



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

LEILANE OLIVEIRA DA SILVA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: MUDANÇAS NA
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR?**

BRASÍLIA- DF

2015

LEILANE OLIVEIRA DA SILVA

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: MUDANÇAS NA
PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR?**

Trabalho Final de Curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

BRASÍLIA - DF

2015

TERMO DE APROVAÇÃO

LEILANE OLIVEIRA DA SILVA

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: MUDANÇAS NA PRÁTICA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR?

Trabalho de conclusão de curso defendido sob a avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

Comissão Examinadora

Prof.^a Dr.^a Solange Alves de Oliveira Mendes (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Cleide Maria Quevedo Quixadá Viana (Examinadora)

Prof.^a Dr.^a Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (Examinadora)

BRASÍLIA - DF

2015

Dedico esse trabalho a minha Família, por acreditar no meu potencial e me apoiar durante essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus, pela oportunidade de concluir a graduação, por derramar graça e sabedoria durante toda minha jornada acadêmica.

Agradeço aos meus pais, pelo incentivo que me deram, por me apoiarem durante essa trajetória acadêmica e acreditarem em meu potencial.

À minha orientadora Solange Alves, pela orientação, paciência e conhecimentos transmitidos, que viabilizaram a conclusão do presente trabalho.

Às professoras Cleide Quixadá e Otilia Dantas, por aceitarem o convite para compor a banca examinadora.

Aos demais professores da Faculdade de Educação, que contribuíram para minha formação como educadora, através dos conhecimentos compartilhados.

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais. (Rubem Alves).

RESUMO

Este trabalho analisou se a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (instituído em 2012) vem contribuindo com a prática pedagógica de professores do Bloco Inicial de Alfabetização, especificamente para área de Linguagem. O estudo ancorou-se em autores como: Albuquerque (2007); Ferreira (2001); Soares (2008), dentre outros. Como metodologia, utilizou-se observação participante e, para isso, analisou-se dez observações realizadas no segundo semestre de 2014, numa pesquisa realizada por meio da Coordenação de Formação Continuada de Professores (CFORM), da Universidade de Brasília (UnB), numa turma de 3º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Santa Maria-DF, onde a mestra havia realizado essa formação pelo Pnaic e já tinha experiência em alfabetização. Também analisou-se o mesmo número de observações realizadas no Projeto 4- fase 2, estágio obrigatório do curso de Pedagogia da UnB, também no último ano do Bloco Inicial de Alfabetização, em uma escola pública da mesma cidade, no segundo semestre de 2015. Neste caso, a docente não havia realizado a formação continuada do Pnaic, e também era o primeiro ano que atuava nesse bloco. Verificou-se que a professora que participou da formação, incorporava, em sua prática com maior frequência, formas mais variadas de tratamento da leitura em sua sala de aula, oportunizando aos estudantes momentos de leitura silenciosa, leitura em voz alta, leitura coletiva e leitura individual. Destaca-se, ainda, a existência de um propósito didático em todas as situações de ensino por ela sugeridas. Por outro lado, em relação à prática da mestra que não participou da formação do Pnaic, considerando-se o eixo de leitura, não verificou-se alternativas diversificadas, pelo contrário, essa prática ocorria essencialmente, como preenchimento de tempo, sem intencionalidade didática. A partir da realização do trabalho, percebe-se, como um dado geral, que a professora que participou da formação tinha maior clareza sobre os aspectos a serem trabalhados no ano em que atuava.

Palavras-chave: Formação continuada – Ensino – Alfabetização – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

SUMÁRIO

RESUMO.....	8
PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO.....	10
PARTE II - INTRODUÇÃO.....	13
1. PERSPECTIVAS TEÓRICO - METODOLÓGICOS DOS EIXOS DE LEITURA E ESCRITA E DE DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	11
1.1 Leitura e escrita: reflexões em torno do processo de alfabetização e de letramento.....	15
1.2 Bloco Inicial de Alfabetização: legislação, historicidade e formação docente no contexto do Distrito Federal.....	20
1.3 Conhecendo o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	24
2. METODOLOGIA.....	28
2.1 Caracterização das escolas pesquisadas.....	28
2.2 Instrumento Metodológico.....	30
2.3 Análise dos dados.....	31
3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.....	33
3.1 Práticas de leitura presentes nas turmas acompanhadas.....	33
3.2 Atividades de escrita alfabética: como procediam as mestras?.....	36
3.3 Tratamento da heterogeneidade e formas de cooperação existentes na sala de aula: como ocorria esse trabalho nas duas turmas observadas?.....	39
3.4 Práticas de produção de textos nas duas turmas acompanhadas e o trabalho com o eixo oralidade: como as professoras procediam?.....	41
3.5 Encaminhamentos didáticos adotados pelas professoras em atividades de compreensão de textos.	45
3.6 Gêneros textuais e articulação com os diversos eixos de ensino da língua portuguesa.....	47
3.7 Que materiais didáticos são utilizados na sala de aula? As professoras recorriam ao livro didático?.....	48
3.8 Há uma compreensão de que competências são importantes de serem trabalhadas no terceiro ano do Ciclo I?.....	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....	54
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICE - A.....	58
ANEXO - A.....	59

PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO

Sou filha de pais nordestinos, que assim como centenas de pessoas por todo Brasil, vieram para a capital do país em busca de melhores condições de vida. Nasci no Gama – DF, no dia 23 de Maio de 1994 e resido atualmente em Santa Maria – DF. Moro com meus pais e tenho três irmãos e me considero a filha do meio, pois tenho uma irmã mais velha e dois irmãos mais novos.

Iniciei minha trajetória escolar na conhecida pré- escola, em uma escola pública, o Centro de Educação Integral à criança e ao adolescente (CAIC) de Santa Maria. Aliás, toda a minha escolarização aconteceu em escolas públicas, localizadas próximas a minha residência. No portão da minha casa, já se avistava a instituição. Nessa fase, lembro-me de poucas coisas, não reclamava para ir à escola, de certa forma, era um local que me sentia bem e acolhida pelos educadores. Recordo-me que antes das turmas entrarem em suas respectivas salas, as mesmas se concentravam no pátio da escola para cantar algumas músicas. Era um ritual que fazia parte da rotina da escola. Como a maioria das crianças, também gostava desse momento de descontração.

Permaneci nessa escola até a antiga quarta série, atualmente quinto ano do Ensino Fundamental. Em relação ao meu processo de alfabetização, sinceramente não consigo lembrar como o mesmo se deu, queria muito me recordar como tudo aconteceu, mas não tenho a memória muito boa para esses detalhes. Posso dizer que não enfrentei grandes dificuldades, até porque nesse período não tinha a proposta dos ciclos e a primeira série era uma etapa que o aluno já poderia enfrentar a reprovação e, durante toda minha trajetória na Educação Básica, felizmente não passei por nenhuma. Na segunda série, frequentei aulas de reforço no turno contrário, mas acredito ser por causa da disciplina matemática, que, durante minha escolarização, sempre tive mais dificuldade. Um momento muito bacana que vivenciei nessa etapa, foi o do Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), um projeto no qual policiais militares vão até à escola ministrar um curso de prevenção às drogas e violência na escola. Isso aconteceu na quarta-série, era um momento bem descontraído e esperado pela turma, se não me engano, ocorria uma vez na semana.

Ao entrar no Ensino Fundamental II, mudei de escola e passei a estudar na Escola Classe 316 de Santa Maria, que também ficava perto da minha residência. Foi um momento

de adaptação e grandes mudanças, visto que tive que me acostumar com ideia de ter mais de um professor, matérias novas e com uma rotina que requeria, cada vez mais responsabilidade e dedicação nos estudos. Devo destacar que era considerada uma boa aluna, não por ter as melhores notas, mas por ter um bom comportamento e ser dedicada. Dessa época, lembro-me de ter tido bons professores, comprometidos em oferecer um ensino de qualidade, os quais ficaram marcados em minha memória, de forma positiva. No Ensino Médio, fui para outra escola, a mudança foi mais radical, novas matérias que não tinha nem ideia do que se tratava, tais como: Sociologia, Filosofia; passaram a fazer parte da rotina escolar, por consequência, um maior número de mestres, mas, com o passar do tempo, fui me acostumando. A dificuldade que apresentava com respeito à matemática, perdurou durante essa etapa da minha vida, a mesma se refletia em notas baixas.

