



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**  
**Centro de Ciências Humanas e Sociais**  
**PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado**

**FABÍOLA SILVA DOS SANTOS**

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS QUE AINDA  
NÃO LEEM NEM ESCREVEM CONVENCIONALMENTE NO ANO FINAL  
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

**RIO DE JANEIRO**

**2019**

**FABÍOLA SILVA DOS SANTOS**

**PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS QUE AINDA  
NÃO LEEM NEM ESCREVEM CONVENCIONALMENTE NO ANO FINAL  
DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários ao mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Andréa Rosana Fetzner.

**RIO DE JANEIRO**

**2019**

231 SANTOS, FABÍOLA SILVA DOS  
PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS  
QUE AINDA NÃO LEEM NEM ESCREVEM CONVENCIONALMENTE  
NO ANO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO / FABÍOLA  
SILVA DOS SANTOS. -- Rio de Janeiro, 2019.  
155 f.

Orientadora: Andréa Rosana Fetzner .  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do  
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação  
em Educação, 2019.

1. Ciclo de Alfabetização. 2. PNAIC. 3. Práticas  
docentes alfabetizadoras. I. Fetzner , Andréa  
Rosana , orient. II. Título.

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FABÍOLA SILVA DOS SANTOS**

**Processos de ensino-aprendizagem com crianças que ainda não leem nem escrevem  
convencionalmente no ano final do ciclo de alfabetização**

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_

---

Professora Doutora Andréa Rosana Fetzner Orientadora – UNIRIO

---

Professor Doutora Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes – UERJ-FFP

---

Professora Doutora Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO

---

Professor Doutora Mairce da Silva Araújo – UERJ-FFP

---

Professora Doutora Adrianne Ogêda Guedes - UNIRIO

## **DEDICATÓRIA**

Dedico às crianças em processo de alfabetização, sujeitos que, em suas singularidades, mais que nos desafiar, nos encantam e nos provocam a perceber o quão importante é o nosso papel em suas trajetórias escolares e, conseqüentemente, na sociedade, na vida.

Dedico esta pesquisa a todos os professores/as atuantes na rede pública de ensino que assumem o compromisso social de dedicarem-se à educação de crianças, jovens e adultos de classes populares, resistindo às adversidades que o cotidiano nos impõe, com vistas na garantia de direito a educação desses.

Dedico a todos os professores/as que me apresentaram com suas presenças em minha vida acadêmica. Tanto aqueles os quais fui orientada enquanto estudante e que me oportunizaram a chegada até aqui, quanto aqueles em que tive oportunidade ligeira de ouvi-los em evento específico, ou ler suas produções.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais, de onde vêm os afetos mais profundos e significativos que me alimentam a alma. A eles minha profunda gratidão pela educação e por serem minha inspiração enquanto pessoas íntegras, além da confiança e apoio aos meus projetos.

Aos meus irmãos, pelo companheirismo na vida. Pelas vivências, provocações e aprendizados, proteção, carinho, além das seis vidas (sobrinhos) que enchem meu coração de alegria por tê-los.

À professora Andréa Rosana, agradeço imensamente a oportunidade desse encontro transformador do meu olhar de mundo, do meu reconhecimento enquanto sujeito. Sua simplicidade e sabedoria a cada conversa permitiam que meu sentimento de pertença a universidade se ampliasse.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da UNIRIO, os quais com grande interesse compartilharam saberes e abriram meus olhos para a reflexão e a autoria de pesquisa, agradeço com muito reconhecimento.

À professora Claudia Fernandes, que além de trazer valiosas contribuições em decorrência do exame de qualificação, foi essencial desde o início do mestrado, com o GEPAC, incentivando a leitura e a reflexão como percurso para o aperfeiçoamento das práticas escolares.

Às professoras Jacqueline Morais, Mairce de Araújo e Adrienne Ogeda, meus sinceros agradecimentos pelas contribuições em ocasião da qualificação. A partir delas foi possível realizar reconsiderações sobre a pesquisa de modo a amadurecê-la.

Aos colegas de turma e do GEPAC (Grupo de Estudos e pesquisa em Currículo e Avaliação), pela oportunidade de estudo e reflexão coletiva, bem como o companheirismo nos diversos momentos que compartilhamos na universidade e fora dela.

A equipe do Ciep pesquisado, especialmente às professoras participantes das conversas que muito contribuíram com o desenvolvimento dessa pesquisa, com generosidade, respeito e valorização ao trabalho acadêmico, permitindo a coleta de dados para análise e reflexão.

SANTOS, Fabíola Silva dos. **PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM COM CRIANÇAS QUE AINDA NÃO LEEM NEM ESCREVEM CONVENCIONALMENTE NO ANO FINAL DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO.** Brasil. 2019. 155 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2019.

## **RESUMO**

Esta pesquisa teve por objetivo compreender como duas professoras, cursistas na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alfabetizam as crianças que, em suas avaliações docentes, ainda não apresentavam leituras e escritas convencionais no terceiro ano do ciclo em uma escola da rede municipal de São Gonçalo. Este objetivo foi proposto tendo como necessidade compreender como acontecem as práticas pedagógicas em relação a estas crianças, uma vez que, talvez, esta identificação de práticas para com as crianças que ainda não se encontram com a aprendizagem esperada, represente um dos mais importantes desafios dos ciclos e do Pacto. Para desenvolvimento da pesquisa, propusemos, considerando os conceitos de organização escolar em ciclos e de alfabetização, além da revisão dos estudos sobre estes conceitos, observação dos processos de ensino-aprendizagem e conversas com duas professoras do terceiro ano de escolaridade, além de análise de material pedagógico produzido por elas. A autora concluiu que as professoras alfabetizam as crianças sem se sentirem obrigadas a planejar atividades exclusivas para aquelas que ainda não leem nem escrevem convencionalmente, tendendo a valorizar interações entre esses sujeitos e seus pares (colegas e professora), dando destaque às intervenções eventuais para que possam confrontar suas hipóteses de leitura e escrita com os desafios que lhes são lançados durante as aulas.

**Palavras-chaves:** Ciclo de Alfabetização; PNAIC; práticas docentes alfabetizadoras.

SANTOS, Fabíola Silva dos. **PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON NIÑOS QUE TODAVÍA NO LEEN O ESCRIBEN CONVENCIONALMENTE EN EL AÑO FINAL DEL CICLO DE ALFABETIZACIÓN**. Brasil 2019. 155 páginas Disertación (Máster en Educación). Programa de Posgrado en Educación. Universidad Federal del Estado de Río de Janeiro (UNIRIO), Río de Janeiro, 2019.

## **RESUMO**

Esta investigación tuvo como objetivo comprender cómo dos maestras, participantes del curso en la formación del Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Adecuada, enseñan a los niños que, en sus evaluaciones de maestros, aún no tenían lecturas y escritos convencionales en el tercer año del ciclo en una escuela de la red municipal. de São Gonçalo. Este objetivo se propuso con la necesidad de comprender cómo ocurren las prácticas pedagógicas en relación con estos niños, ya que, tal vez, esta identificación de prácticas hacia niños que aún no están con el aprendizaje esperado, representa uno de los desafíos más importantes de los niños, ciclos y el Pacto. Para el desarrollo de la investigación, propusimos, considerando los conceptos de organización escolar en ciclos y alfabetización, además de la revisión de estudios sobre estos conceptos, observación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y conversaciones con dos docentes del tercer año de escolaridad, además del análisis de material didáctico producido por ellos. El autor concluyó que los maestros enseñan a los niños a leer y escribir sin sentirse obligados a planificar actividades exclusivas para aquellos que aún no leen o escriben de manera convencional, tendiendo a valorar las interacciones entre estos sujetos y sus compañeros (colegas y maestros), enfatizando intervenciones ocasionales para que confrontar sus posibilidades de leer y escribir con los desafíos que se les presentan durante las clases.

**Palabras claves:** Ciclo de Alfabetización; PNAIC; prácticas docentes alfabetizadoras.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização  
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BDM – Corpo de Bombeiro Militar  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização  
CEASA – Centrais Estaduais de Abastecimento  
Ciep – Centro Integrado de Educação Pública  
CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica  
Crefcon – Centro de Referência de Formação Continuada  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IECN – Instituto de Educação Clélia Nanci  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
JB – Jornal do Brasil  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MP-RJ – Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro  
OP – Orientador/a Pedagógico/a  
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPS – Partido Popular Socialista  
PR – Partido da República  
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores  
SciElo – Scientific Electronic Library Online  
SEA – Sistema de Escrita Alfabética  
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura  
SEMED – Secretaria Municipal de Educação  
SEPE – Sindicato Estadual de Profissionais da Educação

TAC – Termo de Ajuste de Conduta

UE – Unidade de Ensino

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UMEIS – Unidades Municipais de Educação Infantil

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Trabalhos selecionados sobre formação continuada para professores alfabetizadores.

Quadro 2: Especificidades de formação das professoras alfabetizadoras pesquisadas.

Quadro 3: Tempos de formação e experiência das professoras alfabetizadoras pesquisadas.

Quadro 4: Crianças que não leem nem escrevem convencionalmente (turma da Prof<sup>a</sup> A).

Quadro 5: Crianças que não leem nem escrevem convencionalmente (turma da Prof<sup>a</sup> B).

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Trabalhos encontrados no site da ANPEd, por palavras-chaves.

Tabela 2: Trabalhos selecionados no site da Capes.

Tabela 3: Trabalhos encontrados no site SciELO, por palavras-chaves, entre os anos de 2012 e 2017.

Tabela 4: Comparativo de matrículas nos três primeiros anos de escolaridade

Tabela 5: Equipe diretiva.

Tabela 6: Apoio Administrativo e Operacional.

Tabela 7: Quantitativo de Professores.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Universidades responsáveis pelas formações PNAIC e professores a serem atendidos (simulação: só escolas urbanas).

Figura 2: Linha do Tempo dos Documentos Oficiais Analisados.

Figura 3: Greve da educação da rede municipal de São Gonçalo – Assembleia.

Figura 4: Tabela Magistério – Previsão dos percentuais de reajuste do TAC-SG/2018.

Figura 5: Fachada do Ciep parcialmente coberta pelo Supermercado Guanabara.

Figura 6: Esboço do Plano de Ação para potencialização das aprendizagens de leitura e escrita do Ciclo de Alfabetização.

Figura 7: Atividades diversificadas para sistematização de jogo de rimas do CEEL.

Figura 8: Orientações do Projeto de Leitura.

Figura 9: Atividades de leitura para crianças que já liam convencionalmente.

Figura 10: Atividades de leitura para crianças que ainda não liam nem escreviam convencionalmente.

Figura 11: Atividade de produção textual utilizada pelas professoras.

Figura 12: Produção escrita realizada por C1 (fevereiro de 2019).

Figura 13: Produção escrita realizada por C5 (fevereiro de 2019).

Figura 14: Autoditado realizado por C13 (março de 2018).

Figura 15: Produção escrita realizada por C13 (fevereiro de 2019).

Figura 16: Autoditado realizado por C13 (março de 2018).

Figura 17: Produção escrita realizada por C10 (dezembro de 2019).

## **LISTA DE FOTOS**

Foto 1: Creche (prédio anexo).

Foto 2: Interior da biblioteca desativada.

Foto 3: Parquinho desativado.

Foto 4: Refeitório.

Foto 5: Pátio.

Foto 6: Quadra esportiva.

Foto 7: Parede de sala de aula de turma do Ciclo de Alfabetização.

Foto 8: Jogos da caixa CEEL.

Foto 9: Cantinho da leitura.

## SUMÁRIO

DOS MOVIMENTOS E MOTIVOS À CHANCE DE PESQUISAR (APRESENTAÇÃO).....	19
1. Pesquisa: a sistematização das incertezas.....	28
1.1 Caminhos metodológicos para compreensão das tensões da prática alfabetizadora: da revisão bibliográfica às conversas com as professoras .....	34
1.2 Do problema às possibilidades de desdobramento da pesquisa: prática alfabetizadora, último ano do ciclo, PNAIC .....	38
2. Pesquisas recentes: contribuições para este estudo .....	43
2.1 Alfabetização, formação de professores e PNAIC – divulgações ANPEd44	
2.1.1 Prática docente e Ciclo de alfabetização: construções cotidianas, inclusão escolar e heterogeneidade .....	45
2.1.2 Programas de formação continuada: princípios políticos e ideológicos em torno da construção de perfis docentes.....	48
2.2 Alfabetização, formação de professores e PNAIC – divulgações Capes ..	52
2.2.1 Desafios e possibilidades da <i>prácticteoria</i> docente no Ciclo de Alfabetização.....	54
2.3 Alfabetização, formação de professores e PNAIC – divulgações SciELO...57	
2.3.1 Problematizações outras do fazer docente alfabetizador.....	58
3. A Alfabetização e a pluralidade do seu campo teórico-prático .....	62
3.1 Concepções tradicionais de alfabetização: os métodos .....	62
3.2 Possibilidades outras de alfabetização: da concepção construtivista à histórico-cultural .....	65
3.3 A alfabetização das crianças das classes populares, segundo o PNAIC....	69
4. Ciclos de alfabetização: princípios políticos-ideológicos e um contexto de desdobramentos viáveis.....	74
4.1 Princípios de desafios da organização escolar em ciclos.....	75
4.2 Ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo.....	80
5. Aproximações do campo: uma escola, duas professoras e algumas conversas .....	88
5.1 Um CIEP Municipalizado gonçalense e seu cotidiano.....	89
5.2 Professoras, seus alfabetizandos e as especificidades dos contextos de	

atuação.....	102
5.3 Sobre conversas e análise de materiais: considerações para o entendimento das práticas alfabetizadoras .....	107
5.3.1 Professoras alfabetizadoras e suas perspectivas: relações entre Ciclo e PNAIC.....	132
Processos de ensino-aprendizagem frente às crianças que ainda não leem nem escrevem no ano final do ciclo de alfabetização: fim de conversa, ainda com muito a dizer.....	143
REFERÊNCIAS .....	149

## DOS MOVIMENTOS E MOTIVOS À CHANCE DE PESQUISAR (APRESENTAÇÃO)

"Educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais."

Paulo Freire

O exercício de remeter-me ao passado e buscar em minhas memórias, os feitos que me impulsionaram a desenhar minha trajetória profissional até aqui, me faz pensar que há muito a escrever. Escrever com precisão de detalhes, porém com objetividade, escrever com vocabulário técnico, mas também com a alma despida, sem pretensão de neutralidade, viva em emoção e, a meu ver, para expressar emoção não se deve medir palavras...

Penso não ser gratificante desenvolver uma pesquisa se ela não nos mover internamente, no peito... Quando me remeto a minha história de vida acadêmica, e percebo que trilhei um caminho de muita complexidade, embora não o percebia tanto assim, hoje, diante de uma pesquisa de mestrado acadêmico vejo que resisti a muitas chances de naufragar. Ser mulher, preta, pobre, estudante da rede pública de ensino na Educação Básica sem ter a marca de uma significativa reprovação, entendo ser uma resistência. Porque esse não é o lugar (a universidade) que a sociedade capitalista, machista, racista acredita ser para mim. Mas a vida... A vida me fez forte.

Nasci em 1982, ano em que a esfera política nacional brasileira foi marcada pelo começo da redemocratização, sendo realizada a primeira eleição direta depois de dezessete anos<sup>1</sup>. Foram eleitos, por meio de voto vinculado<sup>2</sup>, governadores, deputados estaduais e federais, para posse a partir de 15 de março do ano subsequente. No estado de

---

<sup>1</sup> Em 22 estados brasileiros houve eleição para governador e a oposição fez governadores em Minas com Tancredo Neves, em São Paulo com Franco Montoro e no Rio de Janeiro com Leonel Brizola. Só que a vitória esteve ameaçada devido ao escândalo das urnas devido à fraude na contagem dos votos pela empresa Proconsult. A fraude foi denunciada pelo *Jornal do Brasil* por conta da participação de Roberto Marinho, das Organizações Globo, do jornal *O Globo*, concorrente do *JB*.

<sup>2</sup> O eleitor deveria escolher todos os candidatos do mesmo partido para todos os cargos, sob pena de anular seu voto.

naturalidade, o Rio de Janeiro elegeu para governador Leonel Brizola, do PDT, que tinha como vice Darcy Ribeiro – ambos expoentes da política e educação brasileira durante anos, sendo o segundo reconhecido internacionalmente.

Como educadora atuante no sistema público, me sinto privilegiada em ter dado início a minha história no mundo num Brasil que lentamente dirigia-se para o resgate da democracia, num estado onde era dada à educação grande atenção por parte de seus governantes... Pois em minha trajetória profissional, gradativamente fui tomando a consciência da importância de meu fazer enquanto sujeito histórico e emblemático na vida dos estudantes e professores que por mim passaram e haverão de passar.

Minha vida escolar não foi iniciada na Educação Infantil, pois essa se deu no quintal de casa, nas brincadeiras com irmãos e primas. Subindo em árvores, jogando bola de gude, soltando pipa, brincando de boneca, panelinha e outras tantas brincadeiras infantis atualmente pouco presente no cotidiano de algumas crianças, sobretudo das residentes de áreas urbanas periféricas – como forma de proteção contra a violência tão comum nessas localidades que, por vezes, muitas ficam confinadas ao espaço de suas casas, ocupando o tempo de lazer, por exemplo, com jogos eletrônicos, utilização da internet ou simplesmente assistindo à TV.

O desejo de ir para a escola nasceu bem cedo, quando meu irmão do meio estava em ano de alfabetização. Sendo acompanhado por nossa mãe nas leituras diárias, eu participava da realização das lições da cartilha mesmo sem ser convidada, ao ponto de aprender a ler e a escrever naquele período, quando ainda tinha cinco anos de idade.

Com facilidade me pus a decifrar as sequências idealizadas de progressão acumulativa, os famosos “passos metodológicos”, que vão do simples ao complexo, do fácil ao difícil (FERREIRO, 2011. p. 28), reproduzidos por minha mãe, em casa, onde o ponto de partida era a letra. Porém, devido à idade, foi preciso aguardar mais dois anos para eu ser matriculada na escola pública estadual do bairro onde residíamos.

Aos sete anos ingressei na vida escolar matriculada em uma classe de alfabetização. Porém, considerando os relatos da minha mãe, a equipe pedagógica me submeteu a um teste para avançar de série. Sucesso na realização dos exercícios propostos, no dia seguinte já estava na 1ª série. Na E. E. Dr. Rodolpho Siqueira segui até concluir o que atualmente denominamos Ensino Fundamental. Sem ocorrências de reprovações, com muitas notas altas, apresentações de trabalhos avaliados positivamente, certa popularidade por conta do jeito desinibido, extrovertido, bom rendimento (aluna destaque em vários bimestres) e pela disposição em colaborar com meus colegas nos

afazeres estudantis. Talvez esse já fosse o primeiro sinal de qual carreira desejaria no futuro.

Na sexta série, ao ver uniformizada a irmã mais velha de uma amiga, com saia pregueada, meias à altura dos joelhos, camisa de botão, com estrelas na gola, encantada com o traje incomum, quis saber onde a moça estudava. “Instituto de Educação Clélia Nanci” foi a resposta, seguindo com explicações sobre o curso que fazia: Curso Normal. Vi ali uma oportunidade de qualificação e entrada para o mercado de trabalho num futuro próximo, garantindo uma renda mensal por meio de uma atividade que certamente me traria satisfação.

Passaram-se os anos e iniciei o Ensino Médio no IECN. Eram notórios o contentamento e a admiração dos vizinhos do bairro de nascimento e criação. Meus pais e irmãos me apoiavam na nova empreitada, embora descrentes das possibilidades de sucesso. A desvalorização da profissão professor da Educação Básica, notadamente em seu caráter financeiro, se fazia (e ainda se faz) como um fator expressivo na esfera carreira do magistério no nosso país. Um aspecto que provoca o lançamento de críticas aos estudantes que optam pelo ingresso à carreira. Comigo não foi diferente. No entanto, decidi manter minha escolha.

O Curso Normal proporcionou-me uma rotina bem distinta devido à distância da escola em relação a minha residência e o aumento de carga horária nos períodos de estágios, percebia as novas circunstâncias como oportunidades singulares de aprendizado. Redigir relatórios era um momento de concentração e prazer. Levava dias escrevendo detalhadamente sobre os processos, as orientações, as práticas e as percepções. A cada avaliação dos professores das disciplinas básicas e dos fundamentos metodológicos percebia um movimento de consolidação dos meus interesses pela profissão.

Finalizado curso, no ano seguinte (2000) estava trabalhando, na periferia de São Gonçalo, com turma de 2ª série em uma escola particular, não regularizada, de Educação Infantil e 1º segmento do Ensino Fundamental, onde não eram assegurados a seus funcionários os direitos trabalhistas. Dois anos mais tarde estava em uma nova escola num município vizinho (Niterói). Essa tinha características similares a da primeira, exceto a questão da legalidade e garantia dos direitos dos empregados. O mais impactante diferencial se remetia a questão pedagógica: muitas crianças não respondiam ao ensino proposto. Tal questão funcionou como impulso pela busca de meios para ampliar o repertório de conhecimento e saber melhor lidar com os desafios do cotidiano escolar.

Precisava melhor atender as especificidades da criança com déficit de atenção, com traços de dislexia e o menino que parecia ter altas habilidades, entre outros casos...

Entrar na universidade pública era um desejo, porém de difícil alcance devido à falta de “base” para se obter sucesso no vestibular. Não havia estudado um terço das matérias previstas nos editais, não tinha condições de fazer um pré-vestibular pago e, nos “intensivões” comunitários, a companhia foi a frustração diante das explicações de física e geometria espacial. Todavia, ainda foi possível passar na primeira fase para o curso de Letras (Português/Literatura) da UFF. Porém, sem grandes interesses pelo curso, a segunda fase ficou por fazer.

Passaram-se mais alguns anos e finalmente ingressei numa universidade particular, com bolsa de estudos de 50%. O vestibular se restringiu a uma redação. Embora contente com a conquista de uma vaga, inicialmente havia insegurança devido às falas das pessoas que rechaçavam tal instituição. Com isso, adotei como mantra<sup>3</sup> a ideia de que “quem faz a faculdade é o aluno”, para não desanimar do curso e, com dedicação, seguir adiante com os estudos.

Pedagogia foi o curso escolhido, em função das já citadas situações vividas em sala de aula e das várias habilitações que teria ao concluir o curso (Docência na Educação Infantil, Educação Especial e Séries Iniciais do Ensino Fundamental integrada à formação para Gestão Educacional).

Na Universidade Salgado de Oliveira, enquanto representante de turma, foi possível cultivar relações mais próximas com alguns professores, que me faziam reafirmar minhas concepções de estudante, pesquisadora e viabilizadora de práticas profissionais significativas para a vida dos estudantes de minha responsabilidade – por meio dos debates, leituras obrigatórias e sugeridas, entre outras vivências.

O cumprimento da carga horária dos estágios foi realizado fora da escola onde já trabalhava. Porque até então só havia vivenciado dinâmicas de escolas particulares pequenas, sem infraestrutura favorável, sem Projeto Político Pedagógico, com indefinição de concepção de aprendizagem, princípios filosóficos etc. Sentia certa carência de experiências em espaços educativos mais potentes que visassem não só a aprendizagem dos estudantes, mas também a melhoria da qualidade das equipes docentes.

---

<sup>3</sup> Palavra em sânscrito que significa “controle da mente”. Disponível em <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Mantra>>, acesso em 16/01/2018.

Acreditava poder identificar as possibilidades de uma educação de qualidade aproximada das descritas pelas leituras que me faziam acreditar em práticas mais arrojadas e fundamentadas nas propostas dos diversos teóricos. Diante disso, foi conquistada a oportunidade de estagiar em uma escola particular conceituada do município de Niterói, na qual a coordenadora pedagógica era uma das professoras da universidade. Foram períodos inspiradores, apesar do público atendido não corresponder com o que desejava atuar – a escola não atendia crianças de famílias de classe popular, com as quais tenho maior e melhor identificação, devido minhas origens e concepções que construí por meio dos estudos realizados durante a graduação, que tiveram ênfase na educação pública.

Em março de 2008 eu me emocionava e emocionava a outros tantos, com o microfone em mãos, enquanto oradora na colação de grau da turma de Pedagogia. Única negra daquela noite, que contava com formandos também dos cursos de Administração, História e Psicologia. No mês anterior, a formatura já havia conquistado a primeira matrícula através de Concurso Público para Professor Docente II (anos iniciais) na rede municipal de ensino de São Gonçalo. Estava trabalhando em uma unidade de ensino que, desde os primeiros sonhos de ser professora, já almejava lá lecionar quando passava de transporte coletivo em frente ao prédio. Muitas conquistas em pequeno espaço de tempo!

O ingresso no sistema público, embora gratificante, não foi tão simples, especialmente por ser a primeira experiência com uma escola organizada em Ciclos. Esta escola outra pouco foi abordada no Curso de Pedagogia, era uma realidade que não tinha qualquer intimidade ou conhecimento acadêmico sobre o que lhe caracterizava. Situação pela qual me trouxe grande preocupação em virtude das falas dos colegas que se dividiam entre condenar e exaltar os processos (seus meios e fins).

Aos poucos fui, enquanto profissional, me percebendo diante das tensões presentes no cotidiano da escola pública e a necessidade de enfrentamento dos desafios por ela impostos. A primeira turma de lecionado era uma turma de 2º ano de escolaridade com aproximadamente 60% da turma ainda sem domínio da leitura e da escrita convencional. Ao longo dos meses, nas trocas com as colegas professoras e intuitivamente, fui lançando desafios àquelas crianças e, ao final do ano, boa parte delas demonstraram avanços significativos, sendo consideradas alfabetizadas. Das estratégias utilizadas pouco me lembro, mas os sorrisos de satisfação de algumas delas e agradecimentos das famílias ainda estão registrados num espaço feliz de minha memória...

Ainda nos primeiros anos de trabalho na rede, como professora efetiva, percebi que as possibilidades de qualificação eram inúmeras. Tentava participar de todos os cursos, palestras, seminários, eventos oferecidos pela rede, presenciais e a distância. O curso oferecido pelo governo federal, denominado Alfabetização e Letramento revelou um desejo ainda tímido em aprofundar os conhecimentos sobre o tema, apesar do desafio enfrentado. Porém, além do horário reservado para o curso ser fora do horário de serviço, ao perceber que a professora formadora por vezes apresentava postura pouco satisfatória para lidar com os/as professores/as que ali estavam, desisti do curso com pesar.

Outro aspecto que me chamava a atenção na rede era o fato de, para exercer a função de coordenador pedagógico, o profissional não precisava ser formado em Pedagogia. O cargo era ocupado por um professor/a indicado/a pelo diretor/a da Unidade de Ensino. Contudo, tal situação estava com os dias contados. Mais um concurso público estava a caminho, desta vez oferecendo nove vagas para Orientador Pedagógico. Sendo este um cargo recém-criado, multiplicavam-se em inúmeras vezes as chances de ocupação de uma vaga devido a carência da rede. Com vistas na segunda matrícula entrei num curso preparatório e, concomitantemente, numa Pós-Graduação *latu-senso* em Administração e Supervisão Escolar, pelo Instituto A Vez do Mestre, na Universidade Candido Mendes. Em 2011, estava conquistando primeiramente o título de pós-graduanda e, na sequência, a 11ª colocação no concurso para Professora Orientadora Pedagógica do meu município, tomando posse do cargo.

Lotada em uma escola compreendida como referência na rede municipal de São Gonçalo, dei início aos meus afazeres com uma equipe constituída por doze professores regentes do 1º segmento do Ensino Fundamental. Eram muito definidas as atribuições do OP, principalmente no que diz respeito a colaboração na aprendizagem das crianças por meio do direcionamento dos trabalhos dos professores, fazendo-os aprimorar suas ações pedagógicas. Porém percebi que as demandas de cunho burocrático, somadas a outras dificuldades comuns ao ambiente escolar, impediam a realização de intervenções mais precisas nos processos de ensino-aprendizagem.

Em 2013, também por meio de concurso público, fui convocada para ocupar vaga de Professora Coordenadora Pedagógica no município de Itaboraí. Nesta rede recebi orientações significativas que favoreceram a construção do fazer pedagógico por parte de minha equipe de professores atuantes no 1º segmento do Ensino Fundamental. No mesmo ano, mais um desafio: o processo seletivo para Orientador de Estudos do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa – projeto do Governo Federal destinado a professores alfabetizadores. Vaga conquistada.

Nos dois primeiros anos de PNAIC (2013 e 2014), estive bastante atenta às vozes docentes. Eram inúmeras falas insatisfeitas com o contexto escolar. Era notório o sentimento de impotência diante das necessidades para o desenvolvimento de práticas eficazes no ensino da leitura e escrita, tantas crianças em diferentes momentos do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética em uma mesma sala de aula.

A chegada do PNAIC parecia representar uma salvação para grande parte dos alfabetizadores que se sentiam sozinhos diante desse cotidiano complexo. Em contrapartida, alguns outros alfabetizadores acolhiam o Pacto como mais uma oportunidade para reiterar suas concepções, clarificar suas incertezas e potencializar um trabalho de qualidade que já vinha gerando bons frutos. As experiências levadas pelas professoras e professores, individualmente e no coletivo, demonstrando possibilidades criativas de práticas de ensino da leitura e da escrita – com muito mais ênfase no letramento do que na apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – traduziam encontros gratificantes. Foram anos de muitas aprendizagens!

Porém, passados mais de quatro anos, ainda me questiono se tal política de fato promoveu mudança qualitativa nas práticas pedagógicas alfabetizadoras, tornando-as compatíveis com as perspectivas de Ciclo nos anos destinados a alfabetização do Ensino Fundamental de São Gonçalo. Por conseguinte, o desejo de realizar uma pesquisa aprofundando o tema alfabetização na perspectiva do PNAIC, deve-se ao fato de em minha biografia profissional ter vivido diferentes experiências enquanto professora alfabetizadora.

Penso que minha construção enquanto professora alfabetizadora na rede pública, entre os anos de 2008 e 2013, deu-se mais intensamente por meio das relações com as colegas mais experientes, incluindo as ocasiões de buscas solitária por referências bibliográficas sobre o tema. Pensar maneiras para sistematizar o ensino da língua escrita, percebendo estar diante de diferentes crianças em diferentes momentos do processo, além de apresentarem especificidades nos seus modos de aprender era/é um desafio diário. Em contrapartida, perceber-se numa dinâmica ininterrupta de aprender e ensinar, como processos que se atravessam, em um movimento de aprender *com* as crianças o *como* elas aprendem, atribuindo melhor significado às formas de construirmos conhecimento, que

se diferem do aprender *sobre* processos de ensino *para* então ensiná-las<sup>4</sup>, se mostra como movimento significativo potente para uma construção profissional tendente a boa qualidade.

Em circunstância das tantas mobilizações que o exercício do papel de professora, somada ao desempenho do cargo de Coordenadora Pedagógica de Ciclo de Alfabetização<sup>5</sup>, minhas inquietações tomavam maior proporção, por irem ao encontro das apresentadas pelas professoras sob minha orientação. O “tentar descobrir juntas” faz parte do meu cotidiano, nos momentos reservados para as formações em serviço, nas visitas às salas de aula, nas reuniões de planejamento coletivo... Em ambas redes de atuação (São Gonçalo e Itaboraí), a complexidade das turmas do ano final do ciclo mostrava-se como mais expressiva do que nos demais anos. Muitos docentes passaram a evitar a docência nessas turmas, um fator que ilustra o teor negativo atribuído ao então ano de escolaridade, devido ao fato de alfabetizar alunos que, num pensamento hegemônico entre docentes, “já deveriam estar alfabetizados”. Tensão.

Com a participação no PNAIC como orientadora de estudos, as pretensões para (re)significar minhas concepções e práticas alfabetizadoras por meio de desconstruções e reconstruções durante as trocas de experiências, atenção a relatos escritos e orais, problematizações de casos, entre outras provocações a que fui submetida e submeti minhas cursistas, vi-me diante de uma oportunidade valorosa de formação na medida em que os encontros avançavam na universidade e no município. E assim se deu. No entanto, ao rememorar as dinâmicas dos encontros, admito que a sistematização do ensino do SEA se deu com menor ênfase se comparada às estratégias de ensino voltadas para o letramento, caminhos que a equipe de orientadoras decidiu percorrer talvez sem ter-se atentado para tanto (na maioria das vezes planejávamos juntas a pauta dos encontros). Diante disso, tal admissão aqui tem sua importância, mesmo não sendo os sujeitos desta pesquisa as professoras cursistas que orientei no PNAIC.

Encerrada minha participação no Pacto e conquistada a oportunidade de cursar o mestrado acadêmico, a chance de pesquisar sobre o que tem me inquietado ao longo desses anos têm grande significado para mim. Tomo esse desafio como momento para

---

<sup>4</sup> Tal ponderação será melhor explicitada mais adiante, meio as reflexões em torno das concepções de teoria e prática/ensino e aprendizagem.

<sup>5</sup> O termo Ciclo de Alfabetização aqui empregado, embora na referida rede de ensino não seja estabelecido como denominação oficial, é entre os profissionais usualmente atribuído ao período em questão (três primeiros anos de escolarização) por ser compreendido especificamente para os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, sem reprovação antes do último ano, exceto nos casos de insuficiência de frequência.

poder mergulhar na complexidade pertencente aos processos de ensino-aprendizagem alfabetizador, considerando seus atravessamentos para além do pedagógico, dispondo de atenção maior as suas questões políticas, sociais e ideológicas.

Nesse trabalho, opto, pois, por investigar as práticas das professoras da escola onde atuo em São Gonçalo, de modo a poder dar continuidade ao movimento de aprender *com*, no nosso dia a dia, por meio da observação participante dos modos como elas têm efetivado os processos de alfabetizar. Considerando que a relação com as professoras presentes nessa pesquisa faz parte de uma prática profissional construída por um ano e meio em que trabalho nessa escola como Orientadora Pedagógica, a pesquisa exigiu o reconhecimento de que esta relação resultava em intimidade com as professoras e estudantes envolvidos, e me colocava, enquanto pesquisadora, de certa forma a pesquisar minha própria prática. Apresentarei, portanto, análises sobre desafios e possibilidades dessas atuações, com ênfase nas perspectivas das professoras alfabetizadoras pesquisadas sobre a organização escolar em ciclos, a alfabetização de crianças que não chegam com a leitura e a escrita convencionalmente consolidadas ao ano final do Ciclo de Alfabetização e as contribuições do PNAIC para o desenvolvimento de seus trabalhos.

## **1. Pesquisa: a sistematização das incertezas**

Penso que a realização de uma pesquisa acadêmica conota a materialização de um emaranhado de dúvidas, ideias e proposições reunidas, dando origem a um desejo de melhor compreensão de fatos observáveis. Nesse sentido, o pesquisador se dispõe a conhecer mais profundamente algumas demandas presentes no dinamismo das relações entre objeto de pesquisa e o contexto em que está inserido (MINAYO, 1993).

Essa mobilização, embora pretenda identificar soluções práticas para o problema pesquisado, apresenta os primeiros passos para essa busca, revelando as incertezas que movem os estudos. Sendo assim, assumo a responsabilidade de enveredar-me pelo desafio de construir conhecimento por meio das questões manifestadas nas relações com os meus pares, no revelar de suas inquietações profissionais frente ao desafio de alfabetizar no último ano do Ciclo de Alfabetização. O problema desta pesquisa é, portanto, a necessidade de compreender como acontecem, em uma escola pública municipal de São Gonçalo, as práticas pedagógicas direcionadas às crianças que ainda não se encontram com a aprendizagem esperada na perspectiva da escola, em relação ao domínio da língua escrita, após terem, no mínimo, dois anos cursados de alfabetização, considerando ser este um dos mais importantes desafios para educadores atuantes no Ciclo de Alfabetização, e do Pacto, enquanto programa defensor da alfabetização até os oito anos de idade.

A escolha de um tema para o desenvolvimento de qualquer trabalho representa sentidos particulares formadores de um conjunto de implicações que nos move na busca de descobertas. Ao optar pelo tema ensino-aprendizagem da língua escrita no ano final do Ciclo de Alfabetização, defino, como objetivo geral desta pesquisa, compreender como professores e professoras, que fizeram a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, alfabetizam as crianças que, no terceiro ano do ciclo, ainda não leem e escrevem convencionalmente. Compreender seus afazeres me é bastante caro ao passo que contribuirá significativamente para minhas práticas enquanto Orientadora Pedagógica, professora formadora, entre outras possíveis atuações profissionais.

Considerando o conjunto de estudos para alcance deste objetivo geral estabelecido, além do contexto da organização em ciclos e o PNAIC, proponho, como objetivos específicos: a) Identificar as concepções sobre o Ciclo de Alfabetização dos professores participantes da pesquisa; b) Identificar e analisar os procedimentos utilizados

pelos/as docentes nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita; c) Identificar e analisar aspectos das práticas docentes que possam estar relacionados, tanto à organização escolar em ciclos, quanto à formação oferecida pelo Pacto Nacional pela Idade Certa.

Penso que, com o alcance de tais objetivos, possamos contribuir na compreensão da complexidade dos processos de alfabetização e da mediação docente a estes processos, evidenciando possibilidades de enfrentamento dos desafios postos pelo Ciclo e pela Alfabetização, favoráveis ao desenvolvimento das crianças. Além disso, contrapor a recorrente culpabilização docente consequente da divulgação de índices negativos de avaliações de larga escala, em especial a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização), parte integrante do Pacto, evidenciando possíveis equívocos que minimizam os esforços empreendidos pelos professores/as em relação ao ensino da leitura e da escrita

Cabe aqui apontar a relação do PNAIC com o alcance da Meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação), que preconiza “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p.20). Tal meta pressupõe o indicativo de maior tempo para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem para a apropriação da língua escrita, prerrogativa que converge com um dos princípios da organização escolar em ciclos.

O Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi implementado pela Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012, e prevê o alcance da meta supracitada em âmbito nacional, em regime de colaboração com estados e municípios. A alfabetização para qual se dedica centra-se nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. É um programa que constitui-se por integração e estruturação de formação continuada de professores alfabetizadores, além da distribuição de materiais didáticos<sup>6</sup>, literatura, referências curriculares e pedagógicas do MEC para as escolas, garantia de direitos de aprendizagens a serem aferidos, avaliação periódica padronizada em larga escala, gestão, controle e mobilização social por meio dos conselhos de educação e escolares.

O programa é habitualmente conhecido por Pacto. Esse termo refere-se ao compromisso firmado pelos estados e os municípios em alfabetizar as crianças, no máximo, até os 8 anos (terceiro ano) e, de modo a aferir resultados do desempenho das redes, periodicamente submeter as crianças a exames externos, padronizados, de larga

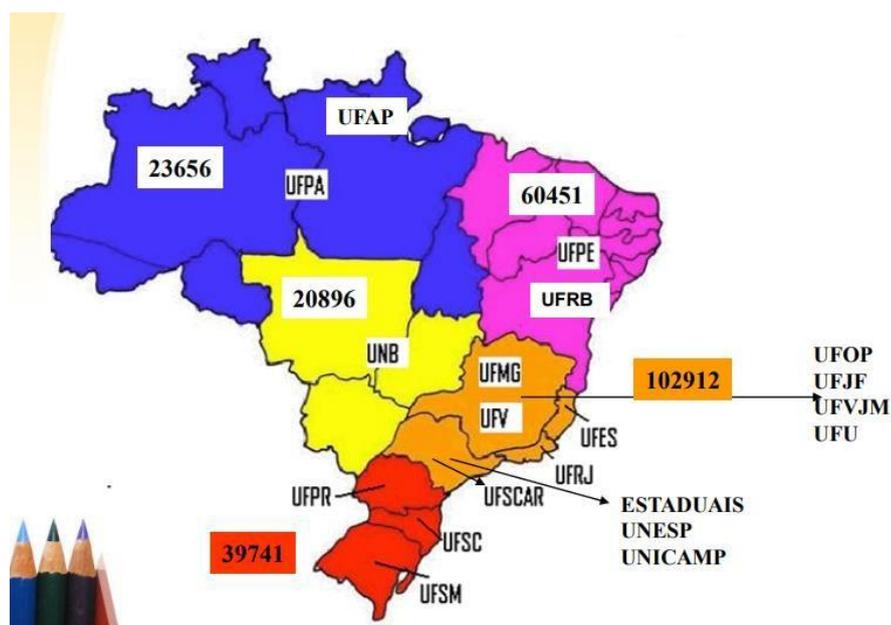
---

<sup>6</sup> Por meio dos programas Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional Biblioteca na Escola, além dos Jogos Pedagógicos para a aprendizagem do SEA, desenvolvidos pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem UFPE em parceria com o Ministério da Educação (MEC).

escala, de Língua Portuguesa e Matemática, promovidos pelo INEP. Tal atribuição está prevista no Decreto 6.094/2007, especificamente no tocante ao inciso II do Art. 2º. A Provinha Brasil e a ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) correspondem a esses exames, sendo o primeiro extinto a partir do ano de 2017.

A formação continuada de professores alfabetizadores, pelo PNAIC, ao qual essa pesquisa se relaciona, acontece sob a coordenação de uma rede de universidades públicas (ver figura 1) que atuam em parceria com o MEC, fornecendo as formações. Nos primeiros anos de vigência do Pacto, Orientadores e Orientadoras de Estudos realizavam cursos de aprofundamento de estudos já concluídos no âmbito do Programa Pró-Letramento, envolvendo atividades de planejamento, estudo e realização de atividades propostas.

Figura 1: Universidades responsáveis pelas formações PNAIC e professores a serem atendidos (simulação: só escolas urbanas)



Fonte: MEC - Apresentação PNAIC 21/06/2012.

Posteriormente, nos municípios de origem, cada orientador/a atuava com seu grupo de professores e professoras alfabetizadoras. O atendimento aos professores e professoras se deu principalmente na forma presencial, podendo estar ou não inclusa em horário de serviço dos/as docentes, dependendo das condições de gestão de cada rede de ensino.

Em São Gonçalo, nos anos de 2013 e 2014 os encontros de formação eram realizados fora do horário de serviço dos/a docentes. Havia encontros noturnos semanais de quatro horas, podendo os docentes escolher um dia fixo, de segunda a sexta-feira; ou encontros de 8h, apenas aos sábados, a cada quinze dias, aproximadamente. No biênio seguinte (2015 e 2016), parte da carga horária do curso passou a ser cumprida em horário de serviço, nos quais os professores/as se encaminhavam ao Centro de Referência de Formação Continuada (Crefcon) em dias e horários pré-definidos pela SEMED, mas que as escolas entendessem como mais adequados para a “dispensa” desses profissionais de suas atividades normais. As datas e horários eram previamente definidos e divulgados na rede de ensino, possibilitando às escolas uma organização de suas dinâmicas sem prejudicar o cumprimento da carga horária das crianças.

Nos primeiros anos de PNAIC, os municípios pactuados do estado do Rio de Janeiro, sob coordenação e supervisão da Faculdade de Educação da UFRJ, em meu polo de atuação, recebemos orientações para a realização das dinâmicas de formação, dando ênfase nas trocas de saberes, com vistas na reflexão sobre teorias e práticas que envolvem a alfabetização de crianças. Tais reflexões abrangiam desde os direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática (e demais áreas de conhecimento), bem como outros temas, como por exemplo, currículo, avaliação, heterogeneidade, inclusão e a criança no Ciclo de Alfabetização. As vivências proporcionadas pela universidade, nos polos de formação, durante os períodos de formação dos/as Orientadores/as de Estudos, provocavam-nos a problematizar os temas de estudos de modo a se adequarem as especificidades dos municípios, aos anseios dos grupos de professores/as alfabetizadores, com a finalidade de fomentar um debate em torno de suas experiências e, assim, construindo possibilidades outras de atuação a partir da ressignificação das concepções sobre os diferentes temas abordados.

A prerrogativa de continuidade no tempo de aprender – princípio da concepção de escolaridade em ciclos – fomentada nas formações do PNAIC, com vistas na alfabetização, apresenta-se como um desafio para muitos professores e professoras, oriundos de formação inicial e continuada deficitárias, no que diz respeito a abordagens que valorizem o debate da possibilidade de uma escola diferente da organizada em séries. Exponho tal questão por percebê-la bastante presente nas falas dos/as alfabetizadores/as e, também, por experiência própria, já mencionada. Além disso, ainda que os estudos sobre Ciclos não sejam recentes, a LDB 9394/96 já orientava quanto à possibilidade de

reorganização das escolas nessa perspectiva, as práticas pedagógicas ainda não se configuram plenamente sobre essa perspectiva, salvo algumas exceções.

Ademais, o agrupamento de crianças em diferentes momentos do processo de ensino-aprendizagem, compreendido como uma possibilidade para potencialização da prática pedagógica (KRUG, 2005), ainda não configura um pensamento unânime entre os alfabetizadores/as, entre outros educadores. As formações das turmas fortalecendo o caráter positivo da heterogeneidade – enquanto meio para relações produtivas entre os sujeitos, considerando a perspectiva de aprendizagem sociointeracionista – ainda se mostram como ameaça de uma estabilidade presente em nosso imaginário criada pela escola que defende homogeneidade na formação das turmas.

Diante dessa esfera de perda de aparente<sup>7</sup> estabilidade, com frequência são observados questionamentos docentes sobre os novos tempos para alfabetizar. Em ocasião de encontros de formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nos anos de 2013 e 2014, na rede municipal de ensino de São Gonçalo, quando exercia a função de Orientadora de Estudos de um grupo de professoras, essas inquietações, compartilhadas entre nós, passaram a me afetar mais profundamente.

Os discursos vinham problematizando enfaticamente os modos de desenvolver os processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entre as crianças, entre muitos pontos de debate, a heterogeneidade presente nas turmas, especialmente no que diz respeito aos diferentes níveis de hipótese de escrita – embora Ferreiro (2011) afirme que “desde o início (inclusive na pré-escola) aceita-se que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível” (p.46). Tais problematizações são uma amostra de que:

(...) embora em educação a diferença já seja uma preocupação há muito tempo, a dimensão cultural e, mais ainda, a dimensão multicultural é bastante mais recente, não tendo penetrado ainda a formação de professoras/es o suficiente. (BARREIROS, 2009, p. 110)

Delimitando um pouco mais as intenções dessa pesquisa, estabeleço como objeto de estudo as práticas de professoras do último ano do Ciclo de Alfabetização (então 3º

---

<sup>7</sup> Digo aparente em virtude da crença de que a reprovação ao final de um ano letivo minimiza as possibilidades de heterogeneização das turmas, que, ao ser analisada mais profundamente, corresponde a uma espécie de higienização, em função de um posicionamento político-ideológico que nega as diferenças, apoiando-se numa ideia de sociedade excludente.

ano de escolaridade). A escolha desse ano de escolaridade se faz por meio da importância que tem sido conferida à conclusão do processo de alfabetização no último ano do ciclo para todas as crianças, estando estas capazes de ler e escrever convencionalmente com autonomia – embora saibamos da não limitação da alfabetização a um tempo determinado cronologicamente.

Enfatizadas pelo PNAIC, as diferentes fases do processo de aquisição da escrita precisam ser tomadas como pontos de partida, me parece, sem crenças em progressões lineares dessas fases. No entanto, Ferreiro (2011) chama-nos atenção para o mais importante sobre a alfabetização, no sentido de compreendê-la como um processo de desenvolvimento:

O mais importante não é discutir sobre as etiquetas nem discutir se as etapas são três, quatro ou seis; o mais importante, creio, é entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiriam umas às outras quase automaticamente. (p. 87)

É nesse terreno de conflitos que surge o problema dessa pesquisa, como anúncio da necessidade de compreender como estas crianças, que ainda não se encontram com o desenvolvimento esperado, são atendidas na sala de aula comum, ou seja, com quais práticas as professoras mediam o processo e porque são estas as escolhidas. O problema preocupa-se exclusivamente com as práticas das professoras em âmbito técnico, prático, teórico e político (SMOLKA, 2012), pertinentes ao contexto da escola, em um ambiente potencializador das aprendizagens das crianças sobre a língua escrita.

O trabalho foi organizado com a participação de duas professoras alfabetizadoras da escola onde atuo na rede municipal de São Gonçalo, em classes constituídas por crianças em diferentes fases do processo de alfabetização. E, a título de percepção dos possíveis desdobramentos da política de formação continuada de professores alfabetizadores, quais relações são observáveis nas práticas desses professores e professoras, com as orientações estabelecidas pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e em relação a linguagem que praticam. A importância das questões assumidas remete-me a Morais (2013), que chama a atenção para a necessidade de

(...) assumirmos a centralidade que a linguagem tem na vida da criança. É por meio da linguagem que meninos e meninas constroem e reconstróem representações do mundo, de si mesmo

e do outro. É por meio da linguagem que cada um pode afirmar-se autor de sua palavra, falar de si e transformar as relações que vive. Ao dizer a sua palavra e escutar a palavra do outro, aquele que se sentiu colonizado pelo dizer ou agir do outro, pode produzir uma contra-palavra, a fim de criar uma ruptura desse dizer ou desse lugar. (2013, p. 58)

Garantir a alfabetização das crianças, fundamentalmente necessária para o iniciar da libertação do sujeito ainda na infância, é um caminho de desafios e tensões do qual precisamos assumir, problematizá-lo e fazê-lo potente, inclusive na percepção do próprio alfabetizando (mesmo que os processos ainda não lhe tenham garantido o sucesso já alcançado por seus pares).

É importante salientar que este trabalho não tem a intenção de revelar indicativos de fracasso ou êxito da política de formação continuada, ou mesmo os motivos que favorecem a chegada de crianças ao último ano do Ciclo de Alfabetização ainda com dificuldades na leitura e na escrita. Atento-me para as práticas alfabetizadoras direcionadas às crianças que já vivenciaram anos de experiências enquanto alfabetizando, mas que ainda não dominam, a contento da escola, a complexidade do sistema de escrita alfabética.

### **1.1 Caminhos metodológicos para compreensão das tensões da prática alfabetizadora: da revisão bibliográfica às conversas com as professoras**

De abordagem qualitativa, por inspirar-se na preocupação em conseguir “explicar os meandros das relações sociais consideradas essência e resultado da atividade humana criadora, afetiva e racional, que pode ser apreendida através do cotidiano, da vivência, e da explicação do senso comum” (MINAYO, 1993, p. 11), o desenvolvimento desta pesquisa pressupõe tomada de consciência de haver delimitação do estudo como um esforço a ser exercitado, devido os inúmeros anseios que atravessam a realidade a que me proponho investigar. Pois,

A importância de determinar os focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os

propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada. (LUDKE, ANDRÉ, 2008, p.22)

A análise da realidade pertinente à complexidade dos contextos de duas turmas do ano final do Ciclo de Alfabetização, conota à pesquisa uma natureza aplicada, por possibilitar a produção de conhecimento de aplicação prática com vistas na resolução de problemas específicos (Gerhardt & Silveira, 2009). A identificação dos problemas está precisamente relacionada a prática docente do ensino da leitura e da escrita direcionada às crianças que ainda não leem nem escrevem no 3º ano do Ensino Fundamental, limite de tempo previsto pela organização escolar em ciclos, vigente na rede de ensino municipal de São Gonçalo. A problematização desse contexto sugere ainda a identificação de possibilidades de intervenções práticas no processo de ensino- aprendizagem aos quais docentes e crianças são submetidos e seus desdobramentos, como forma de cooperação para o fomento do debate em torno da prática docente alfabetizadora, independentemente da organização escolar a que esteja submetida.

No que se refere aos objetivos, a pesquisa também é identificada como exploratória, por serem tomados caminhos metodológicos de modo a “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (idem, p. 35). Os caminhos metodológicos envolvidos nesse estudo são: a) revisão de artigos, dissertações e teses; b) análise de documentos oficiais públicos e documentos privados que expressam o planejamento das professoras envolvidas; c) pesquisa de campo.

Sobre o levantamento de referências teóricas, por meio da pesquisa bibliográfica e análise de documentos (pesquisa documental), sendo observadas como metodologias distintas, atento-me as relações que estabelecem entre si:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, *apud* GERHARDT & SILVEIRA, 2009: p.37).

Na vivência desse processo, as leituras, especialmente das legislações e propostas político-pedagógicas referentes ao processo de implementação dos ciclos na rede municipal de São Gonçalo, possibilitaram um encadeamento de ligações da problemática empreendida nessa pesquisa, com as observações extraídas das documentações, permitindo formular interpretações coerentes sobre o histórico do campo e sua atual situação (CELLARD, 2010).

A pesquisa de campo, empenhada na captação da realidade empírica, far-se-á por meio da observação enquanto estratégia (MINAYO, 1993). Adoto a observação participante como procedimento metodológico conveniente, visto minha figura ser pertencente a tal contexto, em virtude da Orientação Pedagógica por mim desenvolvida nesse espaço e junto aos sujeitos pesquisados. Minayo (1993), baseada em Shutz, na perspectiva da observação participativa, expõe algumas propostas de atitudes do pesquisador para o trabalho de campo que se aproxima a dinâmica dessa investigação, das quais destaco um esforço pelo ato de “abandonar, na convivência, uma postura externa ‘de cientista’, entrando na cena social dos entrevistados como pessoa comum que partilha o cotidiano” (p. 140). Ademais, estabelece-se com esse trabalho um compromisso em relação aos dados recolhidos e seu retorno aos pesquisados, entendido como uma finalidade da pesquisa para além do seu uso científico acadêmico.

No conjunto da investigação, a tomada da observação participante como método contará com conversa enquanto procedimento preponderante para coleta de dados ao encontro dos objetivos específicos estipulados. Sobre esta metodologia, empregada para a realização das análises das falas das professoras pesquisadas, fundamento-me em Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) por afirmarem que:

(...) Uma pesquisa que aposta no *acontecimento da conversa* como metodologia de investigação, como um golpe que desafia a política metodológica hegemônica, tão bem representada por questionários, roteiros, procedimentos rígidos. Ao apostar na conversa buscamos, na relação de pesquisa, abrir-nos ao acontecimento e aos possíveis que ele conjura, mesmo que isso, por vezes, possa significar a necessidade de desconstrução/reconstrução da própria investigação. (2018, p. 33)

Jorge Larrossa (2002), Michael de Certeau (2014) e Carlos Skliar (2011), que discorrem sobre a conversa enquanto possível constitutiva de processos de pesquisa, são

influências teóricas que fundamentam e inspiram aos autores que apostam nas conversas como metodologia. Sendo assim, Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) caracterizam as conversas como “encontros para dizer, pensar e se perguntar; para duvidar, interrogar, afirmar; para ler e escrever; para aprender e ensinar” (idem, p. 27).

Das fontes mencionadas, atendo-me a Certeau (2014), referência no campo dos estudos e pesquisas nos/dos/com os cotidianos, que nos orienta a adoção de uma postura pesquisadora que não consente ao pesquisador/a protagonismo na construção do conhecimento e, à *arte de conversar*, atribui sentido e importância comparável capacidade leitora. O autor advoga pela conversa, demonstrando ser apropriada sua utilização em situação de encontro entre atores da pesquisa, ao afirmar que:

as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. (CERTEAU, 2014, p. 49)

Portanto, a aposta empreendida se justifica pelo entendimento de possibilidades outras de comunicação menos rígidas para o contexto em questão, conforme apontam Ribeiro, Souza e Sampaio (2018). Pois, estar diante de sujeitos participantes de minhas atividades profissionais, esta metodologia, que se contrapõem às perspectivas hegemônicas, coloca-nos (eu e as professoras) em posições mais confortáveis para o desdobramento das comunicações.

Os autores ainda reforçam minha percepção de que a inexistência de um roteiro pré-elaborado possa ser substituída pela valorização da construção de pensamento junto com os sujeitos da pesquisa, “numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas (...) no encontro com o outro”, pois “provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro” (idem, p. 34-35).

Como participante do Pacto, certamente meu posicionamento enquanto pesquisadora não se apresenta neutro para os/as docentes participantes da pesquisa. Creio que minha figura tem certa representatividade para parte dos professores/as alfabetizadores/as que participaram das formações pelo Pacto, especialmente devido a atuação enquanto formadora, que por vezes constrói no imaginário das pessoas uma ideia de que seríamos detentoras de um conhecimento maior, ao atentarem-se para as relações de conhecimento e poder. No entanto, dada a situação de trabalharmos juntas, torna, no

que percebi até o momento, o ambiente de confiança, ao passo que comungamos dos mesmos desafios, conflitos e tensões diários das quais as escolas estão permeadas.

Diante desse contexto investigativo de atuação no campo, ao pensar nas professoras com as quais conversarei, concordo ainda com Garcia (2003), no relato de suas próprias experiências, ao afirmar que “a medida que passamos a considerar a professora sujeito da pesquisa da qual nós coparticipamos, portanto somos dois sujeitos que interagem na busca de melhor compreender o complexo processo ensino-aprendizagem que acontece no cotidiano da escola, fomos [vamos] compreendendo também que o método vai sendo construído na trajetória, pelos sujeitos pesquisadores (p. 206-207). Sendo assim, será um trabalho pautado na dialogicidade entre nós, professoras e pesquisadora, no intuito de descrever a prática e seus desdobramentos, bem como as influências que lhes agregam sentido, num exercício a romper com uma possível visão diretiva atribuída pelas professoras pesquisadas.

## **1.2 Do problema às possibilidades de desdobramento da pesquisa: prática alfabetizadora, último ano do ciclo, PNAIC**

Nos dias atuais se têm feito notórias as mudanças nas dinâmicas de ensino-aprendizagem em virtude das diferentes concepções em torno do como o sujeito aprende, e sobre as implicações do contexto de aprendizagem e suas transformações. De modo que processos alfabetizadores são capazes de garantir a construção de conhecimento crítico, imprescindíveis para o cenário social do momento. Smolka (2012), sinaliza também que “A alfabetização, na escola, contrasta violentamente com as condições de leitura e escrita, movimentação e saturação de estímulos sonoros e visuais fora da escola” (p. 65), em seguida ela denuncia as discrepâncias entre o que é ensinado na escola e as experiências de vida e de linguagem das crianças fora dela.

Sendo assim, a alfabetização em sua complexidade apresenta importantes aspectos didáticos-metodológicos somados a elementos socioculturais que exercem influência nas dinâmicas de ensino-aprendizagem. Colaborando com essa reflexão, Freitas (2003) argumenta sobre o drama da avaliação na organização escolar em ciclos, sobre sua lógica que não pode persistir na perspectiva do modelo seriado excludente, naquilo que reside no juízo de valor e incide nas práticas e nos esforços para com os avanços dos aprendizes:

Os professores, se não forem capacitados para tal, tendem a tratar os alunos conforme os juízos que vão fazendo deles. Aqui começa a ser jogado o destino dos alunos, para o sucesso ou para o fracasso. As estratégias de trabalho do professor em sala de aula ficam permeadas por tais juízos e determinam, consciente ou inconscientemente, o investimento que o professor fará neste ou naquele aluno. (p. 45)

Diante desse cenário, algumas questões emergem com relação à compreensão de professores e professoras sobre a extensão do tempo para alfabetizar e as possibilidades pedagógicas que atravessam esse processo. Questiono-me então, se professores e professoras seriam capazes de compreenderem que a gestão de seu trabalho pedagógico exerce influência sob a otimização do tempo estendido possibilitado pelo ciclo, de modo a legitimar esse último elemento como relevante para o desenvolvimento de processos de efetiva alfabetização das crianças, especialmente daquelas que não ainda leem nem escrevem convencionalmente no último ano do ciclo. Como os docentes tentam dar continuidade às aprendizagens da leitura e da escrita? Como estes profissionais têm agido em relação às crianças que ainda não conseguiram aprender a ler e escrever convencionalmente e se encontram no último ano do Ciclo de Alfabetização? Como as crianças respondem às propostas?

Suponho haver possibilidade de conhecimento incipiente sobre princípios da organização escolar em ciclos e sobre as concepções epistêmicas e teóricas fundantes das diferentes perspectivas de atuação em alfabetização, por parte de alguns docentes que vivem o cotidiano das escolas e enfrentam os desafios que suas rotinas profissionais lhes impõem. Por isso essa pesquisa trabalhou com professores participantes dos encontros de formação continuada do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, considerando que procuro identificar os entendimentos sobre ciclos e alfabetização que podem ajudar no enfrentamento dos desafios de alfabetizar, especialmente no último ano do ciclo, pois este me parece um cuidado importante.

Este trabalho também apresenta a política pública de formação continuada para professores alfabetizadores, pactuada por 5.319<sup>8</sup> municípios brasileiros. No estado do Rio de Janeiro, todos os 92 municípios fizeram adesão, incluindo, portanto, o município de São Gonçalo. O PNAIC ainda mantém suas atividades após cinco anos, tempo

---

<sup>8</sup> Fonte: Último Segundo – iG <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-01-29/apenas-181-municipios-nao-participam-do-pacto-pela-alfabetizacao-na-idade-certa.html>>, acesso em 22/07/18.

considerável (acreditamos) para promover estudos que reverberem no pensar e no fazer do docente participantes dos encontros de formação ao longo desse período, propõe-se observar estas implicações entre a formação oferecida e as práticas docentes do 3º ano de ciclo, em especial com crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente.

Os encontros de formação de professores alfabetizadores no município, entre os anos de 2013 e 2017, se mostraram como cenário fecundo para o debate de possibilidades de iniciativas em prol da melhoria da qualidade de ensino. Em contrapartida, os apontamentos desses profissionais sobre como planejar e lidar com tantas diferenças no mesmo espaço e tempo por muitas vezes também evidenciaram suas incertezas quanto a procedimentos metodológicos a serem adotados em suas salas de aula. E, na interseção das múltiplas percepções dos processos e seus desdobramentos, a vontade de acertar e contribuir com a promoção das aprendizagens escolares desejadas.

O domínio da leitura e da escrita representa um instrumento de crítica e afirmação social dos sujeitos (OLIVEIRA, 2012, p. 82), suas vidas sem esse elemento podem apresentar impedimentos de diferentes ordens. Ser analfabeto em nossa sociedade reflete uma condição de precariedade. Embora a escola também esteja submetida a condições outras para além de sua dinâmica cotidiana, nos fazeres docentes e relações professor-aluno, aluno-aluno etc. e, com isso, diferentes desafios são enfrentados, para além das tarefas de cunho didático-pedagógico<sup>9</sup>, estas atividades são foco neste trabalho.

Imersos nesse cenário de complexidades, os diferentes sujeitos, enquanto educadores/professores/pesquisadores, buscam um encontro com práticas que contrariem a exclusão de crianças, para além do que o seu meio social já lhes impõe. Considerando que:

A complexidade do cotidiano escolar revela conflitos, contradições e tensões existentes: práticas comprometidas com a inclusão, articuladas à construção de projetos alternativos a essa sociedade injusta a qual vivemos, convivem com práticas comprometidas com a exclusão dos alunos e das alunas. (SAMPAIO, 2008, p. 58-59)

A alfabetização nos requer um exercício reflexivo sobre o trabalho, consciência de seu compromisso e potência para a legitimação de processos alfabetizadores

---

<sup>9</sup> Questões financeiras, de estrutura familiar, saúde pública, violência, entre outras, vividas pelas crianças e docentes, atravessam o cotidiano escolar tornando ainda mais complexa a tarefa de, nesse caso, ensinar a ler e escrever.

problematizadores, que contribuam para a formação de sujeitos críticos desde a infância. Neste trabalho será tomada a formação continuada dos professores como um dos contingentes de favorecimento da construção das especificidades docentes sem perder de vista o caráter coletivo de suas ações.

Categoricamente, os processos formativos docentes se distinguem em formação inicial e formação continuada. O primeiro processo, formação inicial, refere-se aqueles institucionais que geram licença para exercício legal e público da profissão, a saber de cursos de licenciatura, segundo a legislação brasileira, responsáveis pela formação dos professores para atuação nos níveis fundamental e médio, com objetivos, formatos e duração estabelecidos em legislação (CUNHA, 2013), nessa categoria ainda é concebido, para a carreira do magistério, o Curso Normal, em nível de Ensino Médio.

Formação continuada compreende um termo que se refere às iniciativas após o período inicial, processos formativos de desenvolvimento profissional dos/as docentes realizados ao longo da carreira, acompanhando o tempo profissional desses sujeitos, sem delimitação de tempo de duração padronizados. Tais processos podem ter origem na iniciativa dos interessados ou de mobilizadores institucionais, tais como escolas, sistemas de ensino e universidades (CUNHA, 2013, p. 4). Nessa perspectiva, a formação docente funcionaria como um estímulo para a qualificação dos modos de exercício da docência. Segundo Santos (1998), tais formações podem ocorrer por meio de palestras, simpósios, seminários, oficinas, cursos etc., pressupondo não somente um estímulo a qualificação, mas também as atribuições de diversos significados para tais experiências formativas, na individualidade de cada sujeito, pois essas formações tendem para a:

(...) reelaboração ou recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, como, também, posteriormente adquiridas no desempenho da atividade profissional. Para essa reelaboração, concorrem também os valores e as atitudes, e os diferentes traços da personalidade docente. (SANTOS, 1998, p. 124)

Embora sejam aqui tomados os estudos orientados pelo PNAIC, enquanto processo de formação continuada, como possíveis influenciadores das práticas das professoras a serem pesquisadas, considero também a relevância dos diálogos praticados no interior da escola, como espaços de formação que também contribuem para o processo formativo desses profissionais, espécie de formação em serviço dissolvida em tempos e

espaços previstos e não previstos pela unidade escolar – tomemos como previstos aqueles realizados nas reuniões de planejamento coletivo, por exemplo, e cotidianos os que extrapolam a formalidade que define os tempos de formação.

A ideia de formação em serviço ancora-se parcialmente no conceito desenvolvido por Moura (2009), onde nos chama a atenção para como, mais recentemente, essa variável de formação continuada passou a ser concebida: proposta de formação que compreende o/a docente como profissional reflexivo, buscando proporcionar experiências formativas que levem ao entendimento de sua importância profissional, por meio do exercício da capacidade crítica e produção de outros saberes suscitados em debates no âmbito da escola (idem, p. 160), formação que habita na informalidade dos diálogos, dos não previstos em tempos e espaços determinados, daqueles de corredores, da hora do café, nas visitas rápidas às salas dos colegas, entre outros, que simplesmente acontecem sem planejamento.

Na dinâmica de trabalho das escolas, também compõem a gestão do trabalho docente, o princípio da autonomia pedagógica, carregado de uma percepção democrática do exercício da docência por meio dos conhecimentos adquiridos com a formação inicial e continuada. Mesmo nos diálogos em espaços e tempos imprevistos, é possível que professores/as parceiros/as informalmente estabeleçam procedimentos didáticos a serem utilizados nas aulas, simbolizando um dos lados de uma linha tênue que divide a dominação e a submissão presente nas relações de trabalho na escola, em que, do outro lado, possa ser ocupado por programas de formação continuada instituídos quando “sugerem a aplicação” de algumas práticas socializadas em caráter de troca de experiência, a exemplo do PNAIC.

Os próximos capítulos seguirão a ordem de aplicação das metodologias para problematização dos assuntos da pesquisa. A próxima discussão apresenta algumas contribuições de pesquisas recentes para esse estudo, selecionadas em alguns sites de prestígio acadêmico, por meio de busca e seleção de artigos, dissertações e teses, a partir da definição de palavras-chaves representantes das intenções desse estudo.

## 2. Pesquisas recentes: contribuições para este estudo

No desenvolvimento da pesquisa realizou-se a revisão bibliográfica – movimento de reconhecimento inicial das pesquisas na temática desenvolvidas no meio acadêmico, publicadas nos bancos de dados e alguns sites de prestígio acadêmico: ANPEd, CAPES e SciELO. A busca por artigos, dissertações e teses no espaço virtual inicialmente parecia apresentar facilidade. No entanto, o refinamento das buscas nas diferentes plataformas de acesso demandou bastante atenção para compreensão dos procedimentos e garantia de melhores resultados.

A definição de palavras-chaves que representassem adequadamente as intenções de pesquisa nas diferentes plataformas digitais consistiu num exercício comparativo de combinações aparentemente inesgotáveis. No entanto, a tomada de decisão por determinadas palavras-chaves resultou em tabelas com dados quantitativos a ser analisados posteriormente.

Para além da constatação da existência das pesquisas em termos quantitativos, a seleção dos mesmos que efetivamente abordassem as questões pesquisadas, pressupunha uma leitura com olhar categórico, de modo a selecionar e agrupar os trabalhos que colaborariam com as reflexões para o desenvolvimento do presente trabalho.

Ciclo de Alfabetização, alfabetização, prática docente, heterogeneidade na sala de aula, formação continuada de professores alfabetizadores e PNAIC, constituíram as palavras-chaves utilizadas nas buscas de trabalhos acadêmicos da revisão bibliográfica. Realizada depuração dos resultados imediatos de cada banco de dados, foi obtido valor numérico equivalente aos trabalhos que efetivamente versam com as questões de demanda desta pesquisa.

O estudo desses materiais inicialmente se restringiu a leitura de seus títulos e resumos e, algumas vezes, introduções. A leitura na íntegra de alguns desses textos se deu àqueles em que apresentaram maior presença de elementos importantes para o desenvolvimento da pesquisa. Esse processo apresentou caráter desafiador.

Foram considerados trabalhos publicados a partir do ano de 2012, quando ainda não havia pesquisas que abordavam diretamente o PNAIC enquanto política nacional de formação de professores alfabetizadores. Porém, considerando a prática docente e alfabetização como assuntos de relevância há muito problematizados no meio acadêmico, julguei importante a leitura de estudos menos recentes.

Considerando especialmente o desafio de dar continuidade ao processo de construção da escrita no 3º ano de escolaridade de crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente e os processos de formação continuada desses profissionais, nos tópicos a seguir serão apresentados, de forma descritiva, os resultados desse trabalho de revisão bibliográfica. Tais resultados estão agrupados por plataforma de acesso, evidenciando apontamentos de interesse para os primeiros passos da problematização dos desafios da prática docente no Ciclo de Alfabetização.

## **2.1 Alfabetização, formação de professores e PNAIC – divulgações ANPEd**

A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) compreende ser uma entidade que objetiva, entre outras finalidades, “fortalecer e promover o desenvolvimento da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento” (...). Trata-se de uma entidade de referência no debate de questões políticas e científicas, produções científicas e divulgação do conhecimento em educação a nível nacional e internacional. Em seu espaço virtual contempla um grande acervo de trabalhos apresentados a partir da sua 23ª edição da Reunião Anual da Anped, realizada no ano 2000, na cidade de Caxambu, em Minas Gerais.

O processo de busca na plataforma considerou as quatro últimas reuniões nacionais: 35ª, 36ª, 37ª e 38ª, ocorridas nos anos de 2012, 2013, 2015 e 2017, respectivamente. Na biblioteca virtual da associação foi observada uma limitação para melhores resultados das buscas por meio de palavras-chaves, sendo a estratégia redirecionada para uma busca manual, de exploração dos Grupos de Trabalho (GTs) por ano de reunião e visualização dos títulos de todos os artigos para assim serem selecionados. Três foram os GTs: 08 – Formação de Professores; 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; e o GT 13 – Educação Fundamental.

Do total de 143 trabalhos encontrados na primeira busca, considerando as palavras-chave “ciclo de alfabetização”, “alfabetização”, “prática docente”, “heterogeneidade na sala de aula”, “formação continuada de professores” e “PNAIC”. Esta última palavra não originou resultados na busca pelo caminho “itens da biblioteca”. Porém, assumida a busca manual por ano de reunião, como segunda estratégia, foi possível localizar trabalhos abordando essa temática. Sendo assim, o quantitativo geral de resultados de busca não corresponde precisamente a todos os trabalhos disponíveis no

site que estão sendo aqui considerados. A título de precisão, foram considerados efetivamente 8 trabalhos. Sendo, quatro correspondentes ao GT 10, de Alfabetização, Leitura e Escrita, três do GT 08 – Formação de Professores, e um, do GT 13 – Educação Fundamental. A tabela a seguir ilustra os resultados de busca:

Tabela 1: Trabalhos encontrados no site da ANPEd, por palavras-chaves

<b>PALAVRAS-CHAVES</b>	<b>G8</b>	<b>G10</b>	<b>G13</b>
Ciclo de Alfabetização	-	3	-
Alfabetização	4	113	3
Prática Docente	14	2	-
Heterogeneidade na sala de aula	-	1	-
Formação Continuada de Prof. Alfabetizadores	1	2	-
PNAIC	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

Durante o estudo foram observadas algumas considerações repetidas entre os/as pesquisadores/as, além de outras singulares. A seguir, apresento tais apontamentos agrupados em duas seções.

### **2.1.1 Prática docente e Ciclo de alfabetização: construções cotidianas, inclusão escolar e heterogeneidade**

Trazendo o foco das análises dos trabalhos apresentados na ANPEd para o estudo das escolhas didáticas de docentes para a alfabetização de crianças, ao ler os trabalhos foi possível perceber que as práticas docentes estão atravessadas por elementos que são constituídos ao longo da história desses profissionais, algo a ser considerado relevante no processo de observação nessa pesquisa.

Nos artigos analisados, se mostraram relevantes para este estudo as considerações metodológicas utilizadas pelas pesquisadoras. Embora os artigos apresentassem diferentes metodologias, entre elas análise documental de propostas curriculares (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2015), observação de aulas (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2015; GAMA, 2017; SÁ e PESSOA, 2015) e realização de atividades escritas com as crianças (ALBUQUERQUE e CRUZ; SÁ e PESSOA, 2015), a utilização de entrevistas (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2015; SÁ e PESSOA, 2015; GAMA, 2017) destacou-se como consideração metodológica para análise das construções cotidianas nas classes de

alfabetização. Essa técnica se assemelha a metodologia desse estudo, ao passo que Kahn & Cannell (*apud* MINAYO, 1993) definem entrevista de pesquisa como “Conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um projeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo” (KAHN & CANNELL, 1962, *apud* MINAYO, 1993, p. 108).

No trabalho apresentado por Gama (2017), que utilizou entrevista, observação e entrevista de autoconfrontação<sup>10</sup> como instrumentos metodológicos, em parte descreve o processo de mapeamento as atividades mais frequentes no cotidiano das professoras de sua pesquisa, dando atenção às diferentes intervenções claramente manifestadas com vistas no alfabetizar. Ela sinaliza que “observar o cotidiano impõe cuidados adicionais com esse olhar e registro, pois aparentemente ‘tudo’ é comum, mas efetivamente ‘tudo’ vem repleto de significações, representações e diferentes usos” (2017, p. 5). Na conclusão da pesquisa, a autora afirma que as escolhas didáticas e pedagógicas das professoras podem ser compreendidas como táticas fabricadas por meio da mistura e ressignificação, no cotidiano, de elementos relativos à formação continuada, à relação com seus pares e à subjetividade docente.

