



UNILASALLE
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



LUCIANE TERESINHA MUNHOZ SANTIAGO

**AS INFLUÊNCIAS DO PNAIC NA DINÂMICA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

CANOAS, 2015

LUCIANE TERESINHA MUNHOZ SANTIAGO

**AS INFLUÊNCIAS DO PNAIC NA DINÂMICA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva

CANOAS, 2015

LUCIANE TERESINHA MUNHOZ SANTIAGO

**AS INFLUÊNCIAS DO PNAIC NA DINÂMICA DO PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em _____ de agosto de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr Gilberto Ferreira da Silva
UNILASALLE

Prof^a Dr^a. Dóris Maria Luzzardi Fiss
UFRGS

Prof. Dr. Leonidas Roberto Taschetto
UNILASALLE

Prof^a. Dr^a. Rosa Maria Filippozzi Martini
UNILASALLE

Dedico esta dissertação aos meus pais e ao meu companheiro Ricardo pelo apoio incondicional, pela paciência e atenção nos momentos de tensão, angústia, alegria e realizações.

A todos, Coordenadores locais, Orientadores de Estudo e aos professores (e professoras) alfabetizadores participantes do PNAIC.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de estudar até essa fase da vida, preenchendo meu interior com ideias vindas das experiências compartilhadas com outros educadores a cada ano letivo;

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE e seu corpo docente;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva, pela paciência, pela consideração e pelos ensinamentos;

Aos integrantes da Banca de Qualificação pelas contribuições pontuais;

À Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, em especial, à Coordenadora do EF e do PNAIC, Valéria Leonço, que permitiu a realização desta pesquisa;

Aos diretores das escolas da RME pela disponibilidade em abrir as portas das nossas escolas públicas;

Às professoras alfabetizadoras e suas turmas de 1º ano, participantes da pesquisa, forças agregadoras dentro do meu foco de pesquisa;

Aos amigos, aos colegas interessados no Pnaic, e aos colegas das aulas do Mestrado;

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos, pois como dizia D. Helder Câmara: “Um sonho que se sonha só é apenas um sonho, um sonho que se sonha junto é a realidade que começa”.

Muito obrigada!

Ser professor é maravilhoso.

Um desafio que se renova com o tempo.

(Juremir Machado - Colunista do Jornal Correio do Povo-RS).

RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Unilasalle. O foco principal da pesquisa é evidenciar as implicações das atividades de formação docente oportunizadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na dinâmica do processo de alfabetização, a partir das práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Este trabalho busca evidenciar as reflexões teóricas decorrentes da formação docente dessas professoras, da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, participantes do PNAIC. Consideramos o PNAIC enquanto um programa de formação docente voltado ao crescimento pessoal e profissional das alfabetizadoras. O percurso metodológico da presente pesquisa baseia-se em um modelo de investigação qualitativa. Para conhecer o fazer pedagógico das professoras das turmas de 1º ano foram utilizados instrumentos de análise específicos, bem como os registros coletados por meio de entrevistas e observações das aulas. Buscou-se assim, com esta investigação científica, auxiliar o trabalho das alfabetizadoras no I ciclo de aprendizagem do Ensino Fundamental na acolhida e inclusão destas crianças de seis anos, na fase inicial do processo de alfabetização e letramento. Procuramos evidenciar possíveis mudanças ocorridas no fazer educativo em direção a uma educação de qualidade resultantes da formação oportunizada pelo PNAIC. As falas dos sujeitos da pesquisa têm envolvimento real nas práticas, visando uma educação de qualidade para as turmas de crianças de seis anos de idade. Durante a análise foram contempladas falas ricas em teor pedagógico e um universo de práticas pedagógicas condizentes com a formação docente em questão. No caso, vemos um repertório imenso de práticas que deram certo.

Palavras-chave: Pnaic; alfabetização-letramento; Formação de Professores, Educação Básica.

ABSTRACT

The purpose of this study is to reflect on the effects of PNAIC – National Program for literacy in the Appropriate Age – on teachers' personal and professional growth, and it is focused on teachers' educational practice. It is part of a Post-graduation in Education Program from UniLaSalle University, and refers to an investigation on first grade elementary school teacher's pedagogical literacy process dynamics. This analysis is grounded on a qualitative method of research. Teachers' feedback on their participation while taking part in PNAIC, as part of the municipal educational system from the city of Porto Alegre, were analysed. PNAIC regards to a teachers' development program designed for their personal and professional growth while involved in the literacy program. In order to enable first grade teachers to provide a higher level of teaching to their 6-year-old pupils it was necessary to reflect on their interviews and observe their lessons. Through the analyses of teachers' feedback it was possible to design new routes and possibilities to guide these teachers throughout their process of leading their 6-year-old students in their reading-writing and literacy process. Our attempt was to point out possible changes occurred throughout the educational process towards a qualified education as an outcome of the teachers' educational program provided by PNAIC. Teachers' feedback showed their commitment to raise the level of their teaching practices in their 6-year-old groups. During the analysis it was possible to identify important data full of pedagogical input and a universe of pedagogical practices in conformity with the teacher educational program. We have seen a wide repertoire of successful pedagogical practices

Key words: PNAIC; Literacy; Teachers' Education; Basic Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1 – Teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação.	30
Tabela 2 – Teses e dissertações defendidas por regiões.....	31
Tabela 3 – Disposição das turmas na escola ciclada.....	37
Figura 1 – Dados do Senso 2010.....	47
Tabela 4 – Direitos gerais de aprendizagem.....	62
Quadro 1 – Leitura.....	63
Quadro 2 – Produção de textos escritos.....	64
Quadro 3 – Oralidade.....	65
Quadro 4 – Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.....	65
Quadro 5 – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.....	66
Figura 2 – Mascote Bruno.....	97
Figura 3 – Registro dos nomes das professoras.....	98
Figura4 – Painel com bolsos transparentes.....	100
Figura5 – Relação letra inicial – palavra.....	101
Figura 6 – Aluna jogando após término da atividade.....	102
Figura 7 – Surpresa ao final da história.....	104
Figura 8 – Crianças formando a palavra VENTINHO.....	106
Figura 9 – Folha mimeografada sobre a atividade com vento.....	106
Figura 10 – Alunos distribuídos em grupos para formação de palavras.....	107
Figura 11 – Palavras formadas.....	108
Figura 12 – Atividade de rotina.....	109
Figura 13 – Cenário da sala de aula com a cesta e carta da Chapeuzinho para a turma.....	110
Figura 14 – Aluna escrevendo sua própria carta de agradecimento a Chapeuzinho.....	111
Figura 15 – Leitura do aluno na sua própria carta: “Chapeuzinho, Gostei das partes da tua legal carta”.....	112
Figura 16 – A carta da Chapeuzinho Amarelo para a turma afixada no mural da sala de aula.....	114
Figura 17 – Exposição dos trabalhos.....	117
Figura 18 – Escrita espontânea de palavras.....	118

Figura 19 – Aluno contando o número de sílabas da palavra sob a supervisão da alfabetizadora.....	120
Figura 20 – A turma realizando o jogo rítmico com a parlenda.....	122
Figura 21 – Registro da parlenda por escrito no quadro-verde.....	122
Figura 22 – A turma atenta à história do lobisomem.....	123
Figura 23 – Trabalho trava-língua.....	124
Figura 24 – Palavras com R do “Rato roeu”.....	125
Figura 25 – Receita de bicho morto.....	127
Figura 26 – Grupo jogando memória.....	129
Figura 27 – Meninos brincando de castelo.....	130

LISTA DE SIGLAS ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Corpo Nacional de Escutas

EF – Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional da Educação

RME – Rede Municipal de Ensino

SME – Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS DISCUSSÕES NO CAMPO TEÓRICO	25
2.1	Cenário Educacional de Pesquisas	26
2.2	O Ensino Fundamental de Nove Anos	31
2.2.1	<i>O ingresso de crianças mais cedo na escola</i>	31
2.2.2	<i>O início dos ciclos de aprendizagem: anterior ao EF de Nove Anos obrigatório</i>	34
2.3	Traçando os caminhos da formação docente	37
3	A FORMAÇÃO DOCENTE “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”	46
3.1	Um breve histórico do Pnaic	46
3.2	Os envolvidos na formação docente - o Pnaic	52
3.3	A proposta de ciclos no Pnaic	55
3.4	Direitos de aprendizagem, conhecimentos e capacidades da Língua Portuguesa	61
4	OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS	67
4.1	Abordagem de Pesquisa	67
4.2	Sobre os instrumentos de coleta de dados	74
4.3	A Coleta dos dados	71
5	AS ALFABETIZADORAS “PACTUADAS” - ANÁLISE DOS DADOS	77
5.1	O PNAIC e suas implicações nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras de A10	78
5.1.1	<i>Formação inicial</i>	79
5.1.2	<i>As crianças chegam mais cedo no EF</i>	81
5.1.3	<i>A reafirmação do alfabetizar letrando</i>	83
5.1.4	<i>As sensações advindas com o PNAIC</i>	86
5.1.5	<i>Alfabetizadoras reflexivas</i>	88
5.1.6	<i>Quem são as orientadoras dos pólos?</i>	91
5.1.7	<i>O uso do material: livros e jogos</i>	92

5.2	As práticas de alfabetizar letrando no 1º ano.....	94
5.2.1	<i>O trabalho com nomes.....</i>	96
5.2.2	<i>Letra inicial X figura X palavra.....</i>	99
5.2.3	<i>O “Senhor Ventinho”.....</i>	103
5.2.4	<i>Formação de palavras.....</i>	107
5.2.5	<i>Diferentes gêneros textuais: história, cartas.....</i>	109
5.2.6	<i>Práticas de letramento voltadas para o social.....</i>	116
5.2.7	<i>Trava-línguas, parlendas e personagens do folclore.....</i>	121
5.2.8	<i>O imaginário das crianças.....</i>	126
6	CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS: O PACTO SEGUE	131
	REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

Diante da globalização, o Brasil dá início a um processo de reforma educacional, agora, em pleno século XXI, colocando o professor no centro de uma reestruturação curricular. Surge a exigência de uma formação de qualidade que vise o aprofundamento dos conhecimentos e maior domínio no exercício da função para diminuir os altos índices de analfabetismo funcional no país.

Na publicação “Mapa do analfabetismo no Brasil”, no item “Os alfabetizadores” afirma-se que: “Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores”. A negligência com a qualificação dos alfabetizadores auxilia no entendimento do “fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País”. Alfabetizar, “ao contrário do que possa parecer, não é tarefa fácil, que possa ser executada por qualquer pessoa sem a devida qualificação e preparação [...]” (INEP, 2006, p. 11).

Qualquer programa de combate ao analfabetismo não pode prescindir desse verdadeiro batalhão de professores que facilmente pode vir a se tornar um batalhão de alfabetizadores [...]. A valorização desses professores em um programa de alfabetização, inclusive com formação e remuneração complementar, será decisiva para o sucesso do programa, principalmente pela experiência pedagógica já acumulada por esses profissionais (INEP, 2006, p. 11-12).

As avaliações nacionais e internacionais apontam um quadro crítico, onde os resultados de rendimentos são insatisfatórios. O caderno de Apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 5) diz que, “muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas”. Pesquisas dizem que as escolas brasileiras formam alunos que mal conseguem ler e escrever; interpretar e produzir textos. O que significa que uma parte considerável de pessoas que aprende a ler e a escrever na escola não consegue fazer uso da linguagem em situação de leitura e escrita¹. Por isso, temos uma imensa criação de programas de alfabetização

¹(a) O Censo de 2010 mostrou que 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar de até 8 anos de idade ainda não sabiam ler e escrever; (b) O Plano Nacional de Educação, sancionado pela presidente Dilma Rousseff, para os próximos 10 anos, determina que as crianças aprendam a ler e escrever até o fim do 3º ano do ensino fundamental, que é quando elas estão com 8 ou 9 anos de idade. O último levantamento do movimento Todos Pela Educação (mantido por iniciativa privada)

que visam à redução dos percentuais alarmantes do analfabetismo existente no Brasil.

O tema do presente trabalho aborda duas ações de políticas educacionais: a ampliação do Ensino Fundamental de Nove Anos a partir da matrícula obrigatória de crianças aos 6 anos de idade e a formação docente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Essas são as duas ações, que no momento, ocupam o centro dos debates políticos na área da Educação, no Brasil.

A formação de educadores tem sido um dos temas mais discutidos atualmente e está intimamente relacionada ao nosso cotidiano. Além de ser motivação inicial e pessoal para a realização desta pesquisa, como pesquisadora e mestranda, sou alfabetizadora do Ensino Fundamental, na RME, participante PNAIC, o que me estimula a debruçar-me sobre o assunto.

Em segundo lugar, existe uma preocupação geral pelo fato de que muitas crianças na RME de Porto Alegre não conseguem ler e escrever até os 8 anos. Considerando a queixa, a nível nacional, segundo dados do Censo de 2010, podemos perceber que essa realidade cruel é uma queixa comum entre as professoras que recebem as crianças nas turmas de 3º ano do I ciclo (A30). Por diversas vezes, trabalhei com crianças deste nível de ensino, com essa faixa etária e com mais idade e que não estavam ainda completamente alfabetizadas.

A vinculação à linha de pesquisa “Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas” passa a ser uma aliada, pois está atrelada a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Deste ponto em diante, destaco algumas das principais atividades que já desenvolvi e as que realizo atualmente.

revelou que apenas 44% desses alunos dominavam a leitura e 30%, a escrita. Em 2011, o Movimento criou a Prova ABC (Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização), aplicada, em 2011, onde os resultados apontaram esses resultados. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30838/apenas-30-dos-alunos-do-3-ano-do-ensino-fundamental-sabem-ler-e-escrever/>; (c) Outro instrumento de avaliação é a Provinha Brasil, que visa à avaliação diagnóstica das competências em leitura e escrita de alunos no início e no final do 2º ano do EF. O objetivo é produzir uma *“medida quantitativa que possui um significado qualitativo. O valor numérico é usado para quantificar ou operacionalizar um conceito abstrato, no caso, os níveis de alfabetização das crianças.* Entre as ações estratégicas do Pnaic, o MEC pretende aplicar anualmente a Provinha Brasil no início e no final do 2º ano, cujos resultados servirão também para o Inep realizar análise amostral, além da avaliação externa universal ao final do 3º ano do EF. MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

Educação é a atividade de dedicação. Não dá para entrar no meio por aventura. Mas, estou certa de que entrei nesta área (Educação) através da “*aventura sem volta*” implícita em duas leituras. E, por culpa de duas professoras².

A primeira culpada e cúmplice³: a professora de Língua Portuguesa, já no final de um ciclo, na oitava série do 1º Grau (atualmente, 9º ano do Ensino Fundamental). Ela solicitou à turma a leitura do livro *Por uma semente de Paz* de Ganymédes José, Editora do Brasil. O livro relatava a história de uma professora que amava lecionar. Guardo-o, ainda, no meu baú de recordações. Quero afirmar que ainda mantenho o livro amarelado pelo tempo e com alguns caminhos percorridos pelas traças.

No ano de 1989, ingressei no curso de Magistério das Séries Iniciais, no Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, na cidade de Porto Alegre. Tinha me deixado influenciar pelo romantismo do Ganymédes.

A segunda professora responsável por uma leitura obrigatória ministrou a disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º Grau (EF). Li, na década de 90. A obra intitulada “*A vida na escola e a escola da vida*”⁴. Abordava um assunto bastante polêmico: o fracasso escolar. Já se passaram mais de 25 anos e a sua leitura continua atual, refletindo a realidade do sistema educacional brasileiro da época e de agora.

A escola é para todos⁵, mas ficavam de fora os filhos dos lavradores, operários que, por não serem oriundos de famílias socioeconômicas estabilizadas, dificilmente teriam acesso à educação de qualidade.

Nesse meio tempo, fui apresentada ao nosso imortal Paulo Freire. Não tinha ideia da importância daquele ilustre senhor de barba comprida e cabelos brancos. O “Encontro com Paulo Freire”, no Ginásio Tesourinha, foi o primeiro da lista da minha formação complementar, em 1989. A convite da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, Freire respondeu às questões enviadas por profissionais da educação e realizou uma palestra sobre a importância da leitura do mundo, inerente

² Um compromisso firmado a partir de duas alfabetizadoras, com práticas sociais de leitura que representaram influência na formação inicial da pesquisadora.

³ O ato de ensinar e de aprender envolve e exige certa cumplicidade do professor, tal cumplicidade se constrói nas intervenções, através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado.

⁴CECCON, Claudius [et al.] *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes, 1988.

⁵ Esta relação fica explícita num dos documentos internacionais mais importantes da década de 90, que reafirma os princípios expressos em 1990, na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: a Declaração de Salamanca (1994).

ao seu método de alfabetização, que ele dizia “*deve vir antes da leitura da própria palavra*”.

Passei a ter certeza de que era o caminho que deveria seguir. Após o estágio obrigatório do Magistério, surgiram as primeiras dúvidas de como aprender a alfabetizar. O curso de Magistério foi excelente, mas deixou essa lacuna: não sabia como alfabetizar.

Depois de formada, saí à procura do meu primeiro emprego na área da educação. Passei a trabalhar na Creche Risca e Rabisca. A carteira profissional foi assinada como recreacionista⁶, mas exercia a função de professora. Logo, fiz meu primeiro concurso público. Fora para o Magistério Público da Prefeitura Municipal de Viamão. Fui chamada em abril de 1995. Larguei o emprego na creche e fui, finalmente, assumir, como professora celetista, uma turma de Jardim B (crianças de 6 anos). Em 1997 fui transferida para uma escola de ensino fundamental incompleto, na Vila Cecília. Trabalhei com turmas de 2^a (crianças de 8 anos) e 3^a séries (9 anos de idade). Muitas crianças liam e escreviam, mas nem todas. Aquilo era frustrante. Elas reprovavam e eu, também. Um sentimento de culpa me acompanhava.

Foi um período de aprendizagem intensa. O GEEMPA⁷ era responsável pela nossa formação continuada. Seus profissionais eram sempre questionadores, faziam questão de articular situações que nos permitiam construir e desconstruir as certezas, gerando dúvidas; dúvidas que me levavam à busca de respostas para os questionamentos apresentados pela prática pedagógica.

O interesse pelos temas abordados nas diferentes formações de Viamão, levaram-me a participar de vários encontros, formações, seminários e discussões acerca da profissão docente. As ideias básicas que até hoje são veiculadas pelo

⁶Executava atividades diárias de recreação com crianças e trabalhos educacionais de artes; orientava e auxiliava as crianças no que se referia à higiene pessoal; ajudava na hora da alimentação; a desenvolverem a coordenação motora; incentivava autonomia. Não era só brincar: mas, é excelente forma de aprender, naquele espaço, sobre a rotina escolar. E, ser remunerada, com o salário mínimo da época.

⁷O GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia da Pesquisa e Ação) é uma organização privada, independente das Universidades, das Secretarias de Educação e do Ministério de Educação, guardando com estas instituições uma relação de colaboração e apoio. As finalidades da instituição são o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências da educação, a realização de ações efetivas visando a melhoria da qualidade do ensino, junto a professores e técnicos que atuam na área educacional, assim como junto a autoridades responsáveis pelo planejamento e execução da política educacional e a formação e orientação de professores, técnicos e profissionais ligados à educação. É uma sociedade civil sem fins lucrativos, registrada como pessoa jurídica, em Porto Alegre (RS), e declarada de utilidade pública, conforme decreto municipal de 13 de dezembro de 1984, que desenvolve, desde sua fundação, atividades de pesquisa na área de educação.

GEEMPA, tais como: “só ensina quem aprende” e “todos podem aprender” em relação ao processo de alfabetização ainda vigoram.

Os encontros do GEMPA aconteciam em salas de aula de um centro universitário. Trocávamos ideias para a solução dos problemas apontados e nas leituras buscávamos fundamentação para a solução dos problemas das turmas. Para mim, aquele espaço era encantador, mágico, fascinante. Precisava entrar, oficialmente, para esse universo acadêmico. Prestei vestibular na PUCRS.

Iniciei em março de 1997 e concluí em janeiro de 2000 o curso de Pedagogia – Habilitação Educação Plena em Educação Infantil. A graduação foi significativa na minha formação, na medida em que me ofereceu subsídios para ampliação de conhecimentos no campo da educação.

Em 2000 fui nomeada, após ser aprovada através de Concurso Público para Magistério Estadual pela Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Em julho assumi a docência, ministrando aulas para uma turma do Jardim B. Em 2003, assumi uma segunda matrícula no Estado. Comecei a trabalhar com turmas de 1ª série. Uma experiência magnífica.

Não estava contente com a forma com que meus alunos aprendiam na escola do Estado e resolvi procurar uma área de estudo voltada para os processos e as dificuldades de aprendizagem de crianças e adolescentes. Reprovava aquelas crianças de 7 e 8 anos que não conseguiam aprender a ler e escrever. Resolvi cursar a especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário Uniritter.

Em 2007, fui nomeada como professora dos Anos Iniciais, após ser aprovada através de Concurso Público para Magistério Municipal de Porto Alegre. Assumi uma turma de A30 (3º ano do Ensino Fundamental) em uma EMEF da zona sul.

No ano de 2007, fui convidada a “dar aula⁸” para futuros professores. Aceitei o desafio de assumir as disciplinas de Didática Geral, no Curso de Curso Normal – Aproveitamento de Estudos do Instituto Estadual de Educação Paulo da Gama, no turno da noite.

Particpei de vários eventos científicos e culturais, a maioria, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED). Em 2009 iniciei o Curso do Programa de Pós-Graduação da PUC em Gestão da Educação: Orientação

⁸ A ação de “dar aula” pode ser substituída por “orientar a aprendizagem”, o que significa nortear a aprendizagem do aluno na construção do seu conhecimento.

Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Assim, como fiz parte de uma formação continuada importante, o Pró-Letramento⁹, anterior ao Pacto Nacional.

Nasciam, a todo instante, sentimentos de frustração, em qualquer que fosse o nível da Educação. Mesmo diante de tantas idas e vindas em diferentes áreas da educação, busco manter-me firme no propósito: torna-me uma melhor profissional, sempre. As experiências que tive durante a minha formação acadêmica e a minha atuação profissional fizeram com que eu desejasse um maior aporte teórico para a condução de uma formação mais consistente na área educacional. Percebi que deveria investir novamente na minha qualificação. Diante disso, decidi escolher um curso de Mestrado que me levasse a sistematizar melhor as minhas leituras e direcionasse meus objetivos de estudo.

A partir da minha trajetória mais recente no mundo profissional, como professora alfabetizadora na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, professora dos Anos Iniciais, insiro-me no tema da pesquisa, destacando a legislação criada para melhorar a qualidade da alfabetização.

Podemos destacar a aprovação da Lei nº 9394/96, o Plano Nacional de Educação Lei nº 10172/01 e na ampliação do Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, que oportuniza o ingresso mais cedo das crianças na escola, aos 6 anos de idade. Essa realidade latente, na qual a pesquisadora está inserida instiga o desejo de compreender o que acontece, agora, no início da fase de alfabetização após a formação do PNAIC.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 4024/61 estabeleceu quatro anos de escolaridade obrigatória que, posteriormente, foi ampliada para seis anos. Em 1971, a LDB nº 5692 tornou obrigatório oito anos de escolarização. A LDB nº 9394/96, embora mantivesse a obrigatoriedade de oito anos de escolarização, acenou para a possibilidade da ampliação para nove anos. O Plano Nacional de Educação, de 2001, em sua meta 2, propôs a implantação progressiva do Ensino Fundamental com nove anos de duração, através da inclusão das crianças aos seis anos de idade.

O dispositivo legal lei nº 11.114, em 2005 promulga a primeira lei específica do Ensino Fundamental de Nove Anos, aquela que altera o artigo 6º da LDB,

⁹ O Pró-Letramento foi um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do EF. Possuía quase o mesmo formato do Pnaic, atualmente.

tornando obrigatória a matrícula da criança aos seis anos de idade no EF. Enquanto essa lei modifica a idade de ingresso neste nível de ensino, a lei nº 11.274/061 trata da duração do EF, ampliando-o para nove anos, com matrícula obrigatória aos seis. Agora, suscita o começo da alfabetização de crianças aos 6 anos de idade, já no 1º ano do Ciclo de Alfabetização.

As ações de uma política educacional voltada à formação de professores dos Anos Iniciais para que esses avancem nos desafios da alfabetização e do letramento é acompanhada pelo PNAIC. O programa foi lançado no final de 2012 pelo Ministério da Educação (MEC), mas somente em fevereiro do ano 2013, uma medida provisória garantiu sua viabilidade.

O exercício docente de alfabetizadoras, em especial daquelas que atendem turmas de 1º ano, compostas por crianças de 6 anos de idade, passa a ser permeado pelos impasses e desafios vivenciados na escola. Isso tudo leva à urgência e a necessidade de reflexões, revisões e novos encaminhamentos para a prática educativa, implicados pelas exigências da formação docente.

A fase inicial da alfabetização, as turmas de 1º ano, requer um trabalho eficiente, um compromisso com a qualidade, de acordo com as necessidades desse público-alvo, pois a alfabetização não possui receita pronta, uma vez que a forma de aprendizagem de uma criança pode ser diferente de outra.

Em algumas capitais como Porto Alegre, Belo Horizonte e São Paulo, a mudança se deu antes de 1988 (BRASIL, 1988, p. 31). Com isso, vemos que não é algo novo, dentro da Rede Municipal de Ensino (RME) de Porto Alegre, o trabalho com as turmas de crianças de 6 anos.

O espaço de sala de aula de 1º ano, especialmente no que se refere à alfabetização, é o *lócus* apropriado neste momento, já que o PNAIC busca viabilizar o encontro do professor com uma responsabilidade social - alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano, como uma das 20 metas do projeto do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰.

¹⁰ (a) O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma lei ordinária, prevista na Constituição Federal, que entrou em vigência no dia 26 de junho de 2014 e valerá por 10 anos. Estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da educação. Estabelece 20 metas para serem cumpridas até 2023. Entre os objetivos que a pesquisadora considera relevantes a partir deste trabalho: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, segundo dados de 2012, a porcentagem de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em leitura é de 44,5%. Em escrita, 30,1% delas estão aptas, e apenas 33,3% têm aprendizagem adequada em matemática. Entre as metas: ampliar o acesso desde a educação infantil até o ensino superior, melhorar a qualidade de forma que os estudantes tenham o nível de

Nossas crianças na RME de Porto Alegre vêm de camadas sociais menos privilegiadas. São pertencentes a uma escola pública, obrigatória e gratuita, e considerando isso, queremos, conforme manda a lei, proporcionar o acesso e permanência de todas elas na escola. Fazer com que todas as elas estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade.

Ser professor, nos dias atuais, exige uma formação mais ampla e consistente, elevando-se os requisitos para aqueles que começaram a trabalhar num contexto em que as demandas eram menores, pois o universo escolar está mais complexo¹¹.

Sabemos que o crescimento profissional depende, sem dúvida, de investimento e vontade própria. Contudo, compreendo, assim como Zacharias (2012) que a profissão docente não é um “dom”, mas sim um processo que envolve dedicação, muito estudo e uma constante aprendizagem sobre nós mesmos. Nesta **“aventura pedagógica”¹²** que entrei, pois as ideias nascem das experiências, eu faço das minhas dificuldades a minha motivação, motivação para continuar estudando.

Na formação inicial, muitas vezes, a cisão entre conhecimento acadêmico e conhecimento em ação tem produzido o distanciamento entre a teoria e a prática, atribuindo-se valores diferenciados para esses conhecimentos. Priorizar a formação de docentes é de extrema urgência. Mas, temos que considerar que os saberes experimentais, os saberes teóricos devem estar associados às práticas pedagógicas.

conhecimento esperado para cada idade, e valorizar os professores com medidas que vão da formação ao salário dos docentes; (b) A complexidade do modelo federativo brasileiro, as lacunas de regulamentação das normas de cooperação e a visão patrimonialista que ainda existe em muitos setores da gestão pública tornam a tarefa do planejamento educacional bastante desafiadora. Planejar, nesse contexto, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação das desigualdades que são históricas no Brasil. A Emenda Constitucional nº 59/2009 (EC nº 59/2009) mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Portanto, o PNE deve ser a base para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais, que, ao serem aprovados em lei, devem prever recursos orçamentários para a sua execução. Cf Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>.

¹¹ A escola está atrelada a projetos sociais e educacionais: Bolsa Família, Vou à Escola, ProUni, políticas afirmativas de cotas.

¹² Grifo da pesquisadora. Aos meus olhos, essa aventura ainda exhibe esperança: ser professora ainda faz sentido.

Conforme Garcia (1995), a formação de professores vem se instituindo como elemento-chave para a reformulação de projetos no sistema. Do mesmo modo que vem desenvolvendo profissionais dentro de uma nova visão de professor, e assim, colaborando para o aperfeiçoamento, ressignificando seu aprendizado profissional e melhorando a qualidade da escola pública incluída em um processo consecutivo de ação-reflexão-ação das políticas educacionais, em diferentes países do mundo¹³.

Dessa forma, acreditamos que seja possível trazer uma contribuição na análise da efetividade das estratégias implementadas no campo da formação de professores. Poder analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em sua etapa inicial, voltada à alfabetização e ao letramento: as suas contribuições e implicações pedagógicas no trabalho de professoras das crianças que ingressaram mais cedo na escola, aos 6 anos, em função da lei maior.

A RME de Porto Alegre comprometeu-se em alfabetizar todas as crianças até, no máximo, o 3º ano do EF, em cumprimento à lei federal Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do programa e define suas diretrizes gerais. O governo estadual atuou com os prefeitos pedindo que assumissem a prioridade da alfabetização na idade certa e que os secretários municipais de Educação se envolvessem diretamente com o programa, liderando o processo.

Assim, várias escolas-pólo em Porto Alegre receberam os docentes para as atividades. Os participantes frequentaram um curso de 120 horas, entre atividades presenciais e a distância. No ano de 2013 a ênfase foi em linguagem. No ano de 2014 haveria a retomada da linguagem e sua articulação com a Alfabetização Matemática¹⁴. Segundo o documento do MEC, além dos professores, materiais pedagógicos e referenciais curriculares também dariam suporte ao programa.

No entanto, não podemos perder de vista o contexto no qual o professor está inserido (e esteve). A RME de Porto Alegre já oferecia ao seu público-alvo a

¹³ Considerando as novas funções ou papéis que o professor deve desempenhar tendo em vista às exigências da globalização, muitos países (França, Inglaterra, Brasil), deram início a um processo de reforma no modelo de formação. Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/trabalhos/olgaisescabralmaues.rtf>>. Acessado em: abril de 2013.

¹⁴ Devemos considerar que o direito à alfabetização é um processo social e cultural mais amplo que inclui, além da aprendizagem da leitura e da escrita, a Alfabetização Matemática. Dentro do PNAIC, a Alfabetização Matemática refere-se ao trabalho pedagógico que contempla as relações com o espaço e as formas, processos de medição, registro e uso das medidas, bem como estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, mobilizando procedimentos de identificação e isolamento de atributos, classificação, ordenação e correspondência.

oportunidade de ingressar mais cedo na escola, no período de implantação da escola ciclada, na década de 90.

Neste âmbito, pensamos que este trabalho pode trazer grandes contribuições no sentido de evidenciar as possíveis mudanças ocorridas para uma educação de qualidade com alunos alfabetizados no final do I Ciclo de Aprendizagem, tendo uma base sólida, formada já no 1º ano.

É estimulante e determinante pensar em um programa, como o Pnaic, e participar dele enquanto alfabetizadora, visando à eliminação, à erradicação definitiva do analfabetismo do País, priorizando elementos que são centrais para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores e a consideração de seus saberes pedagógicos no mundo letrado, garantindo uma alfabetização plena ao final do I ciclo do Ensino Fundamental.

O Ministério da Educação lançou, então, um grande programa educacional para “atacar o problema na raiz” – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, antecipou o ingresso aos 6 anos de idade no EF. Dessa forma, as crianças do 1º ano devem receber um trabalho voltado ao letramento e à alfabetização, pois segundo a lei, ingressando mais cedo no sistema de ensino é possível um período mais longo para tais aprendizagens.

Vale destacar que a RME de Porto Alegre, ainda antes da implantação dessas duas grandes políticas, já despontava para a experiência pedagógica de incluir um ano a mais na vivência escolar compulsória das crianças, através dos ciclos de aprendizagem. Tudo isso nos permite levantar a seguinte questão de pesquisa:

- Quais as implicações da formação docente Pnaic para a prática pedagógica de duas alfabetizadoras da RME de Porto Alegre para as turmas do 1º ano do EF?