Conversas sobre o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ficaram cada vez mais constantes nesse período. Já no primeiro ano, fiz a primeira etapa do PAS. Não tive uma nota muito alta, mas não me deixei abalar por isso. Nos anos seguintes, realizei a segunda e terceira etapas. Nessa última, foi o momento de escolher o curso pretendido, não tive dúvida ao escolher Pedagogia, sempre foi a minha primeira escolha. Desde muito nova adorava brincar de escolinha, seja com outras crianças, ou, até mesmo, sozinha com alunos invisíveis. Sempre gostei da dinâmica que se tem na sala de aula, de ensinar outras pessoas.

Já em 2012, se não me engano no mês de Fevereiro, ao chegar de uma viagem ao nordeste do país, consultei o resultado do PAS. Ao digitar meu nome no campo destinado à consulta de resultados, o mesmo apareceu como aprovada no programa. Confesso que foi uma surpresa, não estava tão confiante na minha aprovação, tanto que nem consultei o resultado durante a viagem. Com isso, quase perdi o prazo para fazer o registro na Faculdade de Educação – FE. Cheguei de viagem em um dia e, no outro, já se encerrava o prazo para fazer isso. Mas, apesar disso, fiquei muito feliz pela conquista, assim como toda minha família. Lembro que no dia que fui fazer o registro, meu pai foi comigo. O servidor que me atendeu na Secretaria de Administração Acadêmica (SAA), comentou que meu pai estava mais feliz do que eu, foi, de certa forma, engraçada a situação.

No primeiro semestre de 2012, logo após a conclusão do Ensino Médio, estava vivenciando uma nova etapa da minha vida, a graduação. No começo, foi tudo um pouco confuso, fiquei meio perdida, mas, ao poucos, fui entrando no ritmo desse “mundo novo”. No primeiro semestre, através da disciplina de Projeto I, tive a oportunidade de entender um pouco mais sobre a Universidade e me familiarizar com esse ambiente. Destaco ainda, o

Projeto 2, que tive oportunidade de cursar no segundo semestre, que foi um momento que pude conhecer mais sobre o curso de Pedagogia e perceber o quanto é uma área ampla, que o pedagogo pode atuar em vários espaços. No terceiro e quarto semestre do curso, participei de Projeto 3 voltado para a Educação Infantil. No mesmo, tive a oportunidade de adquirir conhecimentos sobre o desenvolvimento da escrita e desenho da criança. Foram momentos muito ricos visto que, após estudar toda teoria, o grupo tinha a oportunidade de ir para uma escola aplicar atividades, a fim de ver na prática aspectos estudados pela teoria.

No sexto semestre, tive a oportunidade de participar de um grupo de pesquisa por meio da Coordenação de Formação Continuada de Professores (CFORM), da Universidade de Brasília (UnB), que tinha o objetivo de investigar os elementos constituintes de práticas pedagógicas bem sucedidas em classes de alfabetização, de professores que participaram da formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em 16 Regionais de Ensino do Distrito Federal. Realizei observações em uma escola da cidade onde moro, e foi uma incrível oportunidade de inserção no cotidiano da sala de aula, anterior ao estágio do próprio curso.

Realizei o estágio obrigatório, Projeto 4 fases 1 e 2 no sétimo e oitavo semestre. Demorei um pouco para concluí-los, pelo fato de querer fazer um projeto que eu tivesse realmente interesse, não quis fazer por fazer. Durante o estágio obrigatório, pude acompanhar o início e final do Bloco Inicial de Alfabetização. Na primeira fase acompanhei uma turma de 1º ano, e na segunda fase uma de 3º ano. Tive o desejo de aproveitar a experiência que tive no grupo de pesquisa, no meu Projeto 5. Dessa forma, nesse trabalho irei tratar sobre as contribuições da formação continuada do PNAIC, para a prática pedagógica de professores alfabetizadores na área de Linguagem, apoiando-me nas observações realizadas.

Mesmo consciente do grande desafio que é ser professor, isso ficou cada vez mais comprovado através das experiências que tive no ambiente escolar, ainda tenho vontade de atuar em sala de aula, contribuindo de alguma forma na formação de educandos.

A seguir, anunciaremos, na introdução, a temática da pesquisa, a justificativa, os objetivos geral e específicos, como o trabalho está dividido, bem como, alguns dos autores utilizados para a reflexão de aspectos presentes no referencial teórico do trabalho.

PARTE II - INTRODUÇÃO

No presente trabalho, buscamos analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para a prática pedagógica de professores do Bloco Inicial de Alfabetização, por meio da análise da prática de duas professoras que atuavam em turmas do 3º ano da rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente na cidade de Santa Maria.

O interesse pela temática surgiu a partir da experiência proporcionada pela inserção em uma pesquisa por meio da Coordenação de Formação Continuada de Professores (CFORM), da Universidade de Brasília (UnB), que apresentava como objetivo, investigar os elementos constituintes da prática pedagógica de professores alfabetizadores que realizaram a formação continuada do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tratando-se dessa forma como um dos argumentos para elaboração desse trabalho, visto que, buscamos verificar mudanças que poderiam ocorrer na prática de professores a partir dessa formação. A temática também se justifica pela necessidade de verificar o alcance de um programa nacional como o Pnaic, que se trata de mais um investimento, para que um ensino de qualidade possa ser oferecido aos aprendizes das turmas de alfabetização. Os objetivos geral e específicos do trabalho são os seguintes:

Objetivo Geral:

Analisar as contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, para a prática pedagógica de professores do Bloco Inicial de Alfabetização, por meio da análise da prática de duas professoras de turmas do 3º ano da rede pública de ensino do Distrito Federal, especificamente na cidade de Santa Maria.

Objetivos específicos:

- Verificar como são tratados os eixos Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística nas práticas observadas, apoiando-se no documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

- Identificar os encaminhamentos didáticos adotados que auxiliavam os alunos na apropriação dos eixos de ensino de língua portuguesa.

Buscamos fazer uma reflexão em torno dos processos de alfabetização e letramento, destacando que são processos distintos mas, que devem caminhar juntos. Segundo Mortati (2004, p.108), “embora se trate de processos distintos, não se pode desconsiderar a relação de interdependência e indissociabilidade que se estabelece entre ambos”. Também destinamos uma seção para destacarmos a legislação, historicidade e formação docente do Bloco Inicial de Alfabetização no contexto do Distrito Federal (doravante BIA). Após essa seção referente ao BIA, trazemos alguns aspectos do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A pesquisa foi dividida em duas partes. A primeira é composta pelo Memorial educativo, a segunda parte é composta por três capítulos: no primeiro, fazemos a reflexão em relação os processos de alfabetização e letramento a partir de alguns autores, tais como Albuquerque e Santos (2007); Mortati (2004); Ferreiro (2001); Soares (2008); tratamos sobre o BIA no contexto do Distrito Federal (DF) e fazemos uma breve apresentação do PNAIC. No segundo capítulo, apresentamos a metodologia, trazendo os seguintes aspectos: caracterização das escolas, perfil das professoras, instrumento metodológico e análise de dados. Já no terceiro capítulo, realizamos a análise da prática pedagógica das educadoras. Por fim, explicitamos nossas considerações finais.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICO – METODÓLOGICAS DOS EIXOS DE LEITURA, ESCRITA E DE DOCUMENTOS ORIENTADORES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

1.1 Leitura e escrita: reflexões em torno do processo de alfabetização e de letramento.

Os processos de alfabetização e letramento, ao longo dos anos, ganharam um significativo espaço nas discussões acadêmicas no cenário nacional e internacional. No Brasil, a década de 1980 foi um marco em redefinições didáticas e pedagógicas no campo da alfabetização com a entrada da teoria da Psicogênese da Língua Escrita, no Brasil. Já na década de 1990, ganhou espaço a discussão sobre o letramento.