A sinalização anterior coaduna com a defesa de que “É preciso buscar entender as opções didáticas e pedagógicas adotadas pelas professoras em seus cotidianos que possibilitam resultados positivos na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais, quer na escola seriada quer na ciclada” (ALBUQUERQUE & CRUZ, 2015), apresentada no trabalho que se preocupou com as concepções sobre o processo de construção da escrita das professoras de duas escolas (uma organizada em séries e a outra organizada em ciclos) de redes de municipais de ensino do estado de Pernambuco. Para o desenvolvimento da pesquisa, Albuquerque & Cruz (2015) adotaram quatro procedimentos metodológicos de modo a fazerem um estudo comparativo das realidades das escolas: realização de atividades diagnóstica com as crianças, análise documental das propostas curriculares dos municípios, entrevistas com as professoras e observações de suas aulas. E concluíram que:

---

<sup>10</sup> Gama (2017) descreve, com bases em Yves Clot (2007), que nesse tipo de entrevista são apresentadas ao indivíduo imagens de sua própria atividade, posteriormente o entrevistado comenta ou responde a questões propostas pelo pesquisador a fim de avançar na produção de significados concretos sobre as imagens. Com isso, o pesquisador tem acesso aos motivos que levam o sujeito a agir da forma apresentada nas imagens e a coerência interna de seus procedimentos.

As professoras de ambas as escolas apontaram ter uma perspectiva de democratização do conhecimento, empreendendo esforços para que todos se alfabetizassem em tempo oportuno. Nesse sentido, elas pensavam quais seriam as prioridades para cada grupo e o que fazer com os que não aprenderam. Apesar disso, identificamos uma dualidade no perfil adotado quanto à avaliação final do processo de alfabetização, tanto da Escola Seriada como na Ciclada: ora eram contra a reprovação das crianças pelo seu caráter seletivo e classificatório, ora indicavam ser possível “reter com responsabilidade” e propiciar à criança um período de revisitar o que não aprendeu sobre a alfabetização no ano seguinte. (ALBUQUERQUE e CRUZ, 2015)

Esse posicionamento chama a atenção devido ao fato da pesquisa realizar-se em escolas organizadas em diferentes formas (uma em séries e outra em ciclos) e terem sido obtidos resultados iguais para ambas. Observou-se, então, que as práticas docentes não se submetiam à organização escolar adotada, embora diferentes: princípios filosóficos, concepções de aprendizagem, currículo e avaliação, orientassem às escolas, na prática alfabetizadora, os problemas se apresentavam de forma semelhante, por exemplo.

Mantendo a organização escolar como objeto de análise com vistas nas práticas alfabetizadoras, o trabalho de Sá e Pessoa (2015), “Práticas de Alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens”, apresentado na 37ª reunião, faz-se especial no conjunto das análises dos trabalhos (incluindo todas plataformas de busca). Este foi o único a analisar as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem sobre a leitura e a escrita. No entanto, as pesquisadoras concluíram que, mesmo a professora diferenciando suas estratégias tendo como pressuposto a heterogeneidade da turma, na formação dos agrupamentos havia uma busca pela homogeneidade dos níveis de aprendizagem. Nesse sentido, podemos perceber a ausência de entendimento da heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem (FETZNER, 2005). Diante disso, as autoras anunciam a necessidade e importância de estudos, em turmas multisseriadas, que investiguem as estratégias lançadas pelos/as docentes para o tratamento da heterogeneidade, uma vez que esse fenômeno está presente nas turmas independente da organização escolar (SÁ e PESSOA, 2015). Penso que a delimitação da recomendação dos estudos, as turmas multisseriadas, feita pelas autoras, possa se ampliar a todas as turmas, de qualquer etapa de ensino.

Retomando a organização escolar em ciclo como parte significativa da presente pesquisa, no trabalho “Discurso sobre inclusão escolar no Ciclo de Alfabetização: uma análise sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, apresentado na 38ª reunião, Enzweiler e Fröhlich (2017) contribuem neste estudo por meio da descrição e problematização dos discursos sobre inclusão escolar do PNAIC. Segundo as autoras, para o Programa, sujeitos deficientes e sujeitos não aprendentes são compreendidos como público-alvo dessa perspectiva. Ao mapear os cadernos de estudos (cuidado metodológico empreendido na pesquisa), as pesquisadoras dizem perceber um caráter sugestivo de planejamento da prática pedagógica diversificada de modo a individualizar os processos de aprendizagem dessas crianças. No entanto, ao concluírem a análise desses materiais percebem que o argumento sobre inclusão do PNAIC manifesta de forma controversa a pretensão de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, e concluem que “(...) por mais que promova e defenda uma alfabetização inclusiva, ao estipular uma ‘idade certa’ este programa condiciona muitos sujeitos em alfabetização a ocuparem posição de pouco sucesso nesta trama” (2017, p. 12).

Sendo assim, ao pensar em crianças no terceiro ano de escolaridade que ainda não leem nem escrevem, percebo-os como em situação preocupante, merecedora de atenção específica por parte das escolas e outros órgãos (secretarias de educação, MEC, Universidades etc.) de modo a ampliar as possibilidades reais de garantia da aprendizagem da língua escrita dos sujeitos, independente de faixa etária, deficiência e outras limitações.

### **2.1.2 Programas de formação continuada: princípios políticos e ideológicos em torno da construção de perfis docentes**

Entre alguns pontos de convergência observados nos trabalhos lidos, está o direcionamento para a análise de projetos e programas de formação continuada de professores, seus princípios políticos e ideológicos, possibilidades e limites para a efetivação de uma melhoria significativa na profissionalização de professores e professoras.

Dos quatro artigos analisados, dois apontamentos se destacam em função dessa pesquisa, ao passo que as autoras: a) criticam as políticas da performatividade, com vistas no desempenho e quantificação de resultados, sem consideração de outros elementos de

diferentes ordens que atravessam o cotidiano das escolas (OLIVEIRA, 2013; SOUSA, NOGUEIRA e MELIM 2015; FURTADO, 2017); b) consideram que o melhor modelo de formação de professores seria o em serviço, nas escolas, juntamente com seus pares, na discussão de suas necessidades reais (OLIVEIRA, 2013; SOUSA, NOGUEIRA e MELIM, 2015; FELIPE, 2017).

A seguir, apresento um quadro com informações sobre os artigos selecionados e, na sequência, as considerações das autoras em relação aos programas de formação continuada para professores/as alfabetizadores/as analisados, as fundamentações e conclusões de suas pesquisas.

Quadro 1: Trabalhos selecionados sobre formação continuada para professores alfabetizadores

Ano de apresentação	Autores	Trabalhos	Programa analisado
36ª Reunião 2013	OLIVEIRA, Luciana Ribolli de.	Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Letra e Vida</li> <li>▪ Ler e Escrever</li> </ul>
37ª reunião 2015	SOUSA, Sandra Novais, NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço, MELIM, Ana Paula Gaspar.	Um cenário, duas técnicas análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programa Além das Palavras (Alfa e Beto)</li> <li>▪ PNAIC</li> </ul>
38ª reunião 2017	FURTADO, Delcilene Sanches.	A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PNAIC</li> </ul>
38ª reunião 2017	FELIPE, Eliana da Silva.	Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação e profissionalização Docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ PNAIC</li> </ul>

Fonte: Dados da Pesquisa.

Os artigos, ao analisarem os programas de formação, não evidenciam nenhum modelo que possa ser identificado como de inteiramente positivo, na significação e/ou ressignificação dos perfis docentes alfabetizadores, embora seus idealizadores objetivem êxito na aprendizagem das crianças em consequência das *teorias práticas* sugeridas. As

considerações das autoras, importantes para esse estudo, demonstram fragilidades nas propostas em diferentes aspectos.

Oliveira (2013), analisa como professoras alfabetizadoras lidam com o modo de alfabetizar proposto pelos Programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever*, implantados no estado de São Paulo no início dos anos 2000. Por meio da análise dos questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com as docentes, a autora afirma que os programas de formação continuada não são exclusivos na representação dos meios pelos quais são construídos os perfis docentes. E, com base em Nóvoa (1995), defende o trabalho coletivo de elaboração e desenvolvimento dos próprios processos de formação continuada na escola, sendo este o lugar mais adequado para a construção de conhecimento docente, a partir de problemas reais.

A defesa da valorização dos saberes docentes também é percebida por Sousa, Nogueira e Melim (2015) ao analisarem a matriz teórica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Mediante análise de documentos do programa<sup>11</sup>, as autoras afirmam que o PNAIC, teoricamente, compreende os/as docentes como produtores de conhecimento e capazes de “participar das decisões que envolvem o gerenciamento de suas salas de aula e o seu desenvolvimento profissional” (2015, p.13). No entanto, contrapondo-se a tal afirmação, Furtado (2017), nos resultados das análises bibliográficas e documentais sobre o PNAIC, diz que o programa, de forma prescritiva, apontaria uma nova maneira de alfabetizar crianças de classes populares, desconsiderando a autonomia pedagógica dos docentes, as especificidades dos espaços e tempos em que estão inseridos os sujeitos dos processos de ensino-aprendizagem. Essa afirmação demonstra subjugo aos docentes, por considerar que “a mudança de postura do professor teria como consequência a melhoria dos processos educativos” (idem, p. 10). Furtado (2017) conclui, em seus estudos, que a formação do programa se limita a uma perspectiva funcional, na qual seriam validados apenas conhecimentos de aplicabilidade prática, demonstrando insucesso do PNAIC na tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática e, principalmente, na proposição de uma formação – fundamentada pela autora, em Duarte (2008) e Saviani (2013) – numa perspectiva crítica.

O Programa Além das Palavras, popularmente conhecido por Alfa e Beto, nome do instituto de sua produção, também é analisado por Sousa, Nogueira e Melim (2015). Em relação a este programa, a observação, por parte das autoras, se dá em relação ao

---

<sup>11</sup> Portaria de instituição do programa e Caderno de Estudos 1, Ano 1.

referencial teórico do mesmo, baseado numa concepção de aprendizagem da língua escrita especialmente por meio da memorização. Além disso, o programa pressupõe que “quando o aluno não aprende fica implícito que o método não foi bem aplicado pelo professor ou o ‘problema’ é do aluno, ou da sua capacidade de aprendizagem” (2015, p.9) – uma ideia que sugere ser infalível o método defendido pelo programa<sup>12</sup> se aplicado corretamente por parte dos/as professores/as.

Ao confrontar perspectivas de aprendizagem e ensino de ambos os programas (PNAIC e Alfa e Beto) coexistentes nas formações continuadas de professores alfabetizadores na rede estadual do Mato Grosso do Sul, as pesquisadoras percebem que contradições teóricas e metodológicas<sup>13</sup> refletem diretamente nas práticas nas salas de aula. E, indo de encontro com as propostas dos programas analisados, elas também defendem a formação em serviço em momentos previstos de interação entre os professores e seus pares dentro da própria escola, onde vivenciam seus problemas reais, de modo a pensar teoria e prática de alfabetização, num movimento inviável de descolamento (SOUSA, NOGUEIRA e MELIM, 2015).

Ainda com vistas nos princípios políticos e ideológicos apontados pelos trabalhos apresentados na ANPEd, cito Felipe (2017), que no seu trabalho apresentado na 38ª reunião salienta que “a formação continuada funciona para dar soluções a problemas uniformes, universais, como se os problemas educativos comportassem pouca ordem de variação” (2017, p. 12). Uma crítica à incorporação do PNAIC, por parte dos professores/as alfabetizadores/as pesquisados/as, “como uma política da performatividade, do desempenho e a da quantificação de resultados” (p. 12) a partir da operacionalização de sequências didáticas, “sem que as problemáticas educativas mais importantes, que perpassam pela elevação das capacidades humanas das crianças, sejam refletidas e analisadas” (p. 12). E conclui, por meio da análise de entrevistas realizadas com professoras participantes do programa, que a apropriação do que foi proposto, durante as formações, se deu de forma peculiar no desenvolvimento do trabalho de cada professora.

As ponderações das autoras implicam juízo de valor às formações continuadas frequentemente implantadas pelos sistemas de ensino: pensadas por sujeitos que não

---

<sup>12</sup> Método Fônico.

<sup>13</sup> Neste caso, basicamente, o programa Alfa e Beto compreende a língua como um código a ser apropriado por meio da memorização e repetição, enquanto o PNAIC defende a língua como um sistema notacional a ser apreendido meio de exercícios cognitivos, valorização das hipóteses de escrita apresentadas pelas crianças e práticas de letramento.

vivem as dinâmicas das escolas, incapazes de representar na totalidade as condições reais desses espaços, as especificidades de docentes e crianças, bem como o contexto em que estão inseridos, visto este também ser fator de significação na dinâmica formativa desses profissionais (OLIVEIRA, 2013; SOUSA, NOGUEIRA e MELIM, 2015; FELIPE, 2017). Essa visão é mais uma prerrogativa para o fortalecimento do debate sobre a formação inicial e continuada de professores e professoras, de modo a fortalecer a negação de modelos prescritivos, sendo substituídos por propostas de perspectiva crítica (FURTADO, 2017).

Diante das análises dos artigos, ainda que tenham me levado a pensar que os projetos e programas implantados, ou em vigência, devam colaborar para a compreensão dos procedimentos metodológicos necessários a promoção dos processos de ensino-aprendizagem que favoreçam a alfabetização, entendemos como melhor caminho para a construção dos perfis docentes o trabalho com coletivo de professores, que se desenvolvem nas escolas, por meio do estudo dos problemas concretos, considerando assim a autonomia desses profissionais. Com isso, ao nos atentar para as propostas dos programas pesquisados (Letra e Vida, Ler e Escrever, Alfa e Beto e PNAIC), percebemos serem tendentes a uniformizar os modos de desenvolver os processos de ensino e aprendizagem da língua escrita, todavia estes acabam por repercutir de maneira peculiar a cada professor/a.

## **2.2 Alfabetização, formação de professores e PNAIC – divulgações Capes**

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>14</sup>, entre outros papéis, desempenha influência fundamental na pós-graduação *stricto sensu*, devido ao fato de expandi-la e consolidá-la em todo território brasileiro, por meio de diferentes programas. Assim como a Anped, a Capes colabora para a construção de um padrão de excelência acadêmica de mestrados e doutorados. Nessa pesquisa, sua contribuição se dá pelo acesso as produções científicas por ela divulgadas em ambiente virtual, na tentativa de ampliação do conhecimento sobre os estudos até então realizados, referentes à questão da alfabetização, Ciclo de Alfabetização, prática docente, heterogeneidade na sala de aula, formação continuada de professores alfabetizadores e PNAIC. No primeiro acesso foi

---

<sup>14</sup> <http://www.capes.gov.br/historia-e-missao#portal-searchbox>, acesso em 29/10/2017.

possível apenas fazer seleção de artigos científicos pelo Portal de Periódicos, da própria Capes. Neste foram selecionados 16 (dezesesseis) artigos. Dos quais, apenas quatro foram lidos na íntegra, visto que os demais trabalhos, mostraram-se restritos a informações semelhantes aos pesquisados anteriormente na plataforma da ANPEd. A seleção dos artigos se justifica pela abordagem específica de questões relacionadas com não aprendizagem no processo de aquisição da escrita, a prática pedagógica no terceiro ano de escolaridade no contexto da organização escolar em ciclos e por ter a heterogeneidade como fator principal notório na formação do grupo de crianças, a alfabetização em turma multisseriada.

Contudo, observada a ausência de acesso a dissertações e teses na íntegra por meio do Portal de Periódicos da Capes, a pesquisa teve continuidade no site Domínio Público<sup>15</sup> do Governo Federal. Neste, foram selecionadas três dissertações, respectivamente publicadas nos anos de 2013, 2014 e 2015: “Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas”, de Vanessa Bueno Arnosti, “Prática docente no ciclo de alfabetização”, de Liliana Monteiro Carcara e “O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores”, de Flavia Roberta Velasco Campos. No entanto, somente a mais recente de fato provocou interesse maior para leitura aprofundada. Sendo as duas primeiras descartadas por trazerem como resultados dos estudos questões recorrentes, inclusive anteriormente mencionadas, tais como a necessidade de redimensionamento da formação inicial e continuada dos docentes.

A seguir, apresento um quadro de resultado das buscas de artigos, dissertações e teses utilizados no processo de revisão de literatura tomando a Capes e o Domínio Público como meios eletrônicos de consulta:

Tabela 2: Trabalhos selecionados no site da Capes

Ano de referência	Teses	Teses consideradas	Dissertações	Dissertações consideradas	Artigos	Nº de trabalhos considerados
2016	-	-	-	-	11	3
2015	-	-	1	1	1	-
2014	-	-	1	-	1	-
2013	-	-	1	-	3	1
2012	-	-	-	-	-	-

Fonte: Dados da pesquisa.

<sup>15</sup> <http://www.dominiopublico.gov.br>, consultado em 02/11/2017.

Julgo interessante aqui salientar a incidência da maioria dos artigos (11 dos 16 encontrados) apresentarem estudos relacionados ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Algo notado como expressivo movimento de tentativa de compreensão dos desdobramentos de uma política atual de formação de professores alfabetizadores de abrangência nacional, que até então tem mobilizado os municípios pactuados e, conseqüentemente, os espaços acadêmicos para além das universidades participantes do programa.

Notados os dados numéricos, como modo de categorização dos trabalhos selecionados, as contribuições serão apontadas em única seção, onde o tema de abordagem é a prática docente alfabetizadora.

### **2.2.1 Desafios e possibilidades da *prácticateoria* docente no Ciclo de Alfabetização**

Ao analisar os artigos e a dissertação selecionados, foi identificado como ponto de convergência a organização do trabalho pedagógico assumida pelos docentes pesquisados em turmas de alfabetização. A preocupação com a não aprendizagem, ou lacunas no processo, da aquisição da língua escrita por parte das crianças em fase de alfabetização e os modos como os/as professores/as ensinam, se faz presente nos trabalhos.

Na dissertação “O terceiro ano do ciclo de alfabetização no ensino fundamental de nove anos: o que dizem alunos e professores”, Campos (2015) discute a alfabetização no último ano do ciclo e outras questões de estudo semelhantes a que me proponho investigar, e demonstra preocupação com o cumprimento (ou não) de prescrições de documentos oficiais e com a alfabetização das crianças sem dar destaque àquelas que ainda não leem nem escrevem convencionalmente no referido ano de escolaridade. São estudadas impressões das próprias crianças, juntamente com seus professores, sobre os processos vivenciados cotidianamente em duas turmas pesquisadas. Ao tomar as impressões desses sujeitos (docentes e crianças) como igualmente significativas para a tentativa de melhor compreensão dos processos, a autora revela-se atenta a não delimitação um papel de protagonismo de um, em detrimento de outro, mas considerando a relevância de ambos.

Campos destaca a imprescindibilidade de que “o professor alfabetizador tenha claro os conceitos de alfabetização e letramento e como isso se efetivará na prática pedagógica, para poder então planejar um trabalho com vistas a um ensino efetivo” (2015, p. 146), pois a imprevisibilidade dos acontecimentos que se fazem presentes nas salas de aula podem levar o planejado tomar diferentes rumos.

Rosinete de Souza, no artigo intitulado “A prática pedagógica no processo de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental”, além de reconhecer a importância do diálogo dos saberes escolares com os extraescolares, considerando a criança como aprendente em desenvolvimento dentro e fora da escola, coloca esse sujeito como referência central do processo, salientando também a complexidade inerente aos processos de alfabetização:

Para fazer o exercício da reflexão sobre o trabalho do professor no processo de alfabetização, é necessário identificar como ele reconhece as crianças, como permite que as crianças interajam entre si e utilizem dos recursos e dos espaços para problematizar situações de interesses pessoais e coletivos e, ainda, como acompanha o desenvolvimento de cada uma. (SOUZA, 2015)

Diante do exposto, muito mais que deter nossas atenções às consequências dos processos, acredito ser de mais valia o debruçar nos processos. Buscar compreender as dinâmicas das salas de aula e seus contextos de inserção, bem como identificar possibilidades de atuação pedagógica (irrestrita a docentes) efetivamente favoráveis à aprendizagem de todas as crianças. Nesse intuito, a seleção do artigo “O estudo dirigido como prática para superar defasagens no processo de alfabetização sob o olhar docente” traz como indicativo a necessidade de um trabalho diferenciado junto às crianças com dificuldades de aprendizagem<sup>16</sup> em seu processo de alfabetização (CINTRA, 2013) e também pondera sobre possíveis fatores de influência direta ou indireta no processo alfabetizador – fatores hereditários, maturacionais, nutricionais, de ordem afetiva, de experiências vividas, culturais etc. (CINTRA, 2013).

---

<sup>16</sup> No texto a autora não faz menção a qualquer tipo de transtorno identificado como dificuldade de aprendizagem (dislexia, discalculia, por exemplo). Ela apenas elenca alguns critérios para seleção das crianças, compreendidos como desvantagem de tais participantes em relação a maioria da turma pesquisada. Os critérios teriam base na Psicogênese da Língua Escrita e no Referencial Curricular da rede de ensino de vínculo da unidade escolar.

Ainda em seu artigo, Cintra (2013), ao descrever o processo de desenvolvimento do estudo por meio da metodologia da pesquisa-ação, apresenta um indicativo de tempo determinado (medido em horas) para aplicação de atividades de alfabetização e previsibilidade dessas ações pedagógicas para posterior mensuração de seus resultados. Nessa exposição, identifico um vestígio de como professores e professoras se veem desafiados a planejar a utilização do tempo, dinamizando-o de modo que os processos de aprendizagem se efetivem. Nesse trabalho, a autora ainda relata o uso jogos e materiais concretos adotados como recursos que suscitam o desejo de aprender das crianças.

O trabalho docente desenvolvido com a utilização de jogos, brincadeiras e outros recursos que facilitam a criação de um ambiente de aprendizagem é uma recomendação do PNAIC, salientada no estudo de Sá e Pessoa (2016) como insuficiente para a efetiva alfabetização das crianças. As autoras percebem que em processos de formação continuada, como esse, há contribuição legítima para a reflexão dos docentes em relação as suas práticas, porém, as orientações recebidas não são determinantes dessas práticas. A prática docente é repleta de influências de diferentes origens, a saber:

Os variados espaços de formação (acadêmica e profissional), os documentos prescritivos de organização pedagógica e curricular, bem como sua própria prática e dos demais profissionais que atuam no campo mais direto, contextual, da escola, fornecem ao professor uma série de conhecimentos e informações que são integrados, ou não, à prática de cada um. (SÁ e PESSOA, 2016)

Nesse mesmo estudo, as autoras fazem uma análise das práticas de alfabetização à luz da forma como a heterogeneidade tem sido tratada, como fator importante a ser considerado, todavia de difícil observação nas dinâmicas das escolas<sup>17</sup>. Esse dado tem relação com a formação a qual professores e professoras têm sido submetidos. Embora sejamos levados a estarmos atentos a essa característica tão relevante da escola, de considerar as diferenças, especialmente nos modos de aprender, dificilmente somos desafiados a pensar em possibilidades de atuação nessas circunstâncias, com isso se perpetua um modelo educativo homogeneizante.

A leitura dessas pesquisas oportunizou contribuições significativas para o enriquecimento do meu olhar em relação às dinâmicas observadas em campo, bem como para as interpretações das falas docentes nas conversas, atentando para o fato de que a

---

<sup>17</sup> As autoras referem-se a pesquisas desenvolvidas entre os anos de 2004 e 2012.

organização do trabalho pedagógico por si só não garante as aprendizagens. Mais que isso, significou um momento de busca de sentidos das relações entre as ideias expostas nos textos e as possíveis observações de atuação da pesquisa em sua fase empírica.

### 2.3 Alfabetização, formação de professores e PNAIC – divulgações SciELO

O SciELO – Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha) é uma biblioteca eletrônica de padrão de qualidade elevado que, entre outros componentes, permite a publicação de periódicos científicos na internet, oferecendo acesso aberto e gratuito para pesquisa em conteúdos, fascículos e artigos.

A rede SciELO é reconhecida entre comunidades acadêmicas e autoridades relacionadas a pesquisa. Sua abrangência operacional é nacional e internacional, atuando especialmente em países da América Latina e Caribe. A plataforma busca contribuir para as tomadas de decisão em diferentes níveis por meio do uso de informações científicas e técnicas nela disponíveis.

Nessa pesquisa a busca por publicações se deu conforme nas demais plataformas: por meio da inserção de palavras-chaves que remetessem aos assuntos aqui estudados. E, vista a quantidade e qualidade dos estudos já analisados nas demais plataformas (ANPEd e Capes), no SciELO somente três artigos foram selecionados para leitura detalhada, de modo a não haver incidência de informações repetidas. Porém, a título de conhecimento, seguem os dados numéricos da busca:

Tabela 3: Trabalhos encontrados no site SciELO, por palavras-chaves (2012–2017)

Palavras-Chaves	Resultados
Ciclo De Alfabetização	18
Alfabetização	612
Prática Docente	836
Heterogeneidade Na Sala De Aula	4
Formação Continuada de Professores	365
Formação Continuada de Professores Alfabetizadores	4
PNAIC	10

Fontes: Dados da pesquisa.

O número de artigos encontrados, mais uma vez, denunciou a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre: Heterogeneidade na Sala de Aula, Ciclo de Alfabetização e Formação Continuada de Professores Alfabetizadores. No que se refere ao Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a escassez de trabalhos se explica por ser uma política ainda recente. Para além da depuração, quantificação e percepção de pontos relevantes, categorização dos artigos e afastamento da reincidência de pesquisas já abordadas, foi desafiante. Nessa última sessão, a ênfase das pesquisas se dá sobre o cenário de atuação e construção das subjetividades desses sujeitos constitutivos dos processos formativos pelos quais são submetidos continuamente (na prática cotidiana e nos tempos e espaços de formação promovidos por universidades). Entende-se, por meio de análise do estudo de Sá e Pessoa (2016), que as concepções sobre ciclo e alfabetização são decorrentes de formação continuada e da subjetividade docente, sendo influenciadores relevantes nas escolhas didáticas dos professores.

### **2.3.1 Problematizações outras do fazer docente alfabetizador**

O fazer docente é permeado pelos diferentes modos de ver e compreender os sujeitos aprendentes, os contextos de aprendizagem, a educação e o compromisso profissional com a sociedade, as compreensões do contexto histórico, político e cultural de exercício da profissão. Ainda que sejamos submetidos/as as mesmas experiências no percurso de formação, a significação destes elementos se dará de forma singular para cada sujeito. Semelhante a tal percepção, são as relações estabelecidas entre professores, processos alfabetizadores e escolhas didáticas para a promoção das aprendizagens das crianças.

Até aqui algumas políticas de alfabetização têm sido implementadas carregando vieses de cobrança de um perfil profissional com foco em uma devolutiva do seu desempenho estatisticamente comprovada, de certa forma contrariando um dos princípios da educação nacional, estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96, art. 3º, inciso III: *o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas*. A gerência desse aspecto apresentado pelas políticas se dá em caráter individual e coletivo dentro das esferas político-educacionais, produzindo certezas e incertezas (para o bem e/ou para o mal) que refletem no cotidiano escolar, na sala de aula, na relação direta com cada criança.

As angústias presentes no cotidiano das classes de alfabetização, carregadas por professores e professoras, em consequência de suas particularidades e em virtude das teorias e políticas que lhes interpelam ao longo da carreira, recaem sobre os modos de alfabetizar. No texto “Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador” (SZYMANSKI e BROTO, 2013), as autoras abordam a compreensão da linguagem, associada às concepções teóricas dos docentes em relação aos modos de alfabetizar, como determinante nas suas escolhas para o desenvolvimento dos processos de ensino da língua escrita na escola. Além disso, evidencia a carência do sistema educacional brasileiro para a garantia efetiva do direito de aprender a ler e escrever dos cidadãos, visto o quantitativo<sup>18</sup> de pessoas consideradas analfabetas e analfabetas funcionais com mais de quinze anos no país. As autoras se referem a dados do IBGE de 2012, onde mais de 30 milhões de brasileiros com quinze ou mais anos de idade se encontravam nas condições citadas. Atualmente o número reduziu, no entanto ainda não significativamente, o instituto afirma que o analfabetismo caiu em 2017, para aproximadamente 11,5 milhões de pessoas.

As autoras apontam que as discussões sobre métodos alfabetizadores ainda são recorrentes nos dias atuais, em função dos questionamentos docentes sobre os mesmos, embora, segundo as mesmas, no espaço acadêmico haja a crença de tê-las superado. É importante salientar que a superação dos métodos não pressupõe uma apropriação segura das teorias recentes. O diálogo das teorias disseminadas no meio acadêmico por teóricos e especialistas com os/as docentes, quando não resultam no esperado (a criança aprendendo), têm resultado na negação dessas teorias – inclusive, ainda é recorrente o discurso equivocado de dissociação da teoria e prática.

A concepção dissociada de teoria e prática em educação, com aspectos de polarização, onde há a compreensão de tempos distintos para aprender e fazer, formar-se e atuar, é discutida no texto de Miguel G. Arroyo, “Ciclos de Desenvolvimento Humano e formação de Educadores”, ao questionar os sentidos do tempo de escola e o pensamento de que a prática ocorre após o domínio da teoria. O autor leva-nos a perceber que as políticas educacionais ainda estão marcadas por essa dualidade de tempos, como nuances de uma educação tecnicista, mercantil, já desqualificada, em que também ainda estamos

---

<sup>18</sup> A notícia sobre as taxas de analfabetismo mais recente e seus detalhes pode ser acessada em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>

em vias de superação. Nesse tocante, ele destaca que “o questionamento dessa concepção precedente de formação, a tarefa, pode ser um tempo de qualificação. Um tempo a ser explorado pedagogicamente, redefinindo imagens de formação e sobretudo autoimagens de professor qualificado” (ARROYO, 1999, p.148).

Szymanski e Brotto colaboram para a discussão sobre a subjetividade docente ao afirmarem que “o professor, de fato, deseja, espera ter alguém para dialogar, discutir, refletir sobre seu fazer e sua profissão, mas não ao ponto de esse outro lhe impor, declarada ou legalmente, o que fazer (...) parece que ‘decidimos’ por quais outros queremos ou devemos nos orientar”. Com isso, notamos aqui algumas formas de compreender a postura docente diante da complexidade do desempenho do seu papel enquanto alfabetizador: na medida em que este demonstra sua necessidade de discutir os encaminhamentos de sua prática, pode estar em busca de validação de seus próprios saberes construídos individualmente, com a experiência associada aos seus percursos de formação; ou, em contrapartida, por apresentar compreensão subjugadora de si, não se percebendo como capaz de articular seus percursos de atuação e formação, de modo a elaborar suas próprias maneiras de atuar pedagogicamente, num movimento de ruptura epistemológica com os métodos e pressupostos alfabetizadores que se mostram insuficientes para uma aprendizagem efetiva e crítica da linguagem escrita. Ambas possibilidades têm origem no âmago das inquietações profissionais, meio a percepção de suas limitações para suprimir as dificuldades de todas crianças no processo de aprendizagem da língua escrita.

No entanto, independentemente das complexidades as quais os/as docentes estão submetidos, o desafio de ensinar a ler e escrever vem sendo enfrentado cotidianamente. Crianças têm sido alfabetizadas como consequência do êxito alcançado por professoras e professores em seus fazeres. Universidades têm buscado cumprir sua incumbência de estimular a reflexão e a criticidade de professores e professoras quanto às políticas públicas e os documentos prescritivos que chegam às escolas, conforme Nacarato (2016) evidencia em sua pesquisa, apresentada parcialmente em seu artigo “A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?”. No texto a autora traz contribuições para enriquecer o debate sobre a formação docente da escola básica, apresentando alguns constructos teóricos acerca do/a professor/a atuante nas pesquisas, sendo ora compreendido como reflexivo, ora

como pesquisador. Traz ainda a origem desses termos<sup>19</sup> e a importância desse sujeito no campo da pesquisa, por ter valia por sistematizarem experiências e produzir saberes significativos para a educação, sendo irrelevante o fato de seus estudos não terem origem acadêmica.

Nacarato (2016) evidencia em sua pesquisa que os/as docentes têm se tornado consumidores críticos dos documentos que chegam à escola. Após estudo desenvolvido em uma proposta de parceria universidade-escola, de formação continuada de professores com base nas necessidades desses profissionais, problematizando suas práticas de letramento nos anos iniciais do ensino fundamental, Nacarato conclui que “Nas condições atuais, com a intensificação e a regulação do trabalho docente, muitas vezes a sobrevivência na profissão se dá pela criação de práticas de resistência ou de pseudoadesão às políticas públicas” (2016, p. 709).

Vimos até aqui que docentes são chamados/as a responder por resultados que extrapolam os limites de suas condições para atuação, mas que não lhes isentam da busca pelo desenvolvimento de cada criança. As tensões provocadas pelos diferentes elementos que constituem suas subjetividades docentes acabam por repercutir no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

O desafio de alfabetizar, principalmente crianças que não correspondem às nossas expectativas sobre suas aprendizagens, geraram a necessidade de, neste trabalho, revisitar aportes teóricos de formações iniciais; tentativas de compreensão de variadas concepções de alfabetização e, ainda, esforço para identificação das tensões na continuidade do processo de aquisição da leitura e da escrita. Para tanto, a seguir, serão aqui expostas algumas concepções de alfabetização, permitindo-nos conhecer/relembrar bases teóricas e questões metodológicas da alfabetização, importantes para a realização de meu processo reflexivo enquanto pesquisadora em campo, e para o leitor, que deseja aqui encontrar por meio de quais perspectivas este trabalho compreende a alfabetização.

---

<sup>19</sup> Professor reflexivo: surge no momento de busca de rompimento com o modelo de racionalidade técnica; Professor pesquisador: surge com o reconhecimento do professor como produtor de saberes, desconstruindo a divisão entre pesquisa de professores e pesquisas acadêmicas.

### **3. A Alfabetização e a pluralidade do seu campo teórico-prático**

As inquietações acerca dos modos como crianças (inclusive adultos) podem ser alfabetizados têm, ao longo dos tempos, se configurado num movimento de construção e reconstrução de saberes em torno dessa prática, por meio de muitos estudiosos e pesquisadores do campo.

Nos processos formativos docentes, iniciais e continuados, somos levados a conhecer um conjunto de possibilidades de atuação para alfabetizar. Nos são apresentados diferentes métodos alfabetizadores entre outras concepções. Juntamente aos processos formativos profissionais, nos remetemos também as nossas experiências enquanto alfabetizando. Confrontamos nossas vivências com os estudos, resultando em questionamentos particulares sobre como ser capaz de atender a demanda imposta pelas situações concretas de ensino-aprendizagem no cotidiano das escolas. Pensar em maneiras de como alfabetizar com sucesso é uma preocupação carregada de tensões, creio, não somente em virtude da prática pedagógica por ela mesma, mas devido a responsabilidade dessa atribuição para o/a profissional, implicada pela importância da leitura e da escrita para o exercício da cidadania plena por parte do sujeito a dominar tais habilidades.

Diante do cenário, múltiplo de concepções alfabetizadoras, de forma sucinta, nessa seção, serão abordadas diferentes perspectivas de alfabetização, juntamente com as concepções de ensino-aprendizagem que lhes fundamentam, entre outros aspectos. Intenciono aqui encontrar pistas para melhor compreensão sobre as escolhas didáticas das professoras pesquisadas, bem como iluminar nosso exercício reflexivo em torno das influências as quais nossas ações pedagógicas têm sido submetidas e suas possibilidades de repercussão.

#### **3.1 Concepções tradicionais de alfabetização: os métodos**

De acordo com a concepção tradicional de alfabetização, a língua escrita é compreendida como um código, no qual o sujeito alfabetizado é capaz de decodificar e codificar os símbolos (letras) que a constitui, numa mera transcrição da oralidade. Os métodos tradicionais de alfabetização trazem como ponto de convergência a concepção de aprendizagem empirista, na qual entende-se que o/a estudante aprende por meio de um

modelo, por meio da repetição, memorização, na medida em que recebe informações precisas sobre o objeto de conhecimento, nesse caso, a língua escrita. Sendo assim, a aprendizagem da leitura e da escrita resulta de um processo acumulativo de informações que dispensa exercício reflexivo sobre o mesmo (CARVALHO, 2015; MORAIS, 2012).

Os processos de ensino condizentes com os métodos sintéticos partem das unidades linguísticas menores para as maiores. Três são os principais métodos que correspondem a essa categoria: o método alfabético ou de soletração, o método fônico e o método da silabação. O método alfabético, inicialmente apresenta as letras do alfabeto e seus nomes; no segundo método (fônico), o aprendizado inicial centra-se no som das letras (sem indicativo do nome das letras), e no último método (silabação) se inicia com o estudo das famílias silábicas. Nos três casos, a apresentação das unidades linguísticas se dá em ordem crescente de suposta complexidade. Após o estudo inicial, ensina-se a ler as palavras, depois frases e, por fim, pequenos textos (MORTATTI, 2000, p. 5).

Segundo Morais (2012), há algumas crenças que compõem cada um dos métodos sintéticos, onde, gradativamente, o aprendiz, ao “casar/juntar” as pequenas unidades, decorando as pequenas partes, chegaria a ler palavras e, um dia, leria textos. Essa concepção baseia-se na ideia de que as crianças desde cedo já pensariam que as letras substituem os sons das palavras, justificando assim a transmissão direta de correspondências grafêmicas para memorização.

Além disso, tal concepção demonstra não motivação para a leitura e interpretação de textos, menos ainda para um estímulo à capacidade criadora dos estudantes para a produção de textos escritos espontâneos. A escrita, com a aplicação dos métodos sintéticos, é secundarizada enquanto processo de criação, restringindo-se a cópias, ditados, construções de frases por meio de ilustrações e estudo da ortografia e caligrafia (MORTATTI, 2000).

Quanto aos métodos analíticos, esses foram difundidos com forte caráter inovador para a época (anos 1890), devido a adoção de uma nova concepção sobre o funcionamento da mente infantil: passou-se a considerar a criança como sujeito capaz de primeiramente apreender a realidade em sua totalidade, para posteriormente encarregar-se de perceber os detalhes dos quais é constituída. Essa concepção é subsidiada pelos princípios do movimento escolanovista, importado para o Brasil nos anos 1920. O movimento, difundido na Europa e Estados Unidos da América no longo do século XX, adotara à educação bases psicológicas para uma pedagogia atenta aos interesses e realidade dos estudantes, estabelecendo relações entre a escola e a vida social (CARVALHO, 2015, p.