No desenvolvimento desta reflexão central, surgiram outras inquietações, dúvidas que me acompanham desde o início de meu ingresso na RME de Porto Alegre: É possível perceber mudanças nas práticas pedagógicas das duas alfabetizadoras, decorrido 1 ano de formação docente na área da Linguagem? E, antes, quando não existia a matrícula obrigatória de crianças aos 6 anos de idade no EF? Como as alfabetizadoras das turmas de 1º anos trabalham com as crianças para que elas consigam ler e escrever até o final do Ciclo de Alfabetização?

Por fim, através desta pesquisa, objetivamos: assinalar as implicações das atividades de formação docente oportunizadas pelo PNAIC, no ano 2013, na RME

de Porto Alegre, com as práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras das turmas de 1º anos do EF para garantir uma alfabetização de qualidade ao final do Ciclo de Alfabetização.

Como objetivos específicos, tratamos os seguintes:

- a) Conhecer *in loco* o fazer pedagógico voltado ao letramento e à alfabetização, nas turmas de 1º ano;
- b) Saber quais as contribuições da formação docente Pnaic para o crescimento pessoal e profissional das três alfabetizadoras participantes;
- c) Traçar a importância dos saberes profissionais das alfabetizadoras para garantir alfabetização ao final do I ciclo;
- d) Garantir um ensino de qualidade às crianças de 6 anos de idade para a efetiva aprendizagem da alfabetização e letramento ao final do I ciclo;

A sistematização dessa pesquisa está organizada em cinco capítulos, com respaldo nas teorias que sustentam a mesma.

O capítulo 1 foi intitulado “*As discussões no campo teórico*” e está sistematizado, em dois subcapítulos: o “Cenário educacional de pesquisas” e “O Ensino Fundamental de Nove Anos”. Este último está subdividido em três seções, dentre elas “*O ingresso de crianças mais cedo na escola*” e “*O início dos ciclos de aprendizagem: anterior ao EF de Nove Anos obrigatório*” e “*Traçando os caminhos da formação docente*”. Apresentamos, neste capítulo, as ideias iniciais da revisão de literatura da pesquisa.

No capítulo 2, tratamos da política educacional que permeia esta pesquisa “A formação docente: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”. Ele encontra-se subdividido em três seções: “*Um breve histórico do Pnaic*”, “*Os envolvidos na formação docente – o Pnaic*” e “*A proposta de ciclos no Pnaic*”.

No capítulo 3, temos “*Os Caminhos Investigativos*” da pesquisa que trata de itens como: “*Abordagem da Pesquisa*”, “*Os sujeitos da pesquisa*”, “*Os instrumentos de coleta de dados*” e “*A coleta de dados*”. O caminho trilhado, colocado neste capítulo, deixa à disposição o cenário no qual esta pesquisa foi elaborada.

Temos o capítulo 4 que diz respeito à *Análise dos Dados*, permeado pelas impressões, aproximações e distanciamentos desde subcapítulos como “*Formação Inicial*”, “*O Pnaic e suas implicações na prática pedagógica das alfabetizadoras*” para suas turmas de 1º anos (A10) e então “*O Pacto firmado*” com essas alfabetizadoras.

Posteriormente, está o capítulo 5, que trata das *Considerações que não são finais*: pois o *PNAIC não acabou*. Em 2013, as alfabetizadoras participaram de um curso de formação continuada objetivando, sobretudo, a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. Em 2014 também contemplaram a articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. E, neste ano de 2015, iniciando em agosto o terceiro ciclo do PNAIC. A princípio, em informações extraoficiais, abordará as demais áreas do conhecimento de forma integrada, com o objetivo de promover a educação integral das crianças. E, no final, encontra-se listadas as referências utilizadas neste estudo.

A seguir, trataremos do referencial teórico que sustenta esta pesquisa de campo.

2 AS DISCUSSÕES NO CAMPO TEÓRICO

Traçaremos os referenciais teóricos que permitem a articulação da configuração da legislação, da ampliação do Ensino Fundamental ao ingresso de crianças mais cedo na escola, ou seja, aos seis anos de idade, com matrícula obrigatória. Assim como a política educacional do PNAIC, que centra esforços na formação de docentes, trilhando um caminho rico em experiências e aprendizados, que permitam que em três anos no máximo, até os oito anos, todas estejam alfabetizadas.

Tratar da alfabetização frente aos vários estudos realizados acerca da temática, requer uma pesquisa exploratória. Para a localização das dissertações e teses, consultou-se o Banco de Teses da CAPES, tomando por referência os seguintes descritores ou palavras-chave: “ensino fundamental de nove anos”, “ingresso mais cedo na escola”, “alfabetização na idade certa”, “ciclos”, “alfabetização e letramento” e “formação docente”. Não foram delimitados os períodos de produção acadêmica no País, pois o tema é novo, mas a maior parte encontra-se entre os anos de 2006 até 2013. O que significa número reduzido de pesquisas e publicações, mas bastante significativo, que apresentam resultados sobre esta experiência. Sendo que no ano 2014, o banco de dados passa a coletar maiores informações a respeito da questão.

Através desta análise, verificou-se a pertinência e relevância da pesquisa por meio de um mapeamento das teses e dissertações depositadas no portal da Capes, com as temáticas que abordam este estudo. Assim, ao final, encontramos 23 dissertações e 4 teses, elementos que deram sustentação a essa produção acadêmica. Além das teses e dissertações, consultamos o jornal “*Letra A – o Jornal do Alfabetizador*”, produzido pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale)¹⁵.

¹⁵O Ceale é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O Ceale participa do Pacto como uma das Instituições de Ensino Superior de todo o Brasil que oferecem cursos de formação continuada para professores alfabetizadores.

2.1 Cenário Educacional de Pesquisas

O cenário educacional das pesquisas levantadas nos permite trazer os antecedentes que colaboraram com a temática dentro dos objetivos da experiência investigativa.

Com base nas temáticas identificadas na análise do material levantado, tivemos como inferência as seguintes aproximações com os autores abaixo citados.

A análise das temáticas, Ensino Fundamental de Nove Anos e Ingresso mais cedo tratam da implantação da Lei nº 11.274/06 que altera para nove anos essa fase de ensino e as suas possíveis implicações no processo de alfabetização das crianças de uma turma de primeiro ano (BRANDÃO, 2012). A ampliação do EF para nove anos representa um avanço importantíssimo na busca de inclusão e êxito das crianças das camadas populares em nossos sistemas escolares. Ao iniciarem o EF um ano antes, aquelas crianças passam a ter mais oportunidades de mais cedo começarem a se apropriar de uma série de conhecimentos, entre os quais tem um lugar especial o domínio da escrita alfabética e das práticas letradas de ler, compreender e produzir textos. É preciso planejar e avaliar bem aquilo que estamos ensinando e o que as crianças estão aprendendo desde o início da escolarização. É preciso não perder tempo, não deixar para os anos seguintes o que devemos assegurar desde a entrada das crianças, aos seis anos, na escola (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007).

É algo que envolve um paradoxo histórico e cultural do equívoco lugar da alfabetização, em detrimento de seu aspecto processual. Parte-se da perspectiva de que a criança já deveria estar alfabetizada, pois essa responsabilidade caberia ao professor do ano anterior (ABREU, 2009). É preciso compreender o espaço e a valorização que está se oportunizando às crianças que estão participando deste “processo de transição” ou deste ritual de passagem do último nível da Educação Infantil para o primeiro ano do EF. É preciso espaço e tempo para brincar, uma aprendizagem de forma lúdica, uma relação afetiva entre professora e alunos e um processo de alfabetização em construção visando à continuidade no segundo ano do EF (BRANDÃO, 2012).

O tempo de atenção requerido no EF nem sempre é o que a criança pode oferecer. A tarefa a ser realizada por ela nem sempre é a que deseja fazer. Ela responde a esse descompasso entre o que a escola dela exige e o que ela tem

condições de oferecer, muitas vezes, se refugiando na brincadeira que, na sala de aula, pode ser compreendida como indisciplina. Às vezes a indisciplina é a forma utilizada pela criança para conquistar o seu espaço (COSTA, 2009). Assim, segundo AMARAL (2008), as crianças também apresentam estratégias de resistência, muitas vezes veladas, transgressões criativas que lhes possibilitam encontrar brechas para exteriorizar sua ludicidade, criando espaços para brincar dentro e fora de sala de aula.

Para o ingresso mais cedo na escola, com as crianças aos 6 anos de idade, devemos considerar os aspectos relacionados aos cuidados: higiene, segurança (recreio - momento de diversão e não situação de constante perigo), organização dos espaços educativos e aquisição de novos materiais para a sala de aula e para o pátio (CAMPOS, 2011). Para conseguir um atendimento de qualidade às crianças de 6 anos que estão entrando no EF, faz-se necessária uma adaptação dos recursos humanos como um todo, não apenas com os profissionais que irão trabalhar diretamente com elas, mas de todos que estão na escola (ABREU, 2009).

Falando do ingresso mais cedo, com essa implementação do 1º ano no EF de Nove Anos, este aumento do tempo de escolarização só gerará os efeitos pretendidos se for alicerçado em padrões de alta qualidade (MEIRELLES, 2013). Enfatizar a necessidade e a importância da instauração de uma política de valorização e de formação de professores para a educação fundamental redefinida desde a inclusão de crianças de seis anos (ZATTI, 2009) é pertinente neste período de mudanças.

Tratando-se das temáticas: alfabetização e letramento, segundo (PINHEIRO, 2012) prevalece a manutenção de modelos tradicionais de ensino que se pautam em atividades estanques, com repetições exaustivas, que valorizam sobremaneira o ensino das letras, sílabas e palavras isoladas, abstraindo-se o contexto de produção. Inclusive, em alguns contextos, há a exigência de que as crianças já sejam alfabetizadas durante o primeiro ano (GRANDO, 2011). Trabalhar com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental significa estar em meio a uma luta de interesses. De um lado a criança deseja maior tempo para desenvolver atividades lúdicas, possibilidade de se movimentar, interagir, brincar, aprender a ler e escrever, mas sem tantas tarefas; por outro lado a professora convive cotidianamente com a cobrança de que seus alunos aprendam a ler o mais rápido possível (COSTA, 2009). A construção do conhecimento do código escrito é um processo individual que não

ocorre necessariamente nesse ou naquele ano (ABREU, 2009). Para Santaiana (2008) não basta ser alfabetizado, é preciso ser letrado, ser um sujeito que saiba resolver seus problemas e interagir em sociedade.

Alfabetizar letrando é um desafio permanente que implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos as crianças no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos as metodologias de ensino para garantir, o mais cedo e de forma eficaz o duplo direito de: não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas poder ler, compreender e produzir os textos compartilhados socialmente como cidadãos (LEAL, ALBUQUERQUE, MORAIS, 2007).

O período tem sido marcado pelo bombardeamento aos professores sobre os estudos centrados apenas nos processos de aprendizagem ao lado de discursos enfáticos sobre a necessidade de garantir aos alunos o convívio com as diferentes funções sociais do ler e escrever. “A apresentação de um “método novo” possa levar os professores a acreditarem que conseguirão desatar o “nó” da alfabetização” (SIGWALT, 2013, p. 20).

É preciso compreender que alfabetização e letramento são processos inter-relacionados e que a articulação de procedimentos que *alfabetizam e letram* é o ideal compromisso de uma educação igualitária: propiciar às crianças uma entrada plena no mundo da escrita (CROZATTO, 2011).

Em relação à temática formação docente, existem mudanças conceituais e metodológicas nos processos de alfabetização e letramento. As professoras devem procurar aplicar nos cotidianos os conhecimentos dos estudos, das trocas e das experiências com as quais se deparam na formação (ABREU, 2009). Há uma necessidade de buscar alternativas pedagógicas no que diz respeito ao incentivo para que o professor assuma a autonomia por seu processo de formação (GRANDO, 2011). Ao falar das concepções que norteiam o programa de formação, professores foram vagos em suas respostas, dando a entender que as mudanças em suas práticas foram para atender uma necessidade do sistema (ALVES, 2010). A prática docente se produz em condições situacionais muito particulares e necessita da relação do professor com os alunos, dos pares, dos estudos teóricos e também da política institucional. Todos esses elementos são fontes de aprendizagem profissional da docência (PEDRINO, 2009).

Tratar as formas como as relações pedagógicas se configuram na sala de aula, no sentido de atender uma criança de 6 anos no 1º ano do EF, de nada valem se não há uma mudança efetiva no modo de ensinar (BARBOSA, 2009). O trabalho docente em uma turma de alfabetização requer uma alfabetizadora que transite por diferentes objetos de ensino e quando quiser ensiná-los, articule com diferentes dispositivos didáticos, articulando dois fenômenos que caracterizam a sala de aula de alfabetização: a ampliação no que se refere ao eixo do saber (as letras escolhidas para escrever os nomes de desenhos, diferentes portadores de textos e gêneros textuais) e a reconfiguração do trabalho de alfabetização no que se refere ao eixo do método (ALVES, 2013).

A temática de implantação dos ciclos nos leva a questionar: como os professores apropriam-se da lógica de ensino dentro de um contexto de trabalho que é de seriação (BEZERRA, 2009). Muitos professores da RME, ainda, são imbuídos dos princípios pertinentes ao ensino seriado. Alguns professores mantêm características de pedagogias invisíveis (KLOVAN, 2008). As falas sobre a não aprendizagem: *“Os ciclos foram implementados para prejudicar a aprendizagem dos alunos e melhorar as estatísticas educacionais”*; *“É impossível ensinar a todos em uma turma e, por consequência, os diferentes saberes atrapalham o trabalho docente e discente”*; *“O fato de os alunos não serem reprovados ao final de cada ano é um desestímulo ao estudo”* (FETZNER, 2007). É uma preocupação real com a formação do ser humano e com os aspectos afetivos (DIEHL, 2007).

Para Chiacchio (2012), se quisermos atingir a qualidade, isto requer um compromisso com a formação adequada dos professores, contemplando e valorizando os saberes docentes nas experiências de formação, mas, também, colocando-os em diálogo com conceitos e teorias. Se estes saberes se apresentam como ponto fundamental no rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática, então a formação precisa levar em consideração algumas competências docentes, tais como - a pesquisa, a elaboração própria como processo de codificar o conhecimento, a teorização das práticas, a formação permanente (CROZATTO, 2011). São muitas as competências e habilidades necessárias ao professor para que o mesmo desempenhe um trabalho que vise à máxima aprendizagem dos alunos. Os saberes docentes vão desde o domínio de conteúdos específicos da disciplina, até práticas de manejo de sala, e de como traduzir o conhecimento de modo a ser compreendido pelos alunos (PEDRINO, 2009).

Atualmente, as políticas de formação têm centrado o processo de formação docente em processo de certificação, o que não é resultado de qualificação, muitas vezes limitando essa formação a pacotes instrucionais que são repassados às secretarias e conseqüentemente aos professores que, convocados, participam de inúmeros cursos. Espera-se que o aprendido seja, posteriormente, colocado em prática na sala de aula, ou seja, são treinados com o objetivo de transmitir para os alunos o que vivenciaram na trajetória do curso, na tentativa de obter melhores resultados (PIATTI, 2006).

Contamos com o uso de 27 dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação, situados em vários estados brasileiros (Rio Grande do Sul, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Ceará, Espírito Santo, Mato Grosso, Santa Catarina, Goiás) e no DF (tabela 1).

Tabela 1 – Teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação

ANO	Nº de Dissertações	Nº de Teses	Total de Dissertações e teses
2006	01	-	01
2007	02	01	03
2008	04	-	04
2009	07	02	09
2010	01	-	01
2011	03		03
2012	03		03
2013	02	01	03
			27

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes, elaborado pela autora, 2014.

A região sul do País tem o maior número de produção de teses e dissertações, conforme dados da tabela 2.

Tabela 2 – Teses e dissertações defendidas por regiões

Região	Nº de Dissertações/Teses
Norte	-
Nordeste	1
Centro-Oeste	3
Sudeste	7
Sul	6

Fonte: Banco de teses e dissertações Capes, elaborado pela autora, 2014.

A seguir, entraremos na questão teórica da implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos. Um nível de ensino que pretende assegurar a todas às crianças um maior tempo de convívio escolar, mais oportunidades de aprender e um ensino de qualidade.

2.2 O Ensino Fundamental de Nove Anos

Para discutirmos a questão das propostas de duas ações¹⁶ que vêm ocupando o centro dos debates públicos na área da Educação, tomaremos dentro deste novo cenário, a implementação da Lei Federal nº 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de Nove Anos para todos os sistemas de ensino (público e privado).

2.2.1 O ingresso de crianças mais cedo na escola

Aqui, abrimos uma subsecção com o ingresso de crianças de 6 anos neste nível de ensino – o Fundamental. Diante da configuração da legislação vigente, neste novo cenário educacional, tratamos deste o sujeito de 6 anos que chegou no 1º ano do EF?

Como diz a apresentação do Caderno Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade:

Mais crianças serão incluídas no sistema educacional brasileiro, especialmente aquelas pertencentes aos setores populares, uma vez que

¹⁶ A segunda ação, a formação docente PNAIC, teve um capítulo aberto ao longo da pesquisa, ao invés de uma subsecção como “O Ensino Fundamental de Nove Anos”.

as crianças de seis anos de idade das classes média e alta já de encontram, majoritariamente, incorporadas ao sistema de ensino – na pré-escola ou na primeira série do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 5)

Temos a provocação e o incentivo do próprio órgão responsável pela Educação do País – o MEC -responsável pela implementação de políticas que amparam os direitos dos cidadãos inseridos na escola, respeitando-os em seus tempos e ciclos de vida. Vários são os debates realizados a respeito da questão da obrigatoriedade da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com a inserção da criança aos 6 anos de idade já no 1º ano escolar.

A intenção é fazer com que aos seis anos de idade a criança esteja no primeiro ano do ensino fundamental e termine esta etapa de escolarização aos 14 anos. Ferraro (2011, p. 995) já previa que uma

corrida da alfabetização se decide na largada do processo de escolarização, estando já selada a sorte aos 7 anos de idade e consolidada aos 8 anos. Na medida em que se generalize para toda a população recenseada de 5 a 14 anos, o início da escolarização aos 6 anos, com um EF de 9 anos, o momento definidor – aquele em que se estabelecem as desigualdades quanto à alfabetização – com muita probabilidade irá se antecipar dos 7 para os 6 anos.

A nossa legislação educacional (SARMENTO; SILVA; PAULY, 2011) prevê a ampliação de um ano no EF, e tem como objetivo pedagógico assegurar às crianças maior tempo de convívio escolar para que possam qualificar as oportunidades de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento. Os primeiros anos da escolarização oferecerão às crianças mais tempo para que elas se apropriem desses conteúdos escolares estratégicos para toda a vida escolar.

Para a implementação qualitativa do Ensino Fundamental de nove anos, é importante compreender que o conceito de infância sofreu transformações historicamente, o que se evidencia tanto na literatura pedagógica, quanto na legislação e nos debates educacionais, em especial a partir da década de 1980, no Brasil.

A compreensão da infância como historicamente situada implica que a escola, em seu conjunto, efetive um trabalho articulado e com unidade de propósitos educativos. Esses propósitos orientarão o trabalho desenvolvido pelas alfabetizadoras do 1º ano - um dos nossos focos, nesta pesquisa. Portanto, devem

ser discutidos e compreendidos pelo conjunto dos profissionais das escolas, além de devidamente sistematizados na proposta pedagógica.

Vygotsky (2007) contribuiu muito com seus estudos sobre a concepção de infância e de desenvolvimento infantil. Analisou o desenvolvimento humano e privilegiou a interação social, como essencial na formação da inteligência e das características humanas. Portanto, só nos tornamos humanos na interação com outros seres humanos.

Segundo Rego (1995, p. 55) é

a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, que a criança incorpora ativamente as formas de comportamento já consolidadas na experiência humana.

As crianças de seis anos eram as maiores da Educação Infantil, segundo Campos (2011), hoje são “as menores” na escola do Ensino Fundamental de Nove Anos. Compreender como este sujeito, de apenas seis anos, funciona dentro de uma mudança processual, levando em consideração as suas especificidades. Pensar, enquanto alfabetizadoras, nas características não só de sua idade, mas em um contexto social e da existência ou não na educação infantil, a fim de não promover o senso de inferioridade. A ideia está em favorecer o sentimento de sucesso, como lidam com seus erros e as diferenças individuais em sala de aula (RAPOPORT, FERRARI; SILVA, 2009) a partir do modo como serão conduzidas as práticas pedagógicas para perceberem e lidarem com as situações de desafio de alfabetização e letramento.

Na introdução do documento, o caderno orientador para a inclusão da criança de seis anos de idade fala desta ampliação do EF de oito para nove anos a respeito do período de duração que:

exige tratamento político, administrativo e pedagógico, uma vez que o objetivo de uma maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 7).

Assim, cabe salientar que a organização federativa da educação brasileira permite que cada sistema de ensino seja competente e livre para construir seu plano de ampliação do ensino fundamental juntamente com a comunidade escolar.

Realizado o trabalho de pesquisa na RME, um terreno fértil de experiências mais maduras dentro uma proposta curricular de implantação dos ciclos, apresentaremos a seguir como Porto Alegre pensou o seu sistema anterior à lei obrigatória posta, atualmente.

2.2.2 O início dos ciclos de aprendizagem: anterior ao EF de Nove Anos obrigatório

Para tratar das implicações no fazer pedagógico depois das políticas públicas educacionais do momento, temos o início do ciclo de aprendizagem¹⁷, os primeiros anos - as turmas de A10, compostas por crianças de seis anos desde a década de 90, em Porto Alegre. Assim, precisamos entender o funcionamento desta rede de ensino.

Essa subseção tem o intuito de esclarecer o funcionamento das escolas em que ocorreu a pesquisa, pois o Pnaic trata, ainda que sucintamente, sobre as “Orientações para a organização do ciclo de alfabetização” no Caderno de Apresentação – Formação do Professor Alfabetizador (Brasília, 2012, p. 6) quando diz que “a própria organização do espaço escolar apresenta características específicas que também necessitam ser consideradas”.

A implementação dos ciclos de aprendizagem na RME de Porto Alegre iniciou no ano de 1995, na Vila Monte Cristo, como demanda do Orçamento Participativo (OP). Este é considerado um método de discussão e elaboração do orçamento do município na época em que a cidade, capital do estado do Rio Grande do Sul, fora governada pela Frente Popular. A Frente Popular tinha o Partido dos Trabalhadores (PT) junto a outros partidos tidos como de esquerda.

Situada naquela vila, a primeira escola demandada pelo OP foi palco de estudos a respeito de um modo de organização escolar que contemplasse os princípios discutidos no Congresso Constituinte Escolar. Esse fora um processo de discussão ocorrido entre 1993-1994 com as escolas da RME de Porto Alegre e toda a comunidade escolar esteve envolvida para debater sobre o tema: “a escola que temos e a escola que queremos”. O corpo docente dessa escola passa a estudar e a elaborar, com o coletivo, o projeto escolar organizado em ciclos. É importante

¹⁷ Ao longo da pesquisa, abriremos um capítulo específico para a formação docente, o PNAIC, onde constará uma subseção a respeito dos ciclos de alfabetização e suas aproximações com os ciclos de aprendizagem.

frisarmos que as escolas seriadas passavam a ser cicladas quando os quatro segmentos (de pais, de alunos, de professores e de funcionários) aprovavam esse processo.

A implementação gradual da escola ciclada na RME de Porto Alegre aconteceu a partir de 1995 com uma escola piloto; em 1996, com quatro escolas; e em 1997 com um grupo de escolas por ano. O Projeto Político-Pedagógico da EMEF torna-se referência para o debate gerado a partir do Congresso, bem como o regimento do ponto de partida para as escolas.

A publicação da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Porto Alegre, em dezembro de 1996 traz o Caderno Pedagógico de nº 9 com a proposta de escola ciclada para a RME.

O Caderno 9 é intitulado “Ciclos de Formação: Proposta Pedagógica da Escola Cidadã”. Ele é formado de três partes: a primeira trata da proposta político-educacional para a organização do ensino e dos espaços-tempos na escola municipal; a outra trata do regimento escolar; e por último, a disposição de pessoal nas escolas por ciclos de formação. Em seus anexos, temos a Base Curricular e as questões legais dos Pareceres do Conselho Municipal e Estadual de Educação.

Inspirados em uma concepção curricular com forte influência do grande mestre e pensador Paulo Freire, este caderno diz que:

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, um conjunto significativo de educadores/as lutam contra a face conservadora da escola e procuram construir algumas alternativas progressistas e coletivas, envolvendo os diferentes segmentos nesta direção. Por isso, o processo de reestruturação curricular, proposto pela Administração Popular, busca ampliar esta consciência da escola como espaço integrante e indissociável dos demais aspectos que compõem a totalidade social onde os avanços ou recuos sociais são expressos, pensados, analisados, vivenciados, sendo essa uma responsabilidade do conjunto dos segmentos da escola, a partir da história dos sujeitos que deles fazem parte. Assim, o saber escolar se impregna daqueles conteúdos indispensáveis para a vivência e o exercício da cidadania (CADERNO PEDAGÓGICO, nº 9, p.9).

Pensando nas práticas da RME de Porto Alegre, enquanto escola ciclada, segundo Fetzner (2007, p. 59-60), temos:

- a) planejamento coletivo entre os anos de escolarização, sendo o currículo organizado pela própria escola, por meio do complexo temático¹⁸, que partia de uma pesquisa socioantropológica¹⁹ que indicava os conceitos fundamentais de cada área de conhecimento a serem abordados, de acordo com as potencialidades do desenvolvimento das crianças, pré-adolescentes ou adolescentes, o que difere radicalmente do currículo seriado, em que os conhecimentos são previamente distribuídos por série;
- b) organização dos tempos escolares de forma contínua, com horários mais extensos e não tão compartimentados entre as disciplinas como nas escolas seriadas e com aulas organizadas na perspectiva interdisciplinar, procurando oferecer ao aluno um todo coerente;
- c) espaços de aprendizagem diferenciados, tentando atender às necessidades específicas dos alunos para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor e garantindo o atendimento escolar necessário para o desenvolvimento de todos nas melhores condições possíveis (laboratórios de aprendizagem, salas de artes, informática educativa), serviços estes providos pelo Estado e não por parcerias como iniciativa privada, organizações não profissionais ou serviços voluntários;
- d) aulas que se organizavam priorizando o trabalho em grupo, a troca de experiências e saberes entre os alunos e a ajuda mútua;
- e) práticas avaliativas coletivas, participativas e direcionadas para a reorganização das atividades, a busca de suporte adequado ao ensino e direcionadas ao conjunto da escola.

A organização curricular dos ciclos de formação é realizada em três ciclos:

Primeiro Ciclo (dos seis anos aos oito anos e 11 meses) - enfatiza diferentes linguagens e expressões: plástica, dramática, musical, escrita, oral, corporal, dentre outras; e os conceitos matemáticos, respeitando as peculiaridades do coletivo de cada escola.

- Segundo Ciclo (dos 9 anos aos 11anos e 11 meses) – aprofunda o ciclo anterior ao acrescentar o conjunto novo de conhecimentos como cultura e a língua estrangeira e estudos geo-políticos-históricos.

- Terceiro Ciclo (dos 12 anos aos 14anos e 11 meses) – é visto como a etapa de culminância da organização por áreas e por relações pluri e interdisciplinares.

- A disposição das turmas na escola ciclada: as letras A, B e C referem-se aos respectivos ciclos de formação: o primeiro, o segundo e o terceiro ciclos.

¹⁸Forma de organização do ensino em que os conceitos a serem trabalhados pelos três ciclos são definidos a partir da pesquisa socioantropológica sobre a realidade onde a escola está inserida, elencando problematizações relevantes para os alunos.

¹⁹Antigamente existia a pesquisa socioantropológica, na RME de Porto Alegre. Era uma pesquisa realizada na comunidade para identificar problemas a serem trabalhados na escola; por meio desses problemas, os conhecimentos das áreas de estudo eram articulados, sem referência a currículo único a ser desenvolvido na rede.

Tabela 3 – Disposição das turmas na escola ciclada

I Ciclo - A	II Ciclo - B	III Ciclo- C
A10 (1º ano do EF)	B 10 (4º ano do EF)	C 10 (7º ano do EF)
A 20 (2º ano do EF)	B 20 (5º ano do EF)	C 20 (8º ano do EF)
A 30 (3º ano do EF)	B 30 (6º ano do EF)	C 30 (9º ano do EF)

Fonte: Tabela elaborada pela autora, 2014.

A proposta de ciclos de aprendizagem na RME de Porto Alegre tem muito a ver com as fases de desenvolvimento (infância, pré-adolescência e adolescência) e a aprendizagem proposta a ser apresentada pela escola. Atrelado ao PNAIC temos o ciclo de alfabetização que corresponde ao I Ciclo – A, na RME de Porto Alegre. Essa temática específica encontra-se mais adiante, no corpo da pesquisa.

A seguir, pontuaremos os caminhos da formação docente para fomentar as práticas pedagógicas.

2.3 Traçando os caminhos da formação docente

Dentro do cenário educacional brasileiro reside um de seus problemas mais graves, a alfabetização. Surge no caminho, a formação docente e continuada, o Pnaic, a partir de uma consciência irrestrita e ampla do Governo para desafiar as alfabetizadoras a mudanças significativas na prática de suas salas de alfabetização.

As ações de políticas educacionais do governo giram em torno de formações que contemplem resultados imediatos. Trata-se de uma tarefa árdua. São cursos de formação continuada lançados pelo governo para atingir metas na qualidade do ensino, no caso desta pesquisa, em questão, o Pnaic. Há muitas propostas de ordem legal. Destacamos três dessas recomendações legais que se apóiam no proposto Plano Nacional da Educação (PNE), segundo a Lei nº 10.172/01. Este primeiro se destaca em relação à superação da dicotomia entre teoria e prática:

A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País[...] Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática

e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.

Segundo, o Parecer CNE/CP nº 9/2001, que propõe um projeto de resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores com base na ação-reflexão-ação:

O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz (p. 56).

E, por último, na Resolução CNE/CP nº 1/2002, onde são instituídas as diretrizes para a formação dos professores da Educação Básica:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: I- a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria; II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas (p.4).

Muito se tem discutido no campo acadêmico sobre a figura do docente e os seus saberes e experiências que servem de base para a sua prática educativa, pontos-chave na dimensão do ensino e que não devem estar desvinculados da formação docente.

Em busca de tentar dar outro rumo para a formação docente é preciso reconhecer a existência de uma epistemologia da prática (TARDIF, 2002), o que implica conceber que o professor produz saberes. Saberes esses que se diferenciam do conhecimento científico, pois representam um modo de conhecer mais dinâmico, com menos sistematização acadêmico-científica e, mais articulados, com as formas de fazer e exercer o trabalho docente.

Porém, não basta reconhecer a existência desses saberes e transformar a prática em um mero ativismo ou um empreendimento teórico. Tal epistemologia da prática precisa ser revisitada pela teoria por meio de um exercício de análise crítica.

Analisando o contexto histórico da escola é possível observar o fenômeno da democratização do ensino público, visto que nas últimas décadas o Brasil deu

passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao EF. No entanto, essa ampliação qualitativa não veio acompanhada de medidas e ações essenciais que garantissem a melhoria qualitativa do ensino.

Ser professor pressupõe um preparo para o desempenho adequado da profissão. Além de saber os conhecimentos que se converterão em conteúdos do ensino, requer-se o domínio de recursos teóricos e metodológicos. Alia-se ainda, uma visão crítica dos princípios e objetivos que orientam a sua prática, bem como dos compromissos necessários. Portanto, ser professor requer uma conjugação dos conhecimentos/conteúdos/recursos, teóricos e metodológicos, dotada de competências, entendidas como uma capacidade de atualização de saberes, geradoras da autonomia docente.

António Nóvoa (2004) acredita que haja uma *proletarização* do professorado, o que significa dizer, uma retirada de autonomia, na concepção do trabalho de professor. São as políticas educativas que se tornam invasivas no trabalho docente. Perde o seu papel principal e se torna um mero técnico executante das leis impostas pelas administrações centrais, dentro de uma perspectiva instrumental.