Embora a alfabetização e letramento caminhem juntos e se complementem, são processos distintos. Segundo Albuquerque (2007, p.11), “alfabetizar corresponde à ação de ensinar a ler e a escrever”, no qual cabe ao indivíduo se apossar de determinadas habilidades, que o capacitem para as práticas de leitura e escrita. Em relação ao segundo, Mendonça (2007, p.46) aponta que o termo Letramento “nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais”. Pode-se dizer que, ao estar em contato com essas práticas, o indivíduo vai perceber o real sentido da apropriação do sistema de escrita alfabética.

O vínculo entre esses dois eixos não deve de forma alguma ser desconsiderado. Mortati (2004, p.108) afirma que “embora se trate de processos distintos, não se pode desconsiderar a relação de interdependência e indissociabilidade que se estabelece entre ambos”.

Sobre esse assunto, Albuquerque (2007) destaca que, os atos de ler e escrever ganharam certa complexidade, onde o entendimento sobre a natureza dos mesmos foi ampliado. Desta forma, na década de 1990, o letramento passa a estabelecer uma estreita relação com a alfabetização.

Em relação ao conceito de letramento, a autora destaca:

[...] podemos falar, ainda nos dias de hoje, de um alto índice de analfabetos, mas não de “iletrados”, pois sabemos que um sujeito que não domina a escrita alfabética, seja criança, seja adulto, envolve-se em práticas de leitura e escrita através da mediação de uma pessoa alfabetizada, e nessas práticas desenvolve uma série de conhecimentos sobre os gêneros que circulam na sociedade [...] (ALBUQUERQUE, 2007, p. 16, *grifo do autor*).

De acordo com Soares (2008), o processo de alfabetização é caracterizado por facetas que estão relacionadas a determinadas perspectivas, são elas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e a própria linguística. No campo da alfabetização, a perspectiva psicológica vem sendo muito utilizada. Os seus estudos estão centrados nos conhecimentos prévios que os indivíduos precisam para vivenciarem o processo de alfabetização. Além disso, o interesse desta também é entender os caminhos percorridos pelo indivíduo, ao se apropriarem dos diversos objetos de conhecimento, a exemplo do sistema de escrita alfabética.

Para Ferreiro (2001) o percurso realizado pelo indivíduo até essa apropriação é marcado por níveis. No primeiro, o Pré-Silábico, “escritas infantis aparecem do ponto de vista gráfico, como linhas onduladas ou quebradas (zigzague), contínuas ou fragmentadas, ou, então, como uma série de elementos discretos repetidos (séries de linhas verticais ou de bolinhas)” (p.18). Ou seja, nesse período a criança ao grafar esses elementos, considera que esta é a forma pela qual se escreve, e que são capazes de registrar aquilo que desejam.

No próximo nível, Pré-Silábico II, o indivíduo começa a tomar consciência de que os desenhos não registram o que desejam e passa a grafar sinais gráficos. Para Ferreiro (2001, p.24), “se caracteriza pela busca de diferenciações entre as escritas produzidas, precisamente para dizer coisas diferentes”. O que se vê nessa fase é uma preocupação do sujeito com a escrita. Ainda segundo a autora, essas diferenciações partem de um eixo quantitativo, onde para haver diferença entre as palavras, as mesmas não podem apresentar o mesmo número de letras, mas também, de um eixo qualitativo, que trata da variedade de letras a ser utilizada nos registros, e a maneira como estarão distribuídas dentro das palavras.

Ao chegar ao nível Silábico, o indivíduo vivencia a fase silábica de quantidade, quando ainda não faz relação com os sons. Posteriormente, já no período silábico de qualidade, passa a refletir acerca da relação entre os segmentos sonoros e a escrita. De acordo com Ferreiro (2001, p. 24), “É a atenção às propriedades sonoras do significante que marca o ingresso no terceiro grande período desta evolução”. Ao ultrapassar esse nível, o sujeito passa a vivenciar o nível Silábico-Alfabético, momento em que passa a enfrentar conflitos cada vez mais complexos. Para Ferreiro (2001, p.25) “as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos) relativamente estáveis”. Isso porque passa a perceber que as letras podem apresentar sons distintos.

A partir do momento que se encontra no último nível, o Alfabético, segundo Ferreiro (2001, p.27), a criança “descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela é, por sua vez, reanalisável em elementos menores”. Isso não quer dizer que o

sujeito não terá que lidar com conflitos, visto que permanecerão sim, especialmente em relação à ortografia.

Com isso percebemos o quanto o indivíduo está sempre em processo de aprendizagem, sempre terá algo para aprender nos variados processos ao longo da vida, inclusive este, de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Ainda segundo Soares (2008), os estudos psicolinguísticos se propõem a investigar as dificuldades que envolvem determinados processos, analisando as relações e interações a serem construídas pelo indivíduo na aprendizagem da leitura e escrita. Já perspectiva sociolinguística entende que alfabetização apresenta uma relação muito estreita com as funções sociais da língua, e um aspecto que recebe um enfoque especial nela trata-se do obstáculo: diferenças dialetais.

Foi relatada por um professor, em uma disciplina da Faculdade de Educação, a história de uma pesquisadora que, ao chegar a campo, um lugar de grande vulnerabilidade social, ouviu de uma criança a palavra “trussi”. Ela disse à menina que o certo era “trousse”. Ao reencontrar a pesquisadora em outra oportunidade, a criança disse que havia falado com seus familiares e todos disseram que se falava “trussi” e não “trouxe”. Essa pequena história retrata muito bem esse aspecto das diferenças dialetais. Para a pesquisadora, a palavra poderia soar estranha, mas, para aquela criança, era algo muito normal, afinal, era o que fazia parte do seu cotidiano. A escola, como um ambiente formativo, ao mesmo tempo em que exerce sua função de ensinar a norma culta, deve considerar a diversidade de variantes linguísticas.

Em relação a essa situação, entendemos que a pesquisadora poderia ter potencializado esse momento, apontando para as variedades dialetais e, claro, refletindo acerca da norma de prestígio, também importante no processo de escolarização.

É exatamente o que destaca Soares (2008), no momento em que a criança passa a frequentar a escola para vivenciar o processo de alfabetização. Ela traz consigo um dialeto da língua oral que se aproxima ou se diferencia muito da língua escrita convencional, que apresenta um padrão a ser seguido. É certo que no eixo da oralidade há momentos formais, como por exemplo, em uma conferência que se aproxima da escrita, bem como situações informais.

Para Soares (2008) essa natureza sociolinguística da alfabetização ainda se justifica pelo fato de que não há uma função e objetivos únicos atribuídos à leitura e à escrita. Fatores, tais como a localização geográfica e, até mesmo, o nível social no qual os indivíduos estão inseridos, faz com esses processos sejam caracterizados por atitudes e valores culturais diversos.

Por fim, a alfabetização apresenta, ainda, uma natureza linguística. Conforme ressalta Soares (2008):

[...] como não há uma única correspondência entre o sistema fonológico e ortográfico na língua portuguesa (um mesmo fonema pode ser representado por mais de um grafema e vice versa), o processo de alfabetização passa a ser compreendido como um progressivo domínio de regularidades e irregularidades [...]. (SOARES 2008, p.21).

Podemos considerar que o termo letramento é novo, passou a ser considerado a partir do momento em que a necessidade de saber ler e escrever foi seriamente repensada, a compreensão de que apenas dominar a leitura e escrita já estava esgotada. Os indivíduos precisavam se apoderar de conhecimentos que os permitissem utilizar esse objeto escrito no contexto das práticas sociais. Com isso, a linguagem presente nos diversos gêneros textuais, algo não alcançado pelo processo de alfabetização, foi posto em cheque pelo letramento.