32). Diante dessa influência, passa-se a realizar uma adequação da didática para fins alfabetizadores, coadunando com tal percepção. As principais matrizes metodológicas constituintes da categoria analítica de métodos alfabetizadores, que partem do todo para unidades menores, são o método da palavração, o da sentencição e o método global.

O “todo” como ponto de partida para o estudo em cada um dos métodos refere-se a palavra, ao se tratar do método de palavração; a uma frase, quando sendo o método da sentencição; ou, no caso do método global, um texto. Dessa forma, o trabalho de alfabetização iniciado com as partes maiores pressupõe um processo no qual os sujeitos, familiarizados com as palavras, frases ou textos dotados de significado para eles, teriam motivação para a análise de suas partes de maneira mais fluida.

Segundo Mortatti (2000), a ênfase dada na compreensão da língua escrita em detrimento da defesa da decodificação das palavras gerou disputa entre os defensores das diferentes categorias dos métodos. Os métodos analíticos receberam muitas críticas e resistências dos/as docentes devido a lentidão com que seus objetivos eram alcançados. Surge então a aposta de concílio entre ambas propostas, resultando em métodos identificados como “mistos”. Nessa perspectiva, a metodologia deixa de centrar-se exclusivamente em um método ou outro: ao adotá-la, o docente seleciona, das matrizes metodológicas (sintética e analítica), os aspectos oportunos para o atendimento das demandas apresentadas pelas crianças. Consequentemente, as disputas entre os métodos e a importância deles se suavizam, além de professores e professoras conquistarem certa autonomia para fazerem suas escolhas didáticas.

Diante dessa esfera de mudanças, o método passa a ser ainda mais relativizado, em decorrência:

(...) da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita (1934), escrito por M. B. Lourenço Filho. Nesse livro, o autor apresenta resultados de pesquisas com alunos de 1º grau (atual 1ª série do ensino fundamental), que realizou com o objetivo de buscar soluções para as dificuldades de nossas crianças no aprendizado da leitura e escrita. Propõe, então, as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p.9)

A utilização do instrumento prova para medir a aprendizagem das crianças, com vistas na classificação dos mesmos mostra-se presente na década de 1930, evidenciando a escola como espaço de legitimação das divisões dos cidadãos tomando como critério o desempenho acadêmico escolar. No período é observável a identificação dos estudantes ideais, “prontos” para desenvolver seus processos de aprendizagem, sendo reservado um lugar outro aos não atendentes das expectativas docentes – docentes formados/as para trabalharem com “iguais”, iguais que não apresentam qualquer implicação negativa para o desenvolvimento das aprendizagens.

Até aqui podemos ter uma ideia de diferentes métodos alfabetizadores e seus procedimentos metodológicos, bem como as fundamentações que lhes justifica. E, ao os analisar, é possível perceber a ausência de consideração dos conhecimentos informais dos sujeitos aprendentes em torno da língua: o que eles pensam, quais são suas ideias em relação a construção da escrita, quais hipóteses construíram antes mesmo de iniciar a escolaridade e quais outras vão construindo ao longo do processo, quais análise fazem sobre esse objeto de conhecimento e quais estratégias utilizam para fazer descobertas etc. Com essa observação, penso se não seriam tendenciosos os métodos (sejam sintéticos, analíticos ou mistos) no sentido de privar o estudante de um exercício cognitivo reflexivo sobre a língua, sobre suas potencialidades enquanto leitor e escritor, sobre suas perspectivas enquanto sujeito capaz de ter uma leitura da realidade de forma mais crítica, tendo como veículo a leitura da palavra. As funções sociais da escrita e as potencialidades que lhes abarcam não se mostravam elementos importantes a serem explorados, fecundos para a formação de sujeitos reflexivos sobre si mesmo, sobre os outros e de seu ambiente de integração (SMOLKA, 2012), conforme veremos a seguir.

### **3.2 Possibilidades outras de alfabetização: da concepção construtivista à histórico-cultural**

Na década de 1980, diminuída a ênfase no uso discriminado de um método ou outro, a alfabetização passaria a estar subordinada à maturidade da criança, com ênfase no seu desenvolvimento humano cognitivo. Baseando-se na teoria de Jean Piaget, mais um novo olhar acomete a área da educação e, conseqüentemente a alfabetização: o construtivismo (MORTATTI, 2000).

O pensamento construtivista sobre alfabetização foi difundido no Brasil com a popularização dos estudos da psicóloga e pedagoga argentina Emília Ferreiro, orientanda de Piaget, no doutorado, no final da década de 1960. Fundamentalmente, a pesquisadora se dedica a tentar compreender como as crianças desenvolvem seus conceitos sobre a língua escrita. Ela afirma que as crianças são sujeitos facilmente alfabetizados, que as dificuldades dos seus processos são provenientes da ação dos adultos (FERREIRO, 2011, p. 17).

Ferreiro (2011), desenvolvedora da teoria da psicogênese da língua escrita, traz um novo e revolucionário conceito com relação ao pensamento infantil com relação a representação da língua escrita. Nessa perspectiva, a aquisição da escrita pela criança acontece num processo com etapas evolutivas, nas quais hipóteses acerca da escrita são construídas pelo próprio sujeito, gerando conflitos de papel construtivo no ato de aprender a escrever.

A divulgação dos famosos níveis de hipótese de escrita<sup>20</sup> (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) colaboraram significativamente para a compreensão de como a criança constrói seu pensamento sobre as representações da língua na forma escrita, a possibilidades de evolução desse pensamento e, ainda, a mudança do olhar docente em torno do “erro” infantil em suas tentativas de escrita. Além disso, Ferreiro (2011) sinaliza que o sucesso dos objetivos da alfabetização das crianças está condicionado a superação da visão da introdução à leitura e à escrita como aprendizado de uma técnica, defendendo a importância de os/as alfabetizandos compreenderem a função social da escrita como fator facilitador das aprendizagens e indispensável para o despertar do interesse por ler e escrever, como ato comunicativo.

Paulo Freire, muito assertivamente, nos chama a atenção para a educação enquanto ato político e, além de com ele concordar, compreendo na alfabetização uma concentração maior desse ato, visto que por meio da leitura da palavra escrita, enquanto “palavramundo”, nos é dada a condição de realizar uma leitura de mundo mais crítica (FREIRE, 2011, p. 19). Acredito que garantir às pessoas o direito de ler e escrever pressupõe um compromisso de potencializar os modos de pensar e agir desses sujeitos, com autonomia e criticidade. Sobre o papel do alfabetizando na construção da escrita e da leitura, Freire (2011) nos leva a compreender que:

---

<sup>20</sup> Embora já sejam considerados outros níveis derivados dos mencionados, prefiro restringir-me a estes principais.

(...) enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar de ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular sua criatividade e sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. (p. 28-29)

Nessa perspectiva de atuação docente, tem-se clara uma necessidade de alfabetização pautada no estímulo a exercícios cognitivos e reflexivos sobre a leitura e a escrita, tomando-a como tarefa complexa de transformação da oralidade em expressão escrita, e vice-versa. As análises feitas pelo aprendiz, resultantes de sua curiosidade e interesse, devem ser subsídios para o desenvolvimento dos processos – daí a defesa de Freire em relação as palavras e/ou temas geradores<sup>21</sup> Além da tarefa criadora carregada de sentidos, da qual a alfabetização na perspectiva freiriana se pauta, a meu ver tem relação com a ideia de contexto cultural aos quais os sujeitos estão submetidos e provocam implicações diretas na aprendizagem.

A década de 1980, mostrou-se como período de efervescência de difusão de concepções construtivista e histórico-cultural de alfabetização. Além de um movimento de desmetodização da alfabetização e disseminação do construtivismo (ainda que com equívocos de interpretação, pois alguns educadores o compreendiam como método), a perspectiva histórico-cultural também obteve lugar entre os/as educadores, inclusive gerando certa disputa entre seus defensores e os construtivistas (MORTATTI, 2000).

Ambas concepções (construtivista e histórico-cultural) não constituem métodos de alfabetização, pois não dispõem de procedimentos ou um conjunto de técnicas/estratégias didáticas organizadas sistematicamente, que tivessem como consequência o ensino-aprendizagem da língua escrita, como uma “receita” para alfabetizar.

Na perspectiva histórico-cultural a atribuição docente não se limita a um apoio à criança na tarefa de compreender as características da língua escrita, mas de ensinar num sentido redimensionado. O/a docente tem a responsabilidade de levar a criança a apropriar-se da cultura escrita historicamente produzida, por meio do ensino da composição da escrita e suas marcas, num movimento dialógico, trazendo à tona os

---

<sup>21</sup> Com tal observação é possível pensar em uma defesa aos métodos globais, ou especialmente ao da palavração. No entanto, embora tenha seu valor, esta não é a intenção da abordagem. Mas de se perceber a importância do que é familiar ao sujeito nos seus processos de aprendizagem.

conhecimentos do/a estudante, levando-o/a a associar com outros novos, outras descobertas.

Smolka, na década de 1980, enquanto pesquisadora brasileira, tem representação significativa nessa perspectiva. Ela vem a contribuir com seus estudos acerca da alfabetização de crianças difundindo a perspectiva histórico-cultural, que toma a linguagem como atividade criadora e constitutiva do conhecimento, além de transformadora da própria cultura em que está inserida. Seus estudos têm fundamentação em Vygotsky, precursor dessa concepção de aprendizagem conhecida como sociointeracionista. A autora nos chama a atenção para a alfabetização enquanto processo discursivo, sendo a interação e a interlocução da criança com seus pares (professor/a e colegas) fundamentais para o aprendizado da língua e para sua significação e, a ação docente um movimento que abrange a complexidade de buscar compreender como se articulam o discurso interior da criança e o discurso escrito por ela apresentado. E ainda argumenta que:

(...) a questão pedagógica da alfabetização merece ser analisada não apenas em relação ao processo de construção individual do conhecimento, proposto por Piaget e Ferreiro, mas precisa ser situada levando-se em conta o processo de internalização dos papéis e funções sociais apontados por Vygotsky (...) Nesse sentido, as análises de Ferreiro, Teberosky e Palácio não podem dar conta, em termos político-pedagógicos, do fracasso da alfabetização escolar. (SMOLKA, 2012, p. 79)

A sinalização da autora é importante porque vai ao encontro da contestação feita por Ferreiro (2011) sobre os usos dos resultados de sua pesquisa, escapando a sua responsabilidade enquanto pesquisadora, “(...) eu não fabriquei nenhum teste de ‘quatro palavras e uma frase’; nem de ‘análise das partes de uma oração escrita’ e, mesmo assim, usam-se no Brasil essas expressões para designar provas utilizadas com fins diagnósticos”. (p. 76). Tal crítica denuncia equívocos de interpretação da teoria, promovendo contingentes pouco propensos a elaboração de práticas favoráveis ao atendimento da dimensão político-pedagógica da alfabetização, conforme apontada.

É presumível que, com ou sem estudo aprofundado de determinada fundamentação teórica, professores permitam-se desdobrar na prática sua familiarização e/ou identificação com diferentes concepções de alfabetização e, intuitivamente, movidos/as pela possibilidade de acerto, fazem utilização das mais diversas estratégias de ensino. No entanto, ao passar por processos de formação continuada de modelo

verticalizado, onde a ementa é construída por autores distantes do espaço de atuação dos cursistas e há cobrança de devolutivas (como foi o PNAIC, ao solicitar atividades para desenvolver na escola e socialização de seus desdobramentos), as possibilidades de adoção de suas orientações podem se tornar praticamente uma obrigatoriedade para os/as professores/as participantes. Vejamos como o programa elucidava aos cursistas a concepção de alfabetização por ele defendida.

### **3.3 A alfabetização das crianças das classes populares, segundo o PNAIC**

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa constituiu-se por diferentes ações estabelecidas pela Portaria nº 867, datada de 4 de julho de 2012, do MEC, que instituiu diretrizes gerais e suas ações distribuídas em quatro eixos: I – formação continuada de professores alfabetizadores; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação e; IV – gestão, controle e mobilização social. No que se refere formação continuada de professores alfabetizadores, eixo de interesse desta pesquisa, a efetivação da então proposta demandou a utilização de diferentes recursos. Os cadernos de formação representaram os principais materiais de estudos dos cursistas, nos quais orientações se mostravam explícitas no que se referem a concepção de alfabetização defendida pelo programa, entre outros assuntos de relevância para problematização dos processos de ensino-aprendizagem no Ciclo de Alfabetização, tais como currículo, avaliação, planejamento etc.

No primeiro ano de vigência do Pacto, cada caderno, organizado por seções<sup>22</sup> iniciavam a abordagem de determinado tema por meio de artigos de diferentes autores e culminava com sugestões de outros recursos a serem acessados para fomento dos estudos iniciados (textos complementares, links de vídeos etc.). No então ano de estreia do programa (2013), a Unidade 1 de estudos abordou o tema currículo na alfabetização, salientando, no Ano 1, as concepções e princípios da alfabetização; no Ano 2, a consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem; e, no Ano 3, a problematização de questões que conotam a necessidade de um currículo inclusivo no ano

---

<sup>22</sup> Seções dos cadernos PNAIC do ano de 2013: Iniciando a conversa; Aprofundando o tema; Compartilhando; e Aprendendo mais.

final do ciclo, visto a existência de crianças que chegam nesse ano de escolaridade ainda sem estarem plenamente alfabetizadas<sup>23</sup>.

Diante da possibilidade de consulta aos três cadernos, inicialmente utilizei Caderno 1 do Ano 1 para descrever a concepção de alfabetização que fundamenta o programa, visto os demais cadernos só apresentarem algumas informações complementares sobre o tema central da Unidade 1 responsável por esclarecer a concepção de alfabetização então defendida. No referido caderno, ainda na seção *Iniciando a Conversa*, na qual há a apresentação dos objetivos da unidade lê-se: “entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (MEC:BRASIL, 2012, p. 5). Com essa afirmativa ainda não há definição da concepção de alfabetização que oriente o programa, apenas estabelece a incorporação de práticas de letramento às práticas de alfabetização.

Sobre a perspectiva do letramento, Soares (2004), autora de referência e divulgação sobre o estudo de tal conceito no Brasil e, conseqüentemente, uma referência do PNAIC, podemos destacar que:

(...) se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas. (SOARES, 2004, p. 16)

Soares (2004) ainda afirma que são indissociáveis os processos de alfabetização e de letramento, visto serem de natureza diferentes e dependentes de estratégias de ensino distintas, pois o primeiro dedica-se a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e o segundo ao uso desse sistema em práticas sociais. Ambos objetivos são compreendidos como indispensáveis para exercício pleno das competências de leitura e escrita, superando as denominações de semianalfabeto ou analfabeto funcional que caracteriza o sujeito que

---

<sup>23</sup> A descrição dos cadernos permite-nos observar um equívoco conceitual ao organizar o material para distribuição entre os/as cursistas, por atribuir a cada ano do ciclo um material diferenciado. Ao limitarem a leitura dos textos apenas ao ano de atuação dos docentes, contrariavam um dos princípios práticos da perspectiva de organização escolar em ciclos (que veremos no próximo capítulo): a responsabilidade coletiva dos docentes na realização de planejamentos para o ciclo com vistas na continuidade das aprendizagens, por saber-se os diferentes níveis de aprendizagem presentes do 1º ao 3º ano. No entanto, nos anos seguintes do programa os cadernos não mais apresentavam essa subdivisão, todos/as os/as docentes tinham acesso a um material único.

tem domínio elementar da língua escrita. O conceito de letramento aqui se faz presente a título de reconhecimento como parte integrante das propostas de formação por vias do PNAIC, nessa pesquisa a centralidade do estudo das práticas docentes se dará com maior ênfase nas práticas de alfabetização, conforme explicitado nos objetivos.

Ainda no primeiro texto do caderno 1, Ano 1, na seção *Aprofundamento do Tema*, fala da diversidade de práticas empenhadas na alfabetização de crianças e desenvolve um discurso sobre os aspectos que corroboram para as mudanças paradigmáticas no decorrer da história:

(...) as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.). (MEC: BRASIL, 2012, p. 8)

Em continuidade, o caderno aborda questões referentes a construção do currículo na alfabetização, ainda sem enfatizar a concepção de alfabetização defendida pelo Pacto. No entanto, no texto subsequente, “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, enfim fica clara a defesa da concepção de aprendizagem de bases construtivistas, com ênfase na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) associada a perspectiva do letramento:

(...) defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (MEC: BRASIL, 2012, p. 22)

Esta defesa, de certa forma, reforça os questionamentos docentes sobre como efetivamente alfabetizar, no que se refere a organização sistemática desse fazer pedagógico, uma vez que o Programa não apresenta qualquer novidade conceitual, apenas agrega a perspectiva do letramento, mantendo aberta a lacuna do “como fazer”. Além

disso, com base em Magda Soares, Albuquerque (2012) faz críticas ao emprego do letramento no cotidiano das salas de aula, de forma inadequada, pois ao priorizá-lo, por vezes provoca-se o detrimento de um estudo regular e organizado do Sistema de Escrita Alfabético. Por fim, ressalta a importância dos processos de ensino- aprendizagem estarem pautados no exercício reflexivo sobre o SEA, como um sistema notacional.

Compreender o SEA como sistema de representações (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999), interpretado também como notacional (MORAIS, 2012) é um dos importantes aspectos relacionados a concepção de alfabetização de matriz construtivista. Ao se compreender a aprendizagem da escrita alfabética como processo de aprendizagem de um código, no qual as técnicas de codificar (escrever) e decodificar (ler) precisavam ser treinadas, como atividade meramente de percepção visual, auditiva e motora, assume-se um entendimento limitado do que seria aprender a ler e escrever. A língua escrita tem construção histórica e social que, ao longo do tempo, sofre mudanças por conta de seus usuários que nela deixam suas marcas nos sinais gráficos, de modo a adequar possibilidades de registros e interpretações, ou seja, a língua é um produto cultural. Um código não permite variações de interpretações tão pouco de registro, devido sua construção restringem-se a um número limitado de usuários, além disso, não permite que um único sinal seja ambíguo, de diferentes representações, o que diferentemente acontece com o nosso SEA, por assumir características de ortografia – uma única letra para notar diferentes sons ou um mesmo som poder ser notado por diferentes letras.

Assim como a numeração decimal e a moderna notação musical (com pentagrama, claves de sol, fá e ré), a escrita alfabética é um sistema notacional. Nestes sistemas, temos não só um conjunto de “caracteres” ou símbolos (números, notas musicais, letras), mas, para cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram. (BRASIL: MEC, 2012, p. 11)

Tal exposição, penso, pouco contribui para o entendimento da diferenciação entre escrita alfabética enquanto código e escrita alfabética enquanto sistema notacional. No entanto, o texto do caderno também aborda o assunto apresentando algumas situações possíveis em sala de aula, das quais se possa extrair um entendimento melhor. A complexidade do assunto é então restringida a duas questões, nas quais o docente deveria apoiar-se como perguntas-chaves para compreender como deve se dar o desvendar dessa

diferenciação conceitual por parte do alfabetizando: “O que as letras notam?” e “Como as letras criam notações?” (BRASIL: MEC, 2012, p. 9).

Corroborando com esse desvendar, são apresentadas as propriedades do SEA, por meio de um quadro, com formatação em destaque, de modo a revelar sua importância para a problematização das escolhas didáticas que professores e professoras têm assumido. De certa forma, proporcionando, além do domínio das hipóteses de escrita, outros conhecimentos importantes para se pensar as práticas, fomentando a importância da consideração do que a criança já sabe, associada ao indispensável papel do docente em intervir nas hipóteses construídas, de modo a ampliar o conhecimento sobre a língua escrita enquanto objeto de estudo.

Pensar nas concepções de alfabetização nessa pesquisa demanda também nos inteirarmos sobre a proposta prevista pelo denominado Ciclo de Alfabetização, os porquês de sua criação e implementação, bem como as adaptações que lhe foram concedidas frente as demandas apresentadas pelo cenário educacional. A título de aprofundamento do assunto, por compreender importante seus aspectos políticos, também serão apresentados os princípios da organização escolar em ciclos, visto os processos de ensino-aprendizagem pesquisados se efetivarem nessa perspectiva de escola. O próximo capítulo tratará dessa questão.

#### **4. Ciclos de alfabetização: princípios políticos-ideológicos e um contexto de desdobramentos viáveis**

No capítulo anterior, evidenciamos a pluralidade da alfabetização em seu campo teórico prático, discorrendo sobre os modos de ensinar e aprender a ler e escrever, as concepções que fundamentaram as práticas presentes nas escolas, possibilita-nos criar imagens de salas de aulas pertencentes a diferentes contextos escolares. Neste capítulo, serão apresentadas as propostas da organização escolar em ciclos, pretendendo desconstruir alguns estereótipos a ela concedidos, que limita o entendimento dos seus princípios por parte dos sujeitos pertencentes as comunidades escolares e sociedade em geral. Além disso, em função da delimitação desse estudo, apresento, entre outros aspectos, o percurso de reorganização da rede de ensino municipal de São Gonçalo – alguns desdobramentos do processo de mudança de séries para ciclos e apontamentos de pesquisas realizadas sobre o tema na referida rede.

As iniciativas de ciclo e discussões sobre promoção automática têm início nos anos 1950 e 70, porém as experiências mais expressivas de implementação da política no Brasil se deram no início da década de 1980, entre os anos de 1983/1984. A exemplo dessas experiências observamos o Ciclo Básico de Alfabetização, implantado na rede estadual de São Paulo. Tal ciclo englobava os dois primeiros anos de escolaridade, sem reprovação do 1º para o 2º ano, proporcionando às crianças mais tempo para a aprendizagem e, conseqüentemente, a redução das taxas de reprovação e evasão. O fortalecimento dessa escola outra surge no contexto de redemocratização do país:

Nas eleições para governos estaduais realizadas em 1982, os partidos de orientação social- democrata ou trabalhista (que eram considerados de oposição) foram vencedores em 10 dos 26 estados brasileiros (incluindo, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Paraná, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Goiás, Pará, Amazonas e Acre). Este fato permitiu que políticas inovadoras fossem implementadas nesses estados, tais como: ampliação da participação dos professores na elaboração de políticas, maior investimento na formação continuada de professores e políticas voltadas para à redução da reprovação e da evasão escolar. (MAINARDES, 2010, p. 60)

A experiência paulista foi exemplo seguido por outros estados e envolvia medidas a adoção de medidas para a garantia das aprendizagens, como estudos adicionais para

crianças com dificuldades de aprendizagem (ou que precisam de mais tempo e apoio para tanto) e reestruturação curricular (MAINARDES, 2010). A implantação em larga escala do CBA, apesar de apresentarem suas peculiaridades contextuais, foram inspiração para na década de 1990, no argumento fundante da proposta da LDB 9694/96, ao teorizar a imprescindibilidade de os sujeitos construir seus conhecimentos em diferentes ritmos e tempos, associando a essa concepção, o conceito de alfabetização e letramento de forma mais ampliada (FERNANDES, 2009).

No entanto, a implementação da política de organização escolar em ciclos traduz-se em um desafio para qualquer rede. Trata-se da tentativa de mudança de uma estrutura consolidada por décadas, que é o sistema de seriação. Ao longo dos tempos, em virtude de nossas experiências escolares, vimos compreendendo a escola como um espaço dinâmico, comumente apresentando estudantes agrupados em turmas de acordo com níveis de aprendizado definidos pela avaliação do desempenho de cada sujeito à luz das aprendizagens adquiridas de conteúdos determinados pela escola, entendidos como universais e indispensáveis à vida. Os estudantes, ao fim de cada período letivo, eram classificados aptos ou não aptos a “passar de série”... Essa compreensão de escola, a seriada, ainda presente nos sistemas escolares, atualmente já divide espaço com outra organização de dinâmica bastante diferenciada que requer, como vimos, a transformação das práticas escolares em termos de currículo, metodologia e avaliação.

A seguir, apresento as possibilidades dessa escola outra que vem sendo gradativamente estruturada em nossos sistemas escolares.

#### **4.1 Princípios de desafios da organização escolar em ciclos**

Segundo Fernandes (2009), na literatura brasileira e estrangeira não há definição única para o conceito de ciclos, mas uma série de termos atrelados à palavra: “ciclo de aprendizagem, ciclo de estudos, ciclo de aprendizagem plurianual, ciclo de formação, ciclo de desenvolvimento”. A autora explica que, embora cada termo tenha sua especificidade, há algo comum a todos, que no geral conota “a concepção de tempo escolar mais alargado e as consequentes reestruturações do conhecimento em sua funcionalidade, concepção, organização e sequenciação no currículo escolar” (p. 84). A pluralidade de termos fica clara quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), em seu Artigo 23, é sucinta sobre a orientação da organização escolar quando

se refere ao ciclo, sem adjetiva-lo ou impor sua especificidade por meio de uma das terminologias citadas por Fernandes. Fetzner (2005), sob o ponto de vista da proposição da Lei de Diretrizes e Bases, nos traz um conceito de ciclos de formação que nos possibilita um entendimento preciso sobre como as redes de ensino têm fundamentado a mudança na estruturação de organização, apontando os princípios básicos do conceito no que prioriza do agrupamento etário dos estudantes:

Os ciclos de formação compreendem uma das formas de organização escolar do ensino fundamental, previstas na LDB, onde a base da enturmação das alunas e alunos ocorre com referência na idade e, a partir disto, o processo de escolarização busca contribuir com o desenvolvimento integral do estudante, a partir de atividades que consideram a heterogeneidade da turma como uma força motriz da aprendizagem escolar. (FETZNER, 2005, p. 1)

Contudo, para melhor compreensão das diferenças entre os tipos de organização escolar (séries e ciclos), primeiramente é importante salientar que para cada tipo implementado há uma ideia de sociedade que se queira construir (ou manter). No que diz respeito à escola seriada, observam os princípios de uma sociedade que valoriza ideais liberais, de competitividade entre os sujeitos. Desde muito cedo os estudantes são selecionados na escola, nos anos iniciais, por meio das precisas avaliações classificatórias do aprendizado, em forma quantificada que, para uns, funcionam como incentivo na busca de conhecimento, como desafio a superar-se e criar condições para trilhar caminhos para o sucesso – ainda que este não demande apenas esforços, mas também oportunidades garantidas pelo Estado. Nessa escola, quando ao desempenho dos estudantes é dada ênfase na comparação entre os resultados de um estudante com o outro, leva-os a aceitação direta ou indireta de que o sucesso individual se restrinja a atingir objetivos estipulados pela escola – objetivos estes que dificilmente vão ao encontro com as necessidades da vida real, em especial das classes menos favorecidas (idem).

Não pretendo aqui negar um trabalho realizado ao longo de séculos, adjetivando-o como ineficaz, mas colocando em evidência uma característica importante de suas consequências na constituição de nossa sociedade. Possivelmente, houve/há escolas seriadas que desenvolveram e desenvolvem trabalhos interessados na construção de uma sociedade mais justa e democrática, desenvolvendo ações paralelas que oportunizam, aos

estudantes, condições para sua adaptação para respostas positivas ao tipo de avaliação que acreditam eficaz. No entanto, ao esperar que todos apresentem o mesmo desempenho num determinado *espaçotempo*, a muitos é negada a possibilidade de reconhecimento do próprio potencial. Essas considerações não desconhecem que a escola em ciclos não representa um modelo de escola perfeita. Existiria esse modelo, adaptável às necessidades de qualquer comunidade? Dificilmente. Por ora, veremos os princípios promissores dessa escola outra, nem sempre constitutivos das realidades escolares que adotaram tal organização.

A escola em ciclos é uma proposta orientada por um ideal de democracia, que vislumbra o conhecimento como direito de todos, conhecimento este que pode ser construído na coletividade, com princípios de solidariedade, visando o bem comum. Nesta perspectiva, a experiência dos educandos é fonte dos temas de estudo, buscando atender seus interesses e necessidades. Não há medida do desempenho, mas a avaliação constante dos estudantes, num acompanhamento individual de seus avanços. Sendo assim, vislumbra-se por meio dessa escola, uma sociedade mais igualitária, equânime, regida por princípios de alteridade.

A organização escolar em ciclos pressupõe preponderantemente administração do tempo escolar de forma diferenciada da escola seriada. Pois, uma vez que implica considerar e valorizar as diferenças (sociais, culturais, de ritmos de aprendizado, entre outras) existentes entre os estudantes, os períodos letivos são mais extensos, de modo que os conhecimentos a serem construídos a partir das abordagens dos diferentes temas serão iniciados e consolidados para além de um ano do calendário civil (dois, três ou mais anos), podendo ser retomados em diferentes momentos do ciclo.

O agrupamento dos estudantes em turmas se dá por idade, considerando as fases do desenvolvimento humano<sup>24</sup> do estudante, suas características pessoais e vivências socioculturais como parâmetro para a prática pedagógica, com impacto no currículo e atividades (FREITAS, 2003). Isso se explica pelo sociointeracionismo, a concepção da aprendizagem que tem como referencial Vygotsky e Wallon. Tal concepção se integra aos princípios do ciclo por entender a interação dialética do ser humano com seus pares da mesma condição biológica etária e social fundamentais para a construção do conhecimento.

---

<sup>24</sup> Infância, de 6 a 8 anos; pré-adolescência, de 9 a 11 anos; e adolescência, de 12 a 14 anos. (KRUG, 2001, p. 17)

No que diz respeito ao currículo, haverá busca pela formação integral dos estudantes, abordando conteúdos disciplinares tradicionais observados como imprescindíveis a formação humana, juntamente com conteúdos como música, dança e outras manifestações culturais, de forma articulada, sob julgamento de que todos têm relevância para a formação desse ser humano que tem direito a uma vida plena em realizações (PARO, 2011).

Quanto ao planejamento, espera-se que professores e professoras dos diferentes anos de escolaridade do ciclo tenham espaço e tempo em comum para estudo, avaliação e sistematização nas dinâmicas das aulas, sem perder de vista a ideia de continuidade das abordagens dos temas e sem uma linearidade específica conforme acontece no ensino seriado, mas no intuito de propor contingências diversas aos grupos de modo a terem vivências desafiadoras que favoreçam diferentes aprendizagens (FETZNER, 2009).

Os métodos avaliativos são múltiplos, baseados numa perspectiva formativa, investigativa e emancipatória (ESTEBAN, 2008), que terá como objetivo observar as necessidades apresentadas pelos estudantes nas diferentes áreas de conhecimento e buscar estratégias de superação das mesmas. Maria Tereza Esteban e Jussara Margareth de Paula Loch, sendo o argumento da última pesquisadora fundamentado no conceito desenvolvido por Ana Maria Saul (1995), trazem argumentos importantes sobre a proposta de avaliação que bem definem tal perspectiva:

As funções diagnóstica e formativa da avaliação são ressaltadas, diminuindo a importância das funções somativa e classificatória. O discurso se articula pelo compromisso com uma escola de qualidade: a avaliação faz o diagnóstico que indica onde se deve intervir para provocar melhores resultados; esta percepção deve ser cotidiana, de modo que se produzam efeitos formativos para os estudantes. Qualidade se relaciona cada vez mais estreitamente a desempenho, configurando um novo sentido para a classificação. Agora, qualidade é apresentada como estímulo a que se alcancem melhores resultados e não como construção de um caminho de exclusão. (ESTEBAN, 2008)

Avaliar, numa nova ética, é sim avaliar participativamente no sentido da construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento, compromisso e emancipação dos sujeitos. (LOCH, 2000)

Nesse movimento é imprescindível a relação dialógica docente-discente, horizontalizada, onde há esforço docente para compreensão do erro apresentado pelo

estudante, tendo em vista o que ele já sabe, além das percepções sobre as possibilidades de avanços e empenho para tanto – a autoavaliação também deve fazer parte dos processos avaliativos. Fernandes (2014) apresenta um ponto de vista relevante sobre esse aspecto da avaliação nos Ciclos:

Outro aspecto fundamental de uma avaliação que busca uma participação mais ativa do sujeito em seus processos de aprendizagem diz respeito à possibilidade de construção da autonomia nas práticas avaliativas, na medida em que é solicitado ao estudante um papel ativo em seu processo de aprender. Ou seja, a avaliação, tendo como foco o processo de aprendizagem, numa perspectiva de interação e diálogo, coloca também no estudante e não apenas no professor, como ocorre tradicionalmente, a responsabilidade por seus avanços e suas necessidades. (2014, p. 118)

Sendo assim, a avaliação na organização escolar em ciclos – sem uso de notas, conceitos ou qualquer tipo de meios para classificação e, conseqüentemente, exclusão – assume um caráter exclusivamente qualitativo, que presume a identificação das possibilidades de desenvolvimento das aprendizagens e identificação dos elementos aos quais são atribuídos impedimentos para as mesmas.

A organização do espaço e do tempo da escola deverá possibilitar as relações entre os estudantes de maneira mais dinâmica. Cadeiras enfileiradas, com o professor no centro da sala divergem de proposta da organização escolar em ciclos. Agrupamentos entre estudantes diferentes, com conhecimentos diferentes, na mesma sala em momentos diferentes, ou mesmo agrupamentos entre estudantes de diferentes turmas do mesmo ano de escolaridade também poderão contribuir para potencialização das aprendizagens e superação de possíveis dificuldades. Tempos de cinquenta minutos de aula de determinada disciplina são desconstruídos, com vistas no trabalho interdisciplinar e no tempo maior e mais adequado para as abordagens mais específicas e comprometidas com atendimento às necessidades das turmas (AGUIAR, 2016).

Aparentemente, pensar e viver a escola organizada em ciclos não configura uma novidade em relação à transformação da escola, visto que, se trabalhássemos em prol da garantia do direito de aprender de *todos*, já estabelecida como pressuposto para o exercício da cidadania desde a promulgação da Constituição Brasileira (1988), deveríamos tê-la implementada há muito, de forma a extinguir a fragmentação da escola seriada... No entanto, é notória a disputa de poderes e manutenção da desigualdade social em nosso país. Muitas são as políticas educacionais que pretendem conservar essa ordem-

base curricular única e avaliações externas que desconsideram a diversidade das regiões, escolas e condições sociais, econômicas e culturais dos estudantes, além de subalternizar o trabalho dos/as docentes.

Na mesma linha desses desafios, contamos com uma formação inicial e continuada de certa forma deficiente no que diz respeito a entendimento dessa perspectiva de organização escolar, daí, nas redes de ensino em que o ciclo é instituído, as práticas dificilmente convergem com a proposta, porque, com a falta de conhecimento, o professor tende a reproduzir suas vivências na escola seriada. Tal falta de conhecimento também provoca um entendimento reducionista do ciclo, traduzindo-o em promoção automática, o que dificulta inclusive a aceitação das famílias a tal organização. Não aceitação essa também reforçada pelos políticos, em função dos interesses já mencionados...

A mudança conceitual prevista pelos ciclos precisa, conforme sinaliza Fernandes (2009):

(...) responsabilidade de o campo educacional e de seus profissionais apontarem soluções em macronível, no sentido mais amplo das formulações de políticas e ações, como também apresentar saídas do ponto de vista das práticas de ensino, envolvendo o planejamento das ações dos professores quanto à didática, à avaliação e ao currículo e quanto às relações no interior da escola. (2009, p. 33)

Enfim, muitos são os desafios! Mas a vontade de fazer diferente não pode ser menor. Acreditar na construção de uma sociedade outra, pressupõe a construção de uma escola outra: sob perspectiva democrática, que considere efetivamente as diferenças sociais, étnico-raciais, de identidade de gênero, entre outras que atravessam o cotidiano das escolas.

#### **4.2 Ciclos na Rede Municipal de Ensino de São Gonçalo**

Originalmente habitado por índios tamoios, colonizado por portugueses e franceses, São Gonçalo foi fundado em 6 de abril de 1579 e percorreu um histórico de oscilação da definição de sua categoria política-territorial. Esteve paróquia, freguesia, vila, fez parte do município de Niterói, emancipou-se e foi reintegrado, emancipou-se novamente, por fim perdeu em extensão territorial. Estabeleceu-se na categoria de cidade somente no ano de 1929.

São Gonçalo está localizado na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Sua extensão de 248,4 km<sup>2</sup> corresponde a 5% da área do estado. A cidade é dividida por cinco distritos, compostos por 91 (noventa e um) bairros oficiais, e, segundo informações do site oficial da prefeitura, ainda há mais 18 bairros reconhecidos pela população. É o segundo município mais populoso do estado, ficando atrás apenas da capital, conforme dados do IBGE referentes a 2010.

Possui uma população estimada em 1.049.826 pessoas no ano de 2017. No ano anterior, o salário médio mensal da população era de 2.1 salários mínimos, com 34.5% das famílias com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, demonstrando ser, a maioria das pessoas de classe popular, de baixa renda.

Atualmente, a administração do município está sobre responsabilidade de um prefeito eleito vinculado ao Partido Popular Socialista (PPS), sendo antecedido, nos últimos anos, também por meio de eleições, por representantes do Partido da República (PR) e Partido Democrático Trabalhista (PDT).

No que diz respeito a gestão da educação pública municipal, os membros da Câmara Municipal exercem influências na gestão das escolas, uma vez que os cargos de direção são indicados pelos vereadores dos diferentes partidos. A interferência político-partidária na rede municipal também se mostra marcante diante da rotatividade na ocupação do cargo de secretário/a de educação. Entre os anos de vigência do último governo e o atual (2013-2017), por exemplo, sete pessoas ocuparam o cargo, estimando uma média de permanência de 1,4 anos no cargo por ocupante. Situação que tem conferido descontinuidade nas políticas relacionadas à educação da rede de ensino.