Corroborando mais uma vez, Hernández e Sancho (2007, p. 9) falam sobre o sentido da formação, quando se reconhece na prática, o “que acontece na sala de aula ou na escola, orientando-nos na práxis diária, e não quando leva a denominações vazias que se separam os educadores de sua atividade e da construção de seu próprio saber”.

Nóvoa acredita que a formação contínua deve investir em três frentes: na pessoa e suas experiências; nos saberes que os professores já possuem; e na escola e seu projetos. O autor acredita que o trabalho desenvolvido pelos professores seja por eles pensado. A criticidade e a reflexão, caso contrário, outros, intitulados especializados, assumirão essa tarefa. A meta está em ter “o *trabalho de pensar o trabalho*” (NÓVOA, 2004, p. 9). Um trabalho intelectual transformador na Educação, só será possível, se os próprios professores verificarem os avanços na capacidade de pensar a Educação, na realidade concreta, no dia a dia do fazer pedagógico.

Há um efeito de moda, segundo Nóvoa (2000), onde as técnicas e os métodos pedagógicos são rapidamente assimilados devido à grande circulação de ideias do mundo atual. Mas, ao mesmo tempo, paradoxalmente, é há um corpo docente que resiste à moda e outro que é sensível à moda. Surgem a rigidez e a

plasticidade, que são modos de encarar a profissão. O grupo docente tem dificuldade em abandonar as práticas já cristalizadas com o tempo. Assim, a profissionalização se dá a partir de um saber experimental.

Para Marie-Christine Josso (2004, 143):

A experiência pode tornar-se *a posteriori* de um acontecimento, de uma situação, de uma interação; é o trabalho de reflexão sobre o que se passou; mas uma atividade qualquer é uma experiência desde que o sujeito se conceda os meios de observar, no decorrer da atividade, o que se passa e reflita sobre o que esta observação lhe traz como informação sobre a atividade empreendida. É uma ação refletida *a priori* ou *a posteriori*

Outro autor, Maurice Tardif (2002), trata dos saberes constituintes do próprio sujeito, enquanto figura profissional. A aquisição de saberes é produzida, constituída ao longo de sua trajetória de formação permanente, enquanto profissional.

Tardif (2002) diz que se uma pessoa ensina durante trinta anos, sua identidade carrega as marcas da sua própria atividade; com o passar do tempo, ela vai se tornando – aos seus olhos e aos olhos dos outros – um professor, com sua cultura, seu *ethos*, suas funções, seus interesses, etc. Então, sempre com o passar do tempo, modifica o seu “saber trabalhar”. Uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

No caso do magistério, a aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização de conhecimentos teóricos e técnicos, mais uma complementação de formação prática, ou seja, uma experiência direta no trabalho. É um processo de formação onde o aprendiz aprende a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, recebe formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício.

A prática profissional de docentes é temporal, segundo Tardif (2002) significando que os primeiros anos de prática profissional são decisivos na aquisição de sentimentos de competência e no estabelecimento de sua rotina de trabalho. Acredita-se que a maioria aprende a trabalhar na prática, por tentativas e erros.

O autor Nóvoa (2000) diz ser necessário especificar a noção de “saber”: de *saber*, de *saber-fazer* e de *saber-ser*. Ou seja, os conhecimentos, as competências, as habilidades (aptidões) e as atitudes dos docentes. Os saberes que servem de base para o ensino abrangem uma grande diversidade de objetos de questões, de

problemas relacionados com o seu trabalho. Para os professores, a experiência de trabalho é fonte privilegiada de seu saber-ensinar. Os saberes profissionais dos professores trazem manifestações do “*saber-fazer*” e do “*saber-ser*”, que são bastante diversificados, de fontes variadas e de natureza diferentes.

Com isso, percebemos que o saber profissional está no ponto de encontro de várias fontes de saber provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos lugares de formação, etc. Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõem-se que o professor interioriza um número de conhecimentos, competências, crenças, valores, etc., os quais estruturam sua personalidade e suas relações com os outros e são reutilizados, de modo não-reflexivo, mas com grande convicção prática no seu ofício. Os saberes experienciais são advindos destas pré-concepções de ensino e de aprendizagem, advindas da história escolar.

A análise da carreira leva em consideração as interações entre os indivíduos e as realidades sociais, bem como dois fenômenos interligados: a institucionalização da carreira (desempenhar normas no tocante a essa ocupação) e a dimensão subjetiva da carreira (dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser professor, na medida em que estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional).

O saber profissional para professores considerados efetivos por Tardif (2002) possui uma dimensão identitária, um compromisso durável com a profissão. Esse mesmo saber envolve aspectos psicológicos e psicossociológicos, uma vez que exige certo conhecimento de si mesmo, bem como reconhecimento por parte dos outros, enquanto colega.

A autora-educadora Olgaíses Maués (2003) diz que “a identidade e a profissionalidade são definidas em função do vínculo social que lhe é substancial”. Comporta também, um distanciamento em relação aos conhecimentos adquiridos na academia universitária. Ocorre, também, uma superposição entre os conhecimentos do professor e a cultura profissional.

Temos também a contribuição do autor Clermont Gauthier et al. (1998), denominando de repertório de conhecimentos específicos do ensino aquilo relacionado à tarefa de ensinar. O essencial na questão de um repertório de conhecimentos reside, portanto, na capacidade de revelar e de validar o saber

experencial dos professores para que não fique confinado no campo da prática individual, mas que possa servir como reservatório público de conhecimentos.

Referimos que na formação o professor aprende apenas quando se sente contemplado- “tocado”, quando encontra espaço para que suas experiências se transformem em fonte de saber, mas um saber que vá além da ação imediata. Este saber deve converter-se em uma atividade que o ajude a aprender consigo mesmo e que o comprometa ainda mais com a Educação.

A Lei nº 9394/96 deixa explícita em suas diretrizes sobre como sistemas de educação superiores devem dar conta de diferentes demandas e funções:

[...] as universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do País e da sociedade brasileira.

Ela vê a universidade como um espaço depositário e criador de conhecimentos. O confronto entre as distintas políticas passa sempre pela arena da formação de professores. É na universidade, nos cursos Normais (antigo Magistério) que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional.

A questão iminente é: se a universidade tem uma função específica na formação intelectual de todos os interessados, no caso, professores em formação continuada, como contornar a adaptação das aprendizagens daqueles que chegaram aos cursos visando refletir para além das suas práticas profissionais.

Os educadores representam os lugares de formação continuada como um entrelugar²⁰ nos quais os professores aparecem ocupando um não-lugar²¹, no sentido atribuído por Augé (1994), marcado pela individualização das referências, assim como pela compreensão espaço-temporal. Professores deixam de ser responsáveis pela produção dos objetivos, conteúdos e métodos de trabalho.

²⁰A formação de professores como um **entrelugar** passível de enredamentos entre a universidade e escola básica: *espaço-tempo* institucionalmente definido como intermediário entre o não-saber e o saber, lugar de aprender. Estes espaços possuem a peculiaridade de interfacear as relações entre a universidade, às escolas e a sociedade. Helal & Süsssekind (2012)

²¹Todo e qualquer espaço que sirva apenas como espaço de transição e com o qual não criemos qualquer tipo de relação é um **não-lugar**. Essas definições **entrelugar** e **não-lugar** são conceitos propostos por Marc Augé (1994).

Transferidos para equipes técnicas, pacotes/programas de ensino, livros didáticos, outros. Ocorre um estranhamento entre os professores e sua produção/trabalho. Os professores, às vezes, não assumem um lugar de protagonista de sua prática pedagógica.

Apropriamo-nos de conceitos da Antropologia proferidos por Augé (não-lugares e entre-lugar) no sentido de um espaço coletivo de discussão, onde as alfabetizadoras se sintam parte importante para a efetivação das propostas de ensino em questão. Que os professores/ alfabetizadores se assumam como agentes sociais que consideram fatores variantes que condicionam suas práticas pedagógicas. Que a formação docente não seja apenas mais um espaço em que se “transita e não se fica”, que não deixa marcas. Marcas de um espaço construído sob diferentes iniciativas que vão desde aquelas que se constituíram nas rotinas escolares, nas relações de professor – aluno, até nas trocas pedagógicas com os colegas de trabalho, na sua maneira de fazer.

Nesse contexto, as situações e experiências do docente alfabetizador muitas vezes se tornam desprestigiadas. O não-lugar ocupado pelos professores nesse processo diminui o campo de possibilidades dos espaços-tempos praticados de forma continuada, assim como da proximidade de suas representações com o mundo vivido. Mais precisamente, com a união entre a teoria sobre as suas práticas educativas.

Segundo Olgaíses Maués (2003), a partir de experiências pessoais ou cursar uma universidade como continuação lógica de sua escolaridade provoca uma relação ao saber muito diferente, é outro tipo de demanda de formação e certificações específicas. A complementação de sua ideia encontra-se em Augé, o antropólogo francês quando diz

Necessitam simultaneamente pensar a identidade e a relação, e, para fazerem isso, simbolizar os constituintes da identidade partilhada (pelo conjunto de um grupo), da identidade particular (de determinado grupo ou determinado indivíduo em relação aos outros) e da identidade singular (do indivíduo ou do grupo de indivíduos como semelhantes a nenhum outro) [...] Esse percurso é ‘cultural’ por essência, visto que passando pelos signos mais visíveis, mais instituídos e mais reconhecidos da ordem social, ele esboça simultaneamente o lugar dele, definido, por isso mesmo, como lugar comum (AUGÉ, 1994, p.50-51).

Nesse processo temos Perrenoud (2002) que contribui com o seguinte:

[...] a formação contínua visava – e sempre visa – atenuar a defasagem entre o que os professores aprenderam durante sua formação inicial e o que foi acrescentado a isso a partir da evolução dos saberes acadêmicos e dos programas, da pesquisa didática e, de forma mais ampla, das ciências da educação (Perrenoud , 2002, p.21).

Em relação à formação continuada: algumas pessoas a determinam no âmbito da escola como prática reflexiva e, outras, como sendo uma realidade vivida no cotidiano da escola como prática reflexiva. Elas estão na expressão e vivência dos professores em suas práticas cotidianas, sendo alteradas e alterando as práticas ou fazendo com que elas permaneçam cristalizadas.

A formação docente, nas últimas décadas, passa por muitas mudanças. São mudanças influenciadas por novos paradigmas construídos a partir das transformações sociais, assim como pela desvalorização da profissão e a *despotencialização* da sua autoridade intelectual e pedagógica do professor, promovidas tanto dentro da escola quanto por outras instituições sociais. Nessa perspectiva, os atuais programas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, concebem um novo perfil do professor como profissional reflexivo. Pensando nisso, Perrenoud colabora com a pesquisa, quando diz que:

A autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne de uma profissão, pelo menos quando a consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho (2002, p.13).

Colocamos a questão da prática, enquanto reflexiva, extremamente vinculada aos saberes teóricos e saberes práticos ou saberes de ação. Dessa forma, entendemos que a formação de professores se dá pela conjugação entre a teoria e a reflexão crítica sobre as suas práticas, pois quando o professor reflete sobre a sua prática, pensa sobre a sua história pessoal e profissional.

Perrenoud (2002) ilustra esta ideia quando refere:

[...] a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre sua ação. Essa capacidade está no âmago do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne de uma profissão, pelo menos quando a

consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho (PERRENOUD, 2002, p.13).

A noção de prática reflexiva nos leva a dois processos mentais distintos, segundo Perrenoud (2002):

- 1) Todo o processo complexo pede uma reflexão antes e durante o processo. Reflete-se a cerca da ação a ser tomada, seus objetivos, caminhos, meios, lugares, envolvimento, possíveis resultados, evolução.
- 2) Refletir sobre a ação é um ato crítico, onde levamos em conta a nossa própria opinião e a suposição do que um outro profissional ou pessoa faria, qual medida tomaria diante do mesmo caso.

A atividade docente vem se modificando em decorrência de transformações nas concepções de escola e nas formas de construção do saber (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999), resultando na necessidade de se repensar a intervenção pedagógico-didática na prática escolar. Entendemos a dimensão reflexiva no centro de todas as competências profissionais, pois constitui seu funcionamento e seu desenvolvimento. Portanto, ela não pode ser separada do debate mundial sobre a formação inicial, sobre a alternância e a articulação entre teoria e prática.

A seguir, pensando no programa de formação docente, a nível nacional, que orienta as práticas das alfabetizadoras, discorreremos sobre o Pnaic.

3 A FORMAÇÃO DOCENTE “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA”

Na área da Educação surge a discussão sobre a formação de professores, em especial, das alfabetizadoras dos anos iniciais do EF, enquanto possibilidade de (re) construção de saberes necessários à prática pedagógica.

Trata-se de um dos “panos de fundo” desta pesquisa²²- o grandioso desafio colocado pela experiência de formação docente Pnaic que merece um estudo aprofundado.

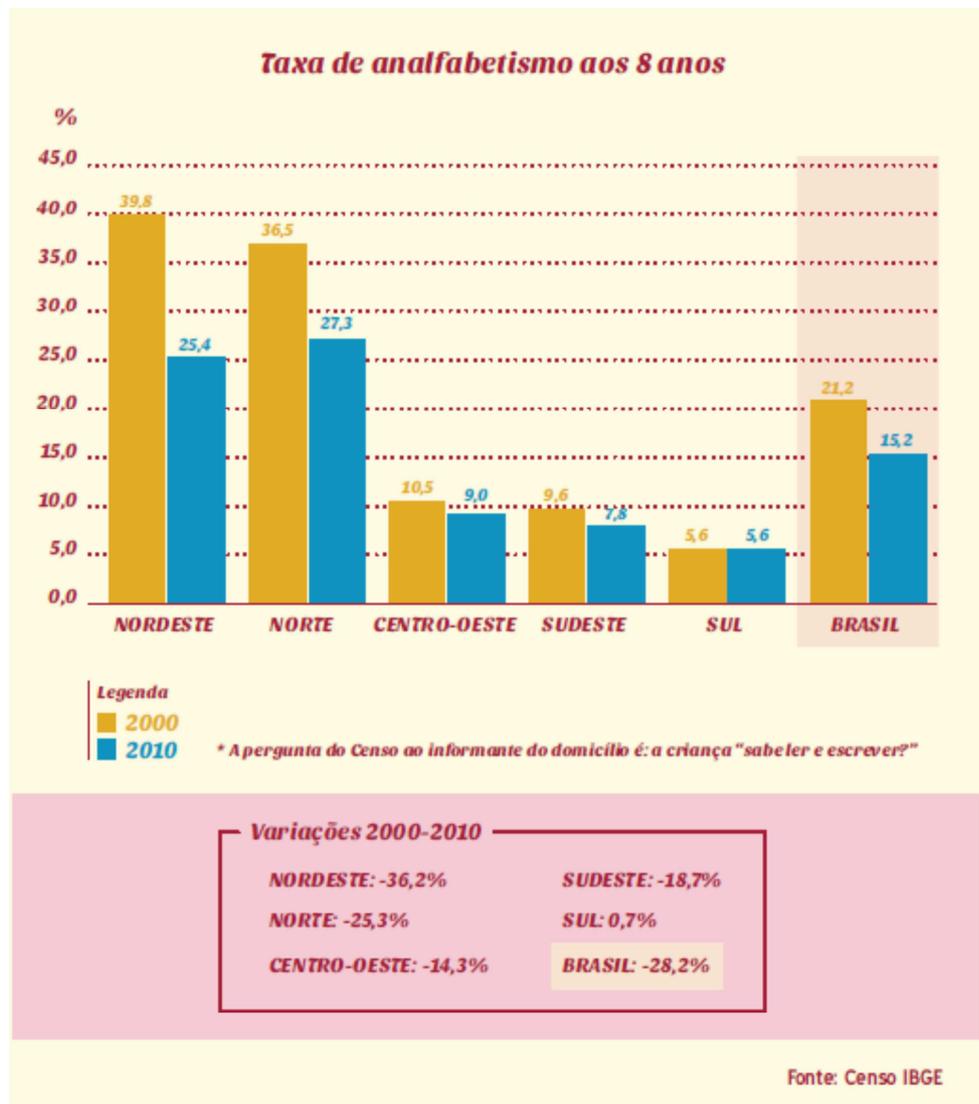
3.1 Um breve histórico do Pnaic

Os dados do Censo 2010 (figura 1) indicam que 15,2% das crianças brasileiras não sabem ler nem escrever aos oito anos. O problema mostra-se ainda mais complexo quando se consideram os resultados por região: no Norte, o índice chega a 27,3%, e no Nordeste, a 25,4% — uma desigualdade brutal em relação à região Sul, que apresenta as melhores taxas do país, com 5,4% de crianças não alfabetizadas na faixa etária adequada, evidenciando a necessidade de desenvolvimento de ações que tornem o processo de alfabetização mais eficiente e universal.

Para os educadores, a alfabetização tardia pode gerar um descompasso entre idade e aprendizagem e comprometer toda a vida escolar das nossas crianças e adolescentes.

²¹ Essa é a segunda ação atrelada ao centro dos debates públicos na área da Educação, conforme a subsecção 1. 2.

Figura 1 – Dados do Senso 2010



Fonte: Quadro extraído do periódico "Letra A – o Jornal do Alfabetizador". Belo Horizonte, maio/junho de 2013. Ano 9 – nº 34.

A formação docente Pnaic foi lançada no final de 2012 pelo MEC, mas somente em fevereiro de 2013 teve uma medida provisória que garantiu a sua viabilidade.

O Pnaic é uma colcha de retalhos entrelaçada por diversas experiências de alfabetização no Brasil aliadas à formação de professores, assim como o Pró-Letramento. Tem como principal inspiração um programa do governo do Ceará que teve sua semente plantada em Sobral. A partir da mobilização social em torno do combate ao analfabetismo escolar, a Associação para o desenvolvimento dos municípios do Estado do Ceará (APRECE) e a União dos Dirigentes (UNDIME/CE), com a parceria técnica e financeira do UNICEF, criaram o Programa Alfabetização

na Idade Certa (PAIC), no ano de 2012. O PAIC tinha por objetivo apoiar os municípios cearenses na melhoria da qualidade do ensino, da leitura e da escrita nas séries iniciais do ensino fundamental, contando com a adesão de 60 municípios.

A formação do Pnaic tem como foco a prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objetos de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo desta política de formação de professores.

O Pnaic, além de ser uma formação continuada de professores, “é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização”(BRASIL, 2012, p. 5).

Ele teve início com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), criado pelo MEC, em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no EF e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), estendendo-se, posteriormente, com o Pró-Letramento, iniciado em 2005.

O programa acima citado aconteceu por pelo menos dois fatores relevantes: pelos resultados insatisfatórios apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sobretudo em 2003, pautados em parâmetros internacionais de avaliação educacional e, pela criação da Rede Nacional²³ de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, em 2004. Essa chamada Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tinha a finalidade de “contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e com a melhoria na qualidade do ensino” (BRASIL, 2005, p.10).

O Programa Pró-Letramento, formação docente que ocorreu nos anos letivos de 2009 e 2010, era direcionado para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização (para crianças com 6, 7 e 8 anos) e tinha como objetivos: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; b) propor situações que incentivassem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; c) desenvolver conhecimentos que

²³ A Rede é composta pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB); Sistemas de Ensino, mediante as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e por Universidades que se constituem em Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação.

possibilitassem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem; d) contribuir para que se desenvolvesse nas escolas uma cultura de formação continuada; e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007).

As ações do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa são um conjunto de programas, matérias e referenciais curriculares desenvolvidos para contribuir com a alfabetização e letramento das crianças. Compreende quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e, gestão, controle e mobilização social.

No Caderno de Apresentação do Pnaic (2012), encontramos esses eixos com as seguintes considerações:

1- A formação continuada de professores alfabetizadores²⁴ é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. O programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com Universidades Públicas Brasileiras e Secretarias de Educação. Não há como garantir efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos.

Mais especificamente, em relação a esse primeiro eixo - formação continuada de professores alfabetizadores - o Pacto Nacional abrange os professores que atuam nas turmas dos três primeiros anos do Ciclo de Alfabetização do novo do EF de Nove Anos, como também os professores de classes multisseriadas.

Um professor alfabetizador tem uma responsabilidade social enorme. Essa carga de responsabilidade fica explícita no Caderno de Apresentação (BRASIL, 2012):

Um indivíduo alfabetizado não é aquele que domina apenas os rudimentos da leitura/escrita, ou seja, que é capaz de ler/escrever palavras. Espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador, p. 26).

²⁴ Um dos focos da pesquisa.

Um dos princípios gerais (1.1.5) da formação continuada, em especial, o Pnaic, diz respeito ao engajamento “o gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz” (BRASIL, 2012, p. 18).

Como chegamos a esta pesquisa de mestrado, diz respeito ao nosso engajamento, enquanto professoras alfabetizadoras. Existiria uma idade certa para aprender para as nossas crianças dominarem o SEA? O Caderno de Apresentação do Pnaic diz o seguinte a respeito da idade certa para alfabetizar-se:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes (BRASIL, 2012, p. 7).

Por outro lado, não basta dominar o SEA, a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas.

Assim, é importante que no planejamento didático possibilitemos a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa (BRASIL, 2012, p. 7).

Mais adiante, no mesmo caderno, temos a intenção do Pnaic em assegurar uma reflexão mais minuciosa sobre o processo de alfabetização e sobre a prática docente, garantindo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do EF, que se criou o Pnaic (BRASIL, 2012, p. 27). Os princípios centrais que serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico (BRASIL, 2012, p. 27) são:

1.1.1 SEA é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;

1.1.2 O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;

1.1.3 Os conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

1.1.4 A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

2- Os materiais didáticos e pedagógicos são formados por conjuntos de matérias específicos para apoio à alfabetização (livros didáticos, dicionários de língua portuguesa, jogos pedagógicos, obras de literatura, obras de apoio pedagógico aos professores e tecnologias de apoio).

Para tratarmos a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos (BRASIL, 2012, p. 17).

3- A avaliação tem três componentes principais que envolvem: avaliações processuais (podem ser desenvolvidas e realizadas pelo alfabetizador e seus alunos); a disponibilização de um sistema informatizado para inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança (2º ano); e, a aplicação junto aos alunos do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo INEP para aferir o nível de alfabetização alcançado no final do ciclo.

A avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam. O foco é uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. [...] Com base nos dados de avaliação, podemos definir quais estratégias usar, considerando o tempo previsto para as aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 22).

4- A gestão, controle e mobilização social- trata a atuação da frente de mobilização social em prol da Educação e, sobretudo, dos Direitos de Aprendizagem e garantia efetiva da alfabetização de todas as crianças.

Quando falarmos de 1º ano do EF, “discutiremos sobre as mudanças nas práticas de alfabetização relacionadas à tentativa de construção de currículos voltados a uma perspectiva de educação inclusiva que garanta o direito de todos à aprendizagem da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012, p. 14).

O termo “reinventar a alfabetização” aparece fortemente, impregnado de força, deixando claro que mais do que defender a volta dos antigos métodos de alfabetização (analíticos ou sintéticos), que priorizam primeiro o ensino de um “código” para depois os alunos poderem ler e escrever textos diversos; a autora Soares (1998) defende o trabalho específico de ensino do SEA inserido em práticas de letramento.

Nessa perspectiva, (Brasil, 2012, p.19-20) propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Assim, o Pnaic vê a alfabetização como uma das prioridades nacionais no contexto atual e o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania.

3.2 Os envolvidos na formação docente – o Pnaic

Esse Programa do MEC desenvolve-se em parceria com Universidades públicas brasileiras²⁵ e Secretarias de Educação. Acreditam que não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses dois segmentos. Na prática, na realidade da formação docente, temos o envolvimento de outros agentes educacionais. Desse modo, essa estrutura é composta por formadores diretamente sintonizados com os objetos de estudo e com a sala de aula, ou, como dizemos, com o chão da escola.

O primeiro, o professor formador, que realizará a formação dos orientadores de estudo, está vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará, com base nos mesmos princípios formativos, a

²⁵ No Rio Grande do Sul as duas Universidades que acolhem o programa são a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é responsável pela coordenação de três pólos – Pelotas, **Porto Alegre** e Osório.

formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos. Esse três profissionais da educação devem estar muito bem articulados entre si para mobilizar os diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares.

Estão envolvidos diretamente na oferta dos cursos os coordenadores gerais e coordenadores adjuntos da formação, supervisores de curso, os formadores dos orientadores de estudo, os orientadores de estudo, os coordenadores pedagógicos e os professores alfabetizadores. Além desses, há, em cada universidade, uma equipe de apoio responsável pela organização dos dados, pela garantia da infraestrutura da formação e acompanhamento do trabalho. Esta equipe também dará suporte/apoio pedagógico aos formadores, orientadores de estudo e coordenação local do programa (BRASIL, 2012, p. 37).

- Coordenadores e supervisores: em cada Instituição de Ensino Superior (IES), será escolhido um coordenador geral, um coordenador adjunto e supervisores de curso, que são responsáveis pela formação. Esses coordenadores e supervisores são profissionais das próprias universidades, que têm como função coordenar todas as atividades da formação no âmbito do Pnaic, na Instituição de IES, para que sejam cumpridas as incumbências definidas em Portaria e outras necessárias à implementação do Programa. O coordenador geral, os adjuntos e os supervisores de cada IES devem, também, oferecer suporte à ação pedagógica dos professores formadores em todas as etapas da formação.

- Coordenadores das Ações: em cada secretaria de educação será selecionado um coordenador das ações do Pnaic, seguindo os critérios: ser servidor efetivo da secretaria de educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais; possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

- Formadores da formação dos orientadores de estudo: são responsáveis por ministrar a formação e acompanhar o trabalho dos orientadores na formação dos professores, por meio da orientação em atividades de planejamento da formação e avaliação.

- Orientadores de estudo: acompanham os professores durante a formação em seu próprio município. O orientador de estudos que atender professores de etapas de escolaridade diferentes poderá organizá-los em turmas distintas.

- Professores alfabetizadores: serão aqueles que estão atuando nos três primeiros anos do EF. As inscrições serão realizadas pelas Secretarias Municipais nos sistemas disponibilizados pelo MEC.

O curso está organizado em oito unidades, totalizando 80 horas, além do seminário de encerramento de 08 horas. Os professores alfabetizadores, participantes do Pnaic serão atendidos em seus municípios pelos orientadores de estudo em encontros presenciais mensais de oito horas, totalizando 80 horas distribuídas em oito unidades. As unidades 2, 3, 7 e 8 serão realizadas em oito horas e as demais unidades (1, 4, 5 e 6), em 12 horas. No total, são somadas às 80 horas relativas às unidades trabalhadas: 08 horas de seminário final e 32 horas de estudos e atividades extra-sala, totalizando 120 horas (BRASIL, 2012, p. 30).

Toda a oferta de organização geral da formação de professores prevê quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do 1º ano do EF, um para os docentes do 2º ano; um para os professores do 3º ano; e um para professores de classes multisseriadas. Mas, também permite a formação de turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade. No caso da RME de Porto Alegre, a organização das turmas está neste último formato. Nossas classes multisseriadas são as turmas de progressão²⁶.

Para a construção dessa formação de professores foram organizados materiais que favorecerão o desenvolvimento do trabalho de formação do professor alfabetizador. Os cadernos da formação são:

- caderno de apresentação do programa, incluindo texto com sugestões para organização do ciclo de alfabetização; caderno sobre formação de professores (para orientadores de estudo); 8 cadernos para cada curso (8 unidades); 8 cadernos para os professores do ano 1; 8 cadernos para os professores do ano 2; 8 cadernos para os professores do ano 3; 8 cadernos para os professores das turmas multisseriadas; caderno de Educação Especial;

²⁶ São turmas que existem nos três ciclos que compõem o Ensino Fundamental nas escolas municipais de Porto Alegre e, segundo a proposta pedagógica, têm a função de dar conta da *defasagem* entre idade e escolaridade dos/as alunos/as. A intenção é que quando esses/as alunos/as avançarem essas turmas desapareçam. Esse avanço, segundo a proposta, pode acontecer a qualquer época do ano, eles/as não precisam esperar até o final do mesmo para fazê-lo. A proposta diz ainda que o planejamento para essas turmas deve ser diferenciado, levando em consideração a idade dos/as aluno/as e as construções cognitivas apresentadas por eles/as. Maiores esclarecimentos a respeito desta forma de organização curricular ver Cadernos Pedagógicos nº 9 - publicação da Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre – 2. ed., 1999.

Além desses materiais que dão suporte estrutural ao curso, outros materiais serão utilizados na formação: livros do *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE²⁷) do Professor distribuído às escolas; livros da coleção *Explorando o Ensino*, disponíveis no Portal do MEC; textos disponíveis pelo MEC no Portal, indicados nas unidades; textos disponíveis pelas universidades, que possam contar como material de acesso livre pelos docentes; programas de DVD da TV Brasil e de outros programas; e, os livros específicos: “Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE²⁸, Estação Gráfica, 2007” e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/CEALE, 2009”.

Também há a contribuição de outros materiais didáticos distribuídos pelo MEC que serão também usados na formação: jogos de alfabetização; acervos do PNBE; acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); obras Complementares; livros didáticos.

3.3 A proposta de ciclos no Pnaic

Como a pesquisa de campo ocorre na RME de Porto Alegre, esboçamos nessa subseção sobre o ciclo de alfabetização, um pouco diferente, mas ao mesmo tempo, com muitas proximidades em relação à proposta dos ciclos de aprendizagem.

O conceito de ciclo de alfabetização surgiu pela primeira vez na legislação brasileira, mais especificamente, na LDB, nos idos de 1996. Nesse sentido, tem como princípio a organização dos três primeiros anos EF.

O ciclo de alfabetização é compreendido como um tempo sequencial de três anos, ou seja, sem interrupções, por se considerar, pela complexidade da alfabetização, que raramente as crianças conseguem construir todos os saberes fundamentais para o domínio da leitura e da escrita alfabética em apenas um ano letivo.

Assim, dentro no Pnaic, o ciclo constitui-se como um período com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos de forma contínua e progressiva, ao longo de três anos.

²⁷ Programa Nacional Biblioteca da Escola.

²⁸ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Um ciclo de alfabetização deve estar voltado a todos os alunos para ampliar as suas oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas.

A LDB apresentava o princípio de ciclo apenas como uma indicação de possibilidade de organização dos sistemas:

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (LDB nº 9394/1996).

Enquanto que na Resolução nº7 de 2010, que constituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do EF de Nove Anos, a organização do ciclo dos três primeiros anos aparece de forma mais direta:

Art. 30 – Os três anos iniciais do EF devem assegurar:

I a alfabetização e o letramento;

II o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no EF como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

[...]

§1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do EF como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.

Inicialmente as novas diretrizes definiram uma tarefa clara para esse ciclo, que é a de assegurar a alfabetização e o letramento da criança dos seis aos oito anos. Portanto, o EF de nove anos traz mais um contingente etário para seu universo, a criança de seis anos, um fator de proximidade com o ciclo de aprendizagem da mantenedora das escolas de Porto Alegre.

Está prevista uma organização de equipes de trabalho para agir na definição de princípios gerais e na construção de orientações globais de trabalho para atuar na articulação das escolas. Equipe esta que deveria ser formada por um grupo de

especialistas de diferentes áreas do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados de outras áreas de conhecimento) a fim de:

Agregar diferentes tipos de conhecimentos e diferentes modos de análise dos processos de ensino e de aprendizagem. É de fundamental importância que esta equipe seja formada por um grupo destinado a refletir e conduzir ações específicas, voltadas para garantir a alfabetização das crianças [...] (BRASIL, 2012, p. 09, Caderno de Apresentação)

No meio escolar, temos as equipes das escolas compostas pelos docentes: diretor, vice-diretor, coordenadores pedagógicos, mediadores de leitura, professores especialistas para atender crianças com necessidades educacionais especiais, secretários, bibliotecários. Todos precisam planejar o trabalho na escola. Os coordenadores têm uma maior responsabilidade:

Em consonância com os princípios e diretrizes do Projeto Político-Pedagógico, também podem atuar no sentido de pesquisar e integrar às ações das escolas os projetos culturais da comunidade, de modo a aproximar o contexto escolar dos contextos extra-escolares dos quais as crianças participam. Estes profissionais são responsáveis, ainda, por: organizar e orientar a produção de documentos com informações sobre os discentes; decidir sobre o acesso a documentos e relatórios sobre a vida escolar dos estudantes e organizar, junto com o grupo de trabalho, as enturmações/agrupamentos das crianças, com base nas informações registradas na escola. E, também, devem atuar no desenvolvimento de ações de articulação com as famílias, para integrá-las à vida escolar, contribuindo com as condições que garantam a frequência regular das crianças e o acompanhamento de suas atividades escolares. Também são de responsabilidade dos coordenadores, juntamente com os professores e professoras, os encaminhamentos e acompanhamento junto aos órgãos competentes dos casos de abusos, violação de direitos e negligências. (BRASIL, 2012, p. 10, Caderno de Apresentação).