Devemos considerar que esse termo não surgiu no campo da educação sem uma fundamentação. Segundo Mortatti (2004), no Brasil, foi nos anos de 1980 que pesquisadores das áreas de Educação e linguística começaram a fazer uso da palavra letramento, mas, com o passar do tempo, passou a ser interesse de outras áreas da sociedade. De acordo com Grandó (2012), nessa década, os debates em relação aos índices muito elevados de repetência e analfabetismo passaram a acontecer. E esse também foi um dos fatores que impulsionou a busca por uma nova palavra que viesse a definir a condição contrária daquela expressa pela palavra analfabetismo.

Soares (2008) considera que o alfabetismo,¹ ao ser entendido como um estado ou condição social, não apresenta um único comportamento definido. Ao contrário, existe um grupo de comportamentos variados e complexos. A partir da análise desses comportamentos, estes podem ser situados nas dimensões individual e social. Segundo a autora:

[...] Quando se focaliza a dimensão individual, o alfabetismo é visto como um atributo pessoal, referindo-se à posse individual de habilidades de leitura e escrita. Quando, ao contrário, se focaliza a dimensão social, o alfabetismo é visto como um fenômeno cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e um conjunto de demandas sociais de uso da língua escrita (SOARES, 2008, p.30).

¹ Para Soares (2008) o termo alfabetismo apresenta o mesmo sentido de letramento.

Desta forma, não é uma tarefa fácil definir letramento. Conforme afirma Mortatti (2004, pg.11), “[...] até por se tratar de uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vem sendo atribuídos nesses diferentes espaços, assim como os objetivos com que é utilizada”. Cabe ainda ressaltar que a palavra alfabetismo acabou sendo substituída por letramento com o passar do tempo, por questão de preferência mesmo. Segundo Soares (2008), a palavra letramento só passou a ser dicionarizada em 2001, pelo dicionário Houaiss, é originária da palavra literacy da língua inglesa.

Para Mortatti (2004), apesar de vivermos numa sociedade grafocêntrica, não há uma participação igualitária dos sujeitos na cultura escrita. A condição de alfabetizado não garante ao indivíduo que ele vai ser letrado. Como também, o indivíduo pode ter um nível de letramento e não ser alfabetizado.

O objetivo e desafio de alfabetizar letrando são postos, no contexto atual, como prioridade nos currículos e nas práticas de ensino de língua na escola. De acordo com Albuquerque (2007), não é suficiente o indivíduo dominar o sistema alfabético de escrita, faz-se necessário muito mais. A autora realça ainda, que não basta estar em contato com os mais diversos textos que estão presentes na sociedade, o educando não vai se apropriar da escrita alfabética, se não forem oferecidas, ao mesmo tempo, possibilidades de refletir sobre as especificidades desse sistema.

Corroborando com a autora, Mortatti (2004, p.108) ressaltta que “pode-se considerar, assim, que a alfabetização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento”.

O educador, dentro desse processo, assume o papel de mediador, onde, em sua prática pedagógica, além de priorizar o trabalho com os mais variados gêneros textuais, seja através da leitura, produção de textos etc, deve, também, desenvolver estratégias que levem o educando a pensar o sistema alfabético, uma vez que, para Albuquerque (2007, p.18), “essa aprendizagem não é espontânea e requer que o aluno reflita sobre as características do nosso sistema alfabético”. A partir das afirmações dessas autoras, percebemos que a partir do momento que ocorre a junção desses dois aspectos: reflexão sobre o sistema alfabético e o contato com os mais diversos gêneros textuais o indivíduo tem condições de alfabetizar-se e letrar-se, simultaneamente.

Mas, afinal, o que é alfabetizar letrando? Como ressaltta Albuquerque e Santos (2007, p.98):

Alfabetizar letrando é, portanto, oportunizar situações de aprendizagem da língua escrita nas quais o aprendiz tenha acesso aos textos e situações sociais de usos deles, mas que seja levado a construir a compreensão acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Outro aspecto que também faz parte desse processo é exatamente a ação de não ler ou escrever “do nada, pro nada”. Segundo Albuquerque e Santos (2007, p. 97), “deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos nas situações de leitura ou produção”.

Também faz parte dessa perspectiva, fazer com que os indivíduos compreendam que cada gênero textual apresenta uma linguagem particular, que faz com que ele cumpra papéis específicos na sociedade. Esse aspecto pode ser percebido por meio das interações estabelecidas na sociedade, como também no contexto escolar.

Na próxima seção teórica, apresentaremos um breve histórico da organização escolar em ciclos no Distrito Federal, bem como, os princípios do trabalho pedagógico do Bloco Inicial de Alfabetização na Rede Pública de Ensino.

1.2 Bloco Inicial de Alfabetização: legislação, historicidade e formação docente no contexto do Distrito Federal.

Na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (BRASIL, 1996), a organização escolar em ciclos já era respaldada, conforme aponta o artigo 23.

Art.23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos-não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizado assim o recomendar.

A partir da promulgação da Lei nº 3483, de 25 de Novembro de 2004, foi estabelecido, pelo Distrito Federal, o Ensino Fundamental de nove anos na Rede Pública de Ensino, dando, assim, o ponta-pé inicial dentro do país. No ano seguinte, 2005, a ampliação de oito para nove anos começou a ser concretizada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal. Não foi algo que aconteceu de uma vez, visto que toda mudança pode ser acompanhada de impactos. Nesse ano, as escolas que possuíam vínculo com a coordenação regional da região administrativa Ceilândia, passaram por esse processo de mudança. Nas demais regionais de

ensino, essa mudança veio a ocorrer de forma gradativa. No ano de 2009, essa implantação foi concretizada nas 14 Regionais de Ensino: Brazlândia, Ceilândia, Guará, Gama, Núcleo Bandeirante, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto/Cruzeiro, Recanto das Emas, Samambaia, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho e Taguatinga (BRASÍLIA, 2012).

No Bloco Inicial de Alfabetização, a organização escolar se dá através dos ciclos de aprendizagem, sugerindo que a escola seja um espaço que busque fazer com que o crescimento dos educandos aconteça por meio de uma aprendizagem de qualidade, com respeito à subjetividade dos mesmos nesse processo de aprendizagem. Dentro do bloco não há retenção do educando. Esta poderá ocorrer, apenas, no final do ciclo, caso o estudante não atinja os objetivos. É importante destacar que o BIA, apresenta eixos integradores, são eles: alfabetização, letramentos e ludicidade. Ou seja, em sua proposta pedagógica, é defendido a perspectiva de alfabetizar letrando, aliando um componente de extrema importância no processo de alfabetização que é a ludicidade.

Buscando oferecer um ensino de qualidade, a proposta do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), é que a escola desempenhe um trabalho educativo a partir do entendimento de que os indivíduos possuem tempos e espaços particulares a serem respeitados no processo de aprendizagem, aderindo, assim, a progressão continuada, onde o aluno só poderá ser retido ao final do 3º ano. Segundo o documento,

O BIA apresenta uma organização curricular organizada em ciclos de aprendizagem, assim, preconiza uma unidade escolar que proporcione o avanço de todos com a qualidade de aprendizagem e respeito às questões individuais dessas aprendizagens. O Distrito Federal adotou a progressão continuada no Bloco defendendo a não retenção dos alunos nos anos iniciais da alfabetização, na direção do que é defendido pelo Ministério da Educação (BRASÍLIA, 2012, p.10).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, indica que alguns aspectos devem ser garantidos no BIA.

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na

passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010, p.8).

No BIA, se preconiza alguns princípios, a formação continuada é um deles. Acreditamos que todo profissional, seja ele em qual nível for, sempre precisa buscar novos conhecimentos, aperfeiçoar algo em sua prática, o ser humano sempre tem algo novo a aprender. Se tratando especificamente do professor, estar em constante formação é mais do que necessário, visto que, as mudanças constantes na sociedade influenciam o grande público o qual ele está em contato o tempo todo. Sobre esse assunto Goés (2008, p. 2) realça que,

A escola é uma instituição social, que forma, além do cidadão, o profissional do futuro. É inegável que o fato de se viver atualmente na sociedade da informação e do conhecimento, vem provocando mudanças nos valores e padrões. O professor é responsável pela formação para a cidadania, portanto, precisa acompanhar essas mudanças, pois as mesmas, com certeza terão impacto sobre a sua prática.

Nas Diretrizes Pedagógicas do BIA, também foi contemplada essa preocupação que o educador deve estar atualizado sobre a realidade onde se encontra. O documento destaca que,

A formação continuada do Bloco, objetiva, ainda, instrumentalizar o professor para atender às diversidades e perspectivas da unidade escolar inclusiva, compreender seus estudantes e o contexto no qual estão inseridos e, principalmente, compreender o processo de desenvolvimento humano e a forma como o indivíduo constrói o conhecimento. Percebe-se como ser histórico para respeitar a história dos outros (BRASÍLIA, 2012, p. 52).

Outro princípio também preconizado no trabalho do BIA trata-se do Reagrupamento. A partir do mesmo, recomenda-se que seja realizado na unidade escolar um trabalho coletivo, buscando atender às necessidades dos estudantes, visando trabalhar, portanto, a partir das potencialidades dos educandos, as dificuldades enfrentadas por estes. Percebemos que se aposta muito nessa proposta e que há ganhos tanto para o professor, quanto para os alunos. Em relação ao próprio educador “o trabalho em grupo permite ao docente dar atenção diferenciada e individualizada, favorece a participação efetiva dos estudantes com diferentes necessidades e possibilidades de aprendizagem e a avaliação do desempenho no processo” (BRASÍLIA, 2012, p.59).

Com respeito ao educando “ao estudante possibilita ser atendido nas suas necessidades, avançar nas suas potencialidades, interagir com o outro e com a sua aprendizagem, questionar suas hipóteses e compartilhar seus saberes para que se transformem em conhecimento” (BRASÍLIA, 2012, p.59). Destacamos que essa proposta tem tudo para dar

certo, a contribuição que pode trazer ao tratamento das diversidades de aprendizagem é um aspecto a ser considerado, bastando a todos envolvidos acreditar nessa potencialidade e investir esforços.

O projeto interventivo também é um princípio indicado pelo BIA, destinado ao conjunto de educandos que enfrentam dificuldades específicas em seu processo de aprendizagem e que, por essa razão, acabam não respondendo às expectativas previstas para o ano que se encontram matriculados. Trata-se, então, de mais uma tática para que uma maior atenção seja dada à individualidade desses alunos e um trabalho diferenciado seja realizado.

Também é uma concepção do BIA a avaliação formativa. Dentro da proposta, esse instrumento deve ser utilizado para reflexão dos processos avaliativos. Nas diretrizes pedagógicas, fica claro o entendimento de que “a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem e do desenvolvimento” (BRASÍLIA, 2012, p.72). A partir dos resultados obtidos nas avaliações, os educadores poderão repensar o seu fazer pedagógico, desenvolver ações direcionadas às necessidades dos indivíduos que atuam, contribuindo, desta forma, para um avanço no processo educativo de seus estudantes.

Os demais participantes da comunidade escolar também devem estar envolvidos nessa empreitada, pois, através desse trabalho coletivo, tudo pode ficar mais fácil, visto que entendemos que não adianta o professor querer fazer um trabalho diferenciado, se na escola que atua, não tem o apoio do gestor, coordenação, pais e responsáveis.

Por último, mas não menos importante, destacamos o princípio do ensino da língua. Na proposta do BIA, é entendido que a língua materna receba uma atenção especial, para realizar esse trabalho, a alfabetização e o letramento devem caminhar juntos, segundo as diretrizes para esse bloco,

Para realizar o Ensino da Língua, aqui adotada, a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla de maneira articulada e simultânea a alfabetização e o letramento. Nessa perspectiva, o BIA, organizará seu trabalho sempre articulando alfabetização/letramentos pautados no texto (BRASÍLIA, 2012, p.83).

Na seção seguinte, trataremos sobre o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ressaltando aspectos sobre o funcionamento do programa, como: formação de professores, avaliações e outros fundamentos preconizados no mesmo.

1.3 Conhecendo o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O programa é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), onde Governo Federal, governos estaduais e municipais participam de maneira articulada, assumindo o compromisso de garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino fundamental (BRASIL, 2012).

De acordo com o documento do PNAIC (BRASIL, 2012, p.4) as ações do programa estão apoiadas em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização.

Apesar de muito se falar sobre o descaso sofrido pela educação no Brasil, que não deixa de ser uma realidade, o PNAIC pode ser entendido como um grande avanço no campo educacional para que os educandos tenham acesso a uma educação de qualidade nos primeiros anos do Ensino Fundamental, visto que as ações desenvolvidas nos eixos de atuação citados anteriormente podem contribuir para a mudança da infeliz realidade enfrentada no país. Segundo o PNAIC (BRASIL, 2012, p.5) “muitas crianças tem concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas”, referindo-se à saída do Bloco Inicial de Alfabetização.

O PNAIC é respaldado legalmente através da portaria nº 867 de 4 de Julho de 2012, período em que o programa foi instituído. Além disso, o mesmo pode ser entendido como mais um suporte para que a meta de nº 5 do Plano Nacional de Educação “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” seja alcançada (BRASIL, 2014, p.26).

Apesar de ser instituído no ano de 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa passou a ser vivenciado, na prática, no ano de 2013, visando à formação em Língua Portuguesa. Em 2014, baseou-se na formação em matemática, e no ano de 2015 o programa

abrangeu outras áreas do conhecimento, abarcando a educação integral das crianças em processo de alfabetização (BRASIL, 2015).

Em relação à formação de professores, oportunizar aos mestres uma formação de qualidade pode ser entendido como uma das preocupações do PNAIC, a partir do momento em que participam desse aperfeiçoamento, a prática pedagógica dos mesmos também é influenciada. De acordo com o documento,

A formação continuada dos professores alfabetizadores precisa garantir, dentre outros aspectos, as ferramentas para alfabetizar com planejamento. A alfabetização ocorre no dia a dia e deve ser voltada para cada um dos alunos. Portanto, o curso tem enfoque sobre os planos de aula, as sequências didáticas e a avaliação diagnóstica, onde se faz um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno, para traçar estratégias que permitam ao aluno aprender efetivamente (BRASIL, 2012, p.23-4).

No programa, os educadores participam de um curso presencial, onde os encontros são dirigidos por orientadores de estudos, que são docentes da própria rede de ensino e que já atuaram como tutores do Pró-Letramento. Estes participam de um curso realizado pelas universidades públicas para se capacitarem para esta função. No Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB) oferece essa capacitação.

Em um dos cadernos de formação do PNAIC (BRASIL, 2012, p. 31), são apresentados objetivos em relação aos educadores nesse processo. Alguns deles são:

1. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
2. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos.
3. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Para subsidiar a formação do professor alfabetizador, o programa dispõe de diversos materiais. Há os chamados cadernos de formação que oferecem ao educador leituras que podem apoiar a sua prática pedagógica. Esse profissional poderá estar utilizando, no cotidiano da sala de aula, outros materiais que são disponibilizados para a escola, tais como: obras literárias do Programa Nacional de Biblioteca da Escola, caixas de jogos de alfabetização que são distribuídas pelo Ministério de Educação (BRASIL, 2012).

A fim de acompanhar o andamento do programa e resultados das ações implementadas, os processos avaliativos envolvem: avaliações processuais que são discutidas no decorrer do processo de formação, para que o mestre coloque em prática na sua vivência em sala de aula. Outro aspecto avaliativo envolvido é um banco de dados, onde os professores registram os resultados alcançados pelos educandos matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental, no início e fim desta etapa de escolarização. Este é um aspecto muito interessante, visto que permite acompanhar as limitações e os avanços desses estudantes no processo de alfabetização, fazendo com que seja possível desenvolver um trabalho mais direcionado (BRASIL, 2015).

Ao final do Bloco Inicial de Alfabetização, os estudantes realizam a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), coordenada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que apresenta como objetivo verificar o nível de alfabetização em que as crianças que encerram este ciclo se encontram, sendo esta mais um instrumento a ser utilizado para o aprimoramento do programa.

Destacaremos de forma sucinta alguns fundamentos que estão presentes na proposta do PNAIC, são eles: o trabalho com sequências didáticas na organização do trabalho didático e a ludicidade na prática pedagógica. A cada um desses, são dedicados cadernos de formação específicos, visando esclarecer ao educador informações teóricas e práticas de como podem ser desenvolvidos. O primeiro trata-se de mais uma forma que o educador pode estar utilizando, para a elaboração de seu planejamento cotidiano, ao trabalhar os variados gêneros textuais. De acordo com o Pnaic (2012, p.27),

A sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que o conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo de várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.

Vemos, nesse fundamento, a recomendação de não se trabalhar em sala de aula atividades estanques, visto que é de extrema importância que os educandos estabeleçam uma relação entre as mesmas. Através dessa proposta, percebemos o quanto a interdisciplinaridade pode ser favorecida por meio desse trabalho. Em relação à ludicidade, percebemos que o entendimento sobre a importância desse elemento para o ensino-aprendizagem, tem sido considerado cada vez mais, especialmente aos sujeitos que vivenciam a etapa de desenvolvimento da leitura e escrita, privilegiado as variadas áreas; social, intelectual etc.

Para Modesto e Rubio (2014, p.4), “o brincar enriquece a dinâmica das relações sociais em sala de aula, fortalecendo a relação entre o que se ensina e o que se aprende”. Em consonância com as autoras, ressalta-se ainda no Pnaic (2012, p.8), que “as brincadeiras e os jogos são situações bastante favoráveis de aprendizagem, pois, além de promoverem a interação entre as crianças, contribuem para o desenvolvimento e o bem estar das crianças no ambiente escolar”.

Não devemos esquecer do papel que o educador deve assumir nesse processo. Apenas disponibilizar aos estudantes variados materiais, não garante que o aprendizado dos educandos será beneficiado. O mestre deve elaborar estratégias que oportunize esse desenvolvimento. Segundo o documento do Pnaic (2012, p.23),

O professor, portanto, desempenha um papel central no planejamento das situações com utilização de jogos para ajudar na alfabetização e no acompanhamento dos estudantes durante as atividades. Cabe a ele, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno, considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída.

Anunciaremos ainda nessa seção, os chamados direitos de aprendizagem, que também é um fundamento do programa. Podemos dizer que é um aspecto novo no contexto educacional, proposto pelo PNAIC. Como a própria expressão traz, são aspectos que devem ser garantidos aos educandos, no seu processo de ensino, especificamente no processo de alfabetização e letramento. Em relação à garantia da educação, a própria constituição já ressalta que:

Art.205 A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Os professores atuantes no Bloco Inicial de Alfabetização podem desta forma, nortear sua prática pedagógica almejando alcançar os objetivos estabelecidos. Em relação aos direitos de aprendizagem de língua portuguesa elencados pelo PNAIC, são divididos em quatro eixos: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística. Esse último, divide-se ainda em dois campos: a) discursividade, textualidade e normatividade; b) apropriação do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012, p.31). Dentro de cada eixo ressaltado, há saberes específicos a serem apropriados pelos estudantes.

Posteriormente, no capítulo seguinte, explicitaremos a metodologia da pesquisa, ressaltando os objetivos do trabalho, bem como o aporte teórico que orientou a análise dos dados.

2. METODOLOGIA

Nesse capítulo caracterizaremos as escolas pesquisadas por meio do Projeto Político Pedagógico; explicitaremos os perfis profissional e acadêmico das professoras, bem como o instrumento metodológico utilizado no trabalho.

2.1 Caracterização das escolas pesquisadas

Escola A

Era uma escola com 22 anos de existência, podendo ser considerada de grande porte. Foi inaugurada no dia 12/03/1993. Inicialmente, foi criada para realizar um atendimento integral ao educando, nos aspectos de saúde, cultura e lazer. Com o passar do tempo, por causa da grande procura, a escola passou a atender em dois turnos. No ano de 2005, a instituição se tornou inclusiva. Sendo assim, na trajetória desse espaço foram atendidos sujeitos com necessidades educacionais especiais, classes de aceleração e, também, educação infantil.

No ano de 2014, o sexto ano do Ensino Fundamental foi incluído nesse atendimento. Nesse mesmo ano, momento em que a pesquisa foi realizada nessa instituição, a escola atendia: seis turmas de primeiro período, oito turmas de segundo período, 16 turmas de primeiro ano, nove turmas de segundo ano, 12 turmas de terceiro ano, oito turmas de quarto ano, quatro turmas de quinto ano e cinco turmas de sexto ano. Em relação a sua estrutura, disponibilizava: 29 salas de aula, duas salas de vídeo, uma brinquedoteca, duas salas de recursos, uma sala para o serviço de Orientação Educacional, uma sala para Equipe Especializada de Apoio e Aprendizagem, uma secretaria, duas salas de professores, uma sala de leitura, uma sala de direção, uma cantina (terceirizada), um ginásio coberto, um parque, 26

banheiros, uma sala destinada à coordenação, quatro depósitos, um refeitório, dois laboratórios de informática.

Em relação aos recursos humanos, a escola contava com: um diretor, um vice-diretor, um supervisor pedagógico, um orientador, cinco coordenadores, 73 professores efetivos, 19 professores temporários, quatro porteiros, cinco merendeiros, um chefe de secretaria, três apoios administrativos e, três monitores.

Conforme anunciamos no resumo do trabalho, os dados referentes à turma dessa escola foram colhidos em outra oportunidade, a escolha da instituição não foi definida por nós. Temos a devida autorização² para fazer uso dos mesmos no presente trabalho.

Perfis acadêmico e profissional da professora A

No ano em que a pesquisa foi realizada, tinha 50 anos, formada em Pedagogia, pelo Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste (UNIDESC), cursou pós-graduação em Psicopedagogia e possuía 19 anos de experiência no magistério, sendo quatro anos na área de alfabetização. Participou da formação continuada oferecida pelo PNAIC. A docente participou de outra pesquisa, desenvolvida pela Coordenação de Formação Continuada de Professores (CFORM), da Universidade de Brasília (UnB), cujo objetivo era analisar práticas pedagógicas bem sucedidas.

Escola B

Esta era uma escola mais nova que a anterior, de médio porte. Foi inaugurada em 14 de Setembro de 2001. A instituição iniciou os seus trabalhos atendendo todo o Ensino Fundamental, pioneira em atendimento a sujeitos surdos. No decorrer dos anos, passou por mudanças. Em 2008, passou a atender apenas alunos do 1º ao 5º ano, sendo renomeada como escola classe. No ano de 2014, a escola aderiu ao projeto de Educação em Tempo Integral (PROEITI).

Com relação ao espaço físico era constituída por: 14 salas, uma sala de professores, uma sala de coordenação, seis banheiros, uma cantina, um depósito de gêneros alimentícios,

² Conforme o anexo A, temos a autorização da Prof^a. Dra^a Leila Chalub, coordenadora da pesquisa, para utilizarmos os dados colhidos, através da pesquisa desenvolvida pela Coordenação de Formação Continuada de Professores (CFORM - UnB).

um almoxarifado, uma sala de direção, uma secretaria, uma biblioteca (faltava recurso humano), uma sala de recursos, uma sala de Serviço de Orientação Educacional, uma sala de complementação curricular específica, uma sala para laboratório de Informática, uma sala de apoio pedagógico, uma guarita, uma sala de encarregado administrativo, uma copa, um parque, uma dependência dos servidores da carreira assistência.

Os recursos humanos eram: uma diretora, uma vice-diretora, um supervisor, um secretário escolar, 33 professores de 1º ao 5º ano, dois professores de Educação Física, nove oficinairos do programa mais educação, 16 educadores social voluntários, quatro coordenadores para séries iniciais, um professor da sala de recursos, um professor da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, um orientador educacional, uma psicóloga, três porteiros, quatro cozinheiros, 10 funcionários de serviços gerais (terceirizados), cinco vigilantes.

Em relação à inserção dos educadores voluntários no contexto escolar, podemos fazer uma reflexão acerca dessa política adotada. Essas pessoas que assumem esse papel estariam realmente preparadas para atuar nesse contexto? É certo que a aproximação da comunidade com a escola é um posicionamento bastante necessário, mas, também, devemos pensar se não seria uma forma de o governo se eximir de suas responsabilidades, visto que não há uma preocupação com a formação necessária para essa atuação, muito menos um impacto financeiro, já que não são profissionais devidamente contratados para assumir a função.

Perfis acadêmico e profissional da professora B

No ano em que a pesquisa foi realizada, tinha 25 anos, formada em Pedagogia pela Faculdade Juscelino Kubitschek (JK), cursou pós-graduação em Libras, tinha 03 anos de experiência no magistério, em 2015 foi o primeiro ano que atuou em uma turma de alfabetização. Não participou da formação continuada do PNAIC, na área de linguagem, que ocorreu no ano de 2013.

2.2 Instrumento Metodológico

O trabalho apresenta uma natureza qualitativa, visto que realizamos observações das práticas pedagógicas das professoras participantes para a coleta de dados. Segundo Bortoni-

Ricardo (2008, p.34), “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Podemos destacar que a metodologia de observação, no caso do nosso trabalho, realizada em sala de aula, teve um papel crucial para entendermos as particularidades do fazer pedagógico das educadoras participantes. Para Vianna (2007, p.74), “A sala de aula, apesar de apresentar uma aparente tranquilidade, na verdade é um mundo em que ocorrem múltiplos eventos, sendo a ecologia de salas de aula extremamente rica de elementos a observar e pesquisa”.

2.3 Análise dos dados

Para o tratamento dos dados da pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo temática. Conforme destaca Franco (2005, p.11), esta “passou a ser utilizada para produzir inferências acerca de dados verbais/ou simbólicos, mas obtidos a partir de perguntas e observações de interesse de um determinado pesquisador”.

Os seguintes questionamentos farão parte da análise dos dados:

- A professora lê para a turma; oportuniza o aluno ler individualmente; realiza leitura coletiva?
- Há atividades que ajudam as crianças a se apropriarem da escrita alfabética?
- Há trabalhos em grupos, duplas, ou seja, troca/ interações durante a proposição das atividades?
- Os alunos estão expostos a situações de produção de textos? Caso sim, de que maneira ocorrem? (Em grupos, duplas, individualmente? Com ou sem apoio da mestra?)
- Atividades de compreensão de textos: caso ocorram, quais são os encaminhamentos didáticos adotados pelas professoras?
- Para as atividades com diferentes eixos de ensino de língua portuguesa, as professoras recorrem a que gêneros textuais?
- De que modo a oralidade aparece nas aulas? Os alunos são chamados a produzirem gêneros orais ou a oralidade se limita a questões de opinião?
- No caso da heterogeneidade das aprendizagens, notamos nas práticas observadas formas de agrupamentos e encaminhamentos para atender a esse universo?
- Que materiais didáticos são utilizados na sala de aula? As professoras recorrem ao livro didático?

- Há uma compreensão de que competências são importantes de serem trabalhadas no terceiro ano do Ciclo I?

A seguir, nossas análises.

3. ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES.

Esse estudo investigou as contribuições da formação continuada do PNAIC para a prática de professores do Bloco Inicial de Alfabetização, especificamente na área de linguagem. Participaram da pesquisa duas professoras do 3º ano do Ensino Fundamental, sendo que a **professora A** participou da formação do programa e a **professora B** não. Para a realização das análises, nos apoiaremos no roteiro de observação mencionado anteriormente.

3.1 Práticas de leitura presentes nas turmas acompanhadas.

Na turma da **professora A**, a leitura de histórias de literatura infantil e outros gêneros textuais por parte da docente, era realizada, frequentemente, de modo que, das dez observações realizadas, em sete delas, verificamos esse aspecto. Na terceira observação, formou uma rodinha na frente da sala para fazer a leitura e conversar sobre a história.

Retomando a tema do Natal trabalhado na aula anterior, a professora fez uma rodinha onde trabalhou uma história intitulada “Estrela de Belém”, que foi utilizada no respectivo teste da psicogênese. Esta foi escolhida pelos professores do 3º ano. Em seguida, leu a história mostrando as ilustrações, momento em que as crianças ouviam atentamente. Depois, fez uma interpretação oral, onde as crianças responderam muito bem às questões. Contou a história pela segunda vez. Durante a leitura, perguntava aos alunos o significado de alguns termos, como, por exemplo, o que era *brilhar intensamente*? Um aluno respondeu que era *brilhar forte*.

Um encaminhamento bastante significativo, visto que, segundo Brandão e Rosa (2005, p.55), “nas rodas de leitura em que o (a) professor (a) lê e conversa sobre a história lida, a criança vai aprendendo que ler não é simplesmente recitar palavras, mas, sim, um comportamento ativo de construção de significados”.

Em relação à leitura coletiva, também verificamos que era uma prática bem presente nas aulas. Os alunos eram convidados a ler frases, textos, coletivamente. Conforme vemos na descrição que segue:

Ao retornar do recreio, a turma continuou trabalhando com o texto. Na atividade seguinte, os alunos deveriam enumerar os parágrafos. Quando terminaram, a mestra perguntou quantos parágrafos o texto apresentava, depois cada aluno leu um parágrafo.

Quanto à leitura silenciosa, também foi oportunizado aos estudantes momentos assim. Antes de trabalhar alguns textos, a educadora solicitava esse tipo de leitura. Segundo Leal (2005, p.106), “a leitura individual, em que os alunos tentam aprender um texto sozinhos, é também outro momento rico de desenvolvimento da habilidade de leitura: tanto ajuda a desenvolver fluência de leitura quanto a desenvolver o “gosto”, o prazer pelo ato de ler”. Uma dessas oportunidades ocorreu na segunda observação. Ou seja, após essa introdução do tema a ser trabalhado, foi entregue aos alunos uma história em folha A4 chamada “A mais bela história”, sobre o nascimento de Jesus. Primeiramente, os alunos deveriam fazer uma leitura silenciosa. Alguns leram mais rápido e depois pediram para pintar o desenho da história. Em seguida, leu a história para os alunos, fez perguntas sobre esta e apontou alguns alunos para respondê-las.

Podemos dizer que os alunos não eram levados a ler “*do nada para o nada*”. Nos encaminhamentos realizados, percebemos que havia um propósito didático, aspecto essencial dentro do processo de alfabetizar letrando. Essa postura presente na prática pedagógica da mestra corrobora com o que aponta Albuquerque e Santos (2007, p. 97) quando afirmam: “deve-se objetivar uma finalidade clara e explícita para os envolvidos nas situações de leitura ou produção”.

Na prática da **professora A**, em variados momentos, percebemos que ela dava oportunidade para os alunos lerem em voz alta, a exemplo da leitura dos enunciados presentes nas respostas às atividades. Das dez observações, esse encaminhamento esteve presente em seis aulas. Com a adoção dessa alternativa didática, a mestra garantia aos estudantes o seguinte direito de aprendizagem elencado pelo PNAIC (2012, p.33), “Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações”. Para exemplificarmos esse encaminhamento, segue um trecho da primeira aula: como parte da sequência didática planejada, a professora também cantou a música “Alecrim dourado” com os alunos. Após cantarem, houve uma terceira atividade em que se solicitou que fizessem o desenho de um lugar onde a natureza vivia em harmonia com o ser humano. E, depois disso, os alunos deveriam escrever uma história sobre o local. Ao finalizar a atividade, foi feita uma rodinha, para compartilhar o desenho feito e a história escrita.

Com isso, a mestra garantia aos alunos uma variação nas modalidades de leitura. Para as autoras Leal e Melo (2006, p.52),

Essa consciência por parte do professor é fundamental para que ele, ao mesmo tempo, diversifique as finalidades da leitura para aproximar os alunos das diferentes esferas sociais de interlocução e proponha atividades que ajudem a desenvolver as estratégias de leitura, necessárias ao próprio processo de escolarização e de acesso a textos diversos.

Em relação à turma da **professora B**, percebemos que a leitura de histórias de literatura infantil e de outros gêneros textuais realizada pela docente não era tão frequente. Das dez aulas, observadas realizou a leitura apenas quatro vezes. Em alguns momentos, essa prática era tratada como uma opção, não estabelecendo um propósito didático. Entendemos, de certa forma, como uma atividade apenas para ocupar o tempo. Podemos até entender como uma consequência da falta de planejamento da educadora. Esclarecemos essa questão com um trecho da primeira observação:

Professora - Quem terminou vai ler um livro ou abaixar a cabeça, só tem essas duas opções.

Por outro lado, percebemos que a professora oportunizava situações de leitura deleite. Ao concluírem alguma tarefa, ela pedia para os alunos pegarem um livro. Na sala, havia livros dispostos numa espécie de mural. Em relação à importância da leitura deleite, as autoras Leal e Melo (2006, p.43), afirmam que “ler por prazer é o que nos faz leitores de fato, ou seja, é o que nos impulsiona a buscar mais e mais textos, é o que nos faz usufruir o direito de negar um texto, escolher outro, pedir sugestões, dar sugestões”.

Entretanto, a leitura silenciosa não era muito trabalhada, verificamos que, em apenas três aulas, essa prática foi priorizada. Um episódio desse ocorreu na sétima aula, sem uma finalidade didática explícita, conforme ilustramos a seguir:

P – Estou quase sem voz...

P – Vão ler essa página aí, página 167.

P – Ler só com os olhos não precisa mexer a boca para fazer barulho não.

A1 – Tia, já terminei de ler.

P – Ler de novo, então!

A2 – Nossa, leu tão rápido!

A primeira coisa a ser feita era ler dois trechos pequenos, que fazia parte do livro *Diário de um gato assassino*, da autora Anne Fine.

Conforme ressalta Leal e Melo (2006, p.44), “torna-se essencial ajudar o aluno a desenvolver autonomia na leitura”. Oportunizar aos educandos momentos de leitura silenciosa é mais uma forma de contribuir na construção dessa autonomia. Do mesmo modo, a leitura individual não foi priorizada. Foram raros os momentos em que os educandos foram convidados a ler em voz alta. Das dez observações, apenas em duas aulas isso ocorreu. Nesses momentos em que leram em voz alta, não tiveram a oportunidade de realizar a leitura silenciosa anteriormente.

Na próxima seção, explicitaremos os encaminhamentos didáticos realizados pelas educadoras quanto ao eixo da escrita alfabética.

3.2 Atividades de escrita alfabética: como procediam as mestras?

Na turma da **professora A**, a escrita foi trabalhada em alguns momentos por meio de atividades que envolviam a elaboração de listas de palavras, não se tratava de ditado, tratando-se de uma atividade, onde os alunos poderiam expor com a escrita seus conhecimentos prévios, eles que escolhiam aquilo que iriam escrever. Como ocorreu na segunda aula, segue trecho do relato de observação:

A educadora iniciou a aula falando que tinha chegado o mês de uma data bem comemorada todo ano que era o Natal. Fez algumas perguntas como:
P - O que significa o Natal?
Alunos: festa, presente, papai Noel, comida.
P - Que comidas fazem no Natal?
Alunos: frango, panetone, creme de milho.
P – Que dia se comemora o natal? Quais os personagens do Natal?
Quando a professora terminou as perguntas, fez um lembra-lembra do Natal, coletivamente. Colocou no quadro Natal lembra... Escreveu algumas palavras, tais como: presente, felicidade, Papai Noel. Os alunos deveriam continuar em seus cadernos. Nesse momento, ela sentava com os alunos que estavam com dificuldade, passava de mesa em mesa para acompanhar o desenvolvimento da atividade.

Em atividades desse tipo, ela procurava andar pela sala para auxiliar as crianças. Nessas atividades de escrita de listas de palavras, a mestra também trabalhava com a turma a análise de palavras quanto à quantidade de letras e sílabas, um trabalho que permitia aos educandos refletirem acerca da estrutura interna dessa unidade linguística. Ilustramos, a

seguir, o encaminhamento adotado pela professora: a docente entregou uma folha para cada aluno, solicitando que fizessem uma lista de flores e árvores frutíferas conhecidas por eles. Acompanhava a atividade, de mesa em mesa, auxiliando e tirando possíveis dúvidas. Quando os alunos terminaram, a professora fez, no quadro, uma lista, pedindo que os alunos citassem os nomes que escreveram. Ao terminar, perguntou aos alunos qual era a palavra maior e a menor, de acordo com o número de letras e sílabas. Quando se tratava da análise do número de sílabas, a professora utilizava a estratégia de bater palmas, para os alunos perceberem melhor a quantidade de pedaços (sílabas) que cada palavra tinha.

Verificamos, ainda, espaços para a realização de reescritas textuais. Também fazia parte de sua prática solicitar que os estudantes fizessem a agenda. Segundo Leal e Albuquerque (2005, p.73), esse material pode trazer grandes contribuições para o educando. De acordo com as autoras, “a agenda escolar tanto possibilita refletir sobre o sistema alfabético de escrita [...] quanto o trabalho voltado para a leitura e a escrita desse gênero textual, com inserção dos (das) alunos (as) em um tipo de evento de letramento”.

Outro elemento bastante presente na prática da **professora A**, no trato com o objeto “escrita alfabética”, era o lúdico. Consideramos que alguns dos jogos propostos vinham ajudando as crianças a se apropriarem da escrita alfabética, como, por exemplo, *o jogo dos sons iniciais*. A professora sorteava a palavra, lia e eles marcavam, em suas cartelas, palavras que começavam com a mesma sílábica/som inicial. Em outro jogo, os estudantes deveriam organizar as palavras de sua cartela em ordem alfabética, escrevendo-as em seu caderno. Em seguida, deveriam formar frases com as palavras. Através das observações, percebemos que a docente tinha uma proposta de trabalho no nível de palavras, frases e textos.

Essas atividades que envolviam a ordem alfabética, também foram desenvolvidas em outras situações, conforme encaminhamento presente na sétima observação de aula: foi realizada a correção do dever de casa, sobre a ordem alfabética das palavras. A professora colocou no quadro as palavras “abacate” e “abacaxi” para as crianças analisarem qual vinha primeiro no dicionário. Destacou que eram iguais até a quinta letra. Questionou qual palavra aparecia primeiro no dicionário e recebeu a resposta de um dos alunos que era “*abacate*”, pois o *t* vinha antes do *x* na ordem do alfabeto.

A **professora A** também desenvolveu atividades que permitiram aos educandos refletirem sobre a escrita alfabética, trabalhando, também, com a consciência fonológica, elemento de grande importância no processo de apropriação desse sistema. Segundo o documento do PNAIC (BRASIL, 2012, p.29),

Reconhecendo que a consciência fonológica é uma condição necessária, mas não suficiente para uma criança se alfabetizar, consideramos essencial criar situações por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Elas envolvem as capacidades de partir palavras em sílabas, comparar palavras quanto ao tamanho, e comparar palavras quanto às semelhanças sonoras (de suas sílabas, rimas ou fonemas iniciais).

Podemos verificar esse trabalho em um trecho da quinta observação: os alunos deveriam identificar todas as palavras que apresentavam a mesma terminação da palavra “pinheirinho”, ou seja, palavras terminadas com *nho*, pintando-as posteriormente. Durante a atividade, os alunos falavam quantas tinham encontrado. Aqueles que estavam com dúvidas, recebiam auxílio da professora. Ao final da atividade, pediu que os alunos falassem as palavras que acharam. Algumas das respostas foram *pequenininho*, *anjinho* e *arvorezinha*, momento em que foi ressaltado pela docente que terminou com *A* por estar no feminino. Sendo assim, a maioria dos alunos apresentou grande êxito na atividade.

Na turma da **professora B**, um dia da semana, era reservado para a realização de ditado de palavras e frases. Os alunos levavam a atividade para ela dar o visto e, posteriormