análise da estatística aplicada com software CHIC.

O perfil profissional dos professores do 1º ano: temos o profissional do grupo de professores do 1º ano com forte índice de discrepância entre as formas para planejar, avaliar e refletir a prática. Ao nível 2, ou seja, com índice que possui mais relações coesivas significativas ao nível tratado, temos o perfil dos professores sem apresentar regularidade na elaboração do planejamento para o avanço das aprendizagens. Observando as escalas ao nível (2, 3, 4, 5, e 6), sintetizada mais abaixo, verificamos que os índices mais inferiores apresentam uma relação com possibilidade de elaboração do planejamento e planejamento para o avanço das aprendizagens. Apenas ao nível 6, ou seja, escala mais baixa em percentual, se torna evidente uma prática para o desenvolvimento da diversidade, com trabalhos em trios heterogêneos e a relação direta com práticas significativas para favorecer o atendimento à heterogeneidade. Essa conjuntura é evidente tanto para os resultados referentes à árvore coesiva, de forma detalhada, quanto para o gráfico implicativo em que se apresentam as variáveis, ou seja, os dispositivos didáticos e pedagógicos que se configuram dos gestos profissionais no contexto geral. Em síntese, a seguir:

- Ao nível 2 (0.97), constatamos a relação direta entre a falta de regularidade para a elaboração do planejamento dos professores do 1º ano e a falta de planejamento da avaliação para a progressão das aprendizagens;
- Ao nível 3 (0.909), temos professores do 1º ano realizando o planejamento trimestral com uma relação de implicação direta com quem avalia e compreende a dificuldade desse ato de avaliar os avanços das aprendizagens, acreditando que a avaliação deve ser relacionada aos direitos de aprendizagens ensinados;
- Ao nível 4 (0.872), temos professores do 1º ano realizando práticas que se utilizam dos direitos de aprendizagem consolidados para cada ano e, assim, planejam estratégias e avaliam em diferentes momentos com implicação na relação entre os pares da unidade escolar de forma colaborativa e de parceria;

- Ao nível 5 (0.821), temos professores do 1º ano realizando práticas que se utilizam do planejamento semestral para o acompanhamento dos avanços e, assim, apresenta uma relação de implicação com a realização da sondagem inicial para mudança da prática com respeito à heterogeneidade;
- Ao nível 6 (0.755), temos professores do 1º ano realizando práticas típicas para o desenvolvimento da heterogeneidade com trabalhos em trios e a relação direta com práticas significativas para favorecer o atendimento à heterogeneidade.

O perfil profissional dos professores do 2º ano: para esses profissionais existiu a lacuna da evidenciação do professor sobre elaboração do planejamento e a realização do planejamento para o avanço das aprendizagens. Nesta seção, através da análise estatística implicativa e com o auxílio do software CHIC, foi possível aprofundarmos a análise e verificarmos essa elaboração na atuação do professor do 2º ano, no trabalho com o ciclo de alfabetização, e verificarmos que existe a relação da avaliação e da aprendizagem das crianças. Ao nível 1 temos o 2º ano com relação coesitiva em maior percentual, no qual existe o agrupamento em trios homogêneos com implicação direta na relação de elaboração do planejamento de forma semanal, conforme sintetizado abaixo:

- Ao nível 1 (0.977), temos professores do 2º ano desenvolvendo o trabalho com o trio homogêneo agrupando com os estágios de desenvolvimento da escrita que conduz ao planejamento da aula de forma semanal.

O perfil profissional dos professores do 3º ano: para esse grupo de profissionais a evidenciação foi para o desenvolvimento dos trios heterogêneos diretamente relacionado às práticas transformadoras. Destacamos a importância da relação entre planejamento, avaliação e intermediação, defendida nesta tese, para a prática de ensino, como foi vista nessa seção, a pouca explicitação dos professores, através da análise estatística do CHIC; vejamos a seguir.