É tarefa da primeira equipe, gestão da Secretaria (SMED), atuar junto às equipes de escola em cima de uma proposta curricular para planejar ações de formação continuada e diretrizes para dar subsídios a uma educação de qualidade.

Fica sugerida a Criação de Conselho ou Núcleo de Alfabetização que seja responsável e que consiga discutir com a gestão da Secretaria e equipes da escola sobre as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças do ciclo de alfabetização, assim como assegurar que as alfabetizadoras tenham:

Disponibilidade de tempo para planejar sua prática, coletivamente e individualmente; para selecionar materiais; para confeccionar recursos didáticos; para registrar ações; para criar instrumentos de avaliação e de registro e utilizá-los; para estudar e participar de atividades de formação continuada (BRASIL, 2012, p. 11).

Às alfabetizadoras, regentes de classe, professoras-referência cabe e compete a elaboração de planos mais gerais de ação do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, elaborando e selecionando recursos didáticos adequados. Um planejamento com base nas definições registradas na proposta curricular, no Projeto Político-Pedagógico e nas discussões realizadas em reuniões com a equipe da escola, ações didáticas que garantam o atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças. É interessante ressaltar que há critérios para atuar no ciclo de alfabetização: “Mantendo nos três anos iniciais do EF professores e professoras efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2012, p. 12).

O Pnaic prevê manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização como estratégia de organização do trabalho dos docentes nestes anos de ensino, a fim de garantir condições seguras de planejamento a longo prazo, tal como aprender a ler e escrever até os 8 anos de idade. Para trabalhar com esse ciclo são considerados critérios: ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia.

Para que as crianças concluam o 3º ano do EF de modo que tenham se apropriado de conhecimentos básicos, a escola precisa estar preparada enquanto espaço social para as aprendizagens da criança.

A organização da instituição escolar deve repensar aspectos fundamentais para dar conta de uma alfabetização ao final do ciclo. Dentre tais, temos: espaços escolares, materiais de alfabetização e o tempo escolar.

- Os diferentes espaços escolares (a sala de aula, a biblioteca, a sala de leitura, a brinquedoteca, o pátio, a quadra de esportes, a sala de informática):

A criança precisa se sentir integrante da comunidade escolar, assim como seus pais e demais moradores do bairro. Quanto mais respeitada e valorizada pela comunidade, maior a possibilidade de a escola receber apoio, ajuda e ser reconhecida como espaço cuja responsabilidade deve ser partilhada por todos (BRASIL, 2012, p. 15).

- Os materiais didáticos: jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas; jogos, adquiridos pelas escolas; abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras que representam as figuras. Materiais elaborados pelas alfabetizadoras também são imprescindíveis. Outros deveriam ter a garantia de terem sido entregues pelos Programas do MEC, como obras literárias do PNBE e livros diversos para além da esfera literária (Obras Complementares PNLD); livros destinados ao público infantil (gibis, jornais, revistas). Uso de equipamentos tecnológicos tais como a televisão, as filmadoras, os gravadores, os projetores multimídia e os computadores (e, Internet).

- Os tempos escolares devem ser repensados: tempo profissional (para as alfabetizadoras participarem de cursos de formação continuada; para planejar as ações; para desenvolver o que fora planejado; para atender crianças que não estão acompanhando as aprendizagens); tempo das atividades de sala de aula (atividades escolares planejadas por temáticas, projetos ou sequências didáticas) são sempre necessários, se quisermos garantir uma ação efetiva de alfabetização. Não se pode deixar de lado o planejamento de “atividades diversificadas que possibilitem que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita e que possa utilizá-lo nas situações de interação social é uma tarefa básica no ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012, p. 20).

É importante considerar que mesmo que parte dessas crianças de 6 anos já fosse atendida pelas instituições de educação infantil, a vinda delas impõe novos desafios, sobretudo pedagógicos, para os sistemas de ensino.

Uma questão primordial, dentro do ciclo de alfabetização, que interfere na aprendizagem das crianças, é a enturmação. São muitas as estratégias para realizar os agrupamentos das crianças conforme a necessidade delas: pelos parâmetros estabelecidos em consonância com a concepção de ensino e de aprendizagem; resultante da avaliação das crianças e do próprio processo de ensino; os agrupamentos por idade.

De forma a garantir que todas as crianças alcancem as aprendizagens esperadas, surgem projetos de atendimento para aquelas com defasagens.

- Enturmações flexíveis, ou seja, contemplar em um determinado horário ou dia da semana situações em que as crianças sejam agrupadas por necessidades

curriculares específicas. Por exemplo: agrupar as crianças que estejam com dificuldades para avançar na compreensão do sistema de escrita.

- Projetos que estimulem a aprendizagem de conteúdos que elas não estejam conseguindo apreender nas situações de ensino de suas classes regulares.

-Ações no horário ampliado, no caso das escolas de tempo integral, ou no contra turno nas demais escolas, para que as crianças possam ter atendimento diferenciado.

Por fim, temos a avaliação que, segundo Piccoli (2012), não pode ser simples aferição de habilidades das crianças. A avaliação precisa ser vista como consta no inciso III, do Art. 30 das Diretrizes Curriculares do EF de Nove Anos:

[...] a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no EF como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, CNE, Resolução nº 7/2010).

As crianças devem progredir continuamente nos três anos do ciclo de alfabetização. Mas, trata-se de uma progressão que garanta os direitos de aprendizagem.

Não se avalia apenas para aprovar ou reprovar os alunos. A adoção de um ciclo e a conseqüente promoção dos alunos dentro dele traz como princípio, a ideia de que todos os alunos são capazes de aprender e que os processos de aprender não devem ser interrompidos ano a ano. (FERNANDES, 2013, p. 7).

As autoras Piccoli; Camini (2012, p.151), sendo a primeira, professora adjunta da área de Linguagem e Educação no Departamento de Ensino e Currículo da UFRGS, e a segunda, professora na RME de Porto Alegre, no livro intitulado *Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade*, ressaltam: “A avaliação das aprendizagens de cada criança deve indicar quais aspectos precisam de mais investimento, tanto nas intervenções pedagógicas cotidianas quanto para redirecionar o trabalho docente”.

As alfabetizadoras precisam utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em

conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento das crianças do ciclo de alfabetização, pois:

nem sempre é possível avaliar ao mesmo tempo todas as habilidades, entretanto é importante que o professor planeje e garanta momentos para diagnosticar os estudantes e, diante de tais informações, redimensione sua prática, buscando a progressão das aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 20).

Assim, a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo; ser contínua, cumulativa e diagnóstica conforme vemos no artigo nº 32 da Resolução nº 7/2010.

Quando tratamos de uma avaliação na esfera diagnóstica objetivamos antecipar o modo pelo qual a alfabetizadora deverá encaminhar, através do planejamento, a sua ação educativa; estabelecer os limites para tornar o processo de aprendizagem mais eficaz.

A avaliação, no sentido formativo, deve ser planejada em função de todos os objetivos, de modo a que o professor possa continuar seu trabalho ou direcioná-lo de modo que a maioria dos alunos alcance plenamente todos os objetivos propostos.

É um tipo de avaliação com olhar mais sensível e técnico, de professor, que fornece informações que permitam a customização, o trabalho artesanal de sala de aula com base nas necessidades de cada aluno. O que significa que as alfabetizadoras possam planejar e re-planejar, permitindo ao professor detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, auxiliando na reformulação do seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo, sempre.

3.4 Direitos de aprendizagem, conhecimentos e capacidades da Língua Portuguesa

No Pnaic serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças, assim como para o planejamento e avaliação das situações didáticas com o uso dos materiais distribuídos pelo MEC. Ações essas que são voltadas para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização.

Tabela 4 – Direitos gerais de aprendizagem

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava-línguas.

- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).

- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).

- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros).

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípio: ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Os cadernos de formação são compostos por informações claras e objetivas sobre o que deve ser trabalhado especificamente em cada anodo ciclo de alfabetização.

Após ilustrarmos a pesquisa com direitos de aprendizagem gerais (tabela 4), que permeiam toda a ação pedagógica, abaixo colocamos os quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixos de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística. Esse último inclui: discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética. Com relação à leitura, enfatiza-se que, até o final do terceiro ano, os alunos devem ser capazes de ler com autonomia. Ao final do ciclo, a criança deve estar alfabetizada.

Para cada objetivo de aprendizagem, o professor tem uma escala contínua de desenvolvimento que representa sucessivamente os conceitos expressos por letras²⁹ em cada ano, respeitando a Legislação Federal. A letra **!** será utilizada para

²⁹Nos cadernos do Programa Pró-Letramento os verbos utilizados eram introduzir, retomar, trabalhar e consolidar. Introduzir significava levar os alunos a se familiarizarem com conteúdos e conhecimentos, que podem ser retomados eventualmente, quando se tratar de conceitos ou

indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser **introduzido** na etapa escolar indicada; a letra **A**, indicará que a ação educativa deve garantir o **aprofundamento**; e a letra **C**, indica que a aprendizagem deve ser **consolidada** no ano indicado.

Com relação à produção de texto, o objetivo é que o aluno produza textos de diferentes gêneros, com autonomia.

O Caderno “Currículo Inclusivo: o direito de ser alfabetizado”, no total, traz 68 objetivos de aprendizagem organizados em torno dos eixos estruturantes. Esses eixos estruturantes foram concebidos para garantir os “Direitos de Aprendizagem” que compõem a área de conhecimento da Língua Portuguesa.

Quadro 1 – Leitura

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C

capacidades já dominados ou consolidados em período anterior. Trabalhar significava favorecer o desenvolvimento pelos alunos. E consolidar referia-se à sedimentar os avanços dos conhecimentos e capacidades dos alunos (BRASIL, 2007b).

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

Fonte: Pnaic: currículo na alfabetização - concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Quadro 2 – Produção de textos escritos

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: Pnaic: currículo na alfabetização - concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012

Quadro 3 – Oralidade

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Fonte: Pnaic: currículo na alfabetização - concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Quadro 4 – Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C

Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Fonte: Pnaic: currículo na alfabetização - concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

Quadro 5 – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: Pnaic: currículo na alfabetização - concepções e princípios. Ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012.

As equipes de gestão da secretaria, as equipes de escola, em parceria com as alfabetizadoras têm que elaborar planos de ação que possam prever conhecimentos, habilidades e capacidades previstas nos cadernos do Pnaic.

Feitas as considerações teóricas cabíveis, a seguir entraremos no mérito da pesquisa investigativa.

4 OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

A pesquisa é fundamental para a descoberta e a criação. É o primeiro princípio da ciência, é um processo social.

A escolha desse tema, relacionado a nossa história pessoal, profissional e acadêmica, enquanto pesquisadores iniciantes, diz respeito a um senso útil do método e da teoria, que nos faz lembrar Mills (1975):

[...] os pensadores mais admiráveis dentro da comunidade intelectual [...] não separam seu trabalho de suas vidas. Encaram a ambos demasiados a sério para permitir tal associação, e desejam usar cada uma dessas coisas para o enriquecimento da outra. [...] isto significa que deve aprender a experiência de sua vida no seu trabalho continuamente (p. 211-212).

Partimos do pressuposto de que método é um instrumento, um caminho, um procedimento. A seguir, passaremos a descrever a metodologia adotada.

4.1 Abordagem de Pesquisa

O contexto desta pesquisa aconteceu no ambiente fértil das salas de 1º anos do EF, dentro de uma proposta pedagógica de matrícula obrigatória das crianças de seis anos nesse nível de ensino.

A questão da relação teoria-prática é o problema central quando se propõe a investigação da formação do professor, haja vista que ele é a instância mediadora entre o saber sistematizado e a prática educativa no interior da escola.

O caminho metodológico adotado para o desenvolvimento da pesquisa, qualitativa, definido por Lüdke e André (1986), teve o ambiente natural (uma escola pública) como fonte direta de dados, associando à ação a resolução de problemas coletivos, estando o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, envolvidos de modo participativo.

A opção por esse caminho metodológico justificou-se pelo fato de que permitir ao pesquisador uma melhor compreensão de valores, opiniões, crenças e atitudes que sustentam a postura, visão de mundo e o comportamento dos sujeitos investigados, consiste em instrumento fundamental para o desvendamento da realidade.

A pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986) tem como fonte direta de dados o ambiente natural e o pesquisador é seu principal instrumento, já que este mantém um contato prolongado com a situação investigada. A natureza dos dados coletados envolve a obtenção de dados descritivos, pois se utiliza das descrições de pessoas, fatos, situações, transcrições de entrevistas e depoimentos que exigem grande atenção do pesquisador, que enfatiza mais o processo de construção do conhecimento do que no produto final.

Pensamos a técnica de análise como bastante esquemática. Ao se trabalhar com a análise de conteúdo, a descrição e execução de cada uma das fases da análise, por mais que se mantenham, permitem flexibilidade e criatividade, proporciona confiabilidade e validade à pesquisa.

As etapas da técnica segundo Bardin (1996), o qual as organiza em três fases:

1) A pré-análise- fase em que se organiza o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Sua organização propriamente dita se dá por meio de cinco etapas:

1.1) Leitura flutuante, que é o estabelecimento de contato com os documentos da coleta de dados, momento em que se começa a conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações.

1.2) Escolha dos documentos que consistem na demarcação do que será analisado. Com o *corpus* (conjunto de documentos tidos em conta para efetuar-se a análise), implica em algumas regras:

=>exaustividade- não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por uma ou outra razão;

=>representividade- a análise pode efetuar-se numa amostra que se preste a isso. Mas nem todo material de análise é suscetível de dar lugar a uma amostragem;

=>homogeneidade- os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha;

=>pertinência- os documentos devem ser adequados enquanto informação, devem corresponder ao objetivo da análise.

1.3) A formulação das hipóteses e dos objetivos.

1.4) A referenciação dos índices e elaboração de indicadores que envolvem a determinação de indicadores por meio de recortes de texto nos documentos de análise.

1.5) A preparação do material: fase que consiste na exploração do material com a definição de categorias (sistemas de codificação) e a identificação das unidades de registro (unidade de significação a codificar corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade base, visando à categorização e à contagem frequencial) e das unidades de contexto nos documentos (unidade de compreensão para codificar a unidade de registro que corresponde ao segmento da mensagem, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro).

2) A exploração do material: consiste numa etapa importante, porque vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações e inferências. Essa é a fase da descrição analítica, a qual diz respeito ao *corpus* (qualquer material textual coletado) submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos. Dessa forma, a codificação, a classificação e a categorização são básicas nesta fase (BARDIN, 1996).

3) E o tratamento dos resultados, inferência e interpretação: diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essa etapa é destinada ao tratamento dos resultados. Fase em que ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 1996).

Pensando na codificação enquanto “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidade, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do texto” (HOLSTI apud BARDIN, 1996), logo, segue-se para a categorização:

Classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 1996, p. 117).

Bardin (1996) diz que a organização da codificação compreende três escolhas:

1) O recorte (recorte das unidades): sempre de ordem semântica (a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o documento), são as unidades de registro. A unidade de contexto: serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro. Tem a ver com a mensagem, a significação.

2) A enumeração (escolha das regras de contagem): a presença ou ausência de uma unidade de registro, conforme sua importância; a frequência ponderada; a intensidade; a direção; a ordem; a concorrência

É conveniente procurar a correspondência mais pertinente.

3) A classificação e a agregação (escolha das categorias): são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, um agrupamento realizado em razão de características comuns entre esses elementos. É um processo estruturalista e comporta duas etapas- o inventário e a classificação. Classificar elementos em categorias pressupõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros.

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar seu material, há um conjunto de categorias com as seguintes qualidades: a exclusão mútua; a homogeneidade; a pertinência; a objetividade e a fidelidade; e, a produtividade.

A inferência é um tipo de interpretação controlada na análise de conteúdo. Constitui um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores; referências no texto), embora o inverso prever os efeitos a partir de fatores conhecidos, ainda não esteja ao alcance de nossas capacidades. Faz-se habitualmente, caso a caso, à falta de leis exatas referente às ligações habituais entre a existência de certas variáveis do emissor (ou do receptor) e as variáveis textuais.

Há uma distinção entre as inferências (OSGGOD apud BARDIN, 1996): as inferências específicas quando se procura responder a uma questão com vistas a uma resposta específica. e as inferências gerais, quando se pretende saber se existe uma lei relacional em que o aumento do nível pulsional do locutor seja acompanhado pela simplificação e normalização das suas escolhas semânticas e estruturais.

Alguns tipos de inferências podem ser obtidos através de índices como: unidades lexicais, co-ocorrências lexicais, estruturas sintáticas, características formais diversas, pausas, erros, expressões gestuais ou posturas.

Por último, temos a informatização da análise das comunicações. São três níveis de processos: o tratamento de texto- tem a ver com a função “cortar, colar”; as operações de análise do texto, em especial, a categorização; e, a análise dos dados obtidos, isto é, as operações estatísticas sobre os resultados.

4.2 A coleta dos dados

Os dados foram coletados entre os meses de agosto e novembro de 2014, período em que foi realizada a pesquisa de campo. Diferente do cronograma de execução do projeto de pesquisa ³⁰, tendo-se configurado ambientes de envolvimento, confiança e interesse no decorrer da interlocução entre a pesquisadora e as alfabetizadoras, participantes do Pnaic.

A partir deste cenário, nasceu a pesquisa de mestrado, por meio da qual nos disponibilizamos a acompanhar duas alfabetizadoras da fase inicial do I Ciclo de Alfabetização (1º ano do EF). Professoras que trabalhassem com turmas de crianças de 6 anos de idade e que estivessem abertas a uma mudança de postura frente à sua prática e em assinar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Saber como se dá a participação, no caso do Pnaic, nas instituições públicas de ensino, é de suma relevância e a pesquisa nesse sentido tem um papel crucial, pois a relação do pesquisador com o objeto de pesquisa neste contexto já é uma prática participativa, tendo em vista que se fundamentará no diálogo, o que implica em “comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro” (DEMO, 2001, p. 54).

A pesquisa ocorreu em duas escolas distintas da RME de Porto Alegre. Todas situadas na zona leste da capital gaúcha. Mas, uma em cada bairro da região: uma na Vila Mapa e a outra no Morro da Cruz, regiões de periferia. As comunidades atendem escolares de baixa renda, na maioria.

Para a localização de sujeitos da pesquisa, houve um primeiro contato com as direções das EMEF's de modo informal. Em seguida, aconteceram encontros oficiais, na sala das direções, quando a pesquisadora compareceu para se apresentar e entregar a liberação da SMED para adentrar nas salas de aula das turmas de 1º anos. A pesquisadora apresentou seu projeto de pesquisa e explicitou

³⁰Em 2013 a pesquisadora realizou as disciplinas do programa de Mestrado. Apresenta o projeto de pesquisa em junho de 2014 para a Banca de Qualificação. É um ano letivo recheado de movimentos de reivindicações salariais. Os municipais (dentre eles, o Magistério, a RME de Porto Alegre) iniciaram várias paralisações a contar de 2 de abril de 2014. A pesquisadora dá início à pesquisa no segundo semestre, depois de ter o projeto aprovado e após uma declaração de estado de greve pelos municipais. Uma greve que começou em 2 de junho e encerrou em 13 de junho. Em seguida, aconteceram a recuperação dos dias de greve e o recesso escolar, período de inverno. Todos esses contratemplos foram motivo de mudanças na execução do cronograma da pesquisa.

suas expectativas em relação ao apoio das professoras/ alfabetizadoras diante de seus objetivos e metodologia para a realização da pesquisa de campo.

4.3 Os sujeitos da pesquisa

Foram definidas e acolhidas para a pesquisa aquelas alfabetizadoras indicadas pela direção das escolas visitadas e que demonstraram interesse em relatar, abrir as portas da sua sala de aula para a pesquisa acadêmica.

A chegada nas escolas foi fácil. Apenas me apresentei com a carta endereçada à direção após o aceite da SMED. Coloquei a situação a respeito da pesquisa e fiquei de retornar para ver quem seriam as participantes da pesquisa. Deixei claro quais os objetivos do trabalho e as contribuições para o ensino de qualidade.

Durante um encontro do Pnaic, em uma quinta-feira, na SMED, as professoras vieram ao meu encontro falar que as direções haviam comentado em uma reunião pedagógica sobre a minha pesquisa. Nossos primeiros encontros, “olho no olho”. A apresentação ficou por conta da formadora do nosso pólo. As duas alfabetizadoras se mostraram receptivas e resolvi acolhe-las como sujeitos da minha pesquisa.

No dia acordado com as direções - compensação de trabalho da pesquisadora, fomos à escola para nos apresentarmos pessoalmente às participantes do trabalho.

Mais uma vez, procuramos deixar explícitas as reais intenções da pesquisa às duas alfabetizadoras de turmas de crianças de 6 anos - A10 - e, participantes da formação docente Pnaic.

Primeiramente, elas já estavam à par do objetivo da pesquisa e dispostas a fazer parte dessa. Demonstraram forte desejo de saber o que acontecia nas salas de aula do ciclo de alfabetização e uma imensa vontade de repensar o fazer pedagógico na alfabetização, visando ao atendimento de todos e a garantia dos direitos de aprendizagem.

Retornei às escolas na semana seguinte para ser apresentada às turmas de A10 (1º anos) e conhecer os ambientes - as sala de aula e as crianças. Uma característica de ambas as turmas foi a heterogeneidade, os alunos encontravam-se nos mais diversos níveis de desenvolvimento.

As crianças, ansiosas, também aguardavam a minha presença. Enfim, todos demonstraram comprometimento em colaborar.

Agendamos as entrevistas. Essas foram feitas objetivando compreender o conhecimento que essas professoras tinham sobre alfabetização e também conhecer sua formação. Cabe ressaltar que as duas entrevistas foram mais tranquilas do que esperávamos. Em meio ao nervosismo de indagarmos, coletarmos informações nas falas das alfabetizadoras, fomos agraciados com uma sensibilidade imensa de disponibilidade.

A primeira alfabetizadora (Alfa 1) teve sua entrevista realizada na sua própria casa, no dia da sua compensação, no turno da tarde. Primeiramente marcamos em um Shopping Center. Chegando lá, vimos que havia muito barulho na praça de alimentação. Resolvemos, então, ir até sua casa, que era próxima. Lá ficamos em um espaço propício, sua biblioteca, rodeada de livros e com imagens de paisagens. Um clima bastante cordial rondava o espaço da entrevista naquele momento. A entrevistada, bastante disponível e com uma voz meiga e suave, respondia atenta a todas as questões.

A segunda entrevistada, a alfabetizadora (Alfa 2), pediu para que realizássemos a conversa na biblioteca. Ficamos isoladas, no meio de duas estantes, antes do horário do recreio. Em momento algum, fomos importunadas. A alfabetizadora aos poucos foi se envolvendo e demonstrando total participação na temática.

Todas as entrevistas foram gravadas com aparelho celular e, posteriormente, transcritas na íntegra. Após a transcrição, foram trabalhadas com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1996). De acordo com a autora (p. 44), a análise de conteúdo é entendida como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

As observações se deram em 8 encontros de três períodos de quarenta e cinco minutos de duração cada. O que equivale a duas horas e vinte cinco minutos na sala de aula. Sendo um encontro mais formal para entrevista sem-iestruturada.

A primeira alfabetizadora participante da pesquisa, Alfabetizadora 1 (Alfa 1), tem 32 anos de idade, é casada e sem filhos. Não cursou Magistério. Iniciou a graduação em Química, mas desistiu. Prestou um segundo vestibular, em 2005. Foi cursar Licenciatura em Pedagogia, pensando nos Anos Iniciais, formou-se em 2008. Depois de formada, ingressou na área dos Estudos Culturais da UFRGS para o Mestrado, que depois transformou em especialização, já que não concluiu. Voltou-se para a área de pesquisa científica com a Prof^a. Dr^a Yole Faviero Trindade (UFRGS). Foi chamada em julho de 2010 para trabalhar como alfabetizadora dos anos iniciais. Tem quase 5 anos de trabalho efetivo na RME.

A segunda participante, denominada Alfabetizadora 2 (Alfa2), está prestes a se aposentar. Casada, mãe de três filhos, possui vinte e seis anos de magistério. Graduada em Música pela UFRGS, tem Mestrado em Educação- Linha da Educação Musical UFRGS. Concluiu em 2009.

Pensando nas turmas de 1º ano, formadas por crianças de 6 anos, também alvo desta pesquisa, tivemos dois grandes grupos: a turma A 11 e a A12. Ambas compostas por 25 alunos, distribuídas em 11 meninas e 14 meninos.

Senti-me adotada a cada entrada na sala das turmas de 1º anos. Todos, sempre, me aguardavam. Já que entrava, às vezes, após a turma estar acomodada. A disposição das professoras para o trabalho com as crianças de 6 anos me encantou.

4.4 Sobre os instrumentos de coleta de dados

Para abordar as estratégias de ensino das alfabetizadoras e participantes do primeiro módulo da formação docente do programa do Governo Federal, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), foram utilizados procedimentos de análise específicos.

Na observação direta e intensiva, durante o 2º semestre, os registros da pesquisa foram coletados por meio de entrevistas e de observação direta.

As entrevistas para levantamento inicial de dados referentes às professoras alfabetizadoras de 1º ano em formação docente no ano de 2013, no Pnaic: semi e não estruturada, organizando apenas um roteiro para interpretar as situações vivenciadas no Pnaic e na sala de aula. O processo de coleta de dados se deu por meio de entrevista semiestruturada, que segundo Neto (1994 p. 57): “não significa

uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada [...]”.

O roteiro da entrevista foi constituído por dois blocos de perguntas: um abrangendo o trajeto de formação/atuação dessas professoras e outro referente às concepções de *alfabetizar letrando* aprendidas no Pnaic. O conceito de *alfabetizar letrando* se resume em dois caminhos paralelos:

1) Ajudar a criança a apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), interagindo com a língua, em uma perspectiva reflexiva, analisando e refletindo sobre os pedaços sonoros e escritos das palavras.

2) Ensinar a língua que se usa para escrever, assegurando a todos os alunos vivências de práticas reais e contextualizadas de leitura e produção de textos diversificados para que pudessem compreender e escrever textos que circulam em diferentes espaços sociais, atendendo a diferentes finalidades e destinatários.

Neste material, apresentamos nosso tema de estudo e análise das implicações no fazer pedagógico de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, com crianças de 6 anos, de acordo com as atividades oportunizadas pelo Pnaic às professoras alfabetizadoras, de modo investigativo, no ano de 2013, na RME de Porto Alegre e aplicadas, também, no ano letivo de 2014.

As entrevistas para a análise dos dados destas seguiram três aspectos significativos: para a interação fora necessário, um trabalho no sentido de deixar as entrevistadas à vontade. Disponibilizamos, no caso, o uso de um celular, com o gravador de voz ligado. E a gravação em vídeo de aulas das professoras observadas, com as transcrições das falas das alfabetizadoras e dos alunos de 1º ano - as crianças de 6 anos. Para a transcrição, tivemos que ouvir, cautelosamente, as entrevistas para transcrevê-las. Já para a interpretação, a partir das gravações e transcrições das entrevistas foi necessária a concentração nas conversas e registros das práticas pedagógicas das entrevistadas.

b) observação direta, participante e intensiva nas turmas de 1º ano com anotações de campo: utilizando diálogos abertos e entrevistas semiestruturadas, havendo participação do pesquisador no grupo pesquisado (LAKATOS; MARCONI, 1991).

Para acompanhamento das atividades em sala de aula, emergentes dos encontros do Pnaic, oportunizando o letramento e a fase inicial de alfabetização no

1º ano do I ciclo do EF. E, visando o processo de mudança na prática docente, participantes do Pnaic para reflexão sobre as atividades que estavam sendo realizadas em sala de aula pelas professoras.

A composição variada de formação profissional e área de atuação dos participantes do Pnaic enriquece o trabalho pela diversidade de experiências e de pontos de vista que podem ser trocados ao longo dos encontros.

Assim nos depararemos, no próximo capítulo, com a análise de uma série de fatores que levaram às professoras, participantes do 1º módulo do PNAIC, em 2013, a estenderem as atividades oportunizadas pela formação docente às salas de crianças de 6 anos, no ano letivo de 2014.

5 AS ALFABETIZADORAS “PACTUADAS” – ANÁLISE DOS DADOS

Para delinear a análise, partimos do princípio de como ocorreram os momentos da pesquisa. Assim como Nóvoa (2000, p.16) trata da ação e do saber dos professores com a questão “*por que é que fazemos o que fazemos na sala de aula*” e obtemos como resposta uma mistura de vontades, gostos, experiências, de acasos enquanto consolidações de gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores.

Durante o período das observações, ficaram nítidos os momentos dos trabalhos das alfabetizadoras participantes do Pnaic, buscando práticas de *alfabetizar letrando* após a participação no primeiro módulo da formação docente em 2013. Foi como se cada alfabetizadora observada e entrevistada tivesse uma espécie de *segunda pele profissional*, denominação usada por Nóvoa (2000). O mesmo autor ainda considera que esta maneira própria de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os recursos pedagógicos, o jeito de ser de cada uma dessas alfabetizadoras constituiu cada um de nós profissionais da educação.

Com base nos indicadores apresentados, contemplados através das falas das alfabetizadoras entrevistadas, serão ilustradas como *práticas audíveis*, isto é, aquilo que falaram as alfabetizadoras a respeito da temática em questão através do material coletado nas entrevistas. As práticas audíveis, o que foi ouvido, vêm anterior à identificação da alfabetizadora (PratA_Alfa 1 ou PratA_Alfa2). O autor Rogers (1983) trata de duas experiências: a alegria de conseguir ouvir alguém e a alegria em ser ouvido. Com isso pretendemos explicitar as palavras proferidas nas salas de aula, no desenvolvimento das práticas pedagógicas voltadas para essas crianças de 6 anos, como ressalta estudioso –“Quero dizer que ouço as palavras, os pensamentos, a tonalidade dos sentimentos, o significado pessoal, até mesmo o significado que subjaz às intenções conscientes do interlocutor” (ROGERS, 1983, p. 5).

Denominaremos como *práticas visíveis* das alfabetizadoras dos 1º anos tudo aquilo que for observado nas turmas de 1º anos. Para confrontar as *práticas visíveis* com as *práticas audíveis* das alfabetizadoras ao longo da análise dos dados, em alguns momentos, elas são identificadas da seguinte forma: por exemplo, Prática Visível 1 [PratV (1)], simplesmente numeradas na sequência.

Weffort (1996) no texto “Educando o olhar da observação – aprendizagem do olhar” nos diz que só podemos olhar o outro, no caso esses sujeitos da pesquisa, e sua história, se temos conosco uma abertura de aprendiz, diríamos mais, um pesquisador que se observa (se estuda) em sua própria história.

Portanto, nos referimos às práticas audíveis e visíveis que dizem respeito às dimensões, ou seja, dois agrupamentos de aspectos referentes, em seu conjunto, à totalidade das falas das alfabetizadoras e às observações de suas práticas nas salas dos 1º anos.

Com tudo isso foi possível averiguar as duas grandes categorias através de conversas, entrevistas e observações das práticas pedagógicas das duas alfabetizadoras, participantes do 1º módulo do PNAIC, em 2013: a **“O PNAIC e suas implicações na prática pedagógica das alfabetizadoras de A10”**. Durante a pesquisa nos foi permitido elencar **sete subcategorias** implicadas no compromisso das alfabetizadoras para com a aprendizagem inicial da leitura e escrita.

A segunda categoria diz respeito às **“Práticas de alfabetizar letrando”** estendidas a partir de mais **8 subcategorias** com as atividades oportunizadas pela formação docente em questão, às salas de crianças de 6 anos, no ano letivo de 2014.