A rede municipal de ensino atende a Educação Infantil e Ensino Fundamental regular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. E desenvolve programas e projetos do Governo Federal voltadas para o atendimento dos estudantes e docentes, possui, também, iniciativas próprias de formação continuada de professores e professoras. A rede possui o Centro Municipal de Referência em Formação Continuada "Prefeito Hairson Monteiro dos Santos" – CREFCON – SG<sup>25</sup>, que atende a rede municipal de desde 2005, com capacitações nas diferentes áreas do currículo do Ensino Fundamental.

---

<sup>25</sup> <http://www.pmsg.rj.gov.br/educacao/crefcon.php>, acesso em 21/07/18.

Com base no censo escolar de 2018, são aproximadamente 44.691 estudantes municipais de Educação Infantil (UMEIS) e outras 87 escolas de Ensino Fundamental regular. Estas últimas atendiam em média 25.429 crianças nos anos iniciais.

No que diz respeito aos três primeiros anos escolares (1º Ciclo, destinado a alfabetização), ainda de acordo com o censo escolar do ano de 2018, estavam matriculadas 15.180 crianças, com maior concentração no ano final do ciclo. A tabela a seguir apresenta as matrículas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em 2018.

Tabela 4: Comparativo de matrículas nos três primeiros anos de escolaridade

Ano de escolaridade	Número de crianças matriculadas na rede municipal de São Gonçalo	Número de crianças matriculadas na rede privada de São Gonçalo	Quantitativo em relação ao estado e federação (ensino público e privado)	
			Estado do Rio de Janeiro	Brasil
1º ano	4.562	5.853	139.143	1.913.559
2º ano	4.503	5.919	139.366	1.925.955
3º ano	6.115	5.538	166.851	2.180.746
TOTAL	15.180	17.310	445.360	6.020.260

Fonte: Censo Escolar/INEP 2018. | Total de Escolas de Educação Básica: 108 | QEdu.org.br

Na tabela percebemos que o acesso ao Ensino Fundamental nas redes de ensino (pública e particular) não configura mais um problema da nossa cidade, as crianças não são excluídas da escola. Todavia, a exclusão na escola ainda se faz presente. Nos anos finais de cada ciclo há reprovações, com maior proporção no ano final do 1º Ciclo (Ciclo de Alfabetização).

A organização escolar em ciclos foi adotada nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal por meio da Portaria 001/SEMEC/99, datada de 12/01/1999. A Portaria estabelece normas gerais de ensino da rede escolar do município, instituindo a transição da organização escolar seriada para Ciclos, com vistas na melhoria da qualidade de ensino, além de outras providências. Atentemo-nos ao fragmento da Portaria:

Art. 5º – O 1º (primeiro) segmento do Ensino Fundamental, com duração de cinco anos, compreenderá dois ciclos, divididos em etapas anuais.

§ 1º – Os ciclos terão como objetivos: a adaptação, a iniciação, o aprofundamento e sistematização do processo alfabetizador.

§ 2º – Os alunos das atuais classes de 1ª a 4ª séries, independentemente da idade, serão reavaliados e encaminhados à etapa dos ciclos adequada ao seu desenvolvimento biopsicossocial.

§ 3º – A promoção ou retenção no primeiro segmento do Ensino Fundamental far-se-á exclusivamente entre os ciclos.

§ 4º – A promoção do aluno do segundo ciclo para a 5ª série fica condicionada à aprendizagem dos conteúdos mínimos exigidos, observados os critérios legais de avaliação. (Portaria 001/SEMEC/1999)

Com a publicação da Portaria fica evidenciada a correspondência entre as séries anuais e os anos de escolaridade componentes de cada ciclo, sem especificar a faixa etária de atendimento para cada ano, utilizando o argumento da adequação das crianças de acordo com seu desenvolvimento biopsicossocial. Com essa proposta as organizações das turmas para aquele ano letivo possivelmente tenham mantido as características da organização seriada, amparada inclusive com o equívoco do uso da nomenclatura “série” no parágrafo quarto.

Verificamos, portanto, que no documento há apontamentos breves sobre a nova organização da rede. No que se refere ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, que pressupunha uma mudança expressiva no trabalho com o tempo escolar, não aparecem questões de cunho político-pedagógico, que orientariam as dinâmicas escolares quando fundamentadas pela nova concepção de escola. E, assim como se limita nas considerações mais amplas sobre a nova organização, o documento também se mostra restrito ao apontar suas proposições em relação à alfabetização, a partir de então, estendida por mais de um ano letivo. Declara, apenas, conforme vimos na citação, que os ciclos objetivam a adaptação, a iniciação, o aprofundamento e sistematização do processo alfabetizador (Artigo 5, parágrafo 1º da Portaria 001/SEMEC/1999).

Considerando o PNAIC como parte constitutiva desse estudo – enquanto Programa que fomenta o conceito de Ciclo de Alfabetização no campo teórico-prático –, penso que, notada a data de sua implementação, após aproximados treze anos da reorganização do 1º Segmento do Ensino Fundamental da rede municipal de São Gonçalo,

professores e professoras da rede teriam/tiveram a oportunidade de ver e/ou rever suas concepções acerca dos princípios que fundamentam a proposta de organização escolar em ciclos e as reais condições de trabalho a que cada comunidades escolar está submetida.

Retomando a linha de resgate do histórico da reestruturação da rede gonçalense, foram identificados outros documentos que trouxeram adaptações à nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Portaria nº 010/SEMED/2006, estabelece, entre outras providências, o número de crianças por turma para cada ano de escolaridade<sup>26</sup> e, nesta ficam restritos ao 1º Ciclo apenas o 1º e 2º anos. Datada de dezembro de 2007, a Matriz Curricular da Rede traz no subitem sobre o Ensino Fundamental, alguns esclarecimentos sobre o que o documento denomina por “Sistema de Ciclos”. Na descrição, o documento aponta a promoção da interdisciplinaridade dos conteúdos, com menos rigidez e hierarquia com vistas ao fomento do espírito crítico e exercício da cidadania, e refere-se aos professores como:

(...) competentes no domínio dos conteúdos que ensinam, devem estabelecer uma prática dialógica, como eixo norteador de toda ação pedagógica, propiciando ao educando situações/condições de aprendizagem que, realmente, contribuam para o desenvolvimento de sua autonomia, do seu fazer criativo, estimulando a postura investigativa como caminho à construção do conhecimento, tendo em vista o respeito às diferenças, fator fundamental na sedimentação de uma sociedade mais justa. (SÃO GONÇALO, 2007, p. 40)

As poucas linhas para fim de esclarecimento, sobre o que se refere a organização escolar em ciclos, se mostram ainda insuficientes para elucidação dos fundamentos da proposta e seus principais aspectos que a diferenciam da organização seriada. Após oito anos de sua implementação, os ciclos, em São Gonçalo, se mostram ainda muito próximos de uma organização seriada por não romperem verdadeiramente com a ideia de uma sucessão de graus e apresentarem uma sequência de anos definidos por conteúdos específicos a cada ano. Consideramos, portanto, que os ciclos em São Gonçalo se orientam pela concepção de Ciclos de Aprendizagem que, conforme Fetzner (2009) “prevê revisão curricular no ensino fundamental acompanhada de extensão do tempo para

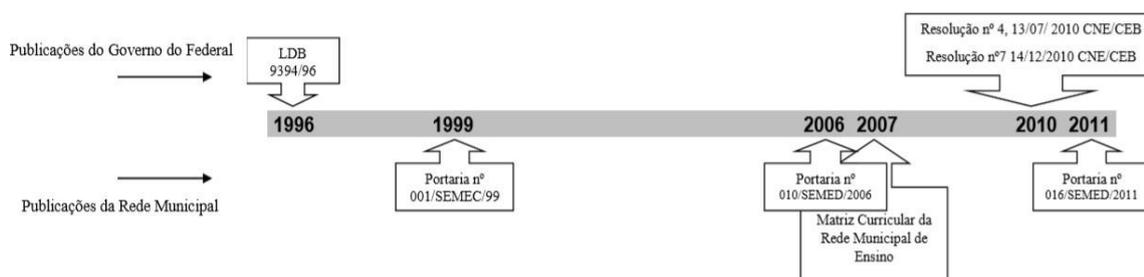
---

<sup>26</sup>1º ciclo: 1ª Etapa – 25 alunos; 2ª etapa – 30 alunos / 2º ciclo: 1ª, 2ª e 3ª etapas – 40 alunos.

que os alunos possam adquirir os conhecimentos previstos pela escola. Nos ciclos de aprendizagem, mantém-se certa referência aos conteúdos da série” (...).

A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, indicando as concepções de currículo e avaliação que devem ser adotados pelos sistemas de ensino. Na Resolução também é enfatizado o que deve ser assegurado a criança nos três anos iniciais do Ensino Fundamental: a alfabetização e o letramento. Já a Resolução nº 4 de 13/07/2010 CNE/CEB, Artigo nº 4, item II, prevê o período de três anos iniciais com foco somente na alfabetização. Aqui é importante observar que ambas resoluções preveem um ano a mais para alfabetizar do que o estabelecido pela Portaria nº 010/SEMED/2006. Diante disso, para ir ao encontro de tais Resoluções, é publicada, em São Gonçalo, a Portaria nº 016/SEMED/2011, incluindo o 3º ano de escolaridade ao 1º Ciclo, destinado a alfabetização.

Figura 2: Linha do Tempo dos Documentos Oficiais Analisados



Fonte: Dados da pesquisa.

Até aqui podemos observar um conjunto de documentos que respaldam legalmente a organização dos anos iniciais da rede. No entanto, ainda se observa uma lacuna, ainda em termos legais, de proposições do órgão central (Secretaria de Educação) de meios para colaboração e supervisão das escolas em seus processos de transição, bem como estabelecimento de proposta pedagógica que dessem orientações aos educadores, ainda que em linhas gerais, sobre os pressupostos da concepção de ciclos a qual a rede estaria se submetendo. Evitando interpretações equivocadas ou restritas sobre diferentes aspectos que se referem na sua diferenciação com a escola seriada: metodologia, currículo e avaliação, por exemplo.

O processo de implementação dos ciclos pela rede foi abordado na dissertação intitulada “Sistema de Ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ”, da pesquisadora Silvia Santos, professora supervisora da rede. No trabalho, a autora apresenta importantes considerações sobre esse processo de implantação dos ciclos na rede, reveladas por professores e professoras participantes da pesquisa. Datado de 2007, o trabalho foi realizado poucos anos após a publicação da Portaria 001/SEMEC/99, quando já se podia perceber algumas consequências das vivências da recente organização escolar.

A atenção dedicada por parte dos/as professores/as à mudança e o interesse por meios que lhes auxiliassem a compreender melhor a proposta são percepções da pesquisa. A autora relata que os docentes buscavam alternativas para lidar com o “sistema”, produzindo vários modelos de escolas sem se oporem. Todavia, percebeu-se que a mudança, em diferentes contextos, não atingiu as bases estruturais das escolas, concebendo-se apenas no que se refere a denominação da organização escolar, não alterando significativamente índices da rede relacionados a repetência, evasão e distorção idade-ano de escolaridade (SANTOS, 2007).

Mais recentemente, a professora Karla Cristina Santos (2017), em pesquisa de mestrado em educação, debruçou-se em outro aspecto inerente ao ciclo enquanto organização da primeira fase do ensino fundamental da rede gonçalense: o currículo. Na dissertação intitulada “Organização Curricular no Município de São Gonçalo: uma adequação da série ao ciclo”, a autora realiza entrevista semiestruturada objetivando compreender as aproximações e distanciamentos do currículo praticado na escola pesquisada com a concepção de organização escolar em ciclos. E conclui que, naquela unidade de ensino, o currículo ainda é concebido por meio de ordens e rituais bastante tradicionais. E, entre outros pontos de destaque ressalta que todas professoras pesquisadas “se colocam contrárias ao Ciclo, sob o argumento de que a seriação favorece à aprendizagem, porém apontam que, com os Ciclos, há mais liberdade em desenvolver o trabalho e destacam o respeito ao tempo de aprendizagem do aluno, o que parece contraditório” (SANTOS, 2017, p. 85).

As concepções de currículo, e como são praticados nas salas de aula, estão intimamente ligadas aos modos de gestão do trabalho pedagógico, suas intencionalidades em relação às aprendizagens das crianças e a repercussão das mesmas na constituição desses sujeitos enquanto seres históricos e subjetivos. Pensar nos modos de ser e fazer o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental, e especialmente nos anos de

alfabetização, consiste um movimento importante e indispensável para o desenvolvimento de ações que tenham repercussões significativas no processo de leitura das palavras e leitura de mundo.

Diante das referidas pesquisas observa-se então que, desde a publicação da Portaria até aqui, um longo caminho foi percorrido, onde os docentes da rede puderam ter vivências profissionais cotidianas, somadas às pontuais e/ou permanentes de formação, bem como de autoformação.

Portanto, não é justo julgar avanços, retrocessos ou inércia dos professores em relação aos processos alfabetizadores dos três primeiros anos de escolaridade, como consequência exclusiva dos encontros de formação do PNAIC – seria imprudência.

## 5. Aproximações do campo: uma escola, duas professoras e algumas conversas

Diante dos objetivos propostos para esta investigação, a delimitação do campo para a coleta de dados pressupôs a escolha da unidade escolar em que trabalho, na rede municipal de educação de São Gonçalo. Essa dispõe de turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo, no último ano do Ciclo de Alfabetização (então 3º ano), duas turmas regidas por docentes participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Nestas turmas foi identificado o total de 14 (quatorze) crianças que ainda não apresentavam a leitura e a escrita conforme esperado pelas professoras. Em decorrência desta situação, também era importante para as professoras, estratégias de ensino específicas para os processos de ensino-aprendizagem, visto o tempo previsto para a alfabetização, de acordo com a proposta de Ciclo de Alfabetização preconizada pelo PNE (2014-2024), e reforçada pelo PNAIC: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Aqui acrescento a discussão o critério da “idade certa” de 8 anos fomentada pelo PNAIC, como uma incoerência com as realidades das escolas, pois, no ano de escolaridade em questão, a exemplo da escola pesquisada, há muitas crianças em situação de distorção idade e ano de escolaridade<sup>27</sup>.

Para nós, nas escolas, lidar com a heterogeneidade nas turmas escolares ainda representa um desafio complexo, não somente ao que se refere as aprendizagens, mas também as diferenças de idade – turmas com adolescentes e crianças pequenas, sem identificação com os colegas. Por vezes, presenciamos cenas em que ficam evidentes as dificuldades para estabelecimento de relações entre os pares, durante as atividades dirigidas e livres. E ainda, ao nos atentarmos para as reincidências de algumas crianças no último ano do ciclo e seus históricos escolares (dois, três ou mais anos no mesmo ano de escolaridade), percebemos quão séria é tal questão. Nos questionamos sobre o que teria sido impedimento para a apropriação do sistema de escrita alfabética com fins de uso em práticas sociais, durante todos os anos de escolaridade dessas crianças.

---

<sup>27</sup> Distorção idade-ano de escolaridade corresponde a situação de estudantes que estão em ano escolar incompatível com sua idade. Segundo o site Q-Edu “distorção idade-série [termo sinônimo, utilizado em sistemas seriados] é a proporção de alunos com mais de 2 anos de atraso escolar. No Brasil, a criança deve ingressar no 1º ano do ensino fundamental aos 6 anos de idade, permanecendo no Ensino Fundamental até o 9º ano, com a expectativa de que conclua os estudos nesta modalidade até os 14 anos de idade”. Disponível em <https://academia.qedu.org.br/censo-escolar/distorcao-idade-serie/>

A realização desta fase da pesquisa, de cunho empírico, como dito antes, foi na unidade escolar a qual me tornei participante da equipe diretiva, no início do segundo semestre de 2017. O acompanhamento da equipe docente, entre outras atribuições do cargo na função de orientadora pedagógica, presume ações formativas com vistas no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem. No entanto, diante das demandas da UE, se faz necessário um trabalho mais voltado para a escola em seu conjunto, por vezes impedindo a realização de maiores intervenções diretas às aprendizagens das crianças e demais estudantes. Parte significativa do tempo, na função de orientadora, é dedicada a verificação de diários, atendimento aos estudantes e responsáveis, colaboração na organização das rotinas da escola (organização de horários, por exemplo), entre outras atividades.

Diante dessa dinâmica de atuação, o domínio de algumas questões de cunho pedagógico escapa ao meu conhecimento, ou tomo ciência sem a profundidade devida para então acompanhá-las e realizar intervenções significativas do ponto de vista reflexivo e prático. Observo também talvez não serem notórias as implicações dessas faltas, porém, ao passo que a responsabilidade pelos processos de ensino-aprendizagem não se esgota na figura docente, penso, enquanto parte de uma equipe, deveria poder contribuir mais.

A caracterização da escola e bairro onde está situada, seus atravessamentos socioeconômicos e culturais, os perfis das professoras alfabetizadoras pesquisadas, os recortes das conversas, entre outros dados, e análises realizadas diante da realidade que vivencio, compõem os subitens a seguir. Nas próximas páginas apresento os desdobramentos do contato epistêmico direto com as professoras alfabetizadoras, sujeitos da pesquisa, no contexto do Ciep. Revelo enfim, a experiência de cunho acadêmico científico vivenciada nesse *lócus*, que se difere das experiências cotidianas por vezes tomadas por tempos e ações automatizadas para o atendimento de demandas, ansiando o dever cumprido.

## **5.1 Um CIEP Municipalizado gonçalense e seu cotidiano**

O Ciep Municipalizado está localizado no 1º Distrito do município de São Gonçalo, no bairro Colubandê. É um bairro urbano, com e abriga importantes pontos comerciais de venda no atacado e varejo (CEASA, Makro, Guanabara, entre outros), além

de concessionárias de veículos de grandes marcas, assim como importantes locais de prestação de serviço público nas áreas da saúde, justiça e segurança, correspondentes ao Hospital Estadual Alberto Torres, uma Unidade de Pronto Atendimento, Fórum Regional – Juíza Patrícia Lourival Acioli e Corpo de Bombeiros Militar – BDM 3/20 Colubandê, respectivamente.

Em sua formação demográfica, o bairro é constituído por famílias de classe média/baixa, portanto, a escola atende em maioria às crianças de classe baixa. O Projeto Político Pedagógico da escola (2016) indica que os estudantes possuem pouco acesso a atividades esportivas, artísticas, culturais e de lazer. Essa realidade tem repercussão nos projetos pedagógicos desenvolvidos, ao passo que estamos sempre buscando oportunizar momentos que lhes promovam vivências nestas áreas, dentro e fora da escola, por meio de feiras, festas e passeios pedagógicos.

A comunidade, no que se refere as representações das famílias dos estudantes da escola, participa das atividades parcialmente: são queixas comuns, entre os educadores, sobre colaboração precária nas realizações das tarefas de casa, participação em reuniões; em contrapartida, o Conselho Escolar tem expressiva e determinante participação na tomada de decisões de cunho administrativo (uso de verbas, principalmente) e, por vezes, pedagógico.

A escola pesquisada atende as duas primeiras etapas da educação básica: Educação Infantil (creche a partir dos 2 anos e pré-escola) e Ensino Fundamental (anos iniciais e finais, isto é, 1º e 2º segmentos, respectivamente). Atende em tempo integral, das 8h às 16h, às turmas da Educação Infantil e 1º Segmento (1º ao 5º ano). Enquanto as turmas de 2º Segmento (6º ao 9º ano) funcionam apenas no primeiro turno, das 7h30 às 12h20. Ressalto aqui a organização das etapas do Ensino Fundamental, sendo em ciclos apenas os anos iniciais, enquanto seus anos finais são seriados.

Nessa pesquisa, o fator tempo poderia ser considerado como destaque para a presunção dos fazeres pedagógicos, especialmente aos específicos em alfabetização, observando-o como ampliado. No entanto, ao longo do ano, poucas vezes tivemos semanas completas de aulas no horário regular. Várias adversidades levaram a redução de horários dos estudantes, como por exemplo falta de água, escassez de merenda, licença médica de professora regente, além dos períodos de meia paralização e paralizações integrais. Tal inconstância, sabemos, é prejudicial para a continuidade dos processos, independentemente das disciplinas ou conteúdo de abordagem.

Como fator relevante, relacionado ao tempo para o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, no ano da investigação (2018) o calendário letivo da rede municipal de São Gonçalo sofreu alterações atípicas, necessitando ser desvinculado no calendário civil, em virtude de um intenso movimento de greve que durou mais de 70 dias corridos.

Em 2018, a greve dos profissionais da Educação da rede de ensino municipal de São Gonçalo, com adesão de 80% da categoria<sup>28</sup>, sob apoio do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, repercutiu no Ciep com atividades normais apenas em duas turmas do 1º Segmento. As demais turmas desse segmento e Educação Infantil ficaram sem aulas. No 2º segmento alguns professores também aderiram ao movimento. Tal situação comprometeu bastante o desenvolvimento dos projetos e alcance de objetivos para aquele ano, segundo nossas avaliações enquanto equipe diretiva e equipe docente durante as reuniões para reorganização do calendário letivo e cronograma de atividades, ao retornarmos da greve. Todavia, segundo a categoria, se fazia necessário e legítima a insistência em tal empreitada, ao passo que as reivindicações eram acerca das condições das unidades escolares (estruturas físicas carecendo de reparos e reformas), carência de professores regentes e de apoio educacional especializado, bem como a desvalorização do piso salarial dos docentes e remuneração dos funcionários de apoio (inspetores, merendeiros e auxiliares de serviços gerais), entre outras.

Figura 3: Greve da educação da rede municipal de São Gonçalo – Assembleia



Fonte: Blog do SEPE/SG, disponível em: <http://sepe-sg.blogspot.com/>, postado em 02/10/2018.

---

<sup>28</sup> Fonte: O São Gonçalo Online, <https://www.osaogoncalo.com.br/geral/53683/greve-de-profissionais-da-educacao-de-sao-goncalo-tem-adesao-de-80-da-categoria>, acesso em 13/02/19.

A título de exemplo, sobre a desvalorização financeira das remunerações, a Figura 4 representa uma das tabelas do Termo de Ajuste de Conduta (TAC) assinado pela Prefeitura de São Gonçalo com o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP-RJ) em atendimento às reivindicações da greve, nela estão os valores do piso salarial docente e previsão de reajustes.

Figura 4: Tabela Magistério – Previsão dos percentuais de reajuste do TAC-SG/2018

Tabelas do termo de ajuste de conduta SÃO Gonçalo 2018									
MAGISTÉRIO									
	ATUAL	DEZEMBRO 2018 (7.09%)	JANEIRO 2019 (5.5%)	JUNHO 2019 (12%)	DEZEMBRO 2019 (6%)	JUNHO 2020 (8%)	DEZ 2020 PISO DE 2019	JUN 2021 PISO DE 2020	DEZ 2021 PISO DE 2021
11	933,44(+416,54)	999,62(350,38)	1054,59(295,41)	1.174,00(176,00)	1.245,00(105,00)	1.350,44			
12	1.073,46(276,54)	1149,56(200,44)	1212,78(137,22)	1.350,10	1.431,75	1.553,00			
13	1.234,48(115,52)	1321,99(28,01)	1394,70	1.552,61	1.646,51	1.785,96			
14	1419,65	1520,29	1603,91	1.785,50	1.893,48	2.053,85			
15	1632,59	1748,34	1844,50	2.053,33	2.177,51	2.361,93			
16	1877,48	2010,59	2121,17	2.361,33	2.504,13	2.716,22			
17	2159,11	2312,18	2439,35	2.715,53	2.879,76	3.123,65			
18	2482,97	2659,01	2805,25	3.122,86	3.311,72	3.592,20			
19	2855,42	3057,86	3226,04	3.591,29	3.808,48	4.131,03			
20	3283,73	3516,54	3709,94	4.129,98	4.379,75	4.750,68			
21	3776,29	4044,02	4266,44	4.749,48	5.036,71	5.463,29			
22	4342,73	4650,62	4996,40	5.461,90	5.792,22	6.282,78			

Fonte: Blog do SEPE/SG, postado em 17/10/2018.

Ao passo que a comunidade era informada das ocorrências do movimento, a maioria das famílias se mostrou compreensiva diante das questões. Ao retomar as atividades, a participação das famílias nas reuniões, para estabelecimento de acordos quanto a recomposição do calendário letivo e as formas de fazê-lo, foi bastante expressiva. A contento, seguimos com as atividades.

Além do Ciep, o bairro possui outras instituições de ensino da rede pública municipal e estadual, além das da rede privada. E, devido ao seu diferencial de carga horária diária da creche e anos iniciais do Ensino Fundamental (período integral), a escola recebe estudantes de outros bairros do município. A adoção dessa carga horária se deu a partir da municipalização da escola, no ano de 2013.

A partir ano de 2012, ainda antes da municipalização da UE, houve a construção, em frente ao prédio principal, do Supermercado Guanabara – Shopping e Retail, tornando difícil a visibilidade da escola por parte dos transeuntes da rua principal. Além disso, por ter encoberta toda a sua fachada, a ventilação das dependências se tornou uma questão

delicada: as salas de aula passaram a ter saída de ar precária, além de serem invadidas por diferentes odores vindos das cozinhas do grandioso prédio do shopping. Em dias de calor, a temperatura das salas fica bem alta, a manutenção dos ventiladores ainda é insuficiente para a climatização. Somente três salas do prédio possuem ar-condicionado, nas quais não há permanência nem circulação regular dos educandos.

Figura 5: Fachada do Ciep, Supermercado Guanabara encobrendo-a parcialmente



Fonte: Correio da Cidade Online, divulgada em abril de 2015, disponível em: <http://correiodacidadeonline.com.br/>, acesso em 17/10/2018.

A estrutura física do Ciep é ampla e atende aproximadamente 326 educandos, de bebês a adolescentes. A escola possui quatro pavimentos: um exclusivo para a creche, recentemente reformada, com duas salas de aula, copa, três banheiros (2 infantis com chuveiro e 1 adulto) e espaço para brincar.

Foto 1: Creche (prédio anexo)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O segundo pavimento é projetado para o funcionamento de uma biblioteca, no entanto, atualmente desativada<sup>29</sup>, apesar de, em seu interior, ainda haver obras literárias e mobília para este fim.

Foto 2: Interior da biblioteca desativada



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O terceiro pavimento é o do prédio principal, de três andares, com 41 dependências com mobiliário em boas condições, pintura conservada, iluminação e ventilação parciais, conforme mencionado anteriormente. Sobre suas dependências, é identificado, no primeiro andar, dois banheiros (1 masculino e outro feminino), parquinho para as turmas da Educação Infantil também em desuso<sup>30</sup>, um amplo refeitório com capacidade para servir 140 pessoas por vez, e extenso pátio utilizado para realização agrupamento das turmas durante a abertura do turno e horários de recreio, entre outros intervalos.

---

<sup>29</sup> Segundo relatos da diretora (lotada no Ciep desde sua municipalização), a biblioteca encontra-se desativada desde o ano de 2014, aproximadamente, por não haver profissional para atuar na dependência. A professora que se responsabilizava era desviada de função e teve de retornar a sua função inicial. Desde então, apesar de esforços empreendidos pelas gestões seguintes, a reativação do espaço não havia ocorrido até a data dessa pesquisa.

<sup>30</sup> O parquinho está em desuso desde o final do ano de 2017, por haver condições de precariedade dos brinquedos e piso (desnívelamento e buracos), podendo afetar a integridade física das crianças, a julgo das professoras.

Foto 3: Parquinho desativado



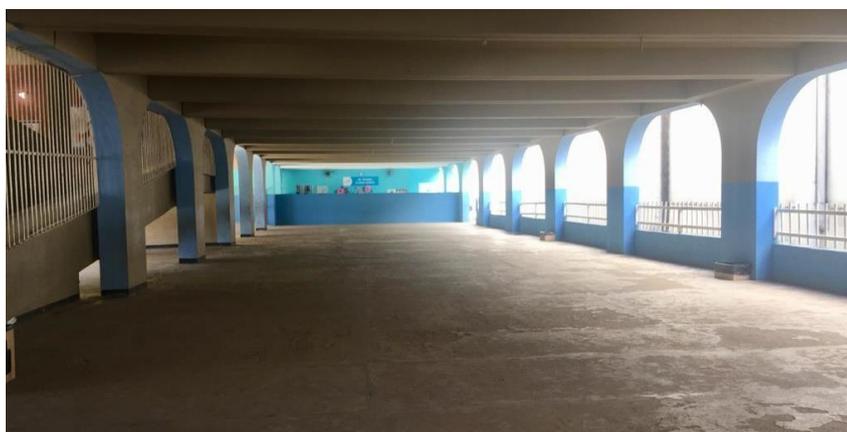
Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 4: Refeitório



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Foto 5: Pátio



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O quarto pavimento se refere a ampla quadra esportiva coberta, na qual são realizadas as aulas de Educação Física, entre outras atividades pedagógicas, tais como feiras, mostras de trabalhos e eventos em geral.

Foto 6: Quadra esportiva



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As salas de aula da Educação Infantil até o 5º ano, na maioria, apresentam mobília adequada (mesas e cadeiras para as crianças e diferenciada para as professoras), quadro branco, mural, prateleiras e/ou armários com materiais de uso das turmas, tais como caixas de livros de literatura, jogos e brinquedos, além de materiais fixados nas paredes (atividades realizadas pelas crianças e materiais de apoio visual sobre diferentes assuntos, entre outros recursos).

Foto 7: Parede de sala de aula de turma do Ciclo de Alfabetização



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nas turmas do 1º Ciclo (Alfabetização) do Ciep, há um esforço para a construção de um ambiente alfabetizador, convergindo com as orientações de Ferreiro (2011), ao sugerir a organização de salas de aula contendo:

um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha a escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc.) Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças e diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que veicula. Insisto: a variedade de materiais não é só recomendável (melhor dizendo, indispensável) no meio rural, mas em qualquer lugar onde se realize uma ação alfabetizadora. (p. 34)

Compreendemos a importância dessa ambientação explorando materiais prontos ou construídos pelas professoras e/ou/com as crianças, proporcionando a efetivação da leitura e da escrita em suas rotinas, percebendo-as como parte de suas vivências cotidianas, em função da efetivação de comunicações. Saliento que é consenso entre as professoras do Ciep, a concepção deste ambiente para além dos contatos com materiais, também observado por Ferreiro, no mesmo trecho citado.

Consideramos oportuno o trabalho com leituras de fruição compartilhadas, construção de textos coletivos e individuais de diversos gêneros, entre outras atividades, de modo que as crianças fiquem expostas a situações em que a língua escrita é fundamental para a resolução de problemas da vida prática, via a comunicação, informação, para o encontro com a cultura artística, aquisição e compartilhamento de conhecimentos de diferentes áreas.

A manutenção desse ambiente não se gera grandes conflitos, pois não há compartilhamento do ambiente com outros grupos, como ocorre na maioria das escolas de horário parcial. No entanto, quando necessária a lavagem das dependências ou pintura das paredes, os responsáveis pelos serviços dificilmente têm o cuidado na retirada dos recursos e, desavisadas, as professoras não conseguem fazê-la, de modo que por vezes perdem tais materiais. Com tal perda dificilmente as professoras imediatamente tomam iniciativa para reconstruir o ambiente ou parte dele, ainda que tenham ciência da sua

importância, como ocorreu no período entre a saída para as férias e o retorno no início das aulas, ainda com o ano letivo a concluir.

Apesar das adversidades, como a citada, entre outras situações que provocam desgastes no cotidiano da escola, por de certa forma influírem nas dinâmicas das ações pensadas pelas professoras e crianças – uma vez que também participam da construção dos espaços, confeccionam juntos seus materiais para apreciação e/ou recursos de apoio visual importantes para o processo de construção da escrita (alfabeto ilustrado, por exemplo) – podemos considerar as relações interpessoais no Ciep de boa qualidade. Temos um ambiente de diálogo e transparência nas ações. Percebo ainda um senso colaborativo entre as equipes (docente, diretiva e de apoio). Inclusive, quando expostos alguns problemas à comunidade, algumas famílias se dispõem a colaborar imediatamente, como no caso da carência de auxiliares de serviços gerais, quando algumas mães se colocaram disponíveis para realizar a limpeza da escola.

A carência de funcionários e professores é um fato recorrente no Ciep, que gera dificuldades nos atendimentos das demandas. São atendidas 26 crianças na creche, 60 na Educação Infantil, 84 no 1º Ciclo (Alfabetização), 53 no 2º Ciclo e 103 adolescentes na etapa seriada, de modo que situações requerem atenção, para além da dedicada por parte dos docentes nas salas de aula, ficam prejudicadas, conforme demonstra a tabela 5, em relação a falta de profissionais:

Tabela 5: Equipe Diretiva

<b>Função</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Carência</b>
Diretor/a	1	1
Secretário/a	1	0
Orientador/a Pedagógico/a	1	2
Orientador/a Educacional	0	3
Dirigentes de Turno	2	2
Total	5	8

Fonte: Dados da pesquisa.

A ausência de orientadores educacionais traz implicações negativas para o desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos, uma vez que outros profissionais precisam somar as suas atribuições a estas funções. É possível perceber, também, a sobrecarga de demandas que precisam ser atendidas pela equipe reduzida. Boa parte do tempo é dedicado a atendimentos aos responsáveis e educandos em virtude de particularidades,

mediação de conflitos entre as crianças e/ou adolescentes. Tal situação tem impedido, por exemplo, a dedicar atenção a outras questões igualmente relevantes, como realizar visitas às turmas e colaborar com as professoras.

A equipe de apoio também sofre com sua redução. Observada a estrutura física extensa do Ciep, a manutenção da higiene dos prédios ainda é precária – os funcionários têm trabalhado com prioridades, varrendo as salas de aula e higienizando os banheiros, de modo que, por vezes, as lixeiras das salas de aula acumulam resíduos de um dia para o outro. A segurança das crianças e adolescentes ao transitarem pelos espaços (principalmente ao ar livre) também é um problema, pois não há inspetores suficientes para observar as crianças, chamando-as a atenção para os perigos expostos: por exemplo, atrás da quadra há um vestiário desativado, mas de acesso fácil às crianças, neste local há entulhos que já causaram ferimentos em algumas crianças. A seguir, um panorama dos funcionários de apoio administrativo e operacional:

Tabela 6: Apoio Administrativo e Operacional

<b>Funções</b>	<b>Quantitativo</b>	<b>Carência</b>
Assistente administrativo	1	0
Inspetor/a de disciplina	3	3
Auxiliar de crèche	2	0
Merendeiro/a	4	0
Auxiliar de serviços gerais	5	2
Total	15	5

Fonte: Dados da Pesquisa.

As carências na Equipe de Apoio são atribuídas a rotatividade desses profissionais, que na sua maioria são terceirizados ou comissionados, isso configura um problema para a organização da escola. Quando os funcionários são recebidos na escola e começam a se adaptar às atividades da escola, em poucos meses são exonerados ou mesmo anunciam desligamento, por encontrarem melhores oportunidades de emprego. Com isso, a escola não consegue construir uma cultura sólida, em que todos sintam-se comprometidos com a qualidade dos serviços prestados a comunidade por entenderem dela fazer parte, como sujeito responsável por um bem-estar coletivo. Além disso, alguns desses funcionários, ao iniciarem seu trabalho na escola, demonstram dificuldades para desempenhar suas funções ou mesmo lidar com as situações educativas que permeiam os fazeres da escola, tais como os modos de orientar as crianças e adolescentes de forma respeitosa, sem constrangê-los. Nesse aspecto, a escola realiza formações com esses

colaboradores. Contudo, o dia a dia da escola costuma seguir, com suas limitações, em ordem no atendimento aos mais de 320 educandos, entre crianças e adolescentes, e a comunidade local.

Tabela 7: Quantitativo de Professores

<b>Função</b>	<b>Efetivos</b>	<b>Carência</b>
Docente II (EI ao 5º ano)	19	6
Docente I (6º ao 9º)	06	4
Professores de Apoio Educacional Especializado	03	4
Professores para parte diversificada	01	8
Total	29	22

Fonte: Dados da Pesquisa.

A carência de professores regentes ao longo dos anos é suprida pela oferta de dupla regência ou “tempo extra”, respectivamente para docentes II e docentes I<sup>31</sup>. Essas formas de resolução do problema consistem no cumprimento de horas de trabalho além da carga horária relativa à matrícula do/a docente. No caso dos/as docentes II, é assumida o total de horas igual ao da matrícula, 22h; no caso do docente I, a carga horária de matrícula é de 16h, podendo cumprir até 12 tempos de 50min – de acordo com a necessidade da escola e disponibilidade do/a professor/a. Diante dessa possibilidade, dificilmente, no Ciep, há ocorrência de turmas sem professor regente ou de disciplina específica. Por outro lado, no tocante das disciplinas diversificadas, em que há maior carência, a escola ainda não dispõe de professores, pois a rede prioriza a ocupação das vagas de professores regentes em seu conjunto.

As disciplinas diversificadas<sup>32</sup> atendem turmas da Educação Infantil e 1º Segmento previstas na matriz curricular da rede municipal. Estas disciplinas, além de promoverem experiências específicas com os estudantes e colaborarem com o desenvolvimento integral das crianças, possibilitariam, por parte dos docentes regentes, o gozo de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse (planejamento, avaliação e

<sup>31</sup> Docentes II atuam da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade, e docentes I do 6º ao 9º ano de escolaridade no Ensino Fundamental.