- Ao nível 6 (0.755), temos o professor do 3º ano com maior contribuição para essa classe, ou seja, o professor que trabalha com predominância dos trios, com agrupamentos heterogêneos, em relação aos estágios de desenvolvimento da escrita, tem uma relação coesitiva direta com o desenvolvimento de práticas que sejam transformadoras, significativas, pertinentes ao contexto social dos alunos contemplados.

Para o desenvolvimento profissional apontamos a necessidade de todos os anos do ciclo de alfabetização tratar da Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada e,



com apoio da análise estatística implicativa e com auxílio do software CHIC, foi possível evidenciar de forma sintética a seguir:

- ✓ Verificamos para o 1º ano a necessidade de maior tempo para a efetivação do planejamento coletivo a partir dos resultados avaliados dos estudantes e de forma processual, ou seja, o 1º ano apresenta com maior evidência a discrepância entre os níveis, demonstrando maior necessidade de desenvolvimento profissional para a Gestão do Ensino da Leitura e da Escrita e a Gestão da Avaliação sobre a construção de intermediação necessária para o 1º ano de maneira a colaborar com a alfabetização e o letramento desenvolvendo a alfabetização e a cultura de rede;
- ✓ Apontamos que existe a necessidade, para o desenvolvimento profissional ser trabalhado de forma explícita, da relação aqui constatada de maior contribuição dos professores do 2º ano, de forma a desenvolver a Gestão da Avaliação através da Intermediação-Planejada para consolidar o trabalho que aborda o planejamento e a avaliação diretamente relacionados aos avanços das aprendizagens das crianças no ciclo de alfabetização;
- ✓ Para o 3º ano, a prática com agrupamentos foi evidenciada e a ação transformadora do ensino foi apontada, porém, para consolidação das aprendizagens destacamos a importância da relação entre planejamento, avaliação e intermediação, defendida nesta tese, para a prática de ensino ser voltada para os direitos de aprendizagem de forma que o professor realize a Gestão do Ensino.

Dessas implicações, apresentadas em índices diversos entre as variáveis, ou seja, o que chamamos de dispositivos didáticos e pedagógicos, podemos referendar o pressuposto da nossa pesquisa, da necessidade do conhecimento do professor ao que se deve ensinar, ou seja, o que é necessário para ensinar em cada ano do ciclo e com a consciência da necessidade de realizar a avaliação processual, com base nos direitos para cada ano, para realizar a intencionalidade do ensino. Na resposta ao questionário aberto, realizado na seção anterior, o professor não apresentou essas relações diretamente, porém, a implicação entre os índices dos dados para o questionário fechado apontou a tendência de quem respondeu as questões para essas relações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, todos os professores, que estavam imersos na dimensão do gênero profissional, estão caracterizados por práticas historicamente apropriadas e reconstruídas ou ressignificadas através de costumes, práticas de referências, conteúdo das formações e dos documentos norteadores. Dos Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (no âmbito nacional) e da Política de Ensino da Rede Municipal de Ensino do Recife (no âmbito local). Os documentos foram mencionados como importantes e definidores de ações no cotidiano. Verificamos que as orientações mencionadas pelos docentes sobre a *Gestão da Avaliação*, é quem conduz o trabalho docente para a *Gestão do Ensino* da leitura e da escrita, aspecto primordial para o desenvolvimento do trabalho pedagógico sistemático. Ainda identificamos outros elementos importantes, são eles: planejamento, rotina, avaliação, concepção, práticas, organização do trabalho pedagógico, heterogeneidade, ludicidade, gêneros textuais, e assim, verificamos que a *Gestão da Avaliação* é quem conduz a gestão do ensino.

## REFERENCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Editora 70, 2002.
- BAUER, M.; GASKELL, G. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 17-36.
- BUCHETON, D. **L'agir enseignant: des gestes professionnels ajustés**. Toulouse: Octarès, 2009. p. 284.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.
- BRASIL. Ministério de Educação e Desporto. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei 13.005/2014-2024**. Brasília: MEC/SEF, 2014.
- BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2, unidade 1.** Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 jul. 2018.

COUTURIER, R.; BODIN, A.; GRAS, R. **A Classificação Hierárquica Implicativa e Coesiva.** 2003. Disponível em: [math.unipa.it/~grim/asi/asi\\_03\\_gras\\_bodin\\_cout.pdf](http://math.unipa.it/~grim/asi/asi_03_gras_bodin_cout.pdf) Acesso em: 12 out. 2010

CHARTIER, A. M. ; BARRÈRE, A. Former des enseignants avec (et malgré?) la recherche. **Recherche et formation**, Rhône-Alpes, v. 85, p. 81-92, 2017.

\_\_\_\_\_; BARRÈRE, A. Former des enseignants avec (et malgré?) la recherche. **Recherche et formation**, Rhône-Alpes, v. 85, p. 81-92, 2017.

CLOT, Yves. **A função psicológica do trabalho.** Trad. Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Atualizada até a EC n. 99/2017.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas.** São Paulo: UNESP, 2009.

GOIGOUX, R. Um modèle d'analyse de l'activité des enseignants. **Éducation et didactique** [Enligne], vol 1 - n°3, Décembre 2007, mis en ligne le 01 décembre 2009, consulté le 23 septembre 2016. URL: <http://educationdidactique.revues.org/232> ; DOI: 10.4000/educationdidactique.232

\_\_\_\_\_. **Évaluations nationales au CP et remédiations: l'analyse de Roland Goigoux.** Centre Alain Savary - Éducation prioritaire - ifé- mars 2019.

GUYON, R. À l'écoledesdispositifs. **Diversité**, Réseau, Canopé, FR, n. 190, 4e trimestre 2017.

GRAS, R.; RÉGNIER, J. C. A origem e desenvolvimento da Análise Estatística Implicativa A.S.I. In: VALENTE, J. A.; ALMEIDA, M. E. B. **Uso do CHIC na formação de educadores: à guisa de apresentação dos fundamentos e pesquisas em foco.** Rio de

Janeiro: Letra Capital, 2015. Livro eletrônico (epub). ISBN 978857854080. Disponível em:<https://books.google.com.br/books?id=H7jHCgAAQBAJ>

JORRO, Anne. **Évaluation et développement professionnel**. Paris: L'Harmattan, 2007. 256 p.

\_\_\_\_\_. ; CROCÉ-SPINELLI, Hélène. «**Le développement de gestes professionnels en classe de français**. Le cas de situations de lecture interprétative », **Pratiques** [En ligne], 145-146, 2010, mis en ligne le 15 juin 2010, consulté le 08 juin 2018. URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/1527> ; DOI: 10.4000/pratiques.1527

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005, p. 26-28.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012a.

MOREL, S. Catégories de l'entendement et modes de valorisation professionnelle chez les formateurs de professeurs des écoles. **Revue française de pédagogie** [En ligne], 189 | octobre-novembre-décembre 2014, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 04 janvier 2018. URL: <http://journals.openedition.org/rfp/4629> ; DOI: 10.4000/rfp.4629

RAMPAZZO, S. E.; CORREA, F. Z. M. **Desmistificando a metodologia científica: Guia Prático para a Produção de Trabalhos Acadêmicos**. Erechim: Hadilis, 2008.

SILVA, A. F. LÓS, Dayvid Evandro da Silva; LÓS, Djalma Rodolfo da Silva. **Web 2.0 e pesquisa: um estudo do Google Docs em métodos quantitativos**. **RENTE** - Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, n. 2, 2011.

SILVA, J. F. **Avaliação na perspectiva formativo-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOARES, M. B. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26<sup>a</sup> REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2003a, Caxambu. **Anais**. Caxambu, 2003a. p. 1-18.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.