5.1 O PNAIC e suas implicações nas práticas pedagógicas das alfabetizadoras de A10

Como diz o termo, a palavra **Pacto**³¹ significa muito mais do que um projeto ou programa dentro do cenário da educação. É um compromisso das alfabetizadoras com àquelas crianças que precisam se alfabetizar até os 8 anos de idade, no Brasil.

Com base nos dados levantados apontamos algumas subcategorias que dizem respeito às posteriores subcategorias.

³¹ Grifo da autora.

5.1.1 Formação inicial

A Pedagogia, segundo Pimenta (1994), enquanto ciência prática, é o ponto de partida do conhecimento, onde a base da teoria, e por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente. A mesma autora coloca que nos cursos de formação de professores as atividades de estágio são dispostas por proposições normativas e técnicas suficientes para conduzir a prática. O que significa uma dimensão técnico-normativa do modo de ensinar.

Pensando na didática enquanto ciência da Educação, ela tem por objeto de estudo o ensino-aprendizagem. E as alfabetizadoras dessa pesquisa têm consciência de que não basta somente alfabetizar, mas que é preciso viabilizar a oportunidade do contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita.

Vejamos o que nos diz a alfabetizadora abaixo:

PratA_Alfa 1 [Eu saí da Pedagogia achando que eu sabia muito... tinha muito pouco de Didática da Alfabetização. Muito pouco. Por ter se tornado, genérica - a faculdade - ela parece que se tornou "terra de ninguém", assim. Então, não focava nem na Educação Infantil, nem nos Anos Iniciais, aí ficou muito vago, né. Nem, na EJA, né. Que teve algumas cadeiras. 'Pipocava' para tudo que era lado e não aprofundava em nada. Daí eu entrei, assim, meio direto, depois, no município, sem experiência].

Muitas vezes diante da gama de conteúdos em sua formação como pedagogo, ele é visto como um generalista da área da Educação. Segundo Soares (2014) os fundamentos de alfabetização nos dias atuais são tantos e tão complexos que é preciso uma formação específica para a alfabetizadora ou mais disciplinas com uma carga maior voltada para o tema.

A professora aponta uma parte de sua formação inicial voltada para a área específica – alfabetização. Quando fala das fases da carreira e a experiência de trabalho, Nóvoa (2004) trata de um momento crítico, onde o confronto inicial com a dura e complexa realidade do exercício da profissão: “choque com a realidade”.

PratA_Alfa 1 [Mas teve cadeiras (disciplinas) do seminário (pós) que eram específicas da alfabetização]. [Daí eu entrei, assim, meio direto, depois, no município, sem experiência... Tinha algumas experiências, ali, nos estágios, só, né! Mas, não passava disso].

Por isso, Nóvoa (2004) acredita que a formação contínua deve investir em três frentes: na pessoa e suas experiências; nos saberes que os professores já possuem; e, na escola e seu projetos.

PratA_Alfa 2 [Eu já tive vários tipos de experiências durante a minha vida profissional(...) Ai eu pedi para ficar no 1º Ciclo, como referência, porque era a minha área de concurso. E ai desde então eu tenho ou A20 ou A10. Faz... Primeiro, eu fiquei de tarde com A20 e de manhã eu era volante e professora especializada de A10. E, assim que vagou... que as colegas se aposentaram, eu fiquei com A10, de manhã e de tarde, sempre, aqui, na escola [...].

A análise do início de carreira das professoras leva em consideração a institucionalização da carreira e a sua dimensão subjetiva. Trata-se de mudanças que ocorrem paulatinamente desde a formação inicial docente até a trajetória dentro do espaço educativo.

O “desempenhar bem a sua função” se dá a partir de uma história construída com o tempo, com os saberes, com o saber-fazer e com o saber-ser professor. É como se fossem ingredientes necessários, à medida, em que estes são incorporados às atitudes e comportamentos dele por intermédio de sua socialização profissional, apontando distintas formas de constituição do trabalho do professor na escola.

As alfabetizadoras têm por obrigação ensinar às crianças a ler e escrever, apesar da formação pouco aprofundada na área da alfabetização- consideração da professora, na sua fala- sem ênfase nos desafios enfrentados em sala de aula, mesmo diante dos diversos obstáculos limitadores do seu trabalho.

Contudo, consideramos estas práticas audíveis ancoradas a um conjunto de crenças compartilhadas pelas professoras em relação à alfabetização e letramento. Tais crenças correspondem a um saber cotidiano, que se mostra bastante próximo do saber científico, que não deixa de se constituir num conjunto de informações que formam um corpo teórico, o qual orienta e legitima a ação das professoras nos seus jeitos de ensinarem às crianças a lerem e escreverem.

5.1.2 As crianças chegam mais cedo no EF

Como agora as crianças entram mais cedo na escola, não é fácil construir uma lógica sobre leitura e escrita para a clientela das escolas pesquisadas. Também

não é impossível, pois desde que nascem elas vivem em uma sociedade letrada, onde passam a criar conhecimentos prévios sobre a leitura e escrita.

O Pnaic tornou explícita essa função de dar significado à cultura escolar para uma comunidade pouco letrada e com baixa escolaridade como a das crianças das turmas de A10 em questão:

PratA_Alfa 1 [Que eu sei que... os nossos alunos chegam de tal forma, sem nenhuma vivência de letramento... até, às vezes, em casa... com pouco...contato com materiais escritos. Ao redor da nossa escola não tem out door[...]. Muitos nem saem do morro. *Daí*, tenho essa visão clara do Pacto. Realmente... diz que o trabalho tem que ser iniciado aí. Isso fica claro, no Pacto, né].

Em seguida, a alfabetizadora complementa a sua fala com um autor muito presente nos cadernos do Pnaic

PratA_Alfa 1 [Arthur Gomes de Moraes que é o professor que encabeça, ali...o autor que encabeça... Eu gosto muito daquela frase que ele usa: “há uma educação da casa grande senzala no Brasil, *né*” . Por que na casa grande, nas escolas particulares, não é discutível, que no 1º ano se alfabetiza, que as crianças tem que ter contato? E, no público, na periferia, há toda essa discussão “vamos deixar a criança brincar, socializar...vamos deixar para alfabetizar só no ano que vem” [...].

A alfabetizadora consegue pensar sobre as formas de acolher essas crianças, logo na entrada do EF - Qual a melhor forma de inserção de crianças que na maioria das vezes não frequentaram a Educação Infantil e vêm “*nuas e cruas*”? Não existe a possibilidade de a professora apresentar e os alunos reproduzirem conceitos de imediato.

PratA_Alfa 1 [Com o tempo me parece que os alunos, que maioria. Não vem com essa vivência escolar. Não passa pelas escolas de Educação Infantil... ou, se passa, só ficam brincando, né [...]. E, não sei, se é em função disso, que as mães preferem então deixar, ficar em casa... Vai para a escola depois... mas, eles chegam (quer dizer sem conhecimento), alguns... primeiras atividades, aquelas que a gente dá folhinha branca, “vamos desenhar”, “te desenha fulaninho”. O primeiro desenho da Joana[...], ela teve já bastante crescimento, agora. É uma com cabelo meio loirinho, assim, ela tem bastante dificuldade... Mas, eu lembro assim da primeira atividade que ela fez...Era um monte de risco,assim...não conseguia nem pegar o lápis e a mãe trabalha no posto de saúde. Tem uma certa condição tem até bem melhor que várias ali, sabe? E eu fico pensando assim: “Nossa, veio...veio”, “nunca deram um lápis pra essa criança”].

O professor deixa de ser um mero transmissor e torna-se um construtor de conhecimentos a partir das experiências vivenciadas pelas crianças. Temos outro aspecto plausível, o cognitivo, muitas vezes pouco estimulado em casa. Tal como os autores Rapoport, Ferrari; Silva (2009), nessa mesma linha de pensamento, salientamos que a criança nesse nível de ensino precisa aprender a manusear novos materiais, tais como: o lápis de escrever, a tesoura, a cola, o caderno, o livro, as folhas. Que o ato de aprender a se organizar, além de começar a conhecer e trabalhar com determinados conceitos, se torne uma constante em sua vida. Para muitas crianças que ingressam mais cedo no EF, essas novas experiências iniciam, apenas agora, com a entrada na escola formal, pois muitas não frequentaram a Educação Infantil.

PratA_Alfa 1[Têm muitas famílias onde não existe assim... uma cultura de exploração do conhecimento, de curiosidade sobre as coisas, de ter livros, jornais, de mostrar pra criança que é importante... a alfabetização porque te dá acesso ao mundo. Eu acho que tem muitas famílias, na nossa comunidade, no meio que a gente trabalha, que não têm isso. Então, quanto mais cedo a criança conseguir ser inserida nesse contexto, mais fácil vai ser pra ela. Eu noto que tem muitas crianças não têm um meio desafiador. Eu acho que é essa a palavra certa. Não tem meio desafiador. E a escola, então, entraria então como esse meio desafiador para a criança. Ela precisa de um meio desafiador. De um contexto que a desafie, que a deixe em conflito, que a deixe buscar... que a faça buscar mais, é... a tire-a da comodidade].

Na fala da alfabetizadora percebemos um momento de transição, vivido por essas crianças e suas famílias, repleto de desafios. Os autores Rapoport, Ferrari; Silva (2009) colocam que as crianças se deparam com questões referentes aos professores que encontrarão, as exigências de conteúdos e uso do espaço, assim como o relacionamento com colegas, especialmente, aquelas sem experiência escolar anterior.

Os desafios tratados pela alfabetizadora têm a ver com a sua figura, enquanto referência, e que precisa estabelecer um tipo de relação diferenciada com a criança de 6 anos. Portanto, nos diz Santaina (2008) que a proposta do MEC é de investimento na inovação, nas metodologias que assegurem um trabalho diferenciado com as crianças dessa faixa etária. Propaga as melhores e as desejáveis práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas alfabetizadoras no seu manual de orientações.

A criança que não tem muita oportunidade de ter materiais escolares, revistas, gibis e não tem exemplos de leitores a sua volta, como bem sabemos, encontra dificuldades com o sistema de escrita ao ingressar na escola. Mas, não devemos esquecer que, mesmo não tendo grandes oportunidades, de certo modo, possui contato com a palavra escrita, como por exemplo: placas de trânsito, rótulos de produtos, cartazes, revistas, anúncios de jornais e de televisão, entre outros.

Caso a família não permita ou favoreça práticas letradas mediadas por um adulto, temos a escola, com o seu papel primordial, em oferecer condições para que as crianças de 6 anos, agora, no EF, tenham acesso às letras, às palavras, aos diferentes portadores de textos.

As alfabetizadoras do 1º ano respeitaram o ritmo de cada criança e permitiram o acesso, a oportunidade de contato antecipado e universalizado com o mundo letrado em diferentes oportunidades de escrita. Um dado importante é que quando se adota o sistema ciclado, como na RME, isso ocorre naturalmente, porque os alunos conseguem ter uma possibilidade maior de se aperfeiçoar no ano seguinte. Poderá iniciar o 2º ano com uma melhor compreensão sobre o sistema de escrita e ao fim do 3º ano a escola terá tempo suficiente para alfabetizar a todas as crianças no I Ciclo de Alfabetização.

5.1.3 A reafirmação do alfabetizar letrando

As alfabetizadoras envolvidas na formação continuada, PNAIC, preferencialmente, dedicaram-se a valorizar a questão do *alfabetizar letrando*. Procuraram promover a aprendizagem da leitura e escrita de crianças que ingressaram mais cedo no EF.

Na década de 80, na antiga 1ª série, quando as crianças ingressavam aos 7 anos de idade, por exemplo, eram desenvolvidas habilidades de coordenação motora fina: treinar a coordenação visomotora, a lateralidade e de favorecer aquisições de algumas noções (dentro/fora, em cima/embaixo, etc.). Os alunos começavam a aprender, por meio principalmente da memorização: as letras, os fonemas, as sílabas que lhes possibilitariam ler palavras, frases e, por último, textos. Atualmente, o cenário alfabetizador modificou bastante.

A autora Soares (2012) em uma revista - Letra A - o Jornal do Alfabetizador, em uma edição especial, deixa claro que o ideal seria que:

a escola *alfabetize letrando*, isto é, que ensine o sistema de escrita alfabética (SEA), no contexto das práticas em que as pessoas interagem, através da leitura e da escrita. No lugar dos antigos métodos, que ensinavam apenas a "codificar" e a "decodificar" palavras, instigar os principiantes a uma *desaprendizagem* dos usos e das funções sociais da língua escrita [...].

Hoje, surgem novas práticas de alfabetização com os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985). Elas creem que a escrita alfabética não é um código, no qual se aprende a partir de atividades de repetição e memorização. As autoras apresentam uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Falam de um processo de apropriação do SEA em que os alunos precisam entender como funciona esse sistema. Prega-se a necessidade de possibilitar que as crianças se apropriem do SEA a partir da interação com diferentes textos escritos em atividades significativas de leitura e produção de textos.

Mas, apenas na década de 90, com Soares (1998), foi dada a importância de se considerar os usos e funções da escrita com base no desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola sendo incorporado um novo conceito de alfabetização: o de letramento. Segundo a autora citada (1998), o termo letramento é a versão para o Português da palavra de língua inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.

Soares (1998) trata de um trabalho específico de ensino do SEA inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, a autora propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento.

O termo alfabetização corresponde à ação de ensinar/ aprender a ler e a escrever, enquanto letramento é considerado o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Como afirmado por ela:

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Na obra de Soares "Letramento: um tema em três gêneros", a autora diz que o ideal para a prática do alfabetizar letrando, o que significa ensinar a ler e escrever, é não perder de vista o contexto das práticas sociais de leitura e escrita e a

aplicação no dia-a-dia. A alfabetizadora, durante a entrevista, nos permite confirmar isso:

PratA_Alfa 1 [Pra mim, alfabetização, o termo, sempre, foi muito amplo, trabalhando tanto as questões linguísticas, específicas, quanto as funções sociais, né. Mas, ao mesmo tempo, eu compreendo essa ramificação que eles fazem da alfabetização, quer dizer, nessa parte mais do código linguístico, especificamente, eu trabalho com isso. E, o letramento, eu acredito, que seja até bom... para as formações, no geral, assim. Porque, senão, no geral, as pessoas tendem a botar tudo num pacote e não fazer nem uma coisa, nem outra, né. Talvez, se apague se a gente deixe tudo só no letramento]. [Alfabetização e letramento é algo muito além do que uma decodificação de sinais. Muita gente acha assim... que a criança sabe ler, mas ela tem pouca experiência em interpretar, né. Ela faz leituras de palavras, de frases e até e textos, mas ela não desenvolve... conceitualmente, né... àquela alfabetização que não faz a criança desenvolver conceitos sobre as coisas da sua vida, sobre as coisas da sua vida, sobre as coisas da escola... pra mim não é uma alfabetização. Então, a alfabetização e o letramento é quando a decodificação de sinais te ajuda, também, a compreender o mundo né...então, compreender a sua cultura, compreender a sua história, aí sim].

A segunda alfabetizadora reafirma aquilo que pensava, anterior a sua participação no Pnaic:

PratA_Alfa2[Veio a reafirmar o que eu já acreditava... Não só em relação assim... à linguagem escrita e falada, mas, em relação como a criança enxerga os fenômenos científicos, do dia-a-dia, que existem, né. Como ela enxerga outras áreas... a musical... que é da minha área de estudo].

As alfabetizadoras participantes da pesquisa sabem que não é apenas por meio da interação com textos circulantes na sociedade que temos a garantia que os alunos apropriar-se-ão da escrita alfabética. No geral, essa aprendizagem exige um trabalho de reflexão sobre as características do funcionamento do nosso sistema de escrita, mais especificamente, do SEA. Conseguem garantir a partir de suas falas o reconhecimento e a compreensão de diferentes situações, onde a linguagem, tanto a oral quanto escrita, possam ser empregadas pelas crianças, fazendo com que elas sejam capazes de utilizá-las, linguisticamente, em diferentes situações do dia-a-dia.

E as alfabetizadoras desta pesquisa sempre tiveram a consciência de que não basta alfabetizar, mas que é preciso viabilizar a oportunidade do contato com as diversas práticas sociais de leitura e escrita. Conseguiram comprometer-se com práticas de *alfabetizar letrando*. Compreendiam que os processos são diferentes,

mas ao mesmo tempo, interligados, complementares. Já sabiam que o letramento acontece independente da alfabetização, que é um processo contínuo que se dá pelo resto da vida.

5.1.4 As sensações advindas com o PNAIC

O PNAIC chegou em um momento oportuno do trabalho das alfabetizadoras que tinham o desejo de atuar em uma turma 1º ano. Participaram de encontros, fizeram trabalhos para constar nos itens de avaliação do programa, bem como leituras dos cadernos do PNAIC. Não deixaram de fazer as críticas necessárias, sempre retirando informações importantes que as ajudassem na prática.

O Caderno Formação de Professores (2012) deixa claro que:

Os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado.

A formação docente Pnaic assumiu um papel além do limite de ensinar e não pretende apenas uma atualização científica, pedagógica ou didática. O Pnaic permitiu encontros de alfabetizadoras com uma participação ativa, reflexiva e deu margem para conviverem com a mudança (ou a permanência) e a certeza de um trabalho comprometido com a alfabetização.

É importante ressaltar que o professor-alfabetizador não se forma somente no curso de magistério ou na licenciatura, mas principalmente no seu dia a dia escolar. Isso porque as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, no chão da sala de aula, e na Educação, forçam mudanças nas práticas dos professores.

PratA_Alfa 2[Eu acho que um pouco de mal estar até eu tive. No sentido de que não aproveitassem tanto das discussões...] [Eu acho que ali que elas se perdiam. Daí eu senti algum mal estar, primeiro, por nos subestimarem muito, né [...]

PratA_Alfa 1[Teve aula, não sei se tu lembra, dos gêneros textuais, era uma aula ampla: 'ah isso é uma carta, isso é não sei o quê'. Mostrando alguns gêneros textuais. Eu acho que a discussão podia ser, além disso, né. Daí, aquilo que me deixou com mal estar].

É necessário enfatizar que todas as alfabetizadoras, sujeitos desta pesquisa, têm um percurso de formação profissional que começa na formação inicial, para

além da continuada, envolto em suas trajetórias escolares, constitutivo de identidade profissional do professor que se prolonga por toda a vida.

A aceitação em relação à formação docente PNAIC foi tranquila. A participação causou sentimentos de bem estar porque possibilitou novos conhecimentos e realização de trocas de conhecimentos e práticas educativas com as colegas de trabalho. Alves (2010) diz que a contribuição dessas capacitações para a formação dos professores favorece o trabalho com uma nova metodologia, causa melhoramentos na prática pedagógica. Nos encontros aconteciam trocas de experiências e aprofundamentos de técnicas para favorecer o aprendizado do aluno.

PratA_Alfa 2 [A primeira impressão que eu tive é de que ia ser uma cobrança a mais para o professor. Mas, quando nos foi apresentado, naquele primeiro encontro, o Pacto... há... foi dito que além de nós ia ter toda uma rede funcionando... de áreas especializadas... que nos auxiliam, que seriam o nosso suporte de sala de aula. E na época eu fiquei assim... um pouco revoltada, porque na época eu achava assim... que isso não ia acontecer... e, que mais uma vez o professor ia carregar tudo nas costas. Bom! Já estão se passando quase dois anos e eu vejo que é isso mesmo!] [Mas, por outro lado, eu acho que não foi uma coisa ruim: o Pacto]. [Então... eu tô assim, eu gostei do Pacto. Acho cansativo. Acho que... quem tá trabalhando 40 horas, aí chega uma quinta-feira tu tá louca para ir pra casa fazer tuas coisas: "Ai, tem Pacto", "Ai que saco". Tem aquela primeira... primeira reação, diz "Ai, eu não tô afim". Mas, chega lá, é bom. Então, é isso o que eu quero te dizer, assim ó. Eu acho... que no Pacto, a princípio, a gente não sabia direito o que ia ser, né? Mas, foi bom, foi bom!]

A sensação de mal estar ficou por conta da promessa de uma rede de atendimento pensada na abertura do Pnaic na RME, mas que nunca existiu para a segunda alfabetizadora.

Como o PNAIC realizava encontros pós-horário de trabalho, às quintas-feiras, esse fator foi um elemento desgastante para as duas alfabetizadoras que trabalhavam 40 horas semanais. Elas gerenciavam situações diversas na escola e na vida pessoal para se fazerem presentes na SMED, nos encontros marcados. A exigência de trabalhos à distância e a postagem de atividades na plataforma do SIMEC³² acabavam alargando suas demandas de trabalho.

Apesar disso tudo, o PNAIC foi importante para a formação continuada de professores em exercício porque fez com que revisitassem saberes e reconsiderassem as práticas em sala de aula.

³² O Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec) é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do governo federal na área da educação.

5.1.5 Alfabetizadoras reflexivas

Um dos objetivos de uma formação docente válida deve ser a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente. O Pnaic no sentido de atualizar as alfabetizadoras, levava-as a questionar suas práticas, como afirma o autor Nóvoa (1995), em relação ao processo constante de formação e contínua que: “Não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas, sim através de um trabalho de *reflexidade* crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25).

Nos encontros dos pólos do Pnaic e, também nas reuniões pedagógicas nas suas escolas, as alfabetizadoras tentaram garantir esse espaço para discutirem, refletirem e experimentarem diversas possibilidades de utilização de materiais e metodologia para que a alfabetização das crianças de 6 anos acontecesse. A alfabetizadora abaixo citada consegue dar-se conta quando analisa:

PratA_Alfa 1 [...] Porque nos falta esse momento da gente parar e conversar, reflexivamente, sobre a nossa atuação pedagógica. Então, eu acho que na escola, por mais que se tente, são poucos os momentos, poucos os espaços destinados pra isso, pra reflexão sobre a atuação pedagógica. E, no Pacto, a gente tem isso]. [A gente chega assim... mas, a gente não consegue fazer um trabalho muito coeso. Pensando muitas coisas juntos. Vira mais aquela história de troca de folhinha. Quando tem uma reunião de paralelas, é que tem alguma coisa, uma demanda para fazer, algo para preencher... banãã... A gente não entra no cerne da questão, assim (PAUSA) Fica meio solto!]

Existe uma reflexão pertinente, que diz respeito à organização do trabalho docente. O Pnaic propõe um trabalho com projetos proposto conforme Hernández (1998) onde o ensino parte dos conhecimentos prévios dos alunos, a partir dos quais se organiza um trabalho que visa fazer com que eles aprimorem aquilo que já sabem e que construam novas aprendizagens. Alguns fatores implicam numa mudança de currículo e, conseqüentemente, da própria escola.

PratA_Alfa1 [Eu sinto é a falta de um planejamento assim, mais unitário, assim, no meu ano inteiro, né. Pegasse...um projeto, fosse desmembrando a partir dele. Não, eu faço várias coisas, ‘recortadinhas’, né. Isso, eu acho que eu podia melhorar... Não! Ou, o ano foi tão atribulado que eu não consegui fazer. Eu, mesma, dar mais unidade ao meu trabalho].

Para a alfabetizadora cabe a organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas, como previsto no Caderno “Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas”:

Tem-se, assim, um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (Ano 1, unidade 6, p.27).

Convém salientarmos que na sequência didática a ordem do plano geral é centrada no professor e que nos projetos os alunos têm mais autonomia de ação.

O projeto se mostra apropriado para esse trabalho no momento em que auxiliam o professor do 1º ano em planejamentos que incluem práticas de leitura e escrita de textos reais para destinatários reais com integração entre diversas áreas de conhecimento, conforme Jolibert (1994) e Kaufman e Rodrigues (1995).

As alfabetizadoras clamam por um momento em que a reunião pedagógica, no caso, seja devidamente utilizada como espaço aberto. Trata-se de um momento necessário e obrigatório, conforme considera Chiacchio (2012) para tratar as dificuldades que aparecem no decorrer do processo de ensino. Entre estas demandas aparecem a coordenação pedagógica e a organização do trabalho coletivo e pedagógico.

Pressupõe-se uma falta de continuidade no trabalho pedagógico, dentro de uma escola com determinados contrastes e alguns conflitos. Escola esta que ainda não se organizou. As dificuldades encontradas dizem respeito: à formação da equipe pedagógica; na falta de compromisso por parte de alguns professores da escola, com um projeto maior (que não existe) somado à falta de clareza e coerência entre o currículo, a avaliação e a metodologia.

PratA_Alfa 1 [Então, de manhã tem a nossa reunião de paralela. Mas, fica muito atrelado à... não ao *‘que nós vamos, então, fazer, então, essa semana’*, *‘Vamos focar mais nisso, vamos focar mais aquilo’*. Fica mais em troca de atividade. *‘Vamos fazer essa atividade!’* E não é uma folhinha por folhinha, até... Porque eu proponho coisas, a Fulana [referência paralela]

propõe coisas. [...] A gente, nesse um periodinho de 50 minutos, que até a gente conseguir chegar, vira 40... a gente não consegue fazer muita coisa].

A reunião pedagógica, na visão da alfabetizadora, deveria existir para a troca de experiências e construção de novas aprendizagens; para fazer novas relações, para debater problemas que aparecem no cotidiano da sala de aula e dos demais espaços que ela dispõe, para além da *didatização da folhinha*³³.

PratA_Alfa 2 [O professor que não senta, não avalia o seu trabalho, não tem esse espaço... perde, né! Perde a educação. E, é, fundamentalmente, o que a gente tem feito é isso... A gente tá tendo muita troca. E muita reflexão. E é isso que precisa, né porque com a troca e com a reflexão em cima da atuação pedagógica, tu própria vai te comprometendo cada vez mais. E acho...que isso é o que faz a educação progredir].

Nóvoa (2004) diz que é necessário reforçar um sentimento de pertença e de identidade profissional. Que é essencial que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transformem em práticas concretas de intervenção. É esta reflexão coletiva que dá sentido ao seu desenvolvimento profissional. Logo, reforça ser inútil apelar à reflexão, se não houver uma organização das escolas que a facilite. E o momento propício é a reunião pedagógica. Uma reunião que aparentemente não possui esse viés na nossa visão, confirmado pela fala da alfabetizadora.

No momento em que a reunião pedagógica fosse usada para estudos e análise de situações dia-a-dia da escola construiriam novas possibilidades e parcerias para a concretização do ensino e da aprendizagem, contribuindo com as alfabetizadoras na busca da qualidade da aprendizagem.

Assim como Nóvoa (1995), pensamos que afirmar as propostas teóricas, dentro dos cursos de formação continuada, só faz sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho, na perspectiva de elevação de seu desempenho profissional.

Um fato importante é que encontramos duas professoras que não se contentam em lidar com improvisado, almejam um planejamento mais elaborado. Com as reuniões pedagógicas buscariam alternativas novas e diferenciadas para seus

³³ Objeto deliberado de modo habitual na cultura escolar.

trabalhos criativos a partir de saberes necessários à prática na sala de aula a fim de alcançarem os almejados resultados de qualidade.

5.1.6 Quem são as orientadoras dos pólos?

A formação que aconteceu nos pólos buscava privilegiar a autonomia de cada equipe, na concepção do Pnaic. O que significava que cada pólo desenvolvia atividades específicas de acordo com a sua realidade e desafios.

Na sua maioria, as orientadoras de estudo participavam das formações, fazendo um estudo do conteúdo e passavam para as alfabetizadoras. Foram propostas atividades para sala de aula e também atividades não presenciais (que as professoras enviavam para as orientadoras). Não conseguimos verificar nenhum movimento rigoroso na direção de se identificar, seja quem é o formador de formador e como se dá sua formação e atuação. Retomando Piatti (2006) o ideal seria que as formadoras escolhidas pela secretaria não fossem admitidas simplesmente por critérios burocráticos, mas por serem profissionais empenhadas em promover um trabalho, cujos resultados revertessem em melhorias contínuas para a atuação dos professores, com reflexos positivos para a aprendizagem dos alunos.

PratA_Alfa1 [Também, as formadoras, né. A F1³⁴, coordenadora, ela tem mais contato com essa área da alfabetização. Lembro dela em outros cursos. Fez esse Pró Letramento].

PratA_Alfa 2 [Me parece, que a nossa coordenadora³⁵... há, consegue fazer isso muito bem. Talvez pela formação dela, que é em Filosofia da Educação. E eu acho que ela coordena muito bem esse tipo de encontro... em outros lugares. Acho que nós tivemos muita sorte com a nossa coordenadora. Porque ela é reflexiva e nos faz assim, ter esse enfoque em relação à Educação].

A meta das próprias professoras estava em ter “o trabalho de pensar o trabalho”, expressão usada por Nóvoa (2004) porque senão *outros*³⁶ assumiriam essa tarefa e as alfabetizadoras passariam a ser executantes de situações criadas, refletidas por outros.

³⁴ As formadoras serão tratadas pelas iniciais F, ao invés do nome verdadeiro. Formadora 1 (F1) e Formadora 2 (F2).

³⁵ Referência à orientadora de estudo.

³⁶ Especialistas da Educação.

Mas, as orientadoras dos pólos eram profissionais, assim como as alfabetizadoras, que para além de ajudar a desenvolver competências associadas as suas áreas de formação, contribuíram para moldar um perfil profissional muito mais competente das participantes do PNAIC.

Apontamos uma necessidade urgente de se investigar quem são esses profissionais e como se dá a formação e atuação deles uma vez que eles são responsáveis pela formação das alfabetizadoras e têm por atribuição contribuir para uma alfabetização de qualidade no final do I Ciclo.

5.1.7 O uso do material: livros e jogos

Entre as práticas pedagógicas das alfabetizadoras, as participantes apontaram a qualidade do material, o referencial bibliográfico, como muito bom pois sustentam a formação do Pnaic, mantendo um diálogo com as práticas docentes. Uma das alfabetizadoras chegou à seguinte conclusão: Prata_Alfa 1 [O material é rico].

Já em relação ao envolvimento das alfabetizadoras com jogos educativos e o kit de livros de literatura infanto-juvenil, a famosa *Caixa do Pacto*³⁷, as estratégias pedagógicas das alfabetizadoras divergem um pouco. As “práticas audíveis” indicaram maneiras mais autônomas de “dar conta” destes materiais nas suas trajetórias.

As alfabetizadoras promoveram a ludicidade no cotidiano das práticas a partir do momento em que foi possível a (re) criação a partir dos jogos que acompanhavam o Pnaic. Em relação a esses jogos, a alfabetizadora questionou em relação à quantidade de jogos e em relação à distribuição dos mesmos no grande grupo de crianças de 6 anos:

Prata_Alfa 2 [O que, quê eu faço ali, com esses jogos deles (MEC)? Eu gosto de jogo que eu consiga interagir com toda a turma ao mesmo tempo. [Como eu não tenho a volância... se, tivesse volante, a gente podia cada uma ficar um pouquinho em cada grupo e deixar aqueles, que são mais autoexplicativos, sozinhos]. [Então, o que, quê eu faço? Eu tento adaptar muito os jogos... Eu faço outro tipo de jogo para utilizar. Então, aqueles das rimas? Eu faço igual aos das rimas, praticamente. Só que, eu faço umas cartelinhas maior. Faço com outros desenhos e faço com a turma toda].

³⁷ O FNDE adquiriu livros de literatura para ajudar alfabetizadoras e alunos no processo de aprender a ler e escrever no âmbito do Pnaic. Os exemplares foram ser enviados para uso em sala de aula.

Uma queixa recorrente é a falta de recursos humanos, a presença da professora volante, com períodos compartilhados. Que a volante³⁸ não seja apenas uma professora para cobrir a compensação da professora referência, mas que esteja presente para dar suporte às intervenções na sala de aula, também. A presença de mais uma profissional em sala de aula facilitaria o trabalho, não só com os jogos.

“PratA_Alfa 2 [Tem que ter alguém para ajudar. Nesse ano, não tive nenhum período de violência]. [Mas, individualmente, eu acho muito complexo]”.

Ao mesmo tempo em que a alfabetizadora achava que tem jogos em demasia, a metodologia de trabalho variava conforme a divisão dos grupos:

PratA_Alfa2 [Recebi aquela caixa amarela de jogos, sim, sim(...)porque tem muitos outros jogos e...Tem vários tipos de jogos. Uso com e sem intervenção, depende do grupo onde eu tô...] [Eu procuro deixar assim... às vezes, os alfabéticos ficam juntos, às vezes, eles ficam em algum outro grupo, para poder... poder, fazer os outros, também, se desenvolverem, com eles próprios, né].

PratA_Alfa 1 [Assim, de largar em cada grupo (o jogo) e eu ficar pipocando³⁹. Que eles já se desestruturam, já vira aquela bagunça, aquela gritaria. E, se a bagunça fosse só produtiva, tudo bem. Mas, é que eles não estão jogando, eles estão brigando, não entenderam o jogo].

Conforme Piatti (2006) as secretarias precisam avaliar continuamente os reflexos dos programas na prática docente, para rever aspectos positivos e negativos que possam ser repensados para contribuir para a formulação dos projetos que serão revertidos na melhoria da prática. No caso, nos referimos à falta de recursos humanos. Além de faltar uma professora volante atuante nas turmas destas escolas, não era necessária a participação da mesma no Pnaic.

Mas, ao mesmo tempo, as professoras deixaram claro o uso e a satisfação das crianças nessa interação. A ludicidade motivada pelo manuseio dos jogos:

PratA_Alfa 2 [É eles gostam bastante de jogos, porque é uma coisa lúdica. Eles trabalham bastante as regras. Trabalham regras de socialização nos

³⁸ Em cada ano ciclo dos ciclos de aprendizagem na RME, existe professora itinerante (ou volante). Ela não é uma professora substituta, mas tem um conjunto de três turmas, onde deve estar disponível para realizar um trabalho coletivo com a professora titular (ou referência). Uma aula previamente planejada e que possibilite a aprendizagem de todos. Eventualmente, a volante pode substituir a referência para que essa tenha espaços de reunião e planejamento. Mas, não pode ser rotina e vir descaracterizar o trabalho coletivo segundo Krug (2002).

³⁹ Deslocando-se de grupo em grupo.

jogos. E, também, porque é um desafio cognitivo para eles. E o que desafia cognitivamente, incentiva bastante].

Em relação ao acervo de literatura que chega às salas de aula com o Pnaic, ouvimos da professora: “PratA_Alfa 2 [Algumas vezes abro a caixa para que os alunos do 1º ano tenham contato com os livros, leiam e algumas vezes, leio algum título que tenha interessado à turma]”. Mas, não é porque ela não gostou dos livros, muito pelo contrário, ela investiu na literatura com subsídios próprios: “PratA_Alfa2 [Sim, às vezes planejo algumas atividades a partir de alguns dos livros da caixa. Como tenho um grande acervo pessoal de livros infantis, minhas propostas geralmente são daqueles que tenho ou que compro]”.

Concluimos que houve uma grande satisfação em relação ao material didático e paradidático, incluindo os jogos ofertados pelo PNAIC.

5.2 As práticas de *alfabetizar letrando* no 1º ano

Para ilustrar a análise do que fora observado, nesta grande categoria, traremos excertos, os quais denominamos práticas visíveis (PratV), como dito anteriormente (ver página 77), nas turmas de 1º anos a partir do trabalho desenvolvido nas duas salas de alfabetização observadas.

Segundo o Guia Geral do Pró-Letramento entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. No *alfabetizar letrando* é importante que a escola, pela mediação do professor, proporcione aos alunos o contato com diferentes gêneros e suportes de textos escritos, tais como bilhetes, poemas, piadas, músicas, etc. As práticas de leitura devem ser introduzidas desde o primeiro ano e trabalhadas sistematicamente e consolidadas durante todo o tempo (BRASIL, 2008).

É preciso respeitar a etapa de vida, de desenvolvimento de cada criança, valorizando o conhecimento prévio ao ambiente escolar, a fim de que possam mediar conhecimentos e saberes, potencializando as capacidades na promoção do aprendizado. Cada criança aprende de uma maneira única e é papel da escola propiciar a possibilidade de aprendizado para todos.

Muitas práticas certas e objetivas voltadas para a alfabetização se perderam com a questão do letramento, fato que ocasionou uma ausência de ensino sistemático de alfabetização por parte de algumas professoras dos anos iniciais.

Mas, atualmente, não mais precisam reinventar as metodologias da alfabetização, como bem diz Morais (2012), reafirmando a posição de Soares (2002) com o processo denominado “reinvenção da alfabetização”. Esses, de longe, nada se parecem com aqueles métodos antigos de alfabetização.

Aqui, notamos a presunção da alfabetizadora: “PratA_Alfa 1 [Mas, também, não é minha proposta que eles saiam [...] eu não tenho essa pretensão, nem essa audácia em achar que alguém vai sair alfabetizado, toda turma, alfabetizada no 1º ano]”.

Mas, ao mesmo tempo, percebemos uma questão ainda confusa. A mesma alfabetizadora coloca o consenso da equipe escolar, mesmo sabendo que o 1º ano não precisa necessariamente alfabetizar.

PratA_Alfa 1 [O que me encanta muito no 1º ano é...Gosto muito de trabalhar a consciência fonológica com eles. Eu acho que eles precisam desse lúdico, com as palavras, com a sonoridade das palavras, com as rimas, né: com as sílabas iniciais. Essas coisas, eu gosto bastante. E me encanta muito, assim, quando eles descobrem associações]. [E, o 3º ano “porque quem não se alfabetizar”, vai ficar (mantido/reprovado no ano ciclo)⁴⁰, né... Daí, 1º ano ficava bem solto. Esse ano com a F1⁴¹ na supervisão (SSE) - a F1 foi professora de 1º ano no ano passado - aí sim, bem voltado para a alfabetização... e, esse ano todas ali tem o consenso que o 1º ano é para alfabetizar... Eu, a F2 e a F3, no 1º ano].

Essa confusão produz uma ausência de ensino sistemático e o fracasso de muitos aprendizes, fazendo com que cheguem ao final do 3º ano do EF sem terem autonomia para ler e escrever pequenos textos sozinhos. Mas, diante dessa política educacional de alfabetização atual, para que seja possível às professoras atingirem os objetivos elencados nos cadernos do Pnaic - introduzir, aprofundar e consolidar - as crianças precisam pensar sobre a lecto-escrita.

Analisando, especificamente, os quadros que compõem os cadernos do Pnaic (em especial, os do 1º ano do EF), percebemos que sugerem que as alfabetizadoras direcionem as crianças para que elas leiam, ajustando a pauta sonora à escrita; identifiquem semelhanças sonoras em sílabas e em rimas; percebam que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras. É um resgate de alguns pressupostos básicos que parecem terem sido esquecidos ou deixados de lado quando os educadores foram em busca de uma renovação do panorama

⁴⁰ A mantenedora SMED, em um movimento inverso aos princípios do Caderno 9, nos últimos anos, permite a retenção/manutenção dos alunos no último ano de cada ciclo.

⁴¹ Os nomes das três professoras em questão foram substituídos por F de Fulanas (F1, F2 e F3).

educacional, com novos métodos de alfabetização, ao invés do fônico ou silábico, abandonando antigas formas de alfabetizar.

Nos últimos anos, em nosso país, complementando com Soares (2013) infelizmente muitos educadores e pesquisadores passaram a acreditar que não precisavam de metodologias para se alfabetizar. Eles acreditavam que apenas convivendo com práticas frequentes de leitura e produção de textos, na sala de aula, as crianças de modo “espontâneo e natural” descobririam como o alfabeto funciona e passariam a dominar as convenções de letra-som.

As alfabetizadoras desta pesquisa estão sempre em busca de novas competências para ensinar. Aqui, temos como ponto de partida, uma série de situações observadas, as denominadas “práticas visíveis” na pesquisa de campo, às vezes, acompanhadas das falas “práticas audíveis” para confirmar o aprofundamento das temáticas trabalhadas nos encontros do Pnaic, enquanto formação docente. Tratam de situações reais, sequências didáticas, diante dos diversos desafios das salas de alfabetização que dizem respeito a aprendizagens iniciais de leitura e escrita, nas turmas de 1º anos.

5.2.1 O trabalho com nomes

O nome próprio representa importante estratégia didática voltada para a alfabetização inicial dos alunos, além de estar voltado à cidadania. É uma questão de registrar a diferença e, por conseguinte, a identidade de cada criança da turma.

É possível iniciar o trabalho por meio de uma sequência de atividades, sendo principal desafio para os alunos escrever o próprio nome em contextos reais de comunicação.

PratV(1) Uso do crachá: - Quantas sílabas têm? E, se tiver duas pessoas com o mesmo número de sílabas? Ou a gente fala o número de letras? Alguém tem outra dica? -A professora diz o número de sílabas e dá mais uma dica, o número de letras. Por exemplo: -4 sílabas!-Joice. Respondeu um aluno. -Pode ser Joice? Joice tem 4 sílabas?-Pode ser eu... Juliana! Passaram para outro nome. -Com 3 sílabas e 8 letras?-Reidner! Eles responderam e acertaram. Dois novos nomes:-Duas sílabas...começa com 'c'!-Carlos!-3 Sílabas e 5 letras!-Joice!-Só pode ser Joice?-Sim, é verdade!

Nesse contexto, o trabalho oportunizou às crianças a escrita do próprio nome, a compreensão da escrita nome; a reflexão sobre a escrita a partir de uma

referência estável, o próprio nome; e compreensão da importância do nome próprio, suas letras, sua quantidade, variedade, posição e ordem. Enfim, essa atividade com crachás permite um leque de estratégias de aprendizagem como: agrupar os nomes que iniciem ou que terminem com o mesmo som; contar as sílabas; agrupar os nomes cujas letras iniciais são as mesmas; selecionar as palavras que têm a mesma quantidade de letras.

É importante considerar o trabalho com o nome próprio de modo que os alunos possam utilizar a escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas como referência sobre o sistema de escrita.

PratV(2) O Bruno, a mascote, “retirou” o crachá da Kerolaine. Essa aluna tirou o crachá do Carlos, que na sua vez não identificou o nome do colega. A professora deixou apenas a primeira letra à vista e tapou o restante do nome (ver figura). Depois a turma A12 ajudou o colega Carlos a identificar o nome: - Thomaz.

Em seguida, temos o depoimento da alfabetizadora, contando como surgiu a mascote na turma.

Figura 2 – Mascote Bruno



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

PratV(3) Uma aluna faltou à aula. Ela mandou mascote – o Bruno - para a aula por outra pessoa. A professora contou como funcionava essa atividade: “Cada criança levou para a sua casa o Bruno durante um dia da semana e no dia seguinte relatava aos colegas como foi o dia do Bruno na sua casa, o quê fizeram, com o quê brincaram, como foi a interação do

Bruno com a família? No nosso planejamento anual, eu e a minha colega paralela do 1º ano pensamos em propor um mascote para cada uma das turmas... O objetivo era que o aluno tivesse contato com esse colega, e através dele desenvolvesse a oralidade, o cuidado com o outro, o afeto. Primeiramente a turma escolheu um nome para ele. Alguns alunos sugeriram alguns nomes e logo fizemos a votação e a maioria optou por Bruno. Como fazemos com o nome dos colegas, logo pensamos a respeito da escrita do nome do Bruno, fiz um crachá para ele”. Aconteceu a entrega dos crachás com os nomes das crianças. A professora utilizou uma dinâmica para a entrega. Ela dizia as letras medianas, omitia a primeira e a segunda letra do nome da criança. Em seguida, fez o seguinte registro dos nossos nomes, no quadro-branco.

A presença da mascote serviu para a transmissão de valores às crianças. A eleição da mascote relatada pela alfabetizadora proporcionou à turma desenvolver vínculos de pertencimento ao grupo e atividades que requeressem responsabilidade da turma em relação à mascote, como a visita à casa de cada criança. Proporcionou aos alunos novas experiências, valorizando toda a vivência deles, assim como na identificação das letras iniciais e finais do nome próprio e dos nomes dos colegas nas sequências didáticas.

Figura 3 – Registro dos nomes das professoras

LETÍCIA/ LUCIANE
LETÍCIA/LUCIANE
LETÍCIA
RECREIO
LETÍCIA
LETÍCIA

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

PratV(4) Para formar os nomes Letícia e Luciane (as duas professoras presentes em sala de aula, sendo eu na condição de pesquisadora) a alfabetizadora interpela: “- LE para **LE**tícia e para escrever **LU**ciane?- L... a letra que vai no céu da boca...é a mesma de Letícia. Responde uma aluna.- Isso! **LuCI**ane: como vocês acham que se escreve ‘ci’?- ‘SI’... ‘Ç’. Disseram as crianças.- E, o ‘Ã’ ...o ‘A’ tem esse sonzinho, também. - E, o ‘NE’... ou ‘NI’? Vamos perguntar para ela se é Lucia**NI** ou Lucia**NE**?- ‘Le’, ‘Lu’...parece ‘aleluia’!Fala um menino- Isso mesmo - disse a professora. Aleluia tem o LE e o LU”.

Na cena de prática visível acima, é possível reconstruir hipóteses ajudando as crianças a pensarem sobre os erros produzidos por dificuldades representacionais, inadequadas no modo de falar. São as habilidades de consciência fonológica, pensando nas diferentes unidades (sílabas/fonemas) em diferentes posições (início/meio/fim) da palavra levando as crianças a passarem por um processo de aprendizagem formal que lhes permite pensar sobre o registro escrito.

A alfabetizadora chama a atenção para as diferenças entre a fala e a escrita. Consiste em um trabalho de consciência fonológica, onde conjunto de habilidades que nos permitem às crianças refletirem sobre as partes sonoras das palavras.

5.2.2 Letra inicial X figura X palavra

O conhecimento da ordem das letras do alfabeto e de seu som é dever da escola no ciclo inicial de alfabetização.

Os desenhos e as imagens relacionados à letra inicial foram mostrados às crianças e discutidos junto com elas. As letras do alfabeto foram aprendidas não de modo mecânico, sem sentido, mas ligadas a um contexto trabalhado anteriormente com as turmas.

A professora distribuiu várias imagens. Uma para cada aluno. A alfabetizadora fez várias intervenções pertinentes para a consciência fonológica toda vez que eles colocavam determinadas imagens, como vemos na situação abaixo.

PratV(5) Alfabeto de imagens: painel com bolsos transparentes (plásticos) para colocarem as figuras.

Imagem de jacaré

-Jacaré? Qual é a primeira letra? Será que é o 'G'? Vamos dar uma dica para a colega...

Esse JAcaré começa com a mesma letra de JAqueline.

Imagem de queijo

- O que vem agarradinho com o 'Q'?

-'U'! A turma responde.

Imagem de bola

-Júnior, será que 'BOla' começa com 'O'?

Antes do 'O' não tem outro 'sonzinho'?

-'B'! Responde o aluno, timidamente.

Imagem de morango

- 'MOrango'...com que letra começa, Brayan?

Tem o mesmo sonzinho do 'MORcego'? E, o 'morcego' começa com que letra? Tu não lembra? Então, olha lá para o nosso alfabeto

dos animais. Qual é a primeira letra do morcego?

Imagem de galinha

- A Elen pensou que galinha começa com 'H'...

Mas, 'H' é o nome de uma letra? Então, para fazer 'ga'?

Imagem de helicóptero

- E, agora, com que letra começa? Com 'E'?

Será, gente? Nós aprendemos com a letra da Helen? Temos a Helen com 'h' e a Elen 'sem h'. No nosso alfabeto dos animais, tem hipopótamo?

-Começa com H!!!

Imagem de tatu

-Com que letrinha, será que começa?

- Com 'T' de 'tartaruga'!

- *Aquela tartaruga que tem no nosso alfabeto dos animais, vive onde? Como a gente, chama, então?*

- *Ela vive no mar. É a tartaruga marinha!*

Imagem de kiwi

- *Quem é que sabe? Vamos ajudar a Karolaine!*

'Kiwi' não é fácil escrever essa palavra!

- *Letra 'k'!*

- *E para fazer 'ki', que letrinha eu preciso com o 'k'?*

- *O 'i'!*

Imagem de leão

- *Começa com que letra?*

- *'L' de 'Letícia'... 'Lu'*

- *Isso mesmo! 'Lu' de quê?*

- *'Luciane'!*

- *Legal, gente!*

Imagem de sorvete

- *SOrvete começa com que letra?*

- *'O'!*

- *Será que é com 'o' apenas?*

- *No alfabeto dos animais, qual é o bicho que começa com a letra de sorvete?*

- *Sapo... 's' de sapo!*

Imagem de nuvem

- *Parece LUCiane! Diz um aluno.*

- *É, parece, tem 'u': NUvem...LU! Alguém dá a dica, então!*

- *'N' de naja!*

Imagem de waffer e yakisoba

- *Essa letrinha quando está no início, parece com o sonzinho do 'u'... 'ueifer'.*

- *E do 'wombat'! Diz uma criança.*

- *Essas duas palavrinhas eu deixei por último porque elas são muito difíceis. O que é isso:*

- *Comida japonesa!*

- *Hum, ela é gostosa! Do que é feita?*

- *De massa...macarrão...legume.*

Essa atividade permitiu à alfabetizadora estimular nas crianças as habilidades de interpretar e relacionar as letras com outras palavras. Reconhecimento de letras, a contextualização da palavra a atenção e memória visual (imagem). A respeito do objeto ensinado de como funciona o SEA, Alves (2013) ilustra seu pensamento do seguinte modo, é como se a escrita, nesses momentos, fosse colocada sob uma lupa, onde seus elementos (letras e fonemas) fossem decompostos e recompostos. Há uma reflexão de como ocorre essa formação de palavras, no estudo da língua pelas crianças, sem aquela memorização do método tradicional de alfabetização.

Figura 4 – Painel com bolsos transparentes



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

O desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita que permitam aos alunos aprender os nomes das letras do alfabeto, a ordem alfabética, a diferença entre a escrita e outras formas gráficas e convenções da escrita consideraram, no caso, o trabalho com a análise e a reflexão sobre a língua.

Figura 5 – Relação letra inicial- palavra



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Em relação ao alfabeto pendurado na parede, vemos que a turma dominava o conhecimento das letras e as palavras eram do cotidiano deles. As crianças associavam as imagens às letras, mas “de olho” na imagem do alfabeto da sala. Esses cartazes ficavam no canto superior no fundo da sala de aula. O alfabeto dos animais na sala de aula, era *vivo* e não uma simples sequência de letras para enfeitar a sala de aula e os alunos abiam se apropriar do uso dele.

PratV(6) A trilha do alfabeto: para cada letra do alfabeto, com desafio de falarem uma palavra iniciada com letra que o marcador indicasse.

Figura 6 – Aluna jogando após término da atividade



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Jogavam o dado para decidir quem começaria o jogo (quem tivesse o maior número no dado deveria ser o primeiro a jogar). A aluna verificava a letra que estava na casa que ela estava ocupando e dizia um nome ou uma palavra iniciada com aquela letra. Se não soubesse podia pedir ajuda aos colegas. Com esse jogo, a criança de 6 anos aprendia a conhecer as letras do alfabeto e os números relacionando a palavra ao nome do colega, assim como o reconhecimento do uso da mesma letra em diferentes palavras.

A criança faz relações com o desenho da escrita e o que ela representa, denominado por Luria (1988) como “jogo da leitura”. Desse modo, a criança quando faz uma leitura, ela o faz de acordo com sua memória, ou seja, ela pode identificar uma imagem e seu nome, mesmo ainda não sabendo ler e escrever, pois é de seu uso frequente. Ao utilizarem o jogo, as crianças pensavam a respeito da lógica de funcionamento da escrita.

O ponto de partida para que as crianças aprendam a ler e escrever qualquer palavra é que conheçam as 26 letras do alfabeto. Trabalhar a ordem alfabética é imprescindível para conferirem a grafia e o nome das letras.

5.2.3 O “Senhor Ventinho”

Essa aula da alfabetizadora, por exemplo, retrata a sua intencionalidade pedagógica com diferentes aspectos que envolvem o processo de alfabetização. Vejamos os passos: “PratV(7) A professora recebeu a turma. Os crachás estão dispostos de forma aleatória pela mesa. A professora conta à turma que entrou um vento muito forte e misturou os crachás”.

O início da aula previu algo inusitado para turma que daria margem ao resto do seu desenvolvimento. Cada criança deveria procurar o seu crachá em meio à confusão causada por um elemento da natureza. Em seguida, contamos com um segundo momento: a audição de histórias com o “Senhor Ventinho” através do cd Mil Pássaros- Palavra Cantada apresenta: Sete histórias de Ruth Rocha: “Nosso amigo ventinho”.

PratV(8) Ela diz à turma:- Para não perder o barato da escola, vamos ouvir uma história do “Senhor Ventinho”: “Era um ventinho muito bonitinho, alegre e serelepe. Ele vivia fazendo estripulias no céu. Sua mãe, dona Ventania, educava ventinho muito bem. - Meu filho, um ventinho bem educado tem que saber suas obrigações. Levantar bem cedo, fazer seu trabalho bem direitinho e não andar por aí, fazendo bobagens.-Ah, mamãe e brincar? - Brincar também. Brincar também é obrigação de criança. As brincadeiras de Ventinho eram muito divertidas. Voava pelo céu com seus amiguinhos, os outros ventinhos e com suas amiguinhas, as nuvens. As nuvens gostavam muito de Ventinho porque ele levava todas para passear. As nuvens viviam chamando Ventinho: -Ventinho, me leva para dar uma volta por cima do mar? Mas não me deixa cair, hein? Ventinho levava. Às vezes era Ventinho quem convidava:- Vamos dar uma volta do outro lado da montanha? E as nuvens iam com Ventinho e seus amiguinhos.Mas na hora de trabalhar, Ventinho fazia tudo direitinho, bonitinho. Logo de manhã, bem cedo. Ventinho ajudava o papai que era um vento muito forte, a levar os barcos dos pescadores para o mar. As velas dos barcos eram muito rabugentas.- Ai, cuidado, não empurre com muita força! Cuidado com meu remendo! E havia uma, muito novinha, que era dengosa: - Ai, ai, não me faça cócega! Ventinho tinha também outras obrigações. Logo que as lavadeiras punham roupa na corda, ele corria para secar. Ele gostava de balançar as roupas pra lá e pra cá. E o cata-vento em cima da igreja? Era Ventinho quem girava com ele, para mostrar a direção do senhor Vento, seu pai. E o galo do cata-vento gostava de Ventinho porque ele contava histórias de outros lugares por onde andava: - Ontem, sabe, eu vi um foguete fugindo para a Lua e ele fazia mais vento do que papai”. Trecho extraído do livro Ruth Rocha, Editora Salamandra.

Alguns alunos começaram a imitar o vento após ouvirem a história narrada, escondidos da professora. Produzem o som bem baixo uns para os outros.

PratV(9)Ao final, conversaram sobre a história com a professora:-O que é o vento? Do que o vento é feito? O que o ventinho que anda pela escola faz?- Eu já ouvi na televisão que ele derruba as folhas. - Pois, bem! O senhor Ventinho deixou uma surpresa... E, está no closet!

As crianças foram questionadas sobre o que é o vento. O objetivo estava em instigar a curiosidade dos alunos por meio de um fenômeno natural, além de tomar consciência dos efeitos do vento e brincar com objetos que o envolvam.

Para espanto (ou encanto) da turma, a professora levou um catavento bastante colorido. Todos olharam admirados. Precisaram escolher um lugar para colocá-lo. Ao final desta etapa da sequência didática, vimos que as crianças se divertiram muito ao brincar com o objeto que envolve o vento. Muito curiosas com a experiência comprovaram a existência de algo que não vemos, tomaram consciência do vento e de seus efeitos.

Figura 7 – Surpresa ao final da história



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.



Após, desvendarem a surpresa, partiram para o contato com a letra da canção. A professora lê em voz alta para o grupo de crianças.

PratV(10) No quadro branco estava afixada a letra da canção “Do vento” do cd do grupo Palavra Cantada, digitada, sobre cinco folhas de papel A4 *Tudo vem do vento, do vento/Do vento vem tudo/Alimenta o fogo/Atormenta o mar/Arrepia o corpo/joga o ar no ar/Leva o barco a vela /levanta lençóis/Entra na janela /leva a minha voz/Nuvens de areia /folhas no quintal/Canto de sereia /roupas no varal/Tudo vem do vento, /tudo vem do*

vento/vem tudo, vento vem /do vento vem tudo/Sacode a cortina/alça dos urubus /sai pela narina /canta nos bambus/Cabelo embaraça/Bate no portão/Espalha fumaça /varre a plantação/Lava o pensamento /deixa o som chegar /leva esse momento /traz outro lugar/Tudo vem do vento, /tudo vem do vento/vem tudo, vento vem, do vento vem tudo. Continuaram conversando sobre a história:-Essa música está escrita aonde, mesmo? Indagou a professora. -No quadro, numas folhinhas que não foi a senhora que fez! Disse uma aluna, a Joice. Referia-se ao fato de não estar escrito à mão pela professora (manuscrito).-Essa música tem a ver com a nossa história?-Sim, o vento alimenta o fogo. Disse o Victor.- Atormenta o mar? O que significa? - Deixa o mar agitado, ele balança quando vem o vento!

Vemos um momento de contato com a leitura e mais conversa sobre o vento. O texto foi lido com ritmo, fluência e entonação pela alfabetizadora. Ela servia de modelo de leitora para a turma. Depois, solicitou que lessem juntos, em voz alta. Ela lia mais uma vez com as crianças, apontando palavra por palavra, chamando a atenção da turma para a direção da escrita e o espaçamento entre as palavras.

PratV(11)Essa atividade tem a ver com a formação de palavras.Cada criança recebeu um crachá com uma letra, em caixa alta. Deviam pendurar no pescoço.Os alunos escolhidos formar palavras com as letras que estavam nos crachás. Após vários desafios a professora tentou fazer com que montassem a palavra:- E pra formar o VEN... será que é essa letra que a Nicole está,mesmo? A aluna tem a letra 'n'. A aluna estava na posição correta.-Concordam? Como é o TI?- E o 't' e o 'i'! Falou a Joice - Será que é do lado da Juliana, mesmo?- Não, é do lado da Nicole! -Então, Juliana vem aqui um pouquinho. A aluna tem a letra h. As outras três alunas juntam-se lado a lado. Elas têm as letras: i, t, o, n- Levanta que está com a 1ª sílaba: VEN! Quem está com essas letras?-O ti, levanta quem tem o ti?- E, o 'nho'? N-h-o de 'Nhonhô'. Falou um aluno do fundo da sala. -Então, quantas letras têm ventinho? Quantas sílabas? No final, os alunos afixaram cada letra no quadro branco na ordem certa. E, o restante da turma devia registrar a palavra ventinho, no caderno.

Em seguida temos um grupo de crianças formando a palavra VENTINHO. Muitas conheciam o alfabeto e a representação escrita de cada letra, identificando-as na formação das palavras. Um trabalho com o propósito de conhecer as propriedades do SEA a partir da reflexão sobre os aspectos fonológicos da palavra em destaque.

Figura 8 – Crianças formando a palavra VENTINHO



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Com as indagações da alfabetizadora e a interação entre as próprias crianças essa atividade pedagógica levava-as a perceberem os aspectos convencionais da palavra VENTINHO, a relação som-grafia na leitura e ortografia da palavra.

E, para finalizar, apropriar-se do conhecimento, com o registro no caderno, receberam uma atividade xerocada com as seguintes ordens: “1) Ventinho entrou na sala de aula e ficou preso. Pinte onde ele ficou sentado e por onde ele escapou. 2) As nuvens de chuva vieram carregadas pelo primo noroeste. Circule a nuvem maior”.

Figura 9 – Folha mimeografada sobre a atividade com o vento



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Vemos tamanha sensibilidade por parte da alfabetizadora, nessa sequência didática - a história “Senhor Ventinho”, representadas por situações desafiadoras de aprendizagem de modo lúdico. Entendam o termo lúdico, não apenas como brincar, mas como a aquisição de uma atividade cultural, nessa situação, rica em aprender. O aprender a pensar sobre diferentes assuntos. Além de divertirem-se com a história, a professora conseguiu atingir a turma com outros objetivos, como desenvolver a inteligência, a habilidade e a sensibilidade, além de estabelecer vínculos sociais e afetivos. As crianças encantadas com a história foram levadas ao mundo da imaginação numa sala de aula em que a professora proporciona o prazer de aprender.

5.2.4 Formação de palavras

Com as cenas a seguir, percebemos um jogo de som, sílabas e palavras construídas. Os nomes das figuras construídas...

PratV(12)Formação de palavras. -Hoje, nós vamos trabalhar com o alfabeto móvel. Quem sabe o que é isso? A professora mostrou várias fichas para completar com a letra inicial e final, e, também, fichas para completar com a sílabas.- Como a gente chama essas “partezinhas” que estão faltando?- Futebol!-Quantas vezes eu abro a boca para falar futebol?-Três!-E, qual o primeiro pedacinho que a gente fala?-FU- futebol!

Figura 10 – Alunos distribuídos em grupos para formação de palavras



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

PratV(13)Saquinhas com letras em EVA. A professora distribuiu saquinhas com letras em EVA.Para a escolha dos grupos e das duplas, as crianças comentaram:-Se quiser pode fazer com alguém?-Não é a gente que escolhe... é com quem a *profe* disser. A professora deu as orientações: -

Vamos ver quem são as duplas e os grupos que formaram bastante palavras? Gostei de ver que pensaram...

Figura 11 – Palavras formadas



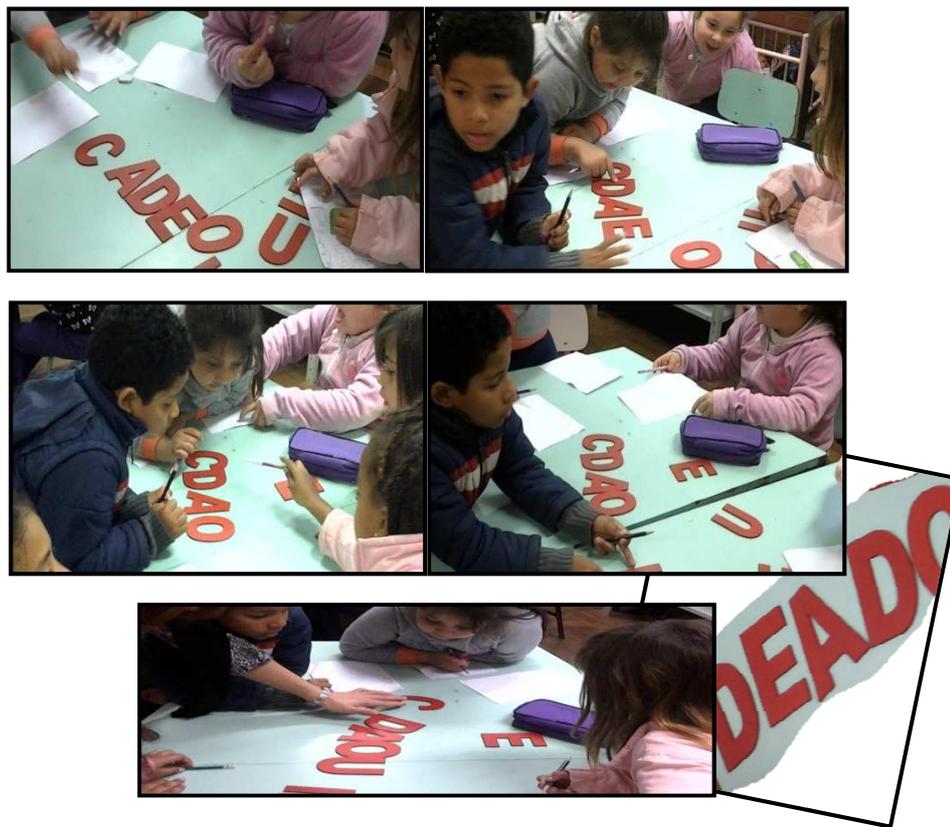
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Analisando a cena, percebemos que os alunos precisam ver que a palavra é constituída de significado e sequência sonora e que é necessário refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo consciência fonológica. Pedir que o aluno ouça o som da sílaba. O problema não é de audição, mas de concepção de escrita. Perguntar à criança "que letra está faltando?". Se ela soubesse, já teria colocado. O melhor é pedir que leia o que escreveu para que ela mesma decida por alguma alteração. Daí a importância de compreender como ele está pensando com a presença da alfabetizadora ao lado do grupo de crianças.

PratV(14) Formação de palavras com letras de madeira. Um grupo de alunos tentou formar a palavra CADEADO. O aluno colocou as seguintes letras para escrever a palavra C A (ca) D E (de). uma segunda menina apareceu e trocou a letra A de lugar C (ca) D (de) A (a) E (o). O aluno anterior pediu ajuda a uma terceira colega: - Ashley, tu pode ajudar? Olha o que ela tá fazendo! A partir daí, duas alunas insistem em ler C (ca) D (de) A (a) E (o). Quando colocam a letra E, passaram a se dar conta do som da vogal falada CADEADO. Então, trocam a letra E pela vogal O. O único menino do grupo, não contente, com a letra O, coloca no final a vogal U. E, leu CA DE A DU. A professora Alfa 2 entrou em ação para intermediar o conflito.

Realizar atividades de rotina, onde o aluno possa produzir e utilizar o alfabeto móvel, refletindo sobre suas hipóteses de escrita e leitura, como visto nas três práticas.

Figura 12 – Atividade com alfabeto móvel de madeira



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

É preciso oferecer a todas as informações possíveis sobre a grafia das palavras e a troca com os colegas. Mais uma vez encontramos atividades de reflexão sobre aspectos fonológicos a partir de exploração de palavras, montagem e desmontagem de palavras com o uso de materiais como alfabetos móveis em EVA e madeira.

Seria um erro didático, caso a alfabetizadora não orientasse as crianças por achar que elas devessem construir sozinhas a escrita. Insistir na consolidação das relações da letra/som requer uma maior compreensão de leitura da palavra e incide sobre a escrita de textos, auxiliando no trabalho de compreensão do SEA.

5.2.5 Diferentes gêneros textuais: história, cartas...

Conhecer e valorizar a cultura escrita são duas ações pontuais nas turmas dos 1º anos. O material do PNAIC reafirma a importância da criança ter acesso à diversidade de gêneros textuais que circulam em diferentes esferas sociais.

PratV(15) Durante a entrada na sala de aula, a turma tem uma grande surpresa. A Chapeuzinho Vermelho deixou uma cesta com chocolates Bis, dentro de uma cesta. Ao lado, havia uma carta "PARA A A12" junto a um cd. Uma luno, o Thomaz diz o seguinte:-Eu sonhei que ia ter uma cesta de Páscoa e todo mundo ia ficar interessado!Logo, a professora pergunta:- O que a Chapeuzinho disse que nós íamos fazer, mesmo?-Escutar o cd! Responde a turma em coro- Quem é a Ajudante do Dia?-É a Helen!-Então, a Helen passa com a cesta da Chapeuzinho e distribui os 'Bis'.

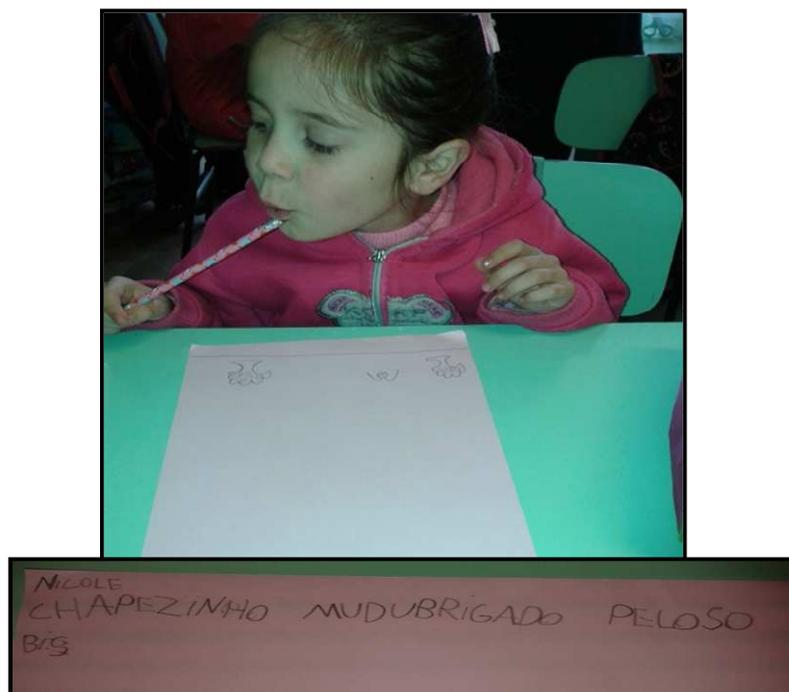
Figura 13 – Cenário da sala de aula com a cesta e carta da Chapeuzinho para a turma



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Na figura 13 podemos observar a professora lendo a cartinha para a turma, pois como afirmam Monteiro e Baptista (2009), no caso de a turma ou parte dela ainda não escrever convencionalmente, podem ser pensadas diferentes estratégias, como a professora exercer o papel de escriba da classe, produzindo os textos coletivamente, ou o papel de leitora, nesse caso, lendo para todos o texto deixado.

Figura 14 – Aluna escrevendo sua própria carta de agradecimento a Chapeuzinho



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Ferreiro (1985) ressalta que o processo de alfabetização não depende somente do alfabetizador, deixando claro que o educando deve reconstruir uma relação entre linguagem oral e escrita para se alfabetizar.

O fato de a professora incentivar e valorizar a escrita espontânea nas salas de 1º ano, segundo Piccoli & Camini (2012), em uma atividade como essa proposta de “cartinha”, pode facilmente adaptar-se a diferentes níveis de conceitualização da leitura e da escrita. A intervenção da alfabetizadora aproximará os diferentes raciocínios das crianças, conforme sua aposta na capacidade da criança.

Fazer com que essas crianças percebam diferentes aspectos para tirar proveito da melhor maneira possível da atividade. A escrita, nas duas situações, só tem valor educativo porque as crianças sabiam o que estavam escrevendo, elas sabiam o objetivo da escrita. A diversidade de atividades de leituras visava favorecer às crianças: o desenvolvimento de uma leitura fluente, uma melhor capacidade de escrever, levando em consideração aspectos textuais como: construção de frases, coerência, vocabulário, parágrafo, gênero, aspectos gramaticais, ortografia, acentuação, pontuação, concordância, forma, legibilidade e estética.

Figura 15 – Leitura do aluno na sua própria carta: “Chapeuzinho, Gostei das partes da tua legal carta”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

As crianças precisam escrever de maneira espontânea e ter essa iniciativa valorizada pela figura de outro, no caso, a alfabetizadora. A ideia de escrever um bilhete de agradecimento para a Chapeuzinho Vermelho foi um momento bastante importante e significativo para esse grupo de crianças. Conforme Alves (2013), nestas interações, constata-se a riqueza de soluções e propostas encontradas pelas crianças ao realizarem o desafio de escrever, a proposta dada pela alfabetizadora. Não é apenas escrever por escrever, mas tem uma relevância, um significado por trás desta ação: o agradecimento a uma personagem da literatura que presenteou (fez um mimo) para cada aluno da turma.

Poder ler a sua produção para o outro leva as crianças a um exercício de conscientização das relações auditivas, uma análise visual das palavras escritas: os erros cometidos, o que faltou, será que dá para ler? Trata-se dos conflitos cognitivos, necessários para a criança aprender a escrever, mas é preciso que a alfabetizadora fique atenta ao nível de escrita de cada aluno. Não para simplesmente classificá-lo, mas para acompanhar seu desenvolvimento.

Levar em consideração a forma em que a prática de leitura (o aluno lendo sua própria produção) ocorre e como é desenvolvida é um fator importante para a formação de leitores. Nesse tipo de atividade, as crianças acabam aprendendo que a leitura faz sentido, passam a conhecer letras e sílabas, no confronto das diversas palavras, extraídas de um contexto significativo, de todo um envolvimento com o conto ouvido, diferente de uma memorização aleatória de palavras e sílabas como no ensino tradicional.

A ludicidade motivada pela metodologia de trabalho, na sala de aula da turma, com alguns gêneros textuais por parte da alfabetizadora, revelou avanços na aprendizagem de forma prazerosa e divertida.

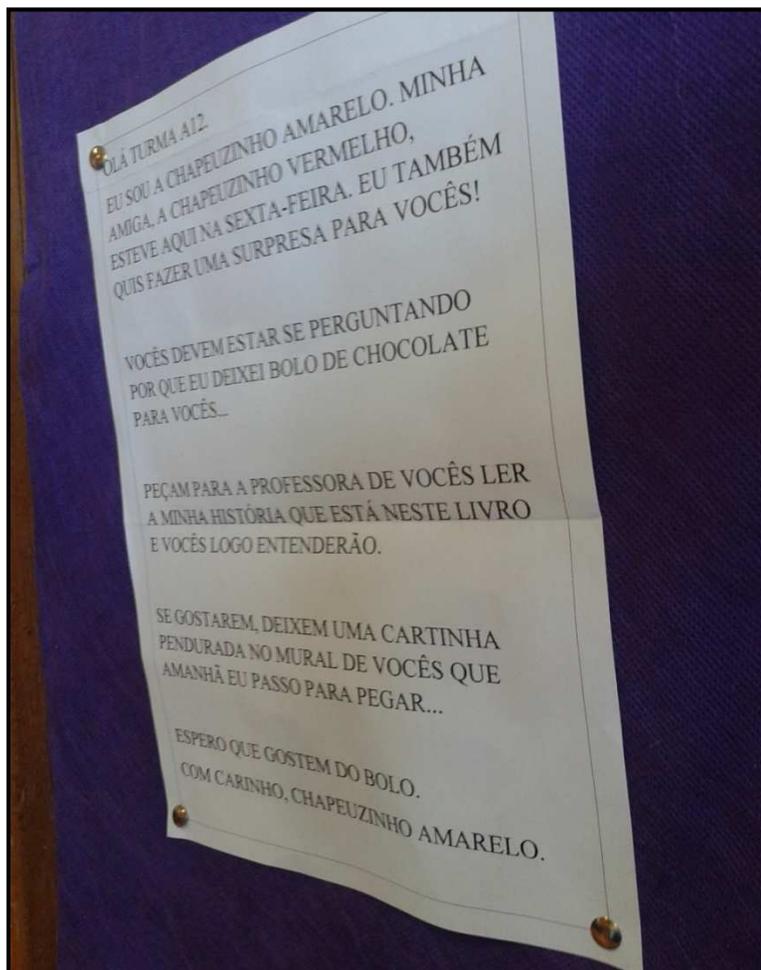
“PratA_Alfa 1[Eu gosto muito de histórias. Eu gosto de usar bastante. Ou assim, uma atividade específica. Levo várias imagens, e daí a gente tenta parear as rimas]”.

A alfabetizadora, durante a entrevista completa com uma nova cena da Chapeuzinho. Mas, com uma nova versão.

Alfa 1 [Teve o Chapeuzinho Amarelo, ontem, lá. Ai, aquele dia teve todo aquele sucesso com o Chapeuzinho Vermelho. E eu gosto... adoro trabalhar a Chapeuzinho Amarelo. Eu acho que é importante a gente gostar também das obras, né. Então, que daí surte mais efeito. Parece quando tu gosta muito. Como eu gosto muito da literatura, eu sempre associo né, às minhas práticas. Mas, aquela do Chico Buarque, né. Então, ontem, a proposta foi um pouquinho diferente. Eu mandei a carta. Eles chegaram e tinha uma carta. E tinha uma sacola com três bolinhos, assim, de chocolate. E, tinha o livro do Chapeuzinho Amarelo. Daí eles fizeram mais ou menos como fizeram aquele dia “ai”. Tava na mesa da Joice. Até eu botei ali, sem querer foi na mesa dela e ela era a ajudante e eu não lembrava. “Aí, deixaram aqui por que eu era a Ajudante”. Mas, não foi assim tão pensado, assim. E, daí eles foram pensando. Mas, no bolo, primeiro. Daí, tá! Mas, antes de comer do bolo quiseram que eu lesse a cartinha e tal. Daí ficou nesse envolvimento. E na cartinha ela pedia, já, essa Chapeuzinho, é mais esperta, já, pedia para eles escreverem uma carta conjunto e deixassem no mural. Daí, nós fizemos uma escrita coletiva, ontem, assim, né. Em resposta a Chapeuzinho, né.]

Muitas vezes, essas crianças não convivem com pessoas que lêem, portanto, a alfabetizadora é uma referência muito importante quando se trata de explicitar os usos e funções da leitura e da escrita. Ao compartilhar com elas os diferentes gêneros textuais, como essas diferentes cartas, com as quais ela aborda textos escritos, convidando os alunos a participarem e testemunharem diferentes práticas de leitura, estará ensinando-lhes comportamentos de leitores.

Figura 16 – A carta da Chapeuzinho Amarelo para a turma afixada no mural da sala de aula



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

A autora do Guia Teórico do Alfabetizador, Lemle (2001) coloca que as lacunas deixadas pela escassez de conteúdos de linguística não fazem com que o alfabetizador saiba explicar as trocas fonéticas naturais, não dizendo que está errado, porque não é o caso. E que sim, temos que compreender e passar aos alunos que temos duas línguas: a que falamos, aprendida espontaneamente em casa, e a que escrevemos, que se difere da fonética e se constrói através de convenções.

Existem diferentes registros, conforme a linguista Miranda (2014), pesquisadora e professora da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), onde coordena o Grupo de Estudos sobre a Aquisição da Linguagem Escrita (Geale). A escola precisa instrumentalizar as crianças a escreverem bem. Deve ensinar a explorar as potencialidade do sistema e atentar para a adequação das formas dependendo do objetivo da comunicação.

PratA_Alfa 1 [Descreverei uma que ocorreu recentemente na turma A12: estávamos com a lâmpada do closet queimada e pensei tirar proveito desta situação para realizar uma escrita coletiva com a turma. Instiguei-os a pedirem para o diretor solucionar o problema, mas disse que ele é uma pessoa tão ocupada que todas as vezes que fui falar com ele, ele não estava, pois estava resolvendo algum problema da escola. Então, os alunos viram que escrever uma cartinha a ele era uma possibilidade. Então, começamos a escrever a carta e as ideias e reflexões começaram a surgir: de que forma podemos nos dirigir ao diretor? Como devemos chamá-lo? Entre outras situações que fizeram o grupo refletir e pensar em estratégias para escrever. A produção coletiva está abaixo, a carta foi copiada por três dos alunos, esqueci-me de fotografar. Estamos no aguardo do retorno do diretor].

A formação de novos usuários da língua escrita se faz por meio de um longo caminho que exige prática constante e um olhar atento dos formadores para os interesses, as curiosidades, os materiais de acesso, os hábitos e os modos de viver das crianças. À medida que se avança nesse processo de formação, conquista-se familiaridade e altera-se a forma de se relacionar com o mundo e com as pessoas. (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009).

O processo de alfabetização está em reconhecer e compreender as ações de leitura e escrita, interpretando seu significado. A professora que não possui esta formação linguística não terá a mesma facilidade para alfabetizar. Trata-se de adaptar as crianças a esse modelo escolar. Não é um processo automático, exige disposição e planejamento escolar, já que a aquisição dessas habilidades ocorre em contexto diverso daquele em que se dá a aquisição da linguagem, momento em que a criança aprende a falar.

Foram atividades de suma importância, pois o trabalho de leitura e escrita na alfabetização não é fácil, ao passo que as crianças, sujeitos desta pesquisa, são oriundas de realidades diferentes. Forçar a situação no sentido de impor as regras formais, por parte da alfabetizadora, poderia causar dificuldades de leitura e de escrita ao longo do processo alfabetizador no aluno.

Enfim, foi um trabalho gratificante. Presenciamos a iniciativa da alfabetizadora no sentido de variar as estratégias para a obtenção de recursos para ampliação dos conhecimentos das crianças.

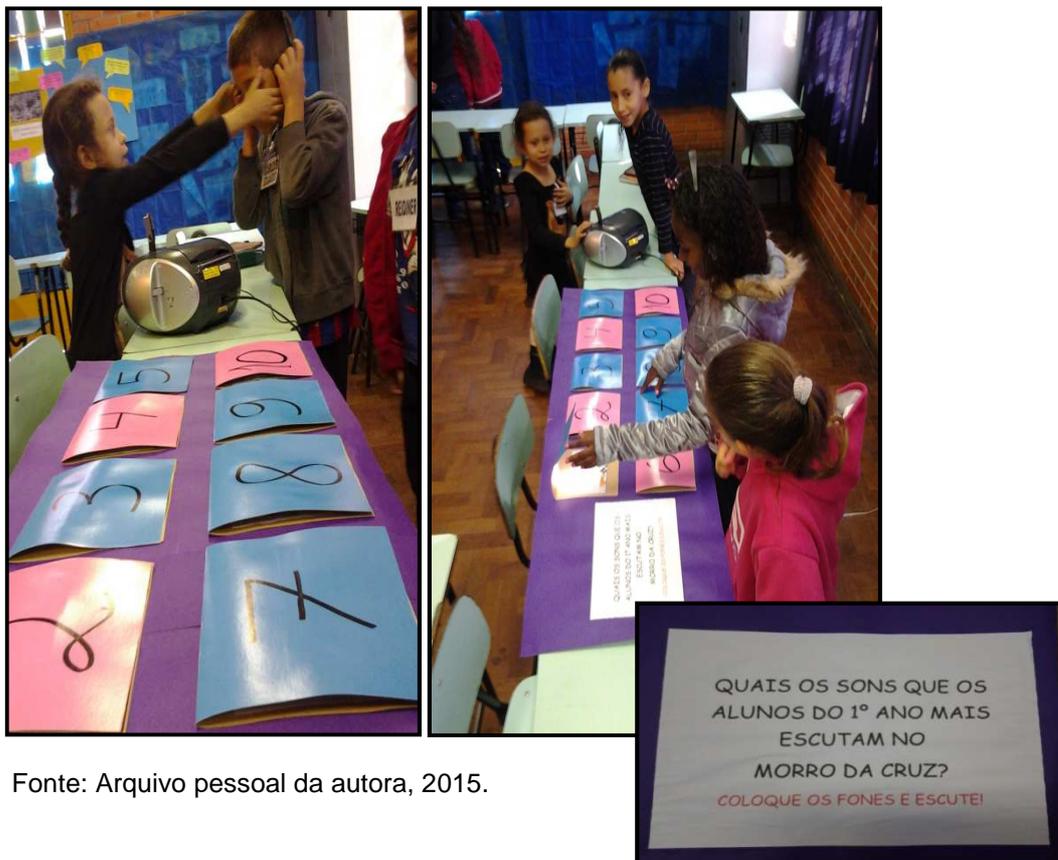
5.2.6 Práticas de letramento voltadas para o social

Em concordância com Soares (2003), vemos que o letramento é responsabilidade de todos os professores que trabalham com leitura e escrita, pois cada área do conhecimento tem suas peculiaridades. É essencial que eles ampliem sua visão sobre esse tema, inserindo os alunos em outros ambientes que levem ao letramento como: a dança, a música, a pintura, etc., isso possibilita a criação do sentimento de cidadania, já que o indivíduo conhece ou passa a ter acesso a diferentes formas de aprendizagem e também de conhecimentos culturais.

[Mas,ai eu fiz aquelas atividades e consegui,já, inserir um pouco trabalho que a gente ia fazer para a Multifeira, ali. Com os outros sons... Aí já elenquei com eles. 'Que outros sons no morro'? Eles falaram muito do barulho do vento, lá. Sempre,aquela porta abrindo e fechando,por causa do vento. Sempre encana! Eles falam muito do assovio do vento. Dai a minha ideia da historia,foi a partir disso, do que eles estavam falando. E,daí como a gente ia falar sobre sons e das paisagens do morro... Daí a Multifeira culminava esse trabalho].

Na cena abaixo, durante a exposição dos trabalhos na Multifeira, percebemos as crianças falando para se comunicar. A atividade pensada favoreceu um maior domínio da linguagem falada, a oralidade. Os sons escutados pelos visitantes são recheados de significados para aqueles que apresentam a mostra, pois fazem parte da experiência de vida delas. Cada visitante recebia um fone de ouvido, conforme a numeração escolhida, as alunas responsáveis colocavam o cd na gravação correspondente e o visitante era convidado a descobrir o som do morro. Após, levantava uma aba e conferia a sua resposta com o desenho ilustrado pela turma.

Figura 17 – Exposição dos trabalhos



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Tal atividade permitiu desenvolver habilidades, onde as crianças podiam expressar-se oralmente com clareza e objetividade, perceber no seu meio e descrever detalhes de diferentes situações cotidianas para outros.

A língua oral e seu uso, dentro da perspectiva de letramento, fez com que as crianças desenvolvessem uma postura de acordo com uma explicação em público.

PratV(16) Uma outra cena observada, diz respeito a Semana da Pátria, uma questão de cidadania. Conversaram sobre a rotina. A professora leu com a turma a rotina no quadro. Depois, mostrou uma folha A4 com a palavra BRASIL. Em seguida, deu a orientação da atividade para a turma:- Eu vou colocar uma folha desta em cada mesa... eu não vou dar uma para cada criança. E, vou dar uma folha em branco para cada criança da mesa. Vocês vão combinar entre vocês, todos da mesma mesa, que palavra começa com cada uma das letras da palavra Brasil? - Então, gente, com que letra começa Brasil?- Com B! A turma responde, imediatamente. - Agora, os três, aqui, da mesa, vão combinar em escrever uma coisa que comece com B. Qual a próxima letra?-Letra A! O grupo solicitado responde. - Então, o que começa com A? Entenderam? É para fazer assim, até que acabem todas as letras! Todos do grupo precisam escrever a mesma palavra.

A questão Semana da Pátria é fomentadora nessa situação de prática de letramento. Falar sobre o próprio país – Brasil – alimenta a importância de cada uma dessas crianças que fazem parte da população brasileira. Sentiam orgulho com essa prática fomentadora em poder aprender em cima do nome do país delas. Convidar os alunos a fazerem escritas livres é necessário. Deixá-los levantar hipóteses, tentar de uma forma ou de outra a registrar espontaneamente como compreendem a escrita provocará a ideia de que eles já podem escrever. É permitido no 1º ano escrever livremente ou diante de uma proposta como essa.

Figura 18 – Escrita espontânea de palavras



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Assim, a professora foi passando de grupo em grupo para ver a produção da turma. O primeiro grupo escreveu as seguintes palavras: B=>**BEBÊ** R=>**RATO** A=>**AVESTRUZ** S=>**SAPO** I=>**ÍNDIO** L=>**LEOPARDO**. -Vou escrever Brasil bem grande, aqui (refere-se à escrita no quadro-verde). E, vou perguntar, grupo por grupo, as palavras que surgiram para cada um. - Este grupo (1) que palavra escolheu para B?- Bala! - Este grupo (2) que palavra escolheu para B?-Barco! - Este grupo (3) que palavra escolheu para B?- Bebê! Assim, sucessivamente, a professora indagava cada um até que terminassem de preencher o quadro com cada palavra escrita pelos grupos. Depois, contaram para ver as palavras repetidas, quantas vezes os grupos escolheram as mesmas palavras. Ela insistia, com a turma:- Agora, quem quer ler as palavras que começam com B? Duas alunas se habilitaram e **liam silabado** as palavras registradas. Elas leram a palavra RATO, também. - Vamos ler as palavras da letra A! Solicita ao grande grupo leitura coletiva. As crianças leram: avião, Amanda, avestruz. A professora chamou a atenção para a importância do acento na palavra “índio”. A professora chama a atenção para a escrita de palavras. - O grupo do L E O N A R D O escreveu L E O P A R D O. Vocês viram que a palavra do grupo do Leonardo é quase igual.

Ficam evidentes, dentro do trabalho de alfabetização da professora, apesar do item letramento, os momentos importantes a serem destacados a partir desta prática visível observada. Podemos ver a necessidade da professora em chamar a atenção para a diferença ou semelhança entre as escritas de determinadas palavras, tais como LEONARDO e LEOPARDO. Trata-se de uma ampliação da consciência fonológica, com a substituição de uma única letra.

O sistema de escrita para Ferreiro (1985) é uma representação construída e modificada com o tempo; serve para representar a oralidade e nesta representação exclui um elemento notório, a velocidade com que falamos, como pronunciamos as palavras. Então, ler silabado, ou seja, destacando intencionalmente as sílabas, é uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento da leitura para alunos em fase inicial de alfabetização. Ao mesmo tempo, entendemos que a leitura envolve basicamente compreensão e não apenas a decodificação.

Percebemos nessa cena de prática pedagógica que acentuação gráfica se caracteriza como uma regularidade do sistema, podendo ser sistematizada e ensinada às crianças, sem que elas tenham que decorar regras para a grafia do acento. Assim, um dos autores do Pnaic, Leal; Albuquerque e Moraes (2007) propõe a existência de regularidades e irregularidades no sistema ortográfico que acabariam por orientar o processo de aprendizagem, apontando aquilo que a criança pode compreender e o que ela deverá memorizar para escrever corretamente. Consiste na capacidade de analisar os fonemas que compõem a palavra. Tal capacidade é a mais refinada da consciência fonológica e também a última a ser adquirida pela criança. Mas, nada impede de ser trabalhado ao longo do ano, porque afinal de contas, é uma construção da escrita. É a chamada consciência fonêmica.

Concordamos, com Soares, assim, como a autora Leal (2004, p. 51) quando diz: “letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”.

A segunda alfabetizadora observada trabalhou, também, a Semana da Farroupilha, em paralelo à Pátria. Durante seu planejamento previu a organização de uma listagem de atividades.

PratV(17) -Gente, com que letra começa GAÚCHO?-Com G!-E, para fazer GA?-Poê o A?-E para fazer ga - Ú - cho? - A letra U!- Quantas letras têm a palavra: “gaúcho”? Qual é a primeira sílaba? Fulano, vêm me mostrar

onde está a sílaba “GA”? Faz uma voltinha em cada pedacinho. - Ele acertou, gente? Quantas letras têm na primeira sílaba? Qual a sílaba que tem uma única letra?

Figura 19 – Aluno contando o número de sílabas da palavra sob a supervisão da alfabetizadora



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Podemos observar várias palavras registradas no quadro-verde que dizem respeito ao contexto gaúcho e à ortografia com **CH**. São palavras como: **CHURRASCO**, **CHIMARRÃO**, **BOMBACHA**, **CHALEIRA** E **CHAPÉU**. Com a presença de um colega à frente da sala, no quadro-verde e com a ajuda da professora, silenciam e passam a compreender o valor sonoro das letras (grafemas/fonemas). Conseguem ajudar o colega no sentido de entender que a escrita se dá da esquerda para a direita e de cima para baixo, assim como no caderno. Trata-se do conhecimento e do domínio de convenções gráficas para apropriarem-se da escrita.

Na atividade acima, mais uma vez percebemos o trabalho com a consciência fonológica, onde os alunos precisam ficar atentos a composição dos sons daquelas palavras (a maioria com **CH**) é um fator primordial para escreverem alfabeticamente.

Há de se considerar que uma alfabetização descontextualizada não dá conta de acompanhar as transformações favorecendo a ampliação e a circulação de várias fontes e tipos de textos. Cabe à alfabetizadora favorecer aos alunos a possibilidade de preparação para essa dinâmica social.

As escolas costumam elaborar atividades e projetos que muitas vezes ocupam tanto o tempo do professor, que as tarefas acabam deixando a desejar. O tempo é pouco e as alfabetizadoras precisam cumprir um planejamento semanal e dar conta de determinadas datas comemorativas. Essas fazem parte do currículo escolar, que acaba não dando tempo de elaborar outras formas de trabalhar a aula.

Mesmo que, aparentemente, parecessem estar articuladas, as atividades nem sempre ampliavam o campo de conhecimento para as crianças, uma vez que as datas comemorativas fecham-se em si mesmas, funcionando mais como pretexto para desenvolver esta ou aquela atividade ou habilidade. Mas, entendemos como uma “cultura forte” nas escolas, que não têm escapatória: as professoras precisavam trabalhar tais temáticas.

5.2.7 Trava-línguas, parlendas e personagens do folclore

A cena abaixo, por exemplo, traz a seleção de uma parlenda integrante do nosso folclore brasileiro. Com a ajuda da alfabetizadora, formada em Música (vemos como uma grande vantagem, nesse caso) escolheu a realização de um jogo rítmico e percussão corporal a partir da parlenda “Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu”. Com a atividade, as crianças divertiram-se bastante.

A parlenda tem marcação de dois em dois tempos. Após várias orientações da professora: bater palma, colocar o copo a sua frente (sem arrastar); puxar o copo para si (sem arrastar) e passar o copo para o colega da direita (arrastando o copo). A parte de coordenação motora exigia muito das crianças: bater palmas; pegar o fundo do copo e segurá-lo; puxar o copo para si, sem arrastá-lo; bater palmas; pegar o fundo do copo e segurá-lo; arrastar o copo para o colega da direita; bater palmas; pegar o fundo do copo, segurá-lo, bater a boca do copo no chão da sala; bater palmas, pegar o fundo do copo e segurá-lo e terminar com o copo na frente deles.

PratV(18) A professora diz para a turma:-Vamos passar para a atividade ‘3’. Aponta para o quadro-verde.Uma aluna diz: - Ah, vamos usar os copos! A alfabetizadora ressalta: - É, mas no quadro diz A T I V I D A D E com P A R L E N D A... Com que letra começa parlenda? - Com P! A turma responde em coro.- Agora, sentem no chão, com ‘perninha de índio’! Solicita a professora. Em seguida, contam o número de alunos presentes na aula. - Quantos somos, hoje?-1, 2, 3... 23:22 crianças e com a profe, 23 pessoas!- De quantos copos precisamos, então?As crianças contam os copos. -1, 2, 3... 21. Deu 21. -Tem o que precisamos? Indaga a professora. -Quantos faltam?-Faltam 2 ‘1 para o 22’ e ‘outro para o 23’. Assim, a professora pega

mais 2 copos no armário da sala de aula para completar o número. Na roda, cada aluno recebe um copo que é passado de mão em mão, até ficar à frente do respectivo dono.

Figura 20 – A turma realizando o jogo rítmico com a parlenda

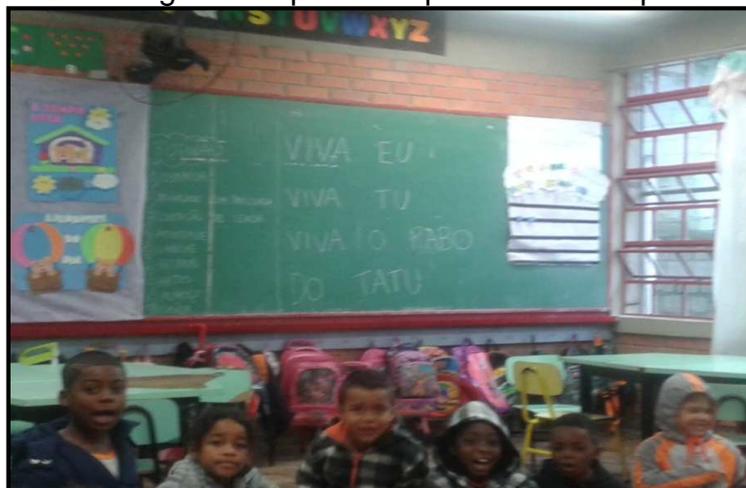


Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

A alfabetizadora aproveita para trabalhar a matemática. Fica atenta para as dificuldades e a postura das crianças em relação às perguntas problematizadoras.

Percebemos que a letra da música fora registrada no quadro-verde. Além de aprenderem a brincar com o ritmo, memorizaram a canção e visualizaram a escrita da letra da música. A professora apontava para cada uma das linhas da parlenda e automaticamente “liam”. No final, identificavam palavras como “viva”, “tatu”, “eu”, “tu”, “rabo” e “tatu”. É mais uma proposta de ensinar o SEA com o uso do repertório da tradição popular.

Figura 21 – Registro da parlenda por escrito no quadro-verde



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Ouvir histórias do folclore como a do lobisomem (cf prática abaixo), brincar com os trava-línguas e parlendas amplia o repertório de textos orais que pode ser reavivado toda vez que se deparam com algo próximo que fora lido ou ouvido em outras circunstâncias. Agregam memórias de oralidade que foram significativas.

PratV(19) Encerraram a atividade. As crianças voltam para seus lugares. - Pessoal, aqui, na nossa rotina: numero 2...acabamos de fazer a nossa parlenda. Elas dizem: - Viva eu, viva tu, viva o rabo do TATU!- E, o número 3, qual é a nossa atividade?- Contar lenda. Respondem. - Qual lenda vocês pediram?-A do LOBISOMEM! A professora, então, prepara todo o ambiente da sala de aula (ver imagem). Ela apaga a luz. Coloca uma imagem mimeografada de um lobisomem no mural da sala. Cria suspense sobre a história a ser contada, despertando a curiosidade nos alunos para envolvê-los. E, inicia a contação: *“Lá em Rio do Antônio, perto de Caculé, interior da Bahia, vivia uma mulher, grávida de sete meses. Certa noite, o marido chegou dizendo que precisava sair com ela. Era noite de lua cheia. A moça estranhou, mas foi. Quando deu meia-noite, os dois chegaram a uma encruzilhada. Então o marido botou a mão na cabeça. Lembrou que precisava fazer não sei o que lá, que ia embora, que era só um minutinho. A mulher ficou esperando sozinha. De repente, a coitada sentiu um cheiro forte de enxofre. Um cachorrão preto do tamanho de um burro, de orelhas imensas e dois olhos cheios de fogo saiu do mato soltando fumaça pelo focinho (...). No outro dia, a moça acordou cedo. O marido ao lado roncando. A mulher olhou bem para ele e quase desmaiou. O sujeito dormia de boca aberta. Entre os dentes amarelos havia um monte de lã vermelha. O Lobisomem era ele mesmo!”* (...). Trecho extraído do “O Lobisomem”. Ricardo Azevedo. Armazém do folclore. São Paulo, Ática, 2000.

Figura 22 – A turma atenta à história do lobisomem



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

A proposta da alfabetizadora estava em ressaltar a contação como meio de estimular a imaginação das crianças, sem o recurso de objetos ou imagens prontas. Nessa situação, sentimos falta da recuperação de algumas características da

historia ouvida, já que são conhecimentos, histórias contadas de geração em geração, passando pela incorporação de valoração e tradição oral.

Deve-se conceber o espaço da sala de aula como local de leituras, “como espaço de oralidade e de trocas” (CAÍRES; COSTA, 2004, p.1), onde cada criança tenha o direito, como o ouvinte, de “viajar” pelas palavras narradas indo para o seu interior e voltando-se para mundos desconhecidos, vividos ou fantasiados e imaginados.

Os contos de fadas, as lendas, as fábulas e tantas outras histórias vêm de uma tradição oral que, por muitos anos, se perpetuou no mundo antes da escrita, mantendo a cultura viva a partir da oralidade. Ainda hoje, pode-se observar que crianças e adultos ainda se encantam e param para ouvir uma historia. Muitas dessas narrativas, que tanto chamam a atenção de crianças e adultos, são clássicos que têm sua origem na tradição oral e que vêm se consagrando há séculos.

PratV(20) Trabalho com o trava-língua. A professora solicitou a leitura do trava-língua “O rato roeu a roupa do rei de Roma”. Um aluno, o Victor se habilita. Tem algumas dificuldades. Outros aparecem para ajudá-lo. Victor, muito esperto, desvenda no texto, disposto em duas folhas ofício, e afixadas no quadro-branco:- Tem uma palavra com 2 R's, no fim e no início que nem Reidiner.

Figura 23 – Trabalho trava-língua



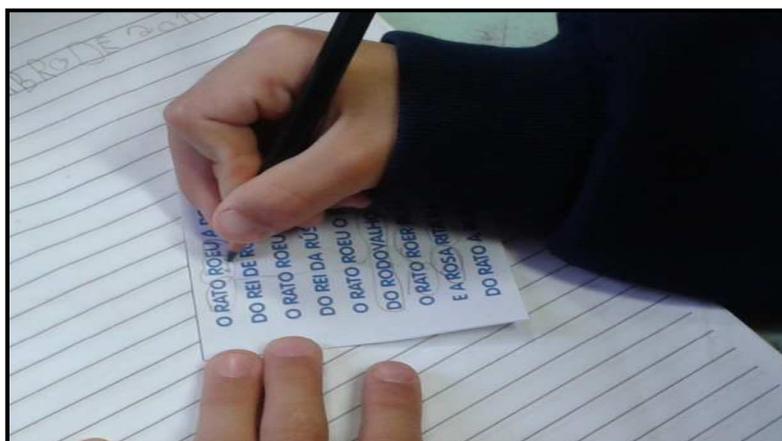
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

A sistematização individual da atividade se dá no momento em que cada criança recebe uma cópia do trava-língua e solicitar que façam a leitura. Todos querem chegar perto para ler o mais rápido possível e sem errar. A ação de ler verso por verso, mostrando para eles que cada verso é uma linha, pois assim fica mais fácil de eles acompanharem. Quem chegou mais próximo é o aluno Victor que muito esperto relaciona imediatamente uma relação entre a palavra **ROER** e o nome do colega **REIDINER**. Chegou à conclusão de que as duas palavras iniciavam e terminavam iguais.

Nas imagens acima, portanto, notamos uma análise coletiva do conflito que surgiu na turma após a afirmação com tamanha convicção. O grupo além de realizar o trava-língua foi conferir de perto a palavra anunciada pelo colega. Quando se unem, conseguem tirar dúvidas de hipóteses comuns ou não.

Ao final da atividade, toda a turma devia circular as palavras com R no trava-língua recebido.

Figura 24 – As palavras com R do “Rato roeu”



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Retomar a letra da parlenda com a turma ajuda a relacionar o oral com a escrita a partir da distribuição de cópias dos textos. Só o fato de serem solicitados a acompanharem a leitura da alfabetizadora, cada um olhando para o próprio texto, passando o dedo por cima de cada palavra lida, tentando ajustar aquilo que lêem àquilo que falam, foi uma estratégia muito válida.

O fato de poder brincar com a língua, através de parlendas, trava-línguas, poemas, quadrinhas são maneiras lúdicas e prazerosas de trabalhar a linguagem visando a consolidação de uma proposta pedagógica voltada para o ensino do SEA.

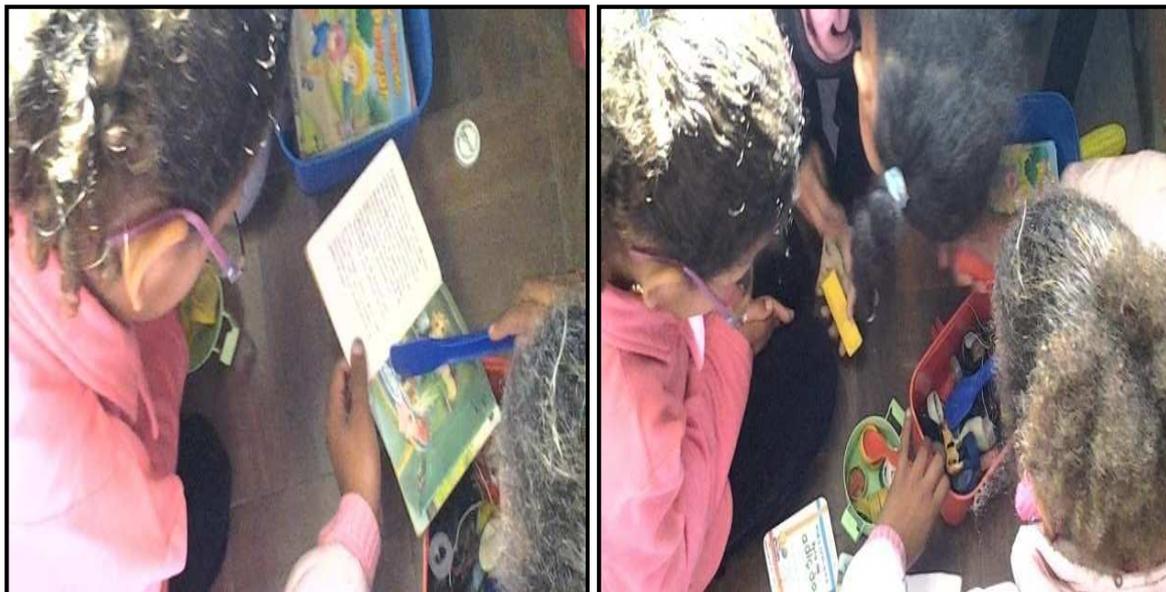
Enfim, exercitar o domínio da palavra, explorando e brincando com sonoridades, ritmos e cadências, num jogo de possibilidades, tem a ver com a atitude interessada por trás das práticas pedagógicas de alfabetizadoras que com sensibilidade e inteligência conseguem despertar a atenção das crianças de 6 anos.

5.2.8 O imaginário das crianças

As alfabetizadoras, a partir do momento que saem da mesmice, tornam-se atrativas e trabalham com o imaginário das crianças. A criança e a brincadeira fazem uma combinação perfeita. É quase impossível imaginar uma criança que não goste de brincar, que não se deixe envolver pela imaginação.

PratV(21) Cena observada durante o dia do brinquedo. Bastante interessante o momento em que três meninas brincavam com potes de sorvete, recheados de mini-livros (não são do acervo do Pnaic) e com mini-brinquedos, além das panelinhas colocadas lado a lado. Todas as envolvidas na brincadeira me olhavam atentas, esperando que eu as indagasse a respeito da brincadeira. Falaram que estavam fazendo uma receita de bicho morto. Tudo indica que ouviram uma história de bruxa... A cena ocorreu no mês de setembro e, não no mês de outubro. Geralmente, nas escolas, cultivam o Dia das Bruxas em outubro. Uma menina estava debaixo da mesa alcançando os ingredientes, a segunda mexia os mesmos em um pote de sorvete amarelo com uma pá de praia, como se fosse a massa do bolo. E, a terceira “lia” (realizava uma pseudoleitura acompanhada de uma espátula/pá de remédio) a receita em um mini-livro para as duas. Folheava página por página. O interessante é que a página vista, trazia um gato observando uma mesa posta, com, bolos, frutas e ratos embaixo da mesa.

Figura 25 – Receita de bicho morto



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

Essas meninas estão amadurecendo como leitoras e, embora ainda não leiam, já fazem o que chamamos de pseudoleitura. Quando elas gostam das histórias, do modo como foram lidas em sala de aula, essas crianças de 6 anos acabam buscando os livros em momentos de brincadeiras livres como nesse Dia do Brinquedo.

Algumas características de crianças de 6 anos, que as diferencia de outras idades, está no poder de imaginação, na curiosidade, e na forma de aprender atrelada a sua maneira de brincar.

Devemos colocar que a intenção da escola em oferecer atividades lúdicas é primordial, conforme Costa (2009). Mas, não significa que precisamos transformar toda brincadeira em atividade pedagógica ou toda atividade pedagógica em brincadeira.

Sabemos que as crianças são muito curiosas e se envolvem com entusiasmo em situações que as desafiam a explorar os mais diferentes tipos de material de leitura; a manusear livros, jornais e revistas; a ouvir a leitura de contos, poemas, crônicas, reportagens; a brincar de ler e de escrever ou mesmo a criar e participar de jogos e brincadeiras nas quais a leitura e a escrita são objetos centrais. Todas essas são maneiras de aproximar as crianças da cultura letrada (MONTEIRO; BAPTISTA, 2009).

O caderno “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) trata da importância do brincar, como um dos pilares da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específica que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo. Assim, essas brincadeiras, aparentemente informais possibilitam a construção e ampliação de competências e conhecimentos nos planos da cognição e das interações sociais o que certamente traz consequências na aquisição de conhecimentos no plano de aprendizagem formal.

PratA_Alfa 2 [Quando tu trabalhas muito com a imaginação deles. Eu acho que isso daí, faz eles assim... mergulharem no trabalho. Quando mexe com a imaginação da criança... eu acho que sim – PAUSA Se tu vai... fazer um texto coletivo sobre alguma coisa, Então, tu vai inventando alguma coisa... começa inventando uma historia. Aquilo que mexe com o imaginário deles e ai eles vão falando. É nesse sentido assim. Todas as práticas que mexem com o imaginário da criança. Eu acho que funciona muito em A10] [O que eu já fiz com eles e que eles pedem muito (MUITO BARULHO, ALGO CAI)... São as... os... como é que a gente chama...como é que se diz? Os passeios aqueles... historiados. Que o monstro vai chegar... e que agora eu passo a capa da invisibilidade. Essas coisas assim. Ai depois a gente faz texto coletivo. E eles vão contando, como foi a historia daquele dia, essas coisas. Eu vou inventando na hora... vou caminhando com a turma pelo pátio, por algum lugar, e eu vou inventando. Então, eles ficam todos atentos para saber o que vai acontecer. Agora, nós vamos entrar na caverna! Ai a gente entra no pavilhão, ai eu conto que aquilo ali é uma fábrica de monstros. Está cheia de monstros trabalhando! Todos na ponta dos pés! E ai eu vejo que vem vindo um professor lá no fundo o (do corredor). Ai eu tiro o meu casaco e passo e digo “o manto da invisibilidade”. Ai eu passo por cima deles. Depois a gente transforma num texto coletivo .É um tipo de coisa que vem dando certo].

A cena contada pela alfabetizadora nos permite ver o uso da imaginação, o despertar de interesse das crianças com a invenção de historias, fantasias como modo de expressarem sentimentos, pensamentos, desejos infantis. A representação dramática desses jogos de faz de conta mexe com a questão corporal e com diferentes formas de expressão. Despertam emoções, sentimentos, olhares,

Segundo Piaget (1976), a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Ela não é apenas uma forma de desafogo ou algum entretenimento para gastar energia das crianças, mas sim, um meio que enriquece e contribui para o desenvolvimento intelectual.

Para Fortuna (2000, p. 9), “uma aula lúdica é uma aula que se assemelha ao brincar”, ou seja, é uma aula livre, criativa e imprevisível. É aquela que desafia o

aluno e o professor, colocando-os como sujeitos do processo pedagógico. A presença da brincadeira na escola ultrapassa o ensino de conteúdos de forma lúdica, dando aos alunos a oportunidade de aprender sem perceber que o estão.

O brincar estimula a inteligência porque faz com que o indivíduo solte sua imaginação e desenvolva a criatividade, possibilitando o exercício da concentração, da atenção e do engajamento, proporcionando, assim, desafios e motivação.

PratV(20) Situações de faz de conta e jogos de mesa. Em momentos livres, as crianças brincavam na sala de aula ora com jogos, ora com castelos.

Figura 26 – Grupo jogando memória



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

O professor, como principal responsável pela organização das situações de aprendizagem, deve saber o valor da brincadeira para o desenvolvimento do aluno. Cabe a ele oferecer um espaço que mescle brincadeira com as aulas cotidianas, um ambiente favorável à aprendizagem escolar e que proporcione alegria, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar.

O reconhecimento do valor educativo do brincar é de domínio público; é indispensável para a aprendizagem da criança. Diante disso, os professores devem inserir a brincadeira no universo escolar, reconhecendo-a como uma via para se aproximar da criança, com o objetivo de ensinar brincando.

Figura 27 – Meninos brincando de castelo



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015.

A criança começa desde muito cedo a mergulhar no universo da brincadeira, da fantasia e do faz de conta. A brincadeira pode inserir-se como elo do objeto do conhecimento com a aprendizagem, possibilitando um conhecimento mais sólido e permanente ao aprendiz. Por isso, o brincar na sala de aula é extremamente relevante para a aquisição da aprendizagem.

Entraremos nas considerações finais da pesquisa a fim de retomar elementos da análise da pesquisa e algumas reflexões pertinentes sobre a temática em questão.

6 CONSIDERAÇÕES NÃO CONCLUSIVAS: O PACTO SEGUE

Chegamos à reta final da pesquisa de campo com a certeza de termos dado visibilidade ao trabalho do chão da escola com a formação continuada, o Pnaic. Foi uma experiência de aprendizado bastante significativa devido às escutas e às práticas pedagógicas observadas.

A proposta esteve em estudar o PNAIC, enquanto uma política nacional que apresenta um grande desafio para as questões da alfabetização. Pensando o Pnaic enquanto política pública educacional firmada entre municípios, distrito federal, estados e governo federal, bem como formação docente, tem por objetivo alfabetizar em Português e Matemática todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do EF.

A questão inicial desta pesquisa visava às implicações da formação docente Pnaic dentro das práticas pedagógicas de duas alfabetizadoras da RME de Porto Alegre para as turmas do 1º ano do EF. Buscou saber se a participação das alfabetizadoras e as reflexões teóricas advindas da formação docente do PNAIC, durante o ano letivo de 2013, trariam implicações no fazer pedagógico com as crianças que ingressam mais cedo no ensino regular.

A pesquisa perpassou pelos seguintes objetivos: conhecer *in loco* o fazer pedagógico voltado ao letramento e à alfabetização, nas turmas de 1º ano; saber quais as contribuições da formação docente Pnaic para o crescimento pessoal e profissional das duas alfabetizadoras participantes; traçar a importância dos saberes profissionais das alfabetizadoras para garantir alfabetização ao final do I ciclo; garantir um ensino de qualidade às crianças de 6 anos de idade para a efetiva aprendizagem da alfabetização e letramento ao final do I ciclo.

O trabalho de campo teve como trajetória metodológica uma pesquisa de cunho qualitativo. A coleta de dados ocorreu em duas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e conversas. Tivemos duas alfabetizadoras de turmas de 1º anos (A10) e as crianças de 6 anos integrantes das mesmas, como sujeitos da pesquisa .

O movimento de trajetória da pesquisa ocorreu dentro de um cenário do “ver” e do “escutar” como parte do processo da construção de categorização, tendo como base a análise de conteúdo proposta por Bardin (1996). A partir das informações obtidas na coleta de dados, criamos duas dimensões: as práticas audíveis e as

práticas visíveis, para melhor ilustrarmos as observações e relatos da prática docente, através das falas das alfabetizadoras.

O encadeamento de categorização das principais ideias apuradas no estudo originou duas grandes categorias de análise, desdobradas em sete e oito subcategorias cada uma:

- O Pnaic e suas implicações na prática pedagógica das alfabetizadoras de A10 (*a formação inicial; as crianças chegam mais cedo no EF; a reafirmação do alfabetizar letrando; as sensações advindas com o Pnaic; alfabetizadoras reflexivas; quem são as orientadoras dos pólos; e, o uso do material*);

As alfabetizadoras procuraram inovar em suas turmas de 1º ano, trazendo novas experiências, agregando novos elementos e auxiliando as crianças no processo de construção da aprendizagem. Apesar de lacunas na formação acadêmica, conseguiram ser a base propulsora visando um ensino de qualidade nas turmas de crianças de 6 anos.

- As práticas de alfabetizar letrando (*o trabalho com nomes; letra inicial X figura X palavra; o “Senhor Ventinho”; formação de palavras; diferentes gêneros textuais: história, cartas; práticas de letramento voltadas para o social; trava-línguas, parlendas e personagens do folclore; o imaginário das crianças*).

As alfabetizadoras participantes dessa pesquisa demonstraram querer alfabetizar os alunos em um contexto letrado, que envolvesse as práticas sociais de leitura e escrita. Com essa aprendizagem, os alunos aos poucos se tornavam escritores em suas diferentes funções sociais, mesmo todos não estando, ainda, alfabetizados. Por trás das salas de aula dos 1º anos, contamos com ambientes escolares que permitiam a participação das crianças nas práticas letradas, bem como o desenvolvimento de diferentes linguagens, tais como: a escrita, a oral, a musical, a gestual e a corporal.

Mesmo que o 1º ano do EF não tenha por obrigação alfabetizar, o ideal é que as crianças de seis anos sejam expostas a muitos textos e leituras variadas, que possam refletir sobre a língua e produzir escritas espontâneas. Até porque, há aquelas que não têm esse contato com textos, que não convivem com leitores e que precisam de um tempo maior para aprender o sistema de escrita de alfabético (SEA). Assim, é mais provável que cheguem alfabetizadas ao final do 3º ano do I Ciclo de Alfabetização, até os oito anos de idade.

A participação por parte das duas alfabetizadoras no Pnaic não foi à toa, não foi em vão. Como formação docente, enquanto espaço de trocas, de encontros, de saberes experiências são profissionais capazes de organizar muito bem as sequências didáticas próprias para o domínio do sistema de escrita alfabética.

No início do trabalho, não acreditávamos que as professoras faziam a relação entre a oralidade e a escrita. A idéia de Pnaic estava rebaixada a uma tentativa de não acreditar que existissem profissionais que estivessem de acordo com uma formação docente de âmbito nacional e obrigatória. Porém, após as observações nas turmas de 1º ano e nas conversas e nas entrevistas, dimensionadas em práticas visíveis e práticas audíveis, mostrara o contrário.

Presenciamos cenas em que as professoras tiveram, sim, mudanças em suas práticas, apesar de acreditarmos que não encontraríamos práticas pedagógicas tão comprometidas. O fato de acompanhar por um curto período de tempo as turmas de 1º ano com suas alfabetizadoras foi suficiente para nos surpreendermos com tanta dedicação e comprometimento.

A análise dos dados nos apontou que as alfabetizadoras estavam de fato “pactuadas” no sentido de trabalharem com atividades diversificadas, em grupos e por meio de intervenções individuais, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada uma das crianças. Demonstraram práticas pedagógicas, realmente, pautadas nas discussões do Pnaic. Vimos um belíssimo trabalho voltado para o aprendizado de funcionamento do SEA como um objeto de conhecimento no ano inicial do Ciclo de Alfabetização.

Temos o hábito de criticar a política quando não é do nosso agrado. Sabemos que professores resistem às mudanças, ainda mais quando se trata de formação docente, onde sua presença é obrigatória para não ser “eliminado” do Ciclo de Alfabetização ou dos Anos Iniciais. Um requisito determinado pelo próprio MEC. Isso faz os professores estarem em movimento, em busca de novos conhecimentos, de criar mecanismos de ajuste á realidade da sala de aula e à verdadeira necessidade daquelas crianças.

Vimos uma formação docente - o Pnaic - ultrapassando o domínio, o limite das técnicas a serem colocadas em ação. Uma proximidade entre a teoria da formação docente e a prática pedagógica. Encontramos muito mais que isso. Foram duas alfabetizadoras, num universo restrito, mas com uma concepção ampla no sentido da alfabetização e do letramento e no entendimento de que todas as

crianças, independente de terem vindo de uma realidade letrada, tem possibilidades de alfabetizarem-se.

Com essas práticas bem sucedidas, tivemos elementos, uma micro dimensão avaliativa, capazes de traduzir o cumprimento do Pnaic, no seu papel de formação docente, causando efeito na vida das professoras que experimentaram estudar novas possibilidades de aprendizagem para pôr em prática na sala de aula.

Consideramos essa pesquisa *in locu* como um momento único na nossa condição de educadora pesquisadora. Desejávamos permanecer observando e escutando e nos encantando naqueles encontros com os sujeitos da nossa pesquisa, as alfabetizadoras e suas turmas de crianças de seis anos.

O professor sempre é visto como aquele que coloca em prática o que dizem os pesquisadores que seguem modelos clássicos, desconhecendo o dia a dia da sala de aula, as práticas pedagógicas no chão da sala de aula. Quando uma professora, uma educadora, uma alfabetizadora está no lugar de pesquisadora, a trajetória ganha um novo rumo. Conseguimos crescer e aprimorar nosso lado profissional, com maior conhecimento da teoria. Passamos a compreendê-la e considerar seu uso, de modo a enriquecer o nosso fazer docente. Ganhamos novas mestras da Educação, em nossas vidas de alfabetizadoras. Duas grandes mestras, essas alfabetizadoras, que contemplaram nossos anseios de uma pesquisa envolta em uma temática tão próxima da nossa realidade. Deram margem às novas descobertas, surgiram muitas respostas para as nossas angústias, as nossas dúvidas e as nossas incertezas de um mundo voltado para a alfabetização e letramento.

Enfim, esta é uma análise preliminar de uma formação docente grandiosa, o Pnaic, um programa que ainda encontra-se em aberto.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira. **Ensino Fundamental de nove anos no Município de Uberlândia**: Implicações no processo de alfabetização e letramento. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG., 2009.

ALVES, Marly dos Santos. **A avaliação como instrumento de melhoria da qualidade da alfabetização**: uma análise da experiência do Programa Alfabetização na Idade Certa - PAIC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

ALVES, Valdiana do Bomfim. **O trabalho docente em uma turma de alfabetização na rede municipal de ensino de São Bernardo do Campo**: entre objetos ensinados e dispositivos didáticos. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

AUGÉ, M. **Não-lugares**: Introdução a uma antropologia da supermodernidade, Campinas, SP: Papirus, 1994.

BARBOSA, Mara Silvia Paes. **A implementação do 1º ano no ensino fundamental de nove anos**: estudo de uma experiência. Campo Grande, 2009. Universidade Católica Dom Bosco.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. São Paulo, 1996.

BEZERRA, Bruna da Silva. **Saberes docentes no cotidiano escolar**: uma análise no cenário dos ciclos e da progressão continuada. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2009.

BRANDÃO, Melissa de Oliveira Machado. **Ensino fundamental de nove anos e possíveis implicações no processo de alfabetização**: um estudo de caso. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 4.024/61**. Brasília, 1961.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº. 5.692/71**. Brasília, 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 jun. 2015.

_____. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10172/01**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 28/2001**, de 2 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no Diário Oficial da União de 18/01/2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp0102.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2015.

_____. **Portaria Normativa Ministerial n. 931**, de 21 de março de 2005. Diário Oficial da União, n. 55, seção 1, p. 16-17, 22 mar. 2005b.

_____. **Lei 11.274/2006**. Altera a redação dos Artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006.

_____. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Na os/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008

_____. Ministério da Educação. **Orientações Gerais - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica**: objetivos, diretrizes e funcionamento. Brasília, 2005.

_____. **Resolução CNE/CEB Nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2015.

_____. **Portaria Nº 867**, de 4 de Julho de 2012. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.

_____. 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, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. 2012. Brasília: MEC, SEB.**

CADERNOS PEDAGÓGICOS 9. **Ciclos de Formação:** Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria Municipal de Educação. Porto Alegre, abril de 1999.

CAIRES, G. P.; COSTA, M. C. F. **Leitura:** um mundo de imagens. I Mostra de Pesquisa e Extensão da UESB, Campus Itapetinga, 30 de julho de 2004.

CAMPOS, Juliana de Oliveira. **A criança de 6 anos no EF de Nove Anos na perspectiva da qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Distrito Federal, 2011.

CARVALHO, Mercedes (org.). **Ensino Fundamental:** práticas docentes nas séries iniciais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CHIACCHIO, Andréa Maria Martins. **Alfabetização e letramento:** a formação de alfabetizadores na perspectiva do programa mineiro “Alfabetização no tempo certo”. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas PUC, 2012.

COSTA, Sônia Santana da. **Ensino fundamental de nove anos em Goiânia:** o lugar da criança de seis anos, concepções e fundamentos sobre sua educação. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, 2009.

CROZATTO, Rosa Venice Curti. **Formação continuada pró-letramento:** alfabetização e linguagem e a prática do professor: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-graduação em Educação, 2011.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre:** implantação do projeto Escola Cidadã. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Escola de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. 2007.

FETZNER, Andréa Rosana. **A implementação dos ciclos de formação em Porto Alegre:** para além de uma discussão do espaço-tempo escolar. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, 2007.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. Texto 1 - Avaliação da aprendizagem não é medida. Reprovação não garante qualidade. In: **Concepções e práticas de avaliação no ciclo de alfabetização.** Ano XXIII - Boletim 8 - Maio 2013. Salto para o futuro. TV escola o canal da educação. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/17181308_ConcepcaoPraticasdeAvaliacao.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2015.

FERRARO, A. R. Uma Trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas Décadas de 1990 e 2000. **Educ. Soc.** [online], vol.32, n.117, p. 989-1013, 2011.

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSK, Ana. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M.; DALLAZEN, M. I. H. (org.). **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000 (Caderno de Educação Básica, 6) p. 146-164.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Porto Editora, 1995.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.

GRANDO, Katlen Böhm. **Práticas de letramento no ensino fundamental:** vozes das Professoras. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

HELAL, Igor; SÜAAKIND, Maria Luiza. Dez dias e além! O estágio supervisionado como entre-lugar e possibilidades de formação: experiências e estéticas no fazer com a escola básica. XVI ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/uploads_arquivos/acervo/docs/2729b.pdf

HERNÁNDEZ; SANCHO. A formação a partir da experiência vivida. **Revista Pedagógica Pátio**, ano 10, nº 40 (Nov/2006-Jan/2007).

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho:** o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** 2006. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B3D805070-D9D0-42DC-97AC-5524E567FC02%7D_MAPA%20DO%20ANALFABETISMO%20NO%20BRASIL.pdf>. Acesso em: 27 out. 2013.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras** - Editora Artes Médicas, 1994.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. Escola, Leitura e Produção de Textos, Tradução Inajara Rodrigues, Porto Alegre, ARTMED, 1995.

KLOVAN, Cristiane Figueiró. **Perspectivas de professores sobre o ensino por ciclos de formação em Porto Alegre**: uma análise sociológica da implantação e do momento atual. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Educação, Porto Alegre, 2008.

KRUG, A. Ciclos de formação: uma proposta transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 69-84.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para e letramento escolar. In: Letramento: significado e tendências. (Orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

LEMLE, Miriam. Guia Teórico do Alfabetizador. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança **Revista Educação e Sociedade**. Vol.20 n.68 Campinas Dez. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300013&script=sci_arttext. Acesso em: Acesso em: abr. 2015

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S., LURIA, A. R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988

MAUÉS, Olgaíses Cabral. As políticas de formação de professores: a “universitarização” e a prática. GT 5 – Política Educacional. **26º Reunião Anual da ANPED**. 2003. Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: abr. 2013.

MEIRELLES, V. A. S. P. **Repercussões da implementação do Ensino Fundamental de nove anos sobre as práticas de professores do 1º ano da Rede Municipal de Ensino de São Paulo**. Dissertação de mestrado, Universidade Nove de Julho- UNINOVE, 2013.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco. A criança atualiza seu conhecimento a língua. Em entrevista ao **Jornal Letra A**, por Thiago Guedes, a Belo Horizonte, maio/junho de 2014 - ano 10 - nº38.

MONTEIRO, S. M.; BAPTISTA, M. C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da Linguagem Escrita em classes de crianças de seis anos. In: **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos- orientações para o trabalho com a linguagem escrita a em turmas de crianças de seis anos de idade**. MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. Belo Horizonte: UFMG/ CEALE, 2009.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um Balanço Crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MORAIS, Arthur Gomes. **Como Eu Ensino - Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, (2012).

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. IN: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. IN: Nóvoa, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. **A solução pode estar no trabalho de pensar o trabalho**. Portugal: Número Zero – Jornal da Educação. Ano 1, edição nº1, p. 8-9, abril de 2004. Entrevista conduzida por João Rita.

PEDRINO, Mariana Cristina. **Processos de formação de professoras alfabetizadoras: construção de saberes docentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR, São Carlos/SP, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor- Profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

PIATTI, Célia Beatriz. **Formação Continuada: Reflexos na prática dos professores participantes do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores –PROFA.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul –UFMS. 2006.

PICCOLI, Luciana; CAMINI. **Práticas Pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Edelbra, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Parte II – Práxis ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. IN: **O estágio na formação de professores- unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Formação de professores: saberes e identidade da docência. "Formação de professores: Saberes e identidade da docência". In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PINHEIRO, Gilciane Ottoni. **Práticas de Alfabetização no município de Viana (ES) no período de 2000 a 2009.** 2012

RAPOPORT, Andrea; FERRARI, Andrea; SILVA, João Alberto da. A criança de seis anos e o primeiro ano do ensino fundamental. In: RAPOPORT, A; SARMENTO, D.; NÖMBERG, M.; PACHECO, S. (Orgs.). **A criança de seis anos: no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação, 2009.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1995, p.37-83.

ROGERS, Carl. Um jeito de ser. São Paulo, EPU, 1983.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; SILVA, Gilberto Ferreira da; PAULY, Evaldo Luis. Ensino fundamental de nove anos: mapeamento e análise de teses e dissertações. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, vol. 11 - n. 2 – p. 179-187 / mai-ago., 2011.

SIGWALT, Carmen Sá Brito. **Distintas Perspectivas de Aquisição da Língua Escrita e a Formação do Professor que busca Alfabetizar-Letrandos.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná – UFPR. Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGÉ. Curitiba, 2013.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Letra A – O Jornal do Alfabetizador.** Belo Horizonte, novembro/dezembro de 2012. Ano 8. Edição Especial.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2002.

_____. in: Quem é o professor alfabetizador, por João Vitor Marques. **Jornal Letra A – O jornal do Alfabetizador.** Belo Horizonte, maio/jun de 2014. Ano 10 nº 38.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 4. ed., 2002.

WEFFORD, Madalena Freire. Educando o olhar da observação - Aprendizagem do olhar. Texto retirado do livro: FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZATTI, Alexandra Tagata. **Ensino fundamental de 09 anos**: implicações na formação do professor para o atendimento à infância. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF, Passo Fundo, 2009.