<sup>32</sup> Disciplinas diversificadas na Educação Infantil: Educação Física e Artes; no 1º Segmento: Orientação de Estudos e Matemática II; no 2º Segmento: Orientação de Estudos e Língua estrangeira moderna (Inglês).

estudos), conforme estabelece o parecer CNE/CEB, nº18 /2012, que trata da jornada prevista na Lei Nacional do Piso do Magistério, Lei nº 11.738 de 2008, que ao professor/a

é garantida a contratação com base em um determinado número de aulas, independentemente da duração de cada aula para efeito do que assegura ao estudante a LDB. Portanto, cada professor deve cumprir um determinado total de aulas semanais, organizadas em: • atividades de interação com educandos; • atividades extraclasse. Estes momentos da atividade do professor, independentemente das denominações que lhes sejam dadas, estão presentes em todos os sistemas de ensino, pois o professor sempre terá em sua jornada momentos em que ministrará aulas aos estudantes, momentos em que desenvolverá trabalhos pedagógicos, que podem ser exercitados na escola ou quando trabalhar em sua própria residência, em tarefas relacionadas ao magistério. (CNE/CEB, nº18/2012, p. 21)

Apresenta-se, portanto, para o problema da pesquisa, no que se refere ao atendimento das necessidades de ensino-aprendizagem das crianças, dificuldades estruturais da escola, que interferem no tempo que as professoras teriam para avaliar os processos de ensino-aprendizagem, analisar, problematizar e (re)definir suas estratégias de ensino e seus desdobramentos na construção do conhecimento dos/as educandos/as em relação a escrita, além de seus próprios conhecimentos enquanto alfabetizadoras. Por ora, a mudança dessa realidade, com implementação da legislação, inclusive ao que se refere ao Piso Nacional, ainda é distante nesta escola.

Aos docentes II (Educação Infantil e 1º Segmento) são reservadas duas horas semanais para planejamento coletivo. No Ciep esses encontros acontecem às quartas-feiras, com atividades variadas: reuniões de cunho pedagógico ou administrativo, planejamento coletivo para definição de ações coletivas em função de projetos pedagógicos, formações continuadas, elaboração de planos de aprendizagem e/ou de aulas, trocas de experiências, entre outras atividades.

Nos dias de planejamento as crianças são dispensadas de suas atividades, chegando duas horas mais tarde a UE e saindo duas horas mais cedo. Isto resulta em outro problema: devido a variação do horário, muitas famílias não levam as crianças para a escola, causando baixa frequência na maioria das turmas. As professoras do 1º Ciclo (Alfabetização) queixam-se bastante em relação a essa situação, devido as dificuldades que enfrentam para dar continuidade aos processos, uma vez que as crianças não são

assíduas. A infrequência das crianças é apenas um dos atravessamentos do cotidiano, provocador de tensões nos processos de ensino-aprendizagem do Ciep. Como vimos, a dinâmica da escola conta com questões adversas produzidas pela gestão pública municipal (falta de recursos humanos e materiais, desvalorização da carreira etc.).

Associadas às questões teórico-práticas cotidianas observadas até aqui, que atravessam as ações alfabetizadoras, contamos com as especificidades das professoras pesquisadas e das crianças de suas turmas (reveladas no subitem a seguir) para compor as respostas iniciais do problema da pesquisa, seu tom particular. Digo iniciais, pois disserto a partir das singularidades da realidade de uma escola, de duas turmas em específico.

## 5.2 Professoras, seus alfabetizados e as especificidades dos contextos de atuação

Ratificando o entendimento dos/as professores/as, bem como as crianças constituintes de suas turmas enquanto sujeitos históricos, primeiramente destaco o tempo e espaços de atuação dessas profissionais, desde a formação inicial até aqui, como fatores que influenciam na construção de suas práticas. Os quadros a seguir, 3 e 4, nos permitem uma visão sobre as especificidades das trajetórias profissionais de cada professora alfabetizadora participante desta pesquisa, trazendo indícios de que essas diferenças refletem nos seus modos de enfrentamento do cotidiano. Observemos:

Quadro 2: Especificidades da formação das professoras alfabetizadoras pesquisadas

	Prof <sup>a</sup> A	Prof <sup>a</sup> B
Formação de 2º Grau (atual Ensino Médio)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Geral</li> <li>• Disciplinas Pedagógicas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curso Normal</li> </ul>
Graduação e/ou pós-graduação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia (cursando)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia</li> <li>• Psicopedagogia</li> </ul>
Participação em programas de Formação continuada em Alfabetização (MEC)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PNAIC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PCN's</li> <li>• PROFA</li> <li>• Pró-letramento</li> <li>• PNAIC</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 3: Tempo de formação e experiência das professoras alfabetizadoras pesquisadas

	Profª A	Profª B
Idade	45 anos	52 anos
Tempo de formação	7 anos	35 anos
Tempo de experiência	7 anos	35 anos
Tempo de experiência em Alfabetização	5 anos	10 anos
Tempo de formação PNAIC	3 anos	4 anos

Fonte: Dados da pesquisa.

As particularidades das trajetórias das professoras, especialmente ao que se refere ao tempo dedicado aos estudos de processos de ensino-aprendizagem em alfabetização, são notórias. Percebemos a Profª A ainda em processo de formação inicial (graduação), mas que já acumula cinco anos de experiência alfabetizando. O perfil da Profª B apresenta dez anos de experiência e um acúmulo de participação em programas de formação continuada com vistas na prática alfabetizadora. Ambas professoras participaram da formação oferecida pelo Pacto em tempos aproximados, com diferença de apenas um ano a mais cursado pela Profª B.

O PNAIC enfatiza a importância de os/as docentes enquanto alfabetizadores, primordialmente, efetivar processos de ensino-aprendizagem com vistas a todas crianças se tornarem capazes de ler e escrever – por via de determinada concepção de alfabetização e, em contrapartida, promove formação continuada como meio de adequação desses docentes para o alcance da meta estabelecida. Porém, como pode ser visto no capítulo 2, outros programas, de diferentes esferas do governo, objetivaram a “capacitação” docente e não provocam transformações profundas nos modos de efetivação dos trabalhos pedagógicos, e, conseqüentemente, no cenário de analfabetismo brasileiro, visto os/as professores/as e seus espaços de atuação requererem (re)significações particulares.

Independentemente das orientações oficiais dos diferentes programas de formação, bem como dos documentos orientadores das redes de ensino, nós, professores, temos a responsabilidade de atuar com diferentes sujeitos, atentos à coletividade da qual são pertencentes, bem como as suas particularidades. As turmas das Profª A e Profª B eram compostas, assim como outros tantos grupos, por crianças com históricos de vida e escolares diversos, além de se apresentarem em diferentes momentos do processo de aprendizagem da língua escrita.

Na turma da Profª A, eram 24 crianças matriculadas, sendo identificadas 7 crianças que ainda não liam nem escreviam convencionalmente. Na turma da Profª B, em

26 matriculados, 6 crianças eram tomadas com o conhecimento sobre a língua escrita aquém do esperado pelas professoras para o ano de escolaridade em questão.

A seguir, apresento algumas informações sobre as crianças que ainda não apresentavam escrita e leitura convencionais no início do ano final do Ciclo de Alfabetização, 3º ano, nos quadros 4 e 5. Note que, para identificação de cada criança, adotamos como codificação a letra C, correspondendo ao vocábulo “criança”, e numeração aleatória, apenas ordenados crescentemente. As condições de leitura e escrita, consideradas pelas professoras por meio das avaliações diagnósticas de início de ano, serão trazidas por meio de amostras, num subitem mais adiante.

Quadro 4: Crianças que não leem nem escrevem convencionalmente (turma da Profª A)

Criança	Sexo	Idade	Cor	Com quem mora	Idade de matrícula no EF	Anos cursando o 3º ano	Anos sem estudar	Tempo de Ciep (em anos)
C1	M	13 anos	Parda	Mãe adotiva	6 anos	2	2	3
C2	F	11 anos	Parda	Pais, 3 irmãos e 2 sobrinhos	6 anos	3	1	5
C3	M	12 anos	Branca	Pais e 2 irmãos	6 anos	3	2	1
C4	F	12 anos	Parda	Mãe e 3 irmãos	6 anos	5	-	7
C5	M	14 anos	Preta	Pais e irmão	10 anos	5	-	3
C6	F	13 anos	Branca	Mãe, cinco irmãos e cunhado	6 anos	3	2	1
C7	M	9 anos	Parda	Mãe, padrasto e 2 irmãos	6 anos	1	-	½

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 5: Crianças que não leem nem escrevem convencionalmente (turma da Profª B)

Criança	Sexo	Idade	Cor	Com quem mora	Idade de matrícula no EF	Anos cursando o 3º ano	Anos sem estudar	Tempo de Ciep (em anos)
C8	M	9 anos	Preta	Mãe e 3 irmãos	6 anos	1	-	3
C9	M	9 anos	Parda	Mãe, padrasto e 2 irmãos	6 anos	1	-	½
C10	F	9 anos	Branca	Avó materna	6 anos	1	-	6
C11	M	10 anos	Preta	Mãe e 3 irmãos	6 anos	3	-	6
C12	F	9 anos	Branca	Pais e 2 irmãos	6 anos	1	-	1
C13	F	10 anos	Preta	Pais e 4 irmãos	6 anos	3	-	1
C14	M	13 anos	Parda	Pai, irmão, avô, tia e prima	6 anos	3	-	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao nos atentarmos aos quadros 4 e 5, primeiramente observamos os dados que se referem a identificação das crianças quanto ao sexo, dos quais não podemos apontar soberania entre meninas ou meninos, visto haver igualdade numérica. Contudo, ao compararmos as idades, crianças maiores de dez anos (idade de referência para consideração de distorção idade-ano de escolaridade no 3º ano) encontram-se em uma quantidade maior de meninos, pouco expressiva, pois a diferença corresponde a apenas uma criança (5 meninos e 4 meninas com dez anos ou mais).

Sobre as construções familiares, representadas pelas colunas “*Com quem mora*”, percebemos que todas crianças vivem sob tutela de adultos, na maioria seus pais, ou mãe acompanhada de padrasto. Somente três crianças vivem sobre guarda de apenas uma mulher, sendo mãe biológica, mãe adotiva ou avó. Tal dado atenta para questões de gênero e família, visto não ser observada nenhuma criança sob tutela apenas de adulto(s) do sexo masculino.

Ao que diz respeito ao cumprimento da lei<sup>33</sup>, que determina a idade de 6 anos para a matrícula das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental, as famílias se mostraram eficientes. De acordo com os documentos oficiais disponíveis na secretaria da escola, apenas uma criança foi matriculada com idade superior a 6 anos (C5). Segundo relatos da professora, junto com a família, esta criança sofre com repentinas mudanças de endereço, ao passo que muitas vezes se ausenta por semanas da escola, no decorrer dos anos letivos, depois retorna.

Quanto ao tempo de permanência no Ciep, percebemos que um pouco mais da metade das crianças (oito) são oriundas de turmas pertencentes a escola, remetendo-nos a ideia de que suas especificidades, ao menos em relação a aprendizagem da língua escrita, já seriam de conhecimento das equipes docente e diretiva. Além disso, 5 crianças são reincidentes no último ano do Ciclo de Alfabetização, ainda havendo três delas cursado de 3 a 5 vezes este ano de escolaridade. Uma situação tão alarmante quanto constatar que 4 crianças ficaram fora da escola por um ou mais anos.

Por fim, um último dado que nos adverte para uma questão de gravidade é o fato de a maioria das crianças ainda sem leitura e escrita convencionais no último ano do Ciclo de Alfabetização são crianças negras ou pardas; sendo, do total de 14 crianças, apenas 4

---

<sup>33</sup> O Artigo 32 da LDB, determina, entre outras considerações, que: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

brancas. Estes dados foram retirados de seus registros de nascimento, com exceção de uma criança que em seu documento de identificação não havia informações a respeito. A situação de não registro da cor se dá em outras 22 certidões, de modo que, para mapeamento de tal informação após coleta do dado primeiro foi realizada por meio de conversa com as professoras e, por vezes, indagando às crianças sobre suas origens (nos limitando a saber dos seus pais biológicos), percebemos a presença de 19 crianças brancas meio a 27 crianças negras e pardas no total das duas turmas. Este quantitativo que não corresponde ao número preciso de crianças mencionadas no início da pesquisa em virtude das transferências ocorridas próximo ao final do ano letivo, em fevereiro de 2019.

No entanto, o que nos chama a atenção neste contingente é que, nesses números, observamos uma diferença pouco expressiva na formação das turmas, uma vez que não há predominância de crianças negras e pardas com percentual aproximado ao da comparação entre as crianças que já liam e escreviam. Pois 58% do total de crianças do terceiro ano de escolaridade são negras e pardas, enquanto que este mesmo grupo corresponde a 71% no total de crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente. Abordo tal ocorrência com relevância por me afetar particularmente, por ser uma mulher negra periférica. Diante disso, vimos imprescindível relacionar tal fato à condição das pessoas negras (e pardas) no nosso país, condicionadas a inferiorização a partir do racismo estrutural, que normaliza as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas e que não eliminam a reprodução da desigualdade racial (BATISTA, 2018), uma perspectiva para além do racismo na dimensão individual ou institucional, praticados consciente ou inconscientemente (idem), mas que, ainda assim, não os responsabiliza de tal reprodução. Negar a abordagem dessa questão<sup>34</sup> presente nas turmas do Ciep (e demais escolas país afora), e sua relação a tal conceito, seria mais uma forma de contribuir para a manutenção de preterimento dos estudantes negros e pardos, desde a infância, nas UEs. Acreditamos que alguns dos dados apresentados revelem informações que podem inspirar estudos futuros, uma vez que são

---

<sup>34</sup> Alguns autores defendem que a desigualdade social está mais relacionada a questões econômicas do que às raciais. No entanto, Batista (2018), com base nos estudos de Silvio de Almeida, pós doutor em Filosofia, entre outras titulações, e autor do livro “O que é racismo estrutural?” (Letramento, 2018), corrobora como ideia de que a raça é um fator que promove e que justifica imensa desigualdade econômica e social, por vias da manifestação do racismo, ao passo que, mesmo os negros ascendendo socialmente, ainda sofrerão atos racistas.

amostras de uma realidade específica, representativa, ou não, de outros contextos escolares, da própria rede municipal de ensino de São Gonçalo, por exemplo.

Ao que se refere especificamente à pesquisa em questão, percebemos que a característica que aproxima as crianças identificadas pelas Prof<sup>as</sup> A e B como aquelas ainda sem escrita e leitura convencionais no início do ano, eram, principalmente, suas tentativas de leitura e escrita com imprecisas relações entre os grafemas e fonemas – algumas com menos ocorrências que outras. Durante tais tentativas, alguns não se sentiam encorajados a escrever sozinhos, necessitando de acompanhamento da professora ou de algum colega. As estratégias de leitura eram variadas, como por exemplo, ao identificar letras que tinham familiaridade, davam respostas aleatórias ao assunto da aula sobre o que poderia ali estar escrito. Outro exemplo era a soletração das palavras sem identificar o significado das mesmas.

Visto o contexto e os sujeitos pertencentes à dinâmica pesquisada, foi realizada a participação em experiências que traduzem o empenho das profissionais, por meio de suas intervenções em perspectivas alfabetizadoras consolidadas e/ou conhecimentos por elas mesmas produzidos, na medida em que se viam desafiadas pelos alfabetizados.

### **5.3 Sobre conversas e análise de materiais: considerações para o entendimento das práticas alfabetizadoras**

Ao passo que me percebo e assumo como agente participante dos processos desenvolvidos diretamente por essas profissionais, o olhar, a escuta e as percepções sob as dinâmicas até então desenvolvidas na unidade de ensino tomam outra dimensão. No entanto, restringindo-me ao problema da pesquisa, exponho, a seguir, os dados coletados especificamente em função da compreensão das práticas alfabetizadoras investigadas.

Durante a observação participante, realizada em dias e horários distintos aos meus períodos de efetivo trabalho no Ciep, pude, junto às professoras e turmas, lançar mais um olhar sobre aqueles sujeitos e dinâmicas familiares. A realização das conversas, exclusivas com as professoras, se deu em diferentes espaços e tempos: ora apenas com cada uma das professoras, nas suas respectivas salas de aula, na presença das crianças; ora em uma das salas da escola, nos reuníamos, o trio, sem interferência discente. Inicialmente, era visível a sutil preocupação das professoras com a gravação de suas consentidas falas – desde o

uso formal da língua à enunciação de seus conhecimentos de forma precisa, adequada –, no entanto, paulatinamente as conversas foram acontecendo com menor preocupação.

Ao descreverem suas turmas, ambas alfabetizadoras, além de apresentarem dados numéricos de matrícula, de frequência e identificação das crianças que ainda não haviam se apropriado da língua escrita de maneira convencional (apresentadas anteriormente nos quadros 4 e 5, p. 106), discorreram sobre as diferenças entre os estudantes, agrupando-os de acordo com a proximidade dos conhecimentos já adquiridos, revelando suas satisfações com os sucessos e preocupação com os casos percebidos como “problema”, de diferentes ordens.

Embora o ponto central de discussão fosse a prática alfabetizadora, nas conversas, a todo tempo percorríamos por questões políticas e sociais<sup>35</sup>, que hoje, para nós, parecem ser mais notórios seus reflexos nas trajetórias dos estudantes. No entanto, por compreendermos nossas responsabilidades e nossa limitação de atuação sob certos fatores, enquanto profissionais assumimos como indiscutível o engajamento na busca de meios para a efetivação do objetivo de ensinar as crianças, entre outras coisas, a ler e escrever, ainda que nos vejamos diante de desafios diários.

Como ponto de partida para a abordagem do tema da pesquisa – da qual a elas dou ciência de algumas de minhas inquietações para seu desenvolvimento –, provoco as professoras a exporem seus entendimentos sobre o que seria “ler e escrever convencionalmente” e então poderemos identificar os contingentes que proporcionaram a tais estudantes, ao longo do ano letivo, para que pudessem se desenvolver em seus processos. A Prof<sup>a</sup> A inicia sua fala, por vezes a Prof<sup>a</sup> B a interpela, de modo a articularem suas ideias de maneira complementar:

Prof<sup>a</sup> A: “Ler convencionalmente é aquilo que convém de um modo geral, pelo entendimento, daquilo que é comum, de consenso. Mas, assim”...

Prof<sup>a</sup> B (interrompendo): “Aquilo que você escreve e consegue ler.”

Prof<sup>a</sup> A: “Não, não. No meu entender é o seguinte: aquilo que a regra manda. A regra determina que tem de ser desse jeito assim, assim”...

Prof<sup>a</sup> B: “Exatamente!”

Prof<sup>a</sup> A: “Porém existem leituras que são feitas de outras formas. Então, quando eu me referi, por exemplo, ao aluno ‘X’, ele tem

---

<sup>35</sup> Além da pobreza, há muitas questões de saúde e de conflitos nas diferentes famílias dos estudantes, além das condições das escolas, das carências, já apresentados neste trabalho, de recursos humanos. Há também carência de materiais que afetam todo o trabalho pedagógico.

leituras, mas que não são as convencionais. Mas ele tem leituras, ele tem interpretações. Ele não está conseguindo fazer a decodificação desses códigos aqui, juntar (...) Quando trago textos de imagens, trago qualquer outra coisa que não seja simplesmente a leitura de letrinhas escritas, ele se sai muito bem. Mas para o senso comum ele não está alfabetizado. É minha visão. Não sei se realmente é isso. Se ele sabe que B com A é BA, se ele junta, é leitura. Porém, existem outras leituras.” Profª B: “É o conhecimento da sua língua, né?! Se sua língua diz que você tem de escrever ‘chocolate’ com CH, mesmo tendo o X.” Profª A: “O som, né?! Se o fonema é esse, a regra vai determinar que você escreveu errado se usou o X.” Profª B: “Regra é regra. A gente compreende que entendeu o fonema, porém, ortograficamente está errado.”

Observamos a concordância da Profª B com a fala da Profª A, sobre suas incertezas e possível imprecisão de seus conhecimentos ao que se refere uma leitura convencional. A expressão de suas concepções sobre esse aspecto do processo alfabetizador, afirmo a elas, não é em função de avaliação dos conhecimentos que possuem sobre o assunto, mas sobre como, a partir do confronto entre suas concepções e as amostras de leitura e escrita das crianças, podemos perceber que há habilidades de leitura e escrita ainda não dominadas por alguns estudantes. E percebemos ainda que, as crianças identificadas com suas habilidades ainda aquém da convenção tomada como expectativa da escola no final do Ciclo de Alfabetização, são percebidas pelas professoras com urgência por essas aprendizagens.

As professoras compreendem tal urgência e relatam sobre os primeiros meses do ano letivo e suas estratégias de ensino-aprendizagem, revelando aspectos sobre suas concepções de alfabetização, meios práticos de efetivá-la, bem como suas perspectivas de avaliação da aprendizagem dos estudantes. Revelam ainda aspectos das relações estabelecidas entre as crianças na identificação daquelas que saberiam menos que outras:

Não tem essa de discriminação que fulano sabe ou deixa de saber. Isso foi maçante na minha conversa com eles no início do ano: “Todo mundo está aqui para aprender. Um aprende hoje, outro aprende amanhã, outro aprende semana que vem. O importante é a gente aprender. Quando não interessa. Tem até dezembro *pra* aprender. (...) Falo isso baseada, assim “Mas tia, Marcos só sabe a letra A”. Respondo: “Ele vai aprender, calma... Eu estou em abril ainda. Ele vai aprender... *perai*”... É sempre um “*perai*.” (Profª B)

Nessa fala a professora, ao esforçar-se para que as crianças compreendam que as aprendizagens se fazem em tempos diferentes entre eles, demonstra também acreditar que todos estão aptos a aprender, independentemente do tempo necessário para tanto. Sendo assim, aposta na capacidade de cada criança e, aquela que se percebe aquém dos demais, possivelmente vê nessa afirmativa a chance de saber o que ainda não sabe, ou pensa não saber.

Na fala a seguir, a Prof<sup>a</sup> A também traz o indicativo das crianças que se percebem ainda não saberem ler e escrever convencionalmente e demonstra optar por realizar intervenções mais individualizadas, por percebê-los em atitudes para evitar o que ela denomina “constrangimento” provocado por tal inabilidade. Além disso, inicialmente descreve sua prática de ensino da língua escrita, revelando seus conhecimentos sobre os processos de alfabetização, apresentando influência da concepção tradicional de ensino-aprendizagem da língua escrita, com perceptível inclinação para os métodos sintéticos de alfabetização (silabação e fônico, especialmente):

Não pude diferenciar muito porque eles não sabiam *nada*. Então, tive que partir do básico mesmo. O AEIOU, o ABC. Vamos juntar... E com eles foi feito assim. Porque os que estavam na idade certa, muitos já sabiam juntar, já sabiam fazer uma leitura, mesmo que superficial, mas conseguiam. E eles não. Então, com eles era assim: eu pegava, trabalhava com a turma, solicitava que eles prestassem atenção. Enquanto a turma estava fazendo as atividades, eles vinham – até porque eles não queriam se expor para os pequenos: “*Professora, como que eu faço?*” Fazia, mostrava, a silabação, mostrava os sons... (Prof<sup>a</sup> A)

O início da fala da professora é marcado por uma espécie de justificativa da mesma para seu modo de como enfrentar o desafio nos primeiros contatos com as crianças ainda não alfabetizadas. Não poder diferenciar, nessa circunstância, é um indicativo de que também estava a se adaptar ao desafio recentemente imposto. No entanto, a fala “*eles não sabiam nada*”, assim como outras tantas, comum entre nossos/as colegas de profissão, tais como “*ele não se interessa*”, “*criança preguiçosa*”, “*não tem disciplina, por isso não aprende*”, penso, são carregadas de um sentimento de impotência diante dos múltiplos desafios da docência que professores e professoras possuem e lhes impedem, mesmo que parcialmente, de inferir uma avaliação da aprendizagem dos estudantes compreendida como diagnóstica e formativa (ESTEBAN, 2008).

A docência, especialmente a alfabetizadora, construída, desconstruída e reconstruída no fazer cotidiano, no enfrentamento dos desafios apontados pelas crianças, tem representação na fala da Prof<sup>a</sup> B, quando divide com a turma a responsabilidade do desenvolvimento de todos e de cada um, quando sinaliza sua versatilidade para ter de dar sentido a várias ações ao mesmo tempo.

Falo assim: *“Olhem só! Eu vou ensinar umas letras aqui para eles. Vocês terminem, porque depois eu vou tomar leitura de ‘fulano’ e depois vocês ajudem ‘ciclano’.” Eles têm responsabilidade de ajudar os colegas.* (E continua...) Faço só uma pegadinha minha: *“Olhem só, eu sou só uma professora em sala. Vocês são vinte e seis. Por que que um não pode ajudar o outro? Pode sim. Só não pode quando eu estiver avaliando, porque tem que prestar atenção no que errou, o que acertou, o que sabe, o que não sabe, o que ainda não sabe. Agora, enquanto está aprendendo, problema nenhum.”* (Prof<sup>a</sup> B)

No primeiro trecho de sua fala, o comprometimento entre os pares é sugerido por meio de tal mostra, que tem inculcido o entendimento de uma sobrecarga, mediante o comparativo feito. No entanto, o argumento adotado pela professora tem ainda maior significado se associado a um contexto maior, o social. Os desdobramentos dessa iniciativa de acolhimento entre os sujeitos, objetivando a criação de um ambiente de colaboração entre seus pares, fomenta uma perspectiva de sociedade menos competitiva e mais solidária.

Além disso, no jogo das inter-relações, a professora demonstra acreditar que o estímulo às aproximações das crianças umas com as outras ultrapassa o simples contato que sugere um ambiente harmônico em sala de aula, mas de possibilidades de aprendizagens provenientes das trocas entre os/as estudantes, sem mediação docente. Ela demonstra saber que, quando compreendemos a criança enquanto ser interativo no processo de ensino-aprendizagem, se torna imprescindível o estímulo à interlocução desse sujeito com seus pares para o aprendizado e significação da língua escrita, conforme teoriza Smolka (2012) na perspectiva de alfabetização como processo discursivo. Observemos tal compreensão presente num trecho da fala da Prof<sup>a</sup> B:

Que eu falo de um jeito que de repente o colega fala de outro, e provoca um *“Nossa! Não tinha pensado nisso!”* Então eles têm essa troca na própria linguagem entre eles. Então, assim, às vezes, eu estou ajudando um. Aí acabei de ajudar. Agora você tenta fazer sozinho. *“Ai... Eu não estou conseguindo.”* Aí alguém

levanta o dedo. “*Tia, posso ir lá ajudar?*” Pode. Porque sabe que estou ocupada com outro. Aí vai lá ajudar. (Profª B)

Talvez a Profª B nem tenha pleno domínio sobre a fundamentação que sustenta sua fala em caráter teórico-prático. Todavia, pela experiência cotidiana, percebe a validade desses movimentos na sala de aula e é capaz de argumentar em favor dos mesmos, como estratégia de potencialização dos processos de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, as professoras sinalizam que essas proposições não são suficientes para o envolvimento pleno das crianças nas atividades para apropriação da língua escrita, uma vez que parte delas, desse grupo específico ao qual a pesquisa se atenta, tem idade avançada e, por não se identificarem plenamente com seus pares (crianças menores), o diálogo entre elas, segundo as professoras, é prejudicado. A declaração sobre esse fator ocorreu quando rememorávamos umas das iniciativas a qual nos dispomos, na tentativa de potencializar as aprendizagens das crianças, logo no início do ano letivo: os reagrupamentos produtivos entre turmas. Com tal iniciativa acreditávamos promover diálogos diferentes dos costumeiros nas turmas de origem das crianças, dando-lhes oportunidade de interagir com outros colegas, de outras turmas e de outros anos de escolaridade do ciclo, por meio de propostas de atividades, mediadas pelas professoras, entendidas como apropriadas para o avanço dos conhecimentos sobre a língua escrita.

A elaboração do plano de ação nessa perspectiva tinha grande influência das orientações do PNAIC, com bases em Vygostky, defendido em um dos textos do caderno de estudos do programa, de autoria de Seal (2012), “O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no segundo ano do ciclo de alfabetização”, ao afirmar que “O modo de agrupamento mais pertinente é aquele no qual os conhecimentos apresentados pelos membros são diferentes, mas em níveis próximos. Ou seja, alunos com conhecimentos diferentes, mas não muito distanciados” (Ano 2, Unidade 7). A Profª B fala com precisão sobre aspectos do desafio:

Eu fiquei com as crianças na fase silábica e me deparei com uma situação atípica. Porque eu fiquei com crianças de seis anos e um aluno de doze anos. Então foi complicado. Ele queria atazanar a vida de todo mundo. Os pequenininhos queriam brincar com ele, porque ele é um líder. Foi difícil administrar a situação. Mas as atividades foram realizadas. Não com tanto sucesso, porque só tivemos três encontros. Nem pude avaliar o quanto houve de progresso... (Profª B)

A professora, além de evidenciar que, ao seu ver, as diferenças de idade naqueles primeiros momentos de reagrupamentos foram pouco favoráveis para a interação entre as crianças, revela ainda, mesmo em meio as complicações dessas relações, a possibilidade de realização das atividades como algo positivo. Em contrapartida, a descontinuidade desse plano de ação, devido aos primeiros movimentos de greve, no último mês do 1º bimestre letivo, é lamentada pela professora, pois ficou impedida de avaliar o trabalho realizado.

Compreendemos os agrupamentos produtivos como uma tentativa de proporcionarmos às crianças o encontro com diferentes olhares docentes sobre seus processos, a partir de atividades desafiadoras, para que avançassem. Entendemos aquele movimento como mais um meio de compartilhar nossas inquietações frente às demandas de cada criança, as aproximações das avaliações acerca de cada um, ampliando nossas capacidades de análise e avaliação das aprendizagens.

O esboço do plano de ação<sup>36</sup> (Fig. 11) traz consigo questões teórico-práticas que orientam os fazeres das professoras com evidências de influências dos estudos do PNAIC, principalmente, na medida em que as crianças são agrupadas de acordo com as hipóteses de escrita de Ferreiro & Teberosky (1999). A organização dos estudantes para fim dos agrupamentos se fez por meio de avaliações diagnósticas realizadas pelas professoras regentes nas primeiras semanas de aula, com o intuito de identificar os conhecimentos sobre a língua escrita que cada criança tinha. Em reunião de planejamento coletivo pudemos analisar as escritas das crianças e, sobre suas leituras, os registros de observação realizados pelas professoras. Por fim, discutimos a logística desse movimento.

---

<sup>36</sup> Os agrupamentos produtivos tiveram duas fases de elaboração: a primeira de como seria efetivada sua dinâmica, observada na Fig. 11: as professoras agrupavam as crianças pelas aproximações de seus momentos de aprendizagem da língua escrita, cada grupo ficava com determinada professora, por aproximadamente quatro horas semanais. Na segunda fase, coletivamente, as professoras planejavam as atividades que seriam realizadas nos agrupamentos, avaliavam as crianças e trocavam informações sobre cada uma delas.

Figura 6: Esboço do Plano de Ação para potencialização das aprendizagens de leitura e escrita do Ciclo de Alfabetização



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Das atividades descritas no esboço do Plano de Ação para potencialização das aprendizagens de leitura e escrita do Ciclo de Alfabetização (Fig. 11), foi sinalizada a utilização dos Jogos de Alfabetização – anotado pela professora com uso da sigla CEEL, ao final da folha. CEEL significa Centro de Estudos em Educação e Linguagem, responsável pelo desenvolvimento do material composto por dez jogos para contribuir com os processos de ensino-aprendizagem do sistema alfabético de escrita. O centro de estudos é parte da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e, em parceria com o MEC, desenvolveu e distribuiu tal material para todas as escolas das redes de ensino que aderiram ao Pacto.

Os momentos em que as crianças jogavam eram comumente precedidos por atividades sistematizadas complementares em folhas fotocopiadas distribuídas as crianças, numa tentativa de consolidar o que foi aprendido por meio da brincadeira. O critério do momento do processo de apropriação da língua escrita, compreendido pelas professoras a partir das hipóteses de escrita, definia a atividade que seria realizada por cada criança.

Foto 8: Jogos da caixa CEEL



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 7: Atividades diversificadas para sistematização de jogo de rimas do CEEL

NOME \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 PROFESSORA DE REFERÊNCIA: \_\_\_\_\_  
 TURMA DE ORIGEM: \_\_\_\_\_

**APOIO – JOGO “CAÇA-RIMAS”**

RECORTE AS FIGURAS DA FOLHA EM ANEXO E COLE NOS RETÂNGULOS FORMANDO RIMAS.



RIMA COM...  
[ ]



RIMA COM...  
[ ]



RIMA COM...  
[ ]

*Para as pré-silábicas*

**APOIO – JOGO “CAÇA RIMAS”**

1- LEIA A TROVA POPULAR ABAIXO COM A AJUDA DE UM ADULTO.

VOÇÊ DIZ QUE SABE MUITO,  
**BORBOLETA** SABE MAIS:  
 ANDA DE PRIMA PRA CIMA,  
 CORTA QUE VOCE NÃO PÁZ.

A) QUAL É A PALAVRA DESTACADA NO TEXTO?

B) QUE TAL PROCURAR OUTRAS PALAVRAS QUE RIMAM COM ELA?

C	H	P	E	T	A	O
V	A	M	I	O	U	V
P	L	A	N	E	T	A
A	A	O	M	T	L	R
N	O	X	C	J	I	E
E	M	C	A	N	E	T
O	C	O	C	H	U	A

PLAN \_\_\_\_\_ - CAN \_\_\_\_\_ - CI LUP \_\_\_\_\_ - VAR \_\_\_\_\_

*Para as silábicas*

NOME \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_  
 PROFESSORA DE REFERÊNCIA: \_\_\_\_\_  
 TURMA DE ORIGEM: \_\_\_\_\_

**APOIO – JOGO “CAÇA-RIMAS”**

AGORA É A SUA VEZ DE CRIAR RIMAS!  
 ESCREVA O NOME DE CADA IMAGEM NO RETÂNGULO E  
 DEPOIS ESCREVA RIMAS PARA CADA UMA.



[ ]



[ ]



[ ]



[ ]

*Para as silábico-alfabéticas e alfabéticas*

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Diante de tais propostas de atividades utilizadas especificamente durante o desenvolvimento do plano de ação, trazendo à análise do processo um outro ponto de vista, percebo que, mesmo havendo a intenção de reunir as crianças em fases aproximadas do processo de aprendizagem, com vistas nos seus avanços, acreditando estarmos atentas às diferenças e especificidades desses estudantes, acabamos por adotar um procedimento que busca formação de grupos homogêneos, indo de encontro com a ideia de que a diferença deve ser compreendida como elemento potente favorável aos processos de

ensino, conforme vimos nos princípios da organização escolar em ciclos, no Capítulo 4. Fica então ainda mais perceptível quão desafiante é o cotidiano escolar e os processos de definição de estratégias para desenvolvimento de suas dinâmicas, pois estamos suscetíveis a escolhas pouco acertadas... No entanto, classifico como ousado o nosso investimento e gratificante perceber-me parte de uma equipe bem-disposta.

Tal empreitada foi bastante desafiadora, pois, devido o número de turmas do Ciclo de Alfabetização ser muito pequeno, apostamos em agrupar as crianças independente do ano de escolaridade (1º, 2º ou 3º ano). As diferenças de idade, acreditamos inicialmente que poderiam ser administradas como um fator favorável à troca de suposições sobre os sentidos das representações da língua entre as crianças, o que foi contrariado pela fala da Profª B, já apresentada após a realização da experiência. Ou seja, a diferença entre as idades, no caso proposto de agrupamento pelo desempenho na escrita, demonstrou-se um problema.

Sobre as atividades desenvolvidas nos momentos de aula habituais (professora regente junto a sua turma de referência original), em posse do caderno de planejamento da professora B<sup>37</sup> verifiquei a presença de atividades mais aproximadas às concepções tradicionais de alfabetização, meio a algumas propostas com influência construtivista e histórico-cultural.

Em campo, fica ainda mais perceptível a pluralidade do campo teórico-prático da alfabetização por perceber nas atividades direcionadas às crianças propostas de cunho tradicional, numa perspectiva de aprendizagem descontextualizada, desconsiderando os aprendizes como sujeitos cognocentes, meio a atividades que demandam o exercício cognitivo e reflexão sobre a língua.

As rotinas das aulas, tanto da Profª A quanto da Profª B, apresentavam predominância de hábitos práticos clássicos de organização: orientam que os/as estudantes copiem o cabeçalho em seus cadernos da área de conhecimento que será abordada no dia em questão; posteriormente os levam a realizar a cópia das tarefas ou identificar as páginas do livro didático que será utilizado no dia; em seguida, elas explicam as propostas das atividades e determinam tempo para execução; por fim, realizam as correções (nos cadernos ou coletivamente, fazendo uso do quadro). Se

---

<sup>37</sup> Não foi possível trazer elementos dos planejamentos da Profª A, pois a professora informou ter descartado seus materiais do ano de 2018. As conversas aconteceram em 2019, no período de extensão do calendário de 2018, desvinculado do ano civil, em função da greve da educação municipal de São Gonçalo.

distanciam do tradicional quando iniciam a aula com uma rápida conversa informal ou leitura de um texto e roda de conversa sobre o que foi lido. Também contrariam o habitual descrito, por estimular a leitura no final das atividades, pois, conforme as crianças vão terminando as atividades, se direcionam ao cantinho da leitura e escolhem um livro que desejarem.

Há flexibilidade na rotina de ambas turmas. Por vezes, as professoras propõem atividades lúdicas. Essas atividades, segundo as professoras, normalmente se dão à tarde, pois julgam ser um período do dia em que as crianças demonstram exaustão por já estarem muitas horas na escola.

Com intenção de colaborar com o aprendizado da língua escrita, são propostas brincadeiras com uso de materiais produzidos pelas professoras ou pelas próprias crianças, atividades de recorte e colagem (como palavras ou textos fatiados), cruzadinhas, caça-palavras, vídeos, trabalho com músicas (tocadas ou contadas), além das rodas de leitura com uso do acervo literário do Pacto.

Os acervos de literatura infantil em função do Programa foram distribuídos pelo MEC, assim como os Jogos CEEL, anteriormente citado. Ambos materiais consistem, entre outros recursos, o quarto eixo de atuação do PNAIC, que diz respeito a distribuição de materiais didáticos. Tais livros foram utilizados, ao longo do ano letivo de 2018, pelas professoras de diferentes modos: na construção de cantinhos da leitura ou efetivação de projetos de leitura com as turmas do Ciclo de Alfabetização.

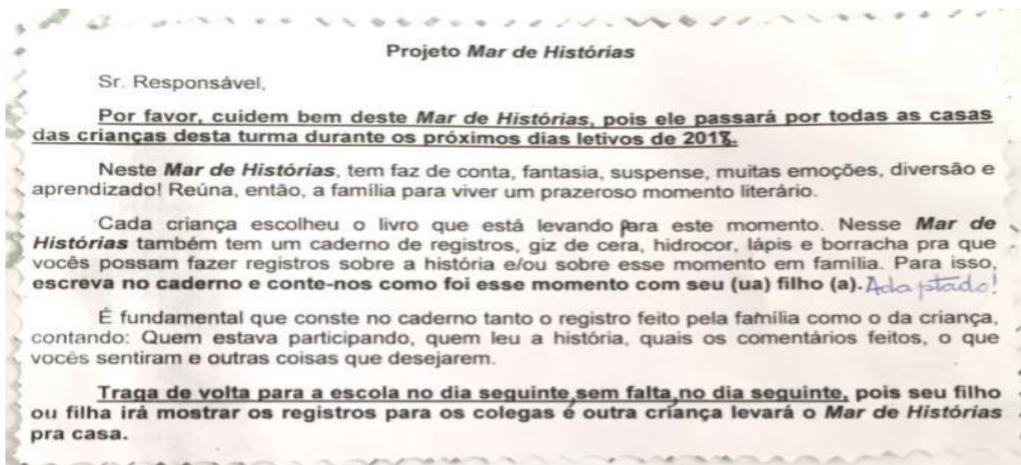
Foto 9: Cantinho da leitura



Fonte: Arquivo da pesquisa.

O desenvolvimento dos projetos de leitura intencionava a criação e/ou consolidação do hábito de leitura nos lares, envolvendo as famílias. As crianças relatavam aos colegas suas impressões sobre os livros lidos e a experiência da leitura junto a família, quando assim ocorria. A Figura 8 traz as orientações do projeto.

Figura 8: Orientações do Projeto de Leitura



Fonte: Arquivo da pesquisa.

A realização do trabalho com a leitura durante as aulas, por meio das diferentes estratégias observadas, também objetivava fluência e aprimoramento da competência na interpretação dos textos. Nas leituras iniciais, em ambas turmas, eram realizadas ora pela professora, outras vezes pelas crianças, voluntariamente ou sob solicitação. Eram lidos textos de diferentes gêneros, normalmente escolhidos pelas crianças. No entanto, quando a professora desejava abordar as características de determinado gênero textual, a escolha ficava a seu cargo.

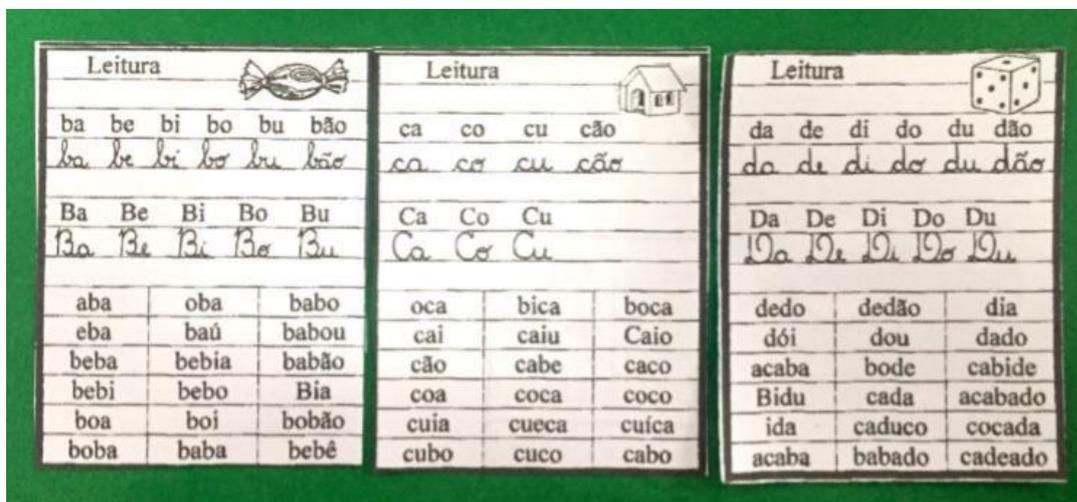
Ainda para trabalhar a leitura buscando fluência, a Prof<sup>a</sup> A e a Prof<sup>a</sup> B faziam uso de cadernos de leitura. Cada criança tinha seu caderno, no qual eram colados materiais escritos fotocopiados. Segundo as professoras, o que seria “estudado” por cada criança, em casa, era apropriado ao seu momento do processo: às crianças que já liam e escreviam convencionalmente eram reservados pequenos textos apresentando as palavras das quais seriam utilizadas como referência para estudo da ortografia (Fig. 9) e as que ainda não tinham tais habilidades consolidadas, eram enviadas, além das famílias silábicas, listas de palavras soltas que apresentavam o mesmo grupo silábico (Fig. 10).

Figura 9: Atividades de leitura para crianças que já liam convencionalmente



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 10: Atividades de leitura para crianças que ainda não liam nem escreviam convencionalmente



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em face dessa seleção de materiais, é notória a confiança na memorização enquanto caminho para aprendizagem da língua escrita. Nessa perspectiva, também ignoram os saberes das crianças sobre a língua, construídos a partir de suas vivências cotidianas, pois muitas delas conhecem a escrita de palavras outras que a escola não utiliza para fins pedagógicos alfabetizadores. Diante disso, tanto a Prof<sup>a</sup> A quanto a Prof<sup>a</sup> B, também deixam evidente que valorizam os processos de ensino em detrimento das especificidades dos modos como as crianças de fato aprendem.

Sobre as atividades com vistas no estímulo à produção escrita, foi possível observar poucos momentos em que as propostas abarcassem a ideia de aprender a escrever escrevendo, por meio do estímulo às tentativas de escrita espontânea, a partir de uma ideia de produção “do jeito que se pensa ser escrito”, buscando saber da criança o que ela pretendia com sua escrita baseada nos erros e, ainda tomando (a escrita) como instrumento de comunicação.

Quando analisados os planejamentos da Prof<sup>a</sup> B, identifiquei apenas uma atividade que ia na contramão da concepção tradicional, a produção de um texto coletivo, tendo a professora como escriba:

Produção de texto coletivo, síntese do livro *A árvore generosa*, de Shel Silverstein:

Era uma vez uma árvore que dava as coisas para o menino. O menino queria dinheiro e a árvore deu as maçãs para ele vender. O menino queria uma casa, uma esposa e filhos e a árvore deu seus galhos para ele fazer sua casa.  
E o tempo passou e o menino ficou cansado e triste. O menino queria um barco para viajar e a árvore deu seu tronco para construir um barco.  
O tempo passou! A árvore não tinha nada para oferecer para o menino porque ela já tinha dado tudo que podia. O menino descansou no toco que sobrou da árvore. E eles ficaram felizes.

Essa atividade foi parte integrante de uma sequência didática<sup>38</sup> desenvolvida a partir da leitura de um livro do acervo. Na construção de texto coletivo as crianças vão

---

<sup>38</sup> Segundo o Pacto, sequência didática é uma modalidade de planejamento. Estruturado pelo professor, para desenvolvimento por um determinado tempo. Trabalha-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. (BRASIL, 2012)

formando frases oralmente, e as palavras vão sendo por elas soletradas para que a professora as registre no quadro. O processo permite a professora indagar as crianças sobre qual/s letra/s representa/m cada som, bem como acentos e sinais de nasalização necessários a escrita das palavras. Leva-os a identificar os espaçamentos entre as palavras, uso de sinais de pontuação, parágrafos e uso de letras maiúsculas. Além de promover análise de concordância nominal e verbal, coesão e coerência textual, a professora evidencia a importância da revisão da escrita, como também percebe e estimula a criatividade das crianças para a produção do texto, seja ele uma reescrita ou um texto original.

Um outro exemplo de atividade foi trazido pelas professoras, durante as conversas, como material de produção de texto utilizado no início do ano. Segundo as profissionais, esta seria uma proposta mais apropriada de produção escrita como preparação para momentos futuros de produção dos textos livres (narrativas e outros gêneros) pois, inicialmente, elas afirmam, a maioria das crianças ainda não seria capaz de escrevê-los. Aqui identificamos dúvida sob a capacidade das crianças.

Figura 11: Atividade de produção textual utilizada pelas professoras

1) Observe as cenas e complete a história com as palavras do quadro abaixo.

**burrinho – Guilherme – Félix – Rex – corrida  
acompanhar – ração – disparada – barulho**

**A corrida**



Rex é o cãozinho de Guilherme.

Ele adora apostar com o burrinho Félix.

Um dia Rex ouviu o barulho da carroça de Félix e preparou para segui-lo.

Rex saiu em disparada. Mas que falta de sorte!

Ele não conseguiu acompanhar Félix.

Guilherme, com pena de Rex, deu-lhe uma gostosa ração.

Quem sabe um dia Rex ganha essa corrida?

Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nessa atividade, a reflexão sobre a língua se daria na leitura global do texto e nas tentativas de “encaixar” as palavras nas lacunas corretas, para atribuir-lhe sentido ao texto. Diante desse desafio lançado a todas as crianças, aquelas que ainda não tinham nem leitura convencional não foram capazes de realizar o preenchimento das lacunas adequadamente, ainda que a escrita das palavras demandasse, grosso modo, apenas a cópia. Embora as professoras denominem tal atividade como de produção textual, o exercício parece reduzir-se a cópia de vocábulos para preenchimento de lacunas.

A forma de correção dos exercícios, em relação a C11, implica, na escrita, por parte da professora, as respostas corretas, sem questionamento da criança sobre suas escolhas e levantamento de outras possibilidades de preenchimento das lacunas. Se a correção contasse com mais tempo, poderia se ter a mediação da professora com a C11, de forma a contribuir no processo em que ela se encontrava, de forma mais dialogada e, talvez, mais alinhada às indicações do PNAIC. A criança poderia revelar suas hipóteses de leitura e escrita, e ainda perceber-se capaz de realizar a atividade corretamente, com as provocações e mediações que poderiam ser realizadas pela professora.

Durante a observação das aulas, diferentes momentos foram ratificando cada vez mais a percepção do campo teórico-prático da alfabetização que sustentam os fazeres das professoras, especialmente devido ao direcionamento das atividades às crianças de forma homogênea preponderantemente, como se todas tivessem o mesmo desenvolvimento, atividades que não se relacionavam com suas vivências nem a projetos de trabalho específicos. A próxima atividade é uma reprodução de mais um dos registros do caderno de planos de uma das professoras:

*Coloque nha, nhe, nho:*

a) ba\_\_\_iro

e) pati \_\_\_

b) gati\_\_\_

f) mãozi \_\_\_

c) li \_\_\_

g) di\_\_\_iri \_\_\_

d) di\_\_\_iro

Com esta atividade a professora objetivava o estudo da ortografia do dígrafo “nh” e utiliza as lacunas para que as crianças as completassem com a sílaba adequada. Ela intencionava fixar conceitos relacionados às sílabas na segmentação e formação das

palavras isoladamente. Vimos no Capítulo 3 que o estudo da língua escrita partindo do trabalho com unidades menores das palavras (sons, letras ou sílabas) é parte integrante de métodos sintéticos de alfabetização, em que, supostamente, o/a estudante aprende por meio da repetição e memorização, conforme vai recebendo informações sobre o objeto de conhecimento, num processo acumulativo, esta perspectiva mostrou-se presente diversas vezes nas práticas de ambas professoras.

Ao relacionar as falas das professoras às rotinas observadas (aqui descritas e expostas por meio de amostras), constato que, apesar das influências construtivistas representadas por um de seus modos de avaliar as aprendizagens dos estudantes por meio de sondagens<sup>39</sup>, não se aplica, no seio das ações das alfabetizadoras, a mudança conceitual da alfabetização em defesa da valorização das hipóteses da escrita construídas pelas próprias crianças, gerando-lhes conflitos construtivos no ato de aprender a escrever (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999).

Quando uma das professoras diz “*tive que partir do básico mesmo. O AEIOU o ABC. Vamos juntar*”, e a outra leva como proposta de atividades “*Complete com nha, nhe ou nho*”, a escrita não está sendo considerada como um objeto de conhecimento a ser apropriado pelas crianças, e sim um código a ser transcrito. Ferreiro (2011) esclarece a diferença das concepções e seus resultantes:

(...) se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (p. 19)

Penso nas tantas atividades que as professoras propõem de reflexão sobre a língua escrita, e me questiono, por vezes as questiono também, o porquê de ainda valerem-se dessas práticas. As respostas costumam ser evasivas, até que, depois de muito conversarmos, acredito que percebendo um clima de intimidade e segurança do não julgamento de seus posicionamentos, a Prof<sup>a</sup> A declara a concepção predominante em suas práticas, após eu lhe perguntar se acredita na perspectiva tradicional de alfabetizar:

---

<sup>39</sup> Ainda que de interpretação equivocada, seguindo um “modismo funcional” entre os colegas da categoria, disseminado inclusive nos encontros de formação do PNAIC – ditado de quatro palavras do mesmo grupo semântico e criação de frase com duas das palavras ditadas como se fosse uma orientação de Emília Ferreiro, por exemplo.

Eu sou uma professora que gosta do tradicional. Acho o tradicional válido. Até porque, se não fosse ele, eu acho que não teríamos tanta coisa como temos hoje. Mas as coisas evoluem, as pessoas mudam e as coisas realmente precisam mudar. Você coloca um pouco sim do construtivismo, isso é válido. Mas sem abandonar definitivamente. Usar o que tem de bom. Tem coisas boas que a gente pode usar. Eu, por exemplo, lembro que fui alfabetizada com cartilhas. A professora não ficava só naquilo “Ivo viu a uva”. Mas, onde Ivo poderia estar? O Ivo tem família? A uva foi comprada onde? Ou seja, daquela frase ela trazia o mundo, trabalhava tudo com a gente ali: Matemática, Geografia, tudo! E, quando as pessoas criticam [o tradicionalismo] eu falo

Com essa fala, a Prof<sup>a</sup> A indica ter maiores influências de suas memórias enquanto estudante, que das suas experiências formativas inicial e continuada, incluindo a promovida pelo PNAIC. Diante disso, mesmo constatados os avanços em duas das 7 crianças que ainda não sabiam ler nem escrever, questiono-me sobre como realizar intervenções que colaborem com sua formação, levando-a a perceber as possibilidades outras de concepções de ensino da língua escrita (e de demais áreas de conhecimento a que se apliquem) por meio de uma perspectiva construtivista e/ou histórico-cultural, pois sob a afirmação do uso de estratégias plurais no seu fazer pedagógico, parece acreditar mais no ensino da escrita como código de transcrição.

Mediante olhar e escuta ressignificados sobre esses modos de pensar e construir situações didáticas de alfabetização, o meu deslocamento – de coordenadora pedagógica para a figura da pesquisadora, de certa forma indissociáveis – assume preocupações outras, sinalizadas por Weisz (2009), ao afirmar que “Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves” (p. 58), pois a professora demonstra deslocar-se do modelo de ensino que lhe traz segurança para o outro de compreensão ainda insipiente de seus fundamentos – uma mescla ausente de precisão, para efetivamente à criança proporcionar os exercícios cognitivos dos quais dependem, para a ampliação de seus conhecimentos.

A Prof<sup>a</sup> B, mesmo passando por diferentes experiências de formação continuada, também admite conciliar práticas fundamentadas na concepção de aprendizagem empirista (sem assim denominá-las) com outras construtivistas e, ao perceber as aprendizagens acontecendo, não consegue a “quê” atribuir tais consequências. O mesmo se adapta as não aprendizagens. A professora, fala de suas lembranças de trabalho com

outra turma, no desenvolvimento de um projeto, também na rede municipal de São Gonçalo.

Até hoje me pergunto como alfabetizei treze alunos com muitas dificuldades para aprender. Eles aparentavam ter diagnóstico de dislexia... Era uma turma de Se Liga, aquele material do Instituto Ayrton Senna, de livro tradicionalíssimo, de cópia, cópia, cópia... Mas o engraçado é que eu ficava questionando esse material. Mas foi esse material que ajudou aquelas crianças a aprender a ler. Isso fundiu com minha cabeça. Mas, assim, eu não seguia totalmente as instruções do material não. Não podia fugir muito, porque a supervisora acompanhava as aulas e o preenchimento dos objetivos para marcar com “x”. Eu dava umas leituras diferenciadas, uns trabalhos em grupo... (Profª B)

“*Eu dava umas leituras diferenciadas, uns trabalhos em grupo*”, o término de sua fala traz consigo o ponto essencial dessa investigação. Não há na figura docente exclusividade na promoção dos contingentes viabilizadores das aprendizagens das crianças que ainda não liam nem escreviam convencionalmente, nem mesmo nas atividades que propõem individualmente. Em nenhum momento as professoras pesquisadas afirmaram realizar atividades específicas direcionadas especialmente às crianças que julgaram não ler convencionalmente ao final do ciclo. Elas demonstraram que o aprender a ler e escrever vem se realizando por meio das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, estando elas incluídas. A sala de aula, é uma microssociedade, na qual algumas são atitudes valorizadas e outras não, estabelecidas prioritariamente pela professora, tomando maior significado quando discutidas com as crianças (WEISZ, 2009). Sendo assim, as formações dos grupos de trabalho são de profunda importância para todas, sendo eles organizados ou não propositalmente por elas (professoras), na medida que os estudantes se dispõem a ajudar uns aos outros.

As professoras, embora ainda detenham precisão parcial sobre o que fazer diante dos processos de aprendizagem que encontram, têm aliados (as crianças) nessa dinâmica de construção de conhecimento no coletivo, com desdobramentos individuais. As crianças, na medida que auxiliam seus colegas, para explicarem seus modos de pensar, precisam formular com precisão e clareza seus argumentos, sistematizando seus próprios conhecimentos (idem). As que ainda não leem nem escrevem convencionalmente, vão incorporando novas aprendizagens, de modo que nos escapam a capacidade de mensurá-los.

Ao buscarmos os registros de atividades das crianças das quais acompanhamos o desenvolvimento da apropriação da língua escrita, identificamos seus avanços. E, constatamos que, com todas as adversidades do ano letivo em que pesquisamos na escola, em especial aos prejuízos observados na disposição do tempo, devido à greve, mesmo com a efetivação do Plano de recomposição de dias letivos, no qual apenas 62% dos dias letivos (124 dos 200 previstos) foram garantidos na forma presencial<sup>40</sup>, das 14 crianças, 7 delas alcançaram o desenvolvimento esperado (3 da turma da Profª A e 4 da turma da Profª B), passando a ler e escrever convencionalmente, estando aptas<sup>41</sup> a cursarem o ano de escolaridade seguinte, a 1ª Etapa do 2º Ciclo. As demais crianças foram mantidas no 3º ano, para continuidade de seus processos alfabetizadores, porém demonstrando conhecimentos mais avançado em relação aos do início do ano.

A seguir, trazemos amostras de produções escritas de quatro crianças, duas que foram consideradas concluintes de seus processos alfabetizadores (C1 e C13), e outras duas que se mantiveram no Ciclo de Alfabetização (C5 e C10). Das crianças da turma da Profª A (C1 e C5) apresentaremos apenas os registros de fim de ano letivo, pois a professora não mais possuía qualquer registro das produções escritas das crianças realizadas no início do ano letivo, com isso não foi possível identificar com precisão, para além de sua fala, o que lhe remeteu à ideia de que as crianças ainda não sabiam ler e escrever convencionalmente.

Consideramos importante a produção escrita de C1 devido ao fato de, no histórico escolar dessa criança, haver informações de que ela não frequentou nenhuma escola durante dois anos consecutivos. C1 se tornou uma criança em situação de distorção idade-ano de escolaridade e necessitava, com urgência, avançar em seus estudos. No ano subsequente, com a aprovação no último ano do Ciclo de Alfabetização, ele foi matriculado no projeto de correção de fluxo da escola (Hora da Virada<sup>42</sup>).

---

<sup>40</sup> A recomposição dos dias letivos, em função da greve, apesar da desvinculação do calendário letivo do calendário civil, no Plano pedagógico de recomposição dos dias letivos e da carga horária/calendário 2018 do Ciep forma previstos, da carga horária equivalente aos 58 dias a serem repostos, apenas 36 dias foram presenciais, sendo os demais dias/carga horária compensados por meio de estudos dirigidos e atividades de projeto interdisciplinar, de acordo com a Portaria 79/SEMED/2018 de 18 de outubro de 2018.

<sup>41</sup> Termo utilizado na rede municipal de ensino para classificar os estudantes do ciclo quando avançam de um ano de escolaridade a outro.

<sup>42</sup> O projeto Hora da Virada corresponde ao atendimento do que prevê a alínea b, inciso V, do artigo 24 da LDB que prevê “possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar”. Neste projeto há o reagrupamento dos estudantes matriculados do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental que se encontram em distorção idade-ano de escolaridade: I. Grupo I: 1ª e 2ª etapas do 2º ciclo (4º/5º ano); II. Grupo II: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; III. Grupo III: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

Figura 12: Produção escrita realizada por C1 (fevereiro de 2019)

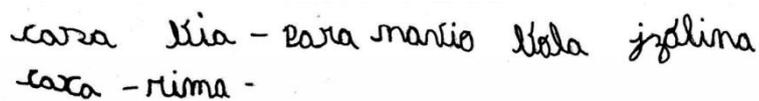
Eu sou um garoto que gosta de estudar e não  
 gosta de manusear os computadores e não gosta de  
 violência que essa palavra não que sabe  
 Eu sou um garoto carinhoso e não gosto  
 de violência e não fazer bagunça.

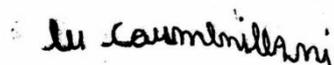
Fonte: Arquivo da pesquisa.

C1 mostrou-se capaz de expressar por escrito suas ideias com coerência, quando solicitado a falar sobre si. Este pequeno texto não passou por revisão por parte da professora, de modo a verificar os erros ortográficos e de sintaxe, foi apenas feita revisão pela própria criança quando o releu – C1 lê com fluência. Observamos que C1 utilizou letras maiúsculas onde compreendeu serem necessárias, fez uso de sinal de pontuação, escreveu a maioria das palavras corretamente, além de tê-las espaçado adequadamente. Poucos erros são observados em sua escrita. Aos poucos, acreditamos, que a mesma irá adquirir os conhecimentos necessários para que tais erros diminuam.

Diferentemente da produção escrita de C1, o registro escrito de C5, também de final do ano letivo, não apresenta escrita esperada pela professora. Ao acompanhar a professora solicitando que o mesmo lesse algumas palavras de uma das listas como a da Figura 10 (p. 119), este se mostrou reticente e revelou sentir vergonha de ler por reconhecer sua inabilidade para tanto. Percebemos que C5 ainda tinha dificuldades para fazer a correspondência de sons de algumas letras e, quando a professora tentava o auxiliar, dificilmente obtinha êxito na leitura.

Na escrita C5 demonstrou ser capaz de fazer alguns registros:


  
 casa - rima -



Fonte: Arquivo da pesquisa.

As palavras que aparecem na parte superior da figura foram escritas por C5 após muitas tentativas da professora em orientá-lo que escrevesse sobre si e o mesmo negar-se, alegando não saber o que escrever. Diante da resistência da criança, a professora pediu que ele escrevesse as palavras que sabia escrever. C5 escreve palavras que memorizou no seu processo escolar (*casa, Bia, para navio, bala*) e tenta escrever outras que aparecem em sua vida cotidiana, que alegou à professora, vê-las pelas ruas (*gasolina*, do posto perto da escola; *caixa*, do cartaz no mercadinho do bairro; *rima*, porque os colegas fazem rima cantando, portanto tentou escrever). Na parte inferior da figura, temos uma frase escrita por C5, ditada pela professora: “*Eu sou um menino bonito.*” C5 demonstra ainda não ter domínio do espaçamento entre as palavras, ele escreveu com ausências de letras e sílabas, usou letras inadequadas para representar certos fonemas e fez aglutinação de palavras, porém mostrou-se capaz de escrever, com autonomia, tal frase sendo passível de ser lida.

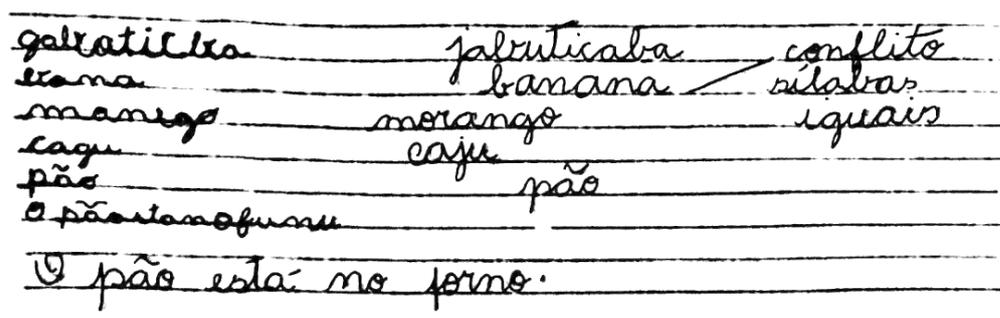
Segundo a Prof<sup>a</sup> A, o estudante C5, além de estar em momento do processo de aprendizagem da língua escrita muito aquém do esperado, ele falta muito às aulas. Ele também foi identificado como em situação de distorção idade-ano de escolaridade (estava com 14 anos de idade cursando o 3<sup>a</sup> ano de escolaridade). Diante desse cenário a professora revela sentir que suas intervenções, nos dias em que a criança se faz presente, são insuficientes no avanço de suas aprendizagens.

C5 foi reprovado pela quarta vez. A direção da escola, contrariando os argumentos da professora, porém sob autorização dos responsáveis do menino, também o matriculou no projeto A Hora da Virada, tomando como justificativa que o mesmo deveria ir para uma turma em que seus colegas tivessem idade aproximada. A Prof<sup>a</sup> A ressentida pelo

desenvolvimento da aprendizagem da leitura e da escrita de C5, pois o projeto não tem como objetivo específico alfabetizar.

Também em situação de distorção idade-ano de escolaridade, porém em menor proporção, a estudante correspondente a identificação C13, da Profª B, foi matriculada no projeto mencionado. No entanto, ela já havia sido aprovada pela professora e os registros de suas produções escritas apresentam um panorama que corroboram com isso:

Figuras 14: Autoditado realizado por C13 (março de 2018)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

C13, assim como C5, porém no início do ano letivo, apresenta em sua escrita algumas trocas de letras para representar os sons. Tenta escrever nomes de alimentos: *jabuticaba*, *banana*, *morango*, *caju* e *pão*. A professora percebe que, na escrita da palavra *banana* há ausência de uma das sílabas formadas pela consoante *b* seguida da vogal *a*, em circunstância da igualdade no registro, mas com correspondência sonora diferente, gerando conflito no exercício cognitivo realizado pela criança.

Na construção de uma frase, G5 apresenta uma ideia coerente, no entanto a escrita também apresenta uso de letras inadequadas, porém de correspondência sonora aproximada ao que se desejava escrever: “*O pãoitano funu*”, C13 escreveu, quando queria dizer “*O pão está no forno*”. Além disso, ela aplica espaçamento apenas entre as duas primeiras palavras, aglutinando a segunda às demais. Ao final do ano letivo sua produção escrita demonstra o quanto se desenvolveu:

Figura 15: Produção escrita realizada por C13 (fevereiro de 2019)

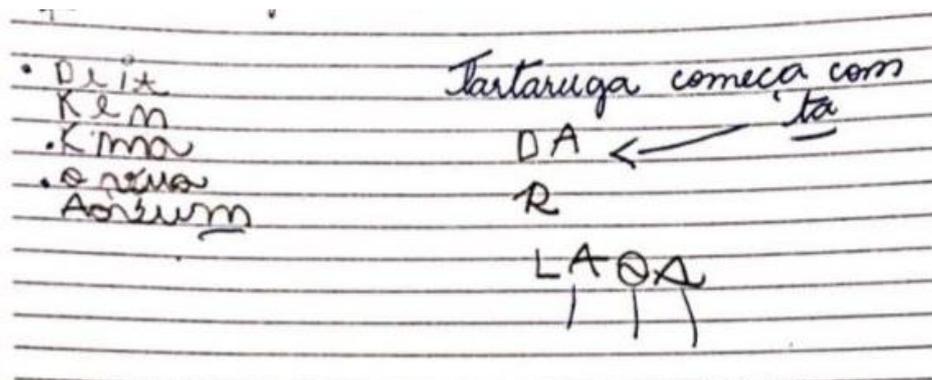
Eu sou maria Eduarda Umale  
na água mineral eu gosto de  
brincar de pique gelo com as  
minhas amigas eu gosto de  
assistir televisão com a minha  
família e amo a minha mãe  
amo o meu pai eu tenho 11  
anos e moro em São Paulo

Fonte: Arquivo da pesquisa

Quando solicitada a escrever um texto sobre coisas que gostava, C13 redigiu o pequeno texto com confiança e agilidade. Ainda que observemos algumas falhas em sua escrita, que se referem basicamente a ortografia – ausência de uso de sinais de pontuação e não utilização de letras maiúsculas na escrita do nome de seu bairro de residência –, C13 apresentou linguagem clara, exercendo a função comunicativa da língua. A criança foi capaz de fazer a leitura do próprio texto sem dificuldades, com ritmo e entonação atribuídos mesmo na ausência dos sinais de pontuação. Este texto não foi corrigido pela professora e, diante desse e outros registros, a Prof<sup>a</sup> B considerou C13 apta a então finalizar seus estudos no Ciclo de Alfabetização.

O desenvolvimento dos/as estudantes se mostram de formas diversas. A estudante C10, também da Prof<sup>a</sup> A, demonstrou a possibilidade de uma criança avançar significativamente em seus conhecimentos sobre a língua escrita em curto espaço de tempo, ainda que em anos anteriores tivesse sido submetida a diferentes estratégias de ensino, sendo acompanhada por outra/s profissional/s.

Figuras 16: Auto ditado realizado por C10 (março de 2018)

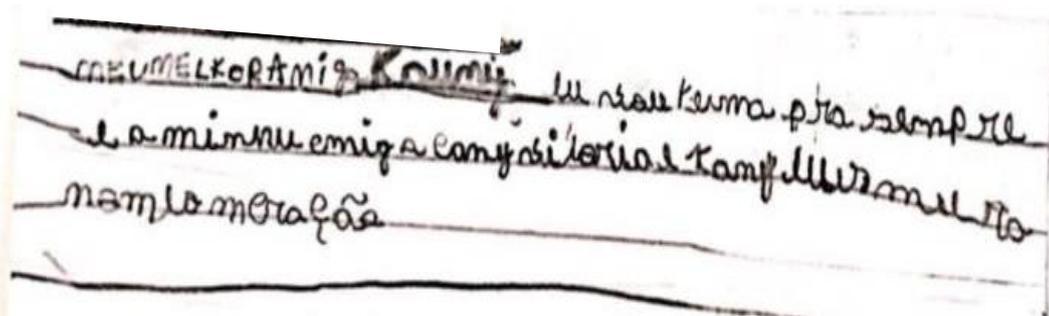


Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em seu autoditado, C10 tentou fazer uma lista de nomes de animais, utilizando letras variadas sem compromisso com a correspondência sonora. As palavras da lista, segundo a professora, seriam: *dinossauro*, *cavalo*, *camelo*, *rã*, e, ao lado, *tartaruga*. Num movimento de intervenção na escrita da criança, e desafiando-a a pensar na correspondência gráfica correspondente a sílaba inicial da palavra *tartaruga*, a professora sinaliza o registro de C10, que tem aproximação ao correto, situado no canto superior direito da Figura 16. A troca da letra *t*, inicial da palavra *tartaruga*, pela letra *d* é comum em fase de alfabetização, quando as crianças ainda estão aprimorando a habilidade de discriminação auditiva. Com a escrita aproximada, em função da intervenção da professora, fica evidente quão importante é o estabelecimento do diálogo no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando à criança reflexões sobre o que sabe, quando pode fazer uso de seus saberes e que é capaz de adquirir saberes outros importantes na consolidação de sua aprendizagem, nesse caso, de saber fazer registros escritos de modo convencional, passíveis de leitura por parte de outros sujeitos.

Ao apreciarmos o pequeno texto produzido por C10, a significativa evolução da escrita da criança é espantosa, porém compreendida como insuficiente pela Prof<sup>a</sup> B para que C10 fosse aprovada no então ano de escolaridade, concluindo seu Ciclo de Alfabetização. Vejamos:

Figura 17: Produção escrita realizada por C10 (dezembro de 2018)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

C10 foi capaz de produzir um pequeno texto, em dezembro, ela escreveu: “*Minha melhor amiga é Kauany. Eu vou te amar para sempre. E a minha amiga Anny Vitória e Luiz, eles moram no meu coração.*”

Embora demandem habilidades diferentes, comparadas às atividades (a primeira solicita apenas a escrita de palavras, a segunda requer a produção de um texto), a correspondência gráfica dos fonemas nas palavras escritas pela estudante ganhou expressiva qualidade. O texto ainda apresenta muitas falhas na ortografia, porém pouca incidência de uso de letras sem correspondência sonora, o que ocorreu muito no autoditado. Além disso há ausência de espaçamento entre algumas palavras, pontuação e concordância. Por outro lado, a criança já demonstra ser capaz de fazer uso da escrita, por meio de um texto real, com sentido, para a comunicação de uma mensagem, nesse caso ela expressa seus sentimentos pelas colegas.

### 5.3.1 Professoras alfabetizadoras e suas perspectivas: relações entre Ciclo e PNAIC

É interessante perceber que o percentual de crianças da identificação da pesquisa presentes nas turmas atendidas pelas alfabetizadoras pesquisadas, corresponde entre aproximadamente 29 e 27%, das crianças de cada turma (7 de 24 crianças da turma da Profª A e 7 de 26 crianças da turma da Profª B). Consideramos esse percentual variável devido às transferências e matrículas ocorridas durante o ano. No entanto, esse

quantitativo, apesar de expressivo, contraria uma das crenças sobre a organização escolar em ciclos, que afirma as crianças “passarem de ano sem saber”.

Ao tomarmos o percentual identificado e o histórico de cada uma das crianças percebemos, em um ou outro, a necessidade de ações paralelas às pedagógicas, para a melhoria dos seus processos de aprendizagens – há crianças que apresentam limitações de possível natureza genética (neurobiológica), algumas diagnosticadas, outras ainda não identificadas –, entendemos não poder desconsiderar tais atravessamentos que, embora não justifiquem a não aprendizagem das crianças, imputam, ao desafio de alfabetizar, mais uma dimensão que nem sempre a escola consegue ter plena gerência.

Observado o campo e o enfrentamento das últimas circunstâncias citadas, para nossa equipe e famílias, a prerrogativa do tempo estendido por meio do ciclo é um critério essencial para a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem sem interrupção, objetivando a alfabetização de todas as crianças ao final desse período de três anos.

Contudo, observamos ainda outros elementos que compõem a realidade do Ciep, percebemos não ser suficiente apenas a ampliação do tempo. A essa condição, outros contingentes precisam ser viabilizados para potencializar os processos de ensino-aprendizagem, tais como informática, trabalho em sala de leitura e/ou biblioteca, laboratório de ciências, artes (música, teatro e/ou artes plásticas), além de atividades físicas, por exemplo. As professoras têm consciência da necessidade destas experiências enquanto contributivas para o desenvolvimento de diferentes habilidades, incluindo as de leitura e a escrita.

A temporalidade da escola é algo complexo no tocante de seu aproveitamento e otimização com vistas na construção dos conhecimentos. Penso nessa questão não me limitando aos processos de ensino-aprendizagem, remetendo-me aos aprendizes como prevaletentes, mas nos colocamos, enquanto docentes, como parte que divide igual relevância nessa dinâmica. No entanto, as diferenças entre as crianças, relativas às suas demandas de aprendizagem num contexto onde poucos têm acesso a livros em casa até a possibilidade de assistir a um espetáculo no teatro, por exemplo, observa-se disparidade de cunho social entre os sujeitos já na infância, nos anos iniciais da escolarização, na alfabetização.

Sampaio (2008) sinaliza que “A lógica temporal presente na organização dos tempos e espaços escolares transforma a diferença dos tempos de aprender na desigualdade desses tempos, levando muitas crianças ao fracasso escolar, logo no início de sua escolarização” (p. 29). Estamos diante de um problema político-social, onde temos

o sujeito herdeiro da desigualdade pertencente as classes populares, como é o caso das crianças do Ciep. Promover vivências para além do ambiente alfabetizador, mas de compromisso mais amplo com o desenvolvimento integral das crianças, seria um caminho mais digno, com impactos profundos sobre as aprendizagens. Infelizmente ainda não usufruímos dessa realidade desejável.

Quando tentamos (eu e as professoras) centrar as conversas nos aspectos da organização escolar em ciclos e alfabetização, as falas apontam para a descrença também proveniente dos modos como tal organização é gerida pelo poder executivo municipal, representada pela Semed, e pelos modos como a própria comunidade escolar (funcionários e famílias) busca dar sentido aos seus fazeres nessa perspectiva:

Eu acredito em mais de um ano para alfabetizar. Mas em São Gonçalo eu não apoio o ciclo. Porque o ciclo em São Gonçalo está faltando muita coisa para que realmente funcione. Ele prevê reorientação e as escolas não se compõem desse espaço, dessa dedicação e apoio ao aluno. O aluno precisa desse espaço, de atividades diversificadas, do silêncio (porque às vezes o barulho da turma desconcentra). Essa reorientação é o mesmo que ele ficar sozinho com uma pessoa *pra* dar atenção. E isso faz toda diferença. (Profª B)

A professora traz para a discussão um ponto bastante relevante previsto no Plano Municipal de Educação, na Meta 2, como estratégia de número nove: “Assegurar aulas de reorientação da aprendizagem em todo o ensino fundamental”, mas que ainda não tem implementação em todas as escolas da rede por diferentes motivos, sendo um deles a carência de docentes primeiramente para regentes de turmas regulares, o que impede o exercício de outras funções. A reorientação da aprendizagem corresponde a uma das estratégias prevista no PME, para que determinados estudantes concluam o Ensino Fundamental na idade recomendada, por meio de aulas extras, nos contraturnos, de modo a complementar as aulas regulares nas quais conteúdos não foram por eles assimilados, evitando reprovações.

A Profª A ainda aponta a relação das famílias com essa organização da escola:

[as famílias] Simplesmente elas acham que o filho passou, para eles já está bom. Nós não temos um acompanhamento, um apoio. Por mais que se faça em sala de aula, fica faltando aquilo que vem de casa. Minha opinião é essa: o ciclo é muito bom, mas está deixando a desejar porque não está havendo qualquer

investimento, apoio ou qualquer cobrança em cima dessas famílias. (Profª A)

Numa primeira leitura poderíamos interpretar a fala da professora como culpabilizadora das famílias pelo insucesso das crianças e caminhos pelos quais a organização escolar em ciclos até então tem percorrido. No entanto, analisando-a mais atentamente, é possível perceber que a professora se refere a uma possível coparticipação nos processos de aprendizagem por parte dessas famílias, que ela acredita ser necessária em termos de acompanhamento, independentemente da organização da escola (ciclo ou série) – algo que, penso, não assegura os resultados que a professora supõe serem produzidos, visto o ensino do conhecimento escolar, neste caso, da língua escrita, ser competência da escola, além de ter outras implicações. Assunto para outras conversas...

Ademais, a Profª B sinaliza provável ausência de entendimento desse grupo (famílias) sobre os critérios da organização escolar em ciclos. Como a cultura das escolas seriadas ainda é muito presente, a mudança de perspectiva precisa também passar pelas famílias, especialmente ao que se refere a concepção de avaliação e critérios de promoção dos estudantes.

O esclarecimento às famílias sobre os ciclos seria importante, ao passo que, com o conhecimento dos critérios avaliativos e seus desdobramentos, para tais famílias, “*achar que o filho passou já está bom*” não abrigará o conceito de finalidade, mas de entendimento de continuidade, demandando empenhos outros. Nesse sentido, a relação escola e família precisaria estreitar-se o bastante na busca para identificar o que está funcionando bem, em que as crianças ainda apresentam dificuldades e juntos definir estratégias para superação destas – um movimento que assume as aprendizagens das crianças, inclusive sobre apropriação da leitura e da escrita, como não restrita aos muros da escola.

Tal proposição intenciona a desmistificação da avaliação em sua perspectiva classificatória e hierarquizante, de modo a dar sentido ao princípio avaliativo da escola em ciclos. Por esse viés, a avaliação se abrigaria no diálogo entre professores, equipe diretiva, representantes de cada família (e porque não as próprias crianças?) viabilizando análises gerais dos diferentes registros avaliativos dos aprendizes e estabelecimento de novas propostas de trabalho (LOCH, 2000). A orientação desse trabalho é exequível, a depender do comprometimento com a emancipação dos sujeitos sociais por meio de formas de avaliar outras (idem, p. 30).

As falas sobre a organização escolar em ciclos proferidas pelas professoras baseiam-se em suas experiências e estudos realizados por meio do PNAIC, entre outras oportunidades, como no caso da Profª B. Suas críticas não se centram apenas no 1º Ciclo, destinado à alfabetização. Elas fazem considerações amplas, adaptáveis aos demais anos de escolaridade do 1º Segmento do Ensino Fundamental. Inclusive, a Profª B percebe-se como profissional que teria as mesmas responsabilidades, independente da organização escolar de atuação. No entanto, tenta aferir positividade a retenção, algo que chama a atenção, pois demonstra não acreditar na avaliação contínua enquanto contributiva para não reprovação, conforme pressupõe o ciclo:

O seriado para mim... Eu não consigo fazer uma coisa muito diferente de um lugar para outro não. No seriado, eu sendo otimista, procuro sempre ver o lado bom das coisas. E nem sei se isso é bom ou ruim. Eu acabo vendo a reprovação como uma coisa boa, porque a continuidade não acontece. A gente não consegue continuar de onde o aluno parou também por conta da quantidade de alunos. Muitas vezes a gente começa do zero mesmo. (Profª B)

Diante dessa declaração de apoio a reprovação, me ocorre preocupação sobre como a professora percebe as crianças do Ciep, seus contextos de inserção e a responsabilidade da escola na garantia de direitos educacionais para sua formação cidadã. “Começar do zero” pode significar para uma criança o sepultamento de seu desejo de aprender, tomando a fala de Smolka (2012) como fundamento, ao afirmar que “a escrita, sem função explícita na escola, perde o sentido; não suscita, e até faz desaparecer o desejo de ler e escrever” (p. 49). Creio não ser esse um caminho favorável a um processo ainda com lacunas de, no mínimo, mais de dois anos, que urge por avanços significativos. Aqui percebo a necessidade de mais debates em torno dessa questão, pois concordo com Weisz (2009), por afirmar que “no momento em que o professor entender que o aprendiz sempre sabe alguma coisa e pode usar esse conhecimento para seguir aprendendo, ele se dá conta que a pura intuição não é mais suficiente para guiar seu trabalho” (p. 23).

Mantendo a análise sob o aspecto da continuidade, percebo a denúncia de uma falha das informações entre as equipes docente e diretiva, passível de ajustes e reorganização, garantindo melhor comunicação para que, além das avaliações diagnósticas, outros recursos promovam a identificação dos “pontos de partida” dos processos no início do ano. E, no tocante quantitativo de estudantes nas turmas, quando

se trata do último ano do ciclo, concordamos precisar ser repensado, diante da heterogeneidade se mostrar ainda maior, devido aos diferentes momentos do processo de apropriação da língua escrita em que as crianças se apresentam – há crianças com escrita ortográfica e outras ainda pré-silábicas, embora trabalhemos para o avanço de todas, e esses sejam perceptíveis, as últimas citadas precisam ser assistidas com maior atenção, sendo mais desafiadas, de modo que alcancem o desempenho das primeiras, com fluência na leitura e escrita ortográfica utilizando, inclusive, sinais gráficos, por exemplo.

E os estudos do PNAIC, onde exercem ou exerceram influências nos modos de pensar e fazer a alfabetização na perspectiva dos Ciclos e especialmente em seu ano final (3º ano)? Ao conversarmos sobre a experiência promovida pelo Programa, as professoras evidenciam contribuições rasas para suas práticas, apesar de o avaliarem como produtivo e significativo. Na avaliação da Profª A, o PNAIC foi uma oportunidade para ela um pouco mais significativa comparada a da Profª B (que veremos adiante), de certo por ter sido, até o ano da pesquisa, sua única experiência em formação continuada com foco na alfabetização. Quando perguntada sobre sua experiência no programa, ela responde:

Foi boa a experiência. Porque eu não tinha feito nenhum curso e aprendi muita coisa em relação a material. (...) O PNAIC não era prescritivo, e nos deixava livre. Tinha todo material como guia, porém não descartava nada do que você tinha como profissional, da sua experiência. Era um material de apoio, sugestivo. (Profª A)

Aqui a justificativa primeira que a Profª A atribui ao Programa, o bem qualificando, resume-se ao aprendizado em termos conhecimento de uma diversidade de recursos materiais de uso pedagógico. Quando associa essa informação a sua defesa aos métodos alfabetizadores de concepção tradicional, compreendo a importância do acesso a esses outros recursos, favorecedores de um enriquecimento de suas aulas. Com essa declaração também se torna justificável seu posicionamento quando afirma acreditar numa “mescla” entre as diferentes concepções alfabetizadoras.

Quanto ao denominar “guia” os materiais do Pacto, a Profª A está se referindo aos cadernos de estudos do programa. Estes cadernos foram entregues, em sua versão impressa<sup>43</sup>, a cada professor/a alfabetizador/a cursista da rede de ensino, nos primeiros anos de vigência do Pacto (2013 e 2014). Produzidos e lançados pelo MEC, os cadernos

---

<sup>43</sup> Os cadernos encontram-se disponíveis em sua versão digital, para download gratuito, no *site* do PNAIC.

foram organizados de acordo com os temas abordados em cada ano de formação. A distribuição ocorreu nos anos de 2013 e 2014, no primeiro ano os Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa e, no segundo ano, os Cadernos de Alfabetização Matemática. Em 2015, propondo integração entre as áreas de conhecimento, os Cadernos de Alfabetização foram disponibilizados apenas em versão digital e utilizados nos anos subsequentes, até 2018.

Esses cadernos não são identificados pela professora como prescritivos, ainda que apresentassem, meio aos seus textos integradores, descrições de atividades realizadas por docentes e relatos de experiências compreendidas como exitosas. Tais descrições e relatos apresentam também avaliações sobre os processos desenvolvidos e seus desdobramentos. A partir desses exemplos de vivências, discutiam-se os assuntos ali previstos e problematizavam-se as possibilidades de viabilização na prática nas escolas.

A correlação dos exemplos trazidos nos cadernos com as experiências dos/as cursistas compunha um exercício de compreensão dos contextos diversos presentes na rede municipal de ensino, dando visibilidade às especificidades das escolas, turmas e estudantes, bem como às iniciativas dos/as docentes cursistas. Normalmente essa troca se mostrava produtiva, por trazer para os espaços de formação elementos que contribuíssem para a formação do olhar crítico do/a professor/a em relação a diferentes questões que permeiam seus fazeres pedagógicos e a alfabetização propriamente dita, além de valorizar os trabalhos dos sujeitos participantes por meio do reconhecimento de suas iniciativas como interessantes e passíveis de adaptação pelos/as colegas em suas turmas de atuação.

A Prof<sup>a</sup> B, do seu lugar experiente em programas e projetos de formação continuada para professores alfabetizadores, relata sobre o PNAIC:

Não foi nada diferente. Foi apenas um enriquecimento daquilo que a gente já vinha aprendendo e fazendo nos cursos. O PROFA<sup>44</sup> foi muito mais rigoroso. O PNAIC foi mais leve, aproveitou muito o que o professor já conhecia. Ele não obrigou o professor a seguir X ou Y. O PROFA não, dizia o que devia ser feito, avaliação dessa ou daquela forma. Com o PNAIC era assim: “*O que vou fazer com isso? O aluno só desenha ao invés de escrever.*” Aí dava um texto, um pensamento. Vamos debater... Eu encarava apenas como um *help*. (Prof<sup>a</sup> B)

---

<sup>44</sup> Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, lançado pelo MEC em 2001, com a proposta de nortear as ações educativas de alfabetização no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos.

A compreensão do Programa demonstrada pela Prof<sup>a</sup> B indica que internalizamos experiências de diferentes maneiras. E, quando compara sua vivência no PNAIC com a que obteve no outro programa, percebe um caráter pouco substancial de modo a ter grande repercussão no seu perfil alfabetizador. E, assim com a Prof<sup>a</sup> A, a Prof<sup>a</sup> B não faz menção sobre estudos do Pacto que tenham dado ênfase nos princípios da organização escolar em ciclos e, em especial, as bases fundantes do Ciclo de Alfabetização. Em seus estudos, o protagonismo se deu às práticas, às atividades de alfabetização na perspectiva do letramento, como orientam os documentos oficiais.

Além disso, quando sinaliza que o programa “*não obrigou o professor a seguir X ou Y*” ratifica a ideia do programa sem viés prescritivo, preservando a autonomia pedagógica das unidades escolares, prevista na LDB 9394/96, em seu artigo décimo quinto<sup>45</sup>. Além disso, a contrariedade à prescrição resguarda aos docentes as particularidades de suas construções profissionais e acaba por propor rupturas gradativas com suas crenças sobre *teorias-práticas* com bases na memorização e mecanização. Intencionou-se, portanto, uma formação continuada por meio da construção de conhecimento e não apenas por via da imposição uso de estratégias de ensino dissociadas da compreensão das teorias a elas associadas e vice-versa.

Sendo assim, percebemos o PNAIC como mais um programa que se dispôs a provocar mudanças na alfabetização do país – e assim o fez –, porém que não as efetivou em profundidade, no cerne da questão que tem mantido em condições de fracasso algumas crianças, especialmente de classes populares, nos seus processos de apropriação da língua escrita, ou ao menos em condição de fracasso o reconhecimento de seus processos. No Ciep, as professoras ainda enfrentam o desafio de desconstruir algumas de suas crenças sobre o modo de ensinar as crianças a ler e a escrever, como a busca de nivelamento das crianças e o uso de práticas mecanicistas, fragilizando, por exemplo, o discurso de “pedir ajuda”.

Diante disso, penso haver necessidade de todos nós, participantes das dinâmicas alfabetizadoras, tomarmos as crianças enquanto sujeitos capazes de exercícios cognitivos provenientes de seus diálogos internos e externos estabelecidos em seu processo discursivo (SMOLKA, 2012); associando tal entendimento aos seus modos de aprender,

---

<sup>45</sup> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996)

as hipóteses que constroem sobre a língua escrita enquanto objeto de conhecimento (FERREIRO, 2011). É necessário evidenciar as concepções de alfabetização mais acertadas para a construção de conhecimento da língua escrita na qual a criança tenha papel de sujeito ativo e interativo na construção desse conhecimento, considerando-o seus conhecimentos sobre a língua e possibilitando que se sintam afirmadas como capazes de ter acesso aos bens culturais produzidos pela cultura escrita (CORAI, 2018), bem como produzir outros saberes por meio de suas aprendizagens pela vida.

Percebo este como um grande desafio, é preciso superar as práticas tradicionais de alfabetização, pois não basta haver mudança sob o olhar lançado à criança se as práticas alfabetizadoras também não mudarem, buscando o encontro entre o ensino e a aprendizagem. Penso ainda ser imprescindível a interação docente com seus pares, buscando reconstrução individual, concomitantemente coletiva. Esse movimento não requer um Programa de formação continuada em nível federal, ele pode começar imediatamente, nos encontros para planejamento, estudo e avaliação dentro da escola – no Ciep já começamos.

No mais, a título de “fim de conversa” sobre as relações Ciclo e PNAIC, diante das análises dos materiais e falas, somada às observações das dinâmicas das aulas, ficaram evidentes algumas influências dos estudos realizados nos encontros de formação do Pacto, que vão ao encontro dos princípios da organização escolar em ciclos:

- utilização de jogos e brincadeiras no dia a dia da sala de aula, motivador e facilitador das aprendizagens, trazendo à tona o reconhecimento da criança enquanto sujeito da infância, em respeito às condições dessa fase do desenvolvimento humano e, por meio dessas atividades, estar desenvolvendo diferentes habilidades, integrando aspectos cognitivos, sociais favoráveis a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética;
- criação de hábito de realização de leituras literárias, de fruição, bem como trabalho com diferentes gêneros textuais, indo ao encontro das orientações sobre letramento, de modo a favorecer a compreensão da linguagem como prática social, possibilitando a abordagem dos conteúdos numa abrangência político-social que desperte interesse pela busca de conhecimentos de aplicabilidade real na vida. E ainda contribuir

com a formação da criança enquanto leitora, estimulando a criação de estratégias de leitura e compreensão dos textos lidos;

- agrupamento das crianças de modo a levá-las a contribuírem umas com as outras na construção do conhecimento sobre a língua escrita, num clima de colaboração, propondo (ou não) atividades diferenciadas de modo a atender a diversidade de conhecimento de cada sujeito;
- utilização de diferentes métodos avaliativos, com destaque para a avaliação diagnóstica periodicamente aplicada, tomando como referência as hipóteses de escrita das crianças, de acordo com a teoria da psicogênese da escrita, com vistas no monitoramento das aprendizagens, objetivando identificar as necessidades apresentadas pelos estudantes e planejamento das ações para superação dos mesmos. Nesse aspecto, vale salientar a não ocorrência de avaliações com funções classificatórias ou somativas;
- esforço coletivo para aproveitamento de tempo para planejamento, estudo e avaliação para estabelecimento de diálogo entre as professoras pertencentes ao Ciclo de Alfabetização para troca de ideias, experiências, análises de casos e realização de planejamento de atividades, aulas e/ou planos de ação – demandas extra pedagógicas muitas vezes impedem esse movimento.

Esta lista, construída com base na observação participativa, considera pertinências e validades das ações para enriquecimento dos processos de ensino-aprendizagem de todas as crianças, sem priorização daquelas que ainda não liam nem escreviam convencionalmente no início do ano letivo. Parto do princípio de que a especificação dessas crianças não afere às docentes a obrigação de sempre planejar atividades exclusivas para este pequeno público. Por vezes esse planejamento acontece, conforme observado nos cadernos de leitura apresentados nas figuras 9 e 10 (p. 126), por exemplo, em que o material se diferencia de acordo com os saberes já consolidados pelos grupos de crianças. Percebi que tendem a valorizar muito mais as interações entre esses sujeitos e seus pares (colegas e professora), dando destaque às intervenções precisas para que possam confrontar suas hipóteses com os desafios que lhes são lançados. Enfim, as professoras alfabetizadoras pesquisadas também aderem ao processo alfabetizador, timidamente, e, ainda que não tenham plena consciência, às perspectivas construtivistas

(evidenciadas nas avaliações diagnósticas, por meio do critério das hipóteses de escrita) e histórico-cultural (por meio do estímulo a interação e interlocução entre crianças e seus pares para o aprendizado da língua escrita) concomitantemente, por mais que defendam os métodos tradicionais.

### **Processos de ensino-aprendizagem frente às crianças que ainda não leem nem escrevem no ano final do ciclo de alfabetização: fim de conversa, ainda com muito a dizer...**

Dos motivos para buscar compreender o que nos provoca e inquieta, a chance de poder pesquisar sob orientação não somente qualificada, mas de quem se admira e respeita, os movimentos diante das possibilidades de desdobramentos em prol da “resolução” de um problema identificado (nunca pensei ser tão difícil identificar um problema!), os caminhos metodológicos percorridos, culminando nos encontros nas conversas, por vezes carregadas de emoções, a experiência desta pesquisa representa parte constituinte de uma busca de modo a dar sentido a meus fazeres e teve significado especial.

A escolha do título inicialmente se deu em razão do objetivo do estudo, no entanto, ao recordar cada passo dado ao longo desse percurso, percebo que muitos processos de ensino-aprendizagem se deram durante a pesquisa. Para além da observação participante, nas relações entre as professoras e crianças, entre as crianças e também se deram em nossas conversas (professoras e pesquisadoras), processos de ensino-aprendizagem para nossa qualificação profissional.

Compreender como professores e professoras alfabetizam as crianças que, no terceiro ano do ciclo, ainda não leem e escrevem convencionalmente, configurou buscar entendimentos sobre enfrentamentos dos mais importantes desafios para educadores atuantes no Ciclo de Alfabetização, e, a título dessa pesquisa, professoras cursistas do PNAIC. Para tanto foi preciso realizar algumas mobilizações, desde a sistematização das incertezas, às aproximações do campo, articulando os elementos previstos e as surpresas dos acontecimentos.

Dos elementos previstos, destaco a precisão parcial das professoras pesquisadas em relação ao campo teórico-prático das concepções de alfabetização, sobre quais intervenções seriam as mais assertivas diante dos diferentes momentos da aprendizagem da escrita apresentados pelas crianças. Esta imprecisão também me pertencia e, na medida em que construía o capítulo 3 desta pesquisa (A Alfabetização e a pluralidade do seu campo teórico-prático), pude me aproximar mais dessa questão tão importante para as tomadas de decisões durante as elaborações de projetos pedagógicos e propostas de planos de ação, bem como para as contribuições para os planejamentos das aulas e atividades que desafiem as crianças, em especial as identificadas na pesquisa. Das

surpresas, tive a grata demonstração de interesse dessas alfabetizadoras em posteriormente criarmos *espaçostempos* de formação continuada para podermos ampliar os estudos sobre a alfabetização, a partir do que foi observado por meio da pesquisa e então problematizarmos as questões do cotidiano e para aprimoramento de nossas ações pedagógicas.

Os caminhos metodológicos adotados proporcionaram encontros diferentes com cada abordagem exposta nessa pesquisa, sem linearidade de execução, por meio de revisão bibliográfica de publicações, considerando os conceitos de Organização Escolar em Ciclos e de Alfabetização, em relação às temáticas práticas docentes e formação continuada de professores alfabetizadores; análise documental, esferas nacionais e municipais, a título de entendimento da proposta do PNAIC e com vistas na aproximação do campo, para entendimento das dinâmicas da educação municipal de São Gonçalo e seus processos de constituição de uma rede em que os anos iniciais do Ensino Fundamental organizados em ciclos, além das especificidades do Ciep pesquisado, enquanto parte desse contexto; e a observação participante nas turmas de 3º ano do Ciclo de Alfabetização, estabelecendo conversas com as professoras sobre suas percepções acerca dos desafios e possibilidades das continuidade aos processos alfabetizadores no último ano do ciclo, e as relações entre suas práticas, ciclo e o PNAIC, além de análise de materiais disponibilizados pelas profissionais (cadernos de planos, cadernos de registros avaliativos, portfólios com algumas atividades das crianças).

Ao retomar o problema da pesquisa e às questões que dele emergiram, buscamos compreender se as duas professoras demonstram perceber as relações entre a gestão do trabalho pedagógico (com ênfase na avaliação, planejamento) e a prerrogativa do tempo estendido possibilitado pelo ciclo. Também buscamos compreender como estes profissionais se propunham a trabalhar com as aprendizagens da leitura e da escrita, especialmente das crianças que ainda não conseguiam ler e escrever convencionalmente no último ano do Ciclo de Alfabetização.

Na revisão de pesquisas no tema, os trabalhos selecionados auxiliaram na percepção dos diferentes pontos de vista acerca da formação de professores, com ênfase alfabetização, bem como suas concepções constituintes de um campo teórico-prático plural, característica que se aproxima das concepções sobre a organização escolar em ciclos, que também apresenta suas variações. Durante as leituras, se fazia interessante perceber as particularidades das realidades apresentadas nos estudos, suas semelhanças, diferenças e, o mais importante, como a construção de conhecimento científico pode nos

aproximar de outra forma, uma forma mais sensível, dos atravessamentos sociais, políticos e ideológicos presentes no cotidiano das escolas. Também foi destaque hegemônicas expectativas docentes, lançadas às aprendizagens dos/as estudantes, as iniciativas de nivelamento, e o quanto precisamos avançar no debate sobre a valorização da heterogeneidade. Este é um aspecto inevitável nas salas de aulas, parece-nos que precisamos, cada vez mais, compreender as diferenças nos modos e tempos de aprender, e em suas potencialidades, nas relações entre os sujeitos nos processos de ensino-aprendizagem. Além dos artigos, teses e dissertações, as leituras de diferentes obras de autores de referência em estudos sobre alfabetização e organização escolar em ciclos promoveram aporte teórico ampliado para compreensão de tais conceitos, sendo possível compreendê-los em suas perspectivas epistemológicas, sociais e ideológicas. Os encontros com pesquisadores, por meio das leituras de seus trabalhos, contribuíram no alcance dos objetivos específicos dessa pesquisa.

A escolha do campo para a realização do aspecto empírico da pesquisa, no que se refere a definição das turmas a serem investigadas, afastou-se da intenção inicial de pesquisar ao menos uma em cada três escolas de diferentes distritos do município de São Gonçalo, com vistas na observação de realidades variadas. Devido ao fator tempo, ficou determinada a realização no Ciep. Uma decisão que proporcionou uma experiência ainda mais aproximada da pesquisadora com seu ambiente de trabalho, de modo que, sendo parte integrante daquela comunidade escolar, cada ponto de discussão deste trabalho serviu e servirá como instrumento para nossos estudos.

Encontrar meus pares, cientes de meu papel ampliado nos dias de conversa a contento dos objetivos da pesquisa, foi surpreendente. Algumas vezes as emoções ficaram evidentes, quando nos abatíamos pelas incertezas e sensação de impotência. Porém, quando identificávamos as chances de podermos ampliar nossos conhecimentos sobre o tema da pesquisa, e juntas encontrarmos perspectivas outras de orientação da prática para alfabetização das crianças, foi gratificante. Penso que, se optasse por outra técnica para coleta de dados (entrevista estruturada ou questionário, por exemplo), possivelmente não teríamos uma experiência com tantos sentidos.

No que se refere o alcance dos objetivos, a identificação das concepções sobre o Ciclo de Alfabetização dos professores participantes da pesquisa, considerando-se os estudos sobre Ciclo e histórico dos Ciclos de Alfabetização, as falas das professoras pesquisadas revelaram, em tese, compreenderem as possibilidades dessa organização escolar outra e seus aspectos positivos. No entanto, em termos práticos, identificam

críticas sobre os atravessamentos que têm dificultado a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, como por exemplo, a comunicação deficiente entre as professoras (antiga e atual) sobre as crianças, por entenderem não serem suficientes as atividades diagnósticas por elas realizadas no início do ano letivo. Além disso, a ausência de reorientação de estudos e de apoio a aprendizagens específicas, e de atividades de disciplinas diversificadas, foram indicadas como uma das implicações para a efetivação de um Ciclo condições adequadas. Esta última queixa compreendo como assertiva, uma vez que o Plano Municipal de Educação prevê a existência de tais meios para melhoria do desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem.

Considerando os estudos sobre Alfabetização e Ciclo, bem como as possibilidades de formação de professores, foi possível identificar e analisar os procedimentos utilizados pelos/as docentes nos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, mediante análise dos materiais disponibilizados e das falas das professoras alfabetizadoras. Desde os primeiros movimentos da pesquisa, entendia-nos ser insuficiente optar por apenas um meio para tentar compreender os procedimentos.

Por vezes, professores e professoras, planejam atividades das quais não detêm a intencionalidade sobre as habilidades das crianças que estariam intervindo. Com isso, ao conversarmos sobre suas percepções sobre alfabetização, suas autodeclarações correspondiam em parte as suas ações, de modo que, por mais que defendessem métodos tradicionais, não eram plenamente tradicionais em suas intervenções. As professoras alfabetizadoras pesquisadas assumiram sutilmente as influências das concepções construtivista e histórico-cultural de alfabetização em suas práticas nos processos de ensino aprendizagem da língua escrita, talvez por não terem pleno domínio de ambas. Portanto, viu-se uma “mescla” de concepções de alfabetização a serviço dos processos de ensino-aprendizagem das crianças, mesmo diante da incompatibilidade dos pressupostos em termos de concepção de aprendizagem, especialmente, entre a perspectiva tradicional, em relação as concepções construtivistas e histórico-cultural que se aproximam.

Quanto à identificação e análise dos aspectos das práticas docentes que poderiam estar relacionados, tanto à organização escolar em ciclos, quanto à formação oferecida pelo PNAIC, os aportes teóricos associados a minha experiência enquanto participante do Pacto foram decisivas na observação das dinâmicas das salas de aula, mesmo antes do desenvolvimento efetivo da pesquisa. Durante as conversas, observadas as experiências das professoras na participação em cursos de formação continuada para alfabetizadores ao longo de suas carreiras, a divergência de suas opiniões sobre a relevância do Programa

e suas influências em seus fazeres, não foram objeto de estranhamento. A significação das experiências vividas por diferentes sujeitos também resulta sentidos particulares para cada um. Todavia, diante da observação das aulas, foram identificadas, além dos agrupamentos produtivos, outras práticas enfatizadas nos encontros de formação do Programa, entre elas, o hábito de realização de leituras literárias, trabalho com diferentes gêneros textuais e uso de jogos e brincadeiras como recursos para reflexão sobre o sistema de escrita alfabética.

Sobre os desdobramentos da organização escolar em ciclos, apesar das críticas emitidas sobre os modos como na rede de ensino municipal de São Gonçalo se aplica, conforme citado em relação ao Ciclo de Alfabetização, as práticas e falas das professoras evidenciaram que ambas se movimentam, em sala de aula, sob essa perspectiva, principalmente por meio das propostas de interação entre as crianças. Essa prática indica algum indício de influência da concepção de aprendizagem sociointeracionista, na qual o princípio epistemológico assenta-se nas relações, nos diálogos entre os sujeitos. Tal concepção de aprendizagem é parte da organização escolar em ciclos, e também defendida pelo PNAIC, mediante o incentivo à organização de trabalhos em grupos nas propostas de ensino-aprendizagem de alfabetização.

Diante da imprecisão técnica das práticas de ensino-aprendizagem da língua escrita, percebemos, ao longo da pesquisa, um conjunto de contingentes favoráveis, sendo preponderante para o alcance da leitura e escrita convencionais os diálogos estabelecidos nas salas de aula. As formas de intervenções diferenciadas, ora feitas pelas professoras em atendimentos individualizados, ora entre as próprias crianças, sem atribuírem caráter de exclusividade às atividades propostas – após período inicial de reconhecimento dos momentos do processo em que cada um se encontrava – mostrou-se fator preponderante para a convenção das habilidades de ler e escrever de quase 50% das crianças que ainda não sabiam ler nem escrever convencionalmente no início do ano letivo saírem desta condição e serem “aptas” a cursar a primeira etapa do ciclo subsequente. As demais crianças, ainda que não tivessem conseguido atingir o desenvolvimento esperado, demonstraram também avanços significativos.

Ao percebermos o diálogo ser indispensável para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças sobre a língua escrita, percebo nossa fragilidade em relação ao domínio dos conhecimentos sobre a concepção histórico-cultural de alfabetização, fazendo-me compreender haver nessa pesquisa um fim de conversa que tem muito ainda a dizer. Dizer na escola, com a continuidade da prática dos diálogos com as professoras,

nos organizando para o desenvolvimento de nossos processos de ensino-aprendizagem de cunho formativo contínuo para nós, enquanto profissionais, nos permitindo deter conhecimentos outros em favor das aprendizagens das crianças.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Denise Regina da Costa. O estado do conhecimento sobre progressão escolar e ciclos de aprendizagem: contribuições do legado freireano. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.14, n. 01, p.108-126, jan./mar. 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. Educ. Soc., Campinas, v. 20, n. 68, p. 143-162, dezembro de 1999. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt\\_BR&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300008&lng=pt_BR&nrm=iso)>. Acesso em 24 de outubro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300008>.

BARREIROS, Claudia Hernandes. Investigar a Ação Docente frente às diferenças, operando com a Noção de Jurisprudência Pedagógica. In: CANDAU, Vera M. (org). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. Forma & Ação. 2009.

BATISTA, Walesca Miguel. A inferiorização dos negros a partir do racismo estrutural. **Revista Direito e Práxis**. Rio de Janeiro, vol. 9, n. 4, p. 2581-2589, out. 2018.

BRASIL. **Lei Federal N. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)> Acesso em 7 de setembro de 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética**. 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**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

CAMPOS, Flavia Roberta Velasco. **O Terceiro Ano do Ciclo de Alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos: O que dizem alunos e professores**. 31/03/2015 163 f. Mestrado em EDUCAÇÃO ESCOLAR Instituição de Ensino: Universidade Est. Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara, Araraquara Biblioteca Depositária:

Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, campus de Araraquara.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar: Um diálogo entre a teoria e a prática**. 12ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CELLARD, André. A análise documental. In: NASSER, Ana Cristina (tradução). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 22ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CINTRA, Rosana Carla Gonçalves Gomes. O estudo dirigido como prática para superar defasagens no processo de alfabetização sob o olhar dos docentes. In: **Interfaces da Educação**, 01 de dezembro de 2013, Vol.4(10), pp.186-200.

CRUZ, Magna do Carmo Silva, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas organizadas em séries e ciclos. In: **Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis-SC: ANPED, 2015, Anais eletrônicos.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo. V. 39. Nº 3, p. 609-624.

DAVI, Leila Nivea Bruzzi; DOMINICK, Rejany dos S. (orgs.). **Ciclos escolares e formação de professores**. RJ: Wak Ed., 2010.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios críticos dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

ENZWEILER, Deise Andreia, FRÖHLICH, Raquel. Discursos sobre inclusão escolar no ciclo de Alfabetização: uma análise sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação**

**e Pesquisa em Educação.** São Luís do Maranhão-MA: ANPED, 2017, Anais eletrônicos.

ESTEBAN, Maria Teresa. Dar voz, silenciar, tomar a palavra. Democratização e subalternidade na avaliação escolar cotidiana. In: FETZNER, Andréa Rosana. **Ciclos em Revista, vol 4: Avaliação: desejos, vozes, diálogos e processos.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

FELIPE, Eliana da Silva. Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na formação e profissionalização docente. In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** São Luís do Maranhão-MA: ANPED, 2017, Anais eletrônicos.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Escolaridade em Ciclos: desafios para a escola do século XXI.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

\_\_\_\_\_. Por que avaliar as aprendizagens? In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (org.). **Avaliação das aprendizagens: sua relação com o papel social da escola.** São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras.** São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FETZNER, Andréa Rosana. A implementação dos ciclos de Formação em Porto Alegre: para além de uma discussão de tempo-espço escolar. **Revista Brasileira de Educação.** 2009, vol.14, p. 51-65.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 51ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

FURTADO, Delcilene Sanches. A concepção de formação docente no PNAIC: um estudo

das orientações prescritivas que fundamentam as práticas formativas do programa. In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. São Luís do Maranhão-MA: ANPED, 2017, Anais eletrônicos.

GAMA, Ywanoska Maria da. O uso de entrevistas de autoconfrontação na pesquisa sobre alfabetização: refletindo sobre a gênese das práticas cotidianas. In: **Anais da 38ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. São Luís do Maranhão- MA: ANPED, 2017, Anais eletrônicos.

GARCIA, Regina Leite. A difícil Arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: **Método, Métodos, Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. <http://www.ufrgs.br>

KRUG, Andrea Rosana Fetzner. **Ciclos de Formação: uma proposta político-pedagógica transformadora**. 3ª Edição. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: **Reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, 28, 2005, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2005**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06524int.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto de 2016.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. Avaliação: Uma Perspectiva Emancipatória. **Revista Química Nova na Escola**. n° 12, novembro 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

MORAIS, Arthur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Cotidiano na alfabetização: a tessitura de algumas lições. In: **Contrapontos (Online)**, v.13, p. 52-60, 2013. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/3133>>. Acesso em: 17 de julho de 2018.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal do MEC. Brasil, 27 de abril de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf)>. Acesso em: 09 de setembro de 2018.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? In: **Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro**, v. 21, n. 66, p. 699-716, Sept. 2016. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782016000300699&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000300699&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 11 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216636>.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, Anne Marie Milon. A formação de professores Alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio** – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, Luciana Ribolli de. Educação continuada: um estudo sobre participantes dos programas Letra e Vida e Ler e Escrever. In: **Anais da 36ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Goiânia-GO: ANPED, 2013, Anais eletrônicos.

PARO, Vítor Henrique. **O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 485-508, jul./set. 2011.

Portaria SEMEC nº 001/1999 – Estabelece as normas gerais de ensino da rede escolar pública do município. São Gonçalo, 1999.

RIBEIRO, Thiago; SOUZA, Rafael e SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SÁ, Carolina Figueiredo de, PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens. In: **Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis-SC: ANPED, 2015, Anais eletrônicos.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: **Práxis Educativa**, 2016, Vol.11(1), pp.215-241.

SAMPAIO, Carmem Sanches. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...)**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SANTOS , Silvia Oliveira de Souza Monteiro dos. **Sistema de ciclos e a construção de novos saberes docentes: estratégias de professores da Rede Municipal de São Gonçalo-RJ**. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal Fluminense. 2007.

SANTOS, Karla Cristina de Souza. **Organização curricular no município de São Gonçalo: uma adequação da série ao ciclo**. Dissertação. Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SÃO GONÇALO. Secretaria Municipal de Educação. Centro de Referência de Formação Continuada. **Matriz Curricular da Rede Municipal de Educação de São Gonçalo**. Dezembro, 2007

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.

ver. Campinas: Autores Associados, 2013. p. 137.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo**. 13.ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, nº 25, 2004.

SOUSA, Sandra Novais, NOGUEIRA, Eliane Greice Davanço, MELIM, Ana Paula Gaspar. Um cenário, duas técnicas análise dos pressupostos teóricos dos programas Alfa e Beto e PNAIC. In: **Anais da 37ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Florianópolis-SC: ANPED, 2015, Anais eletrônicos.

SOUZA, Rosinete de. A prática pedagógica no processo de alfabetização dos alunos do 3º ano do ensino fundamental. **Eventos Pedagógicos**, Mato Grosso, 7, jun. 2016. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/2230/1751>>. Acesso em: 24 de outubro de 2017.

SZYMANSKI, Maria Lidia Sica; BROTTTO, Ivete Janice de Oliveira. Reflexões sobre as vozes contribuintes para a constituição da subjetividade profissional do docente alfabetizador. Bakhtiniana, **Rev. Estud. Discurso**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 233-253, June 2013. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-45732013000100015&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732013000100015&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 24 de outubro de 2017.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e aprendizagem**. Telma Weisz; com Ana Sanchez. 2ª Ed. São Paulo: Ática, 2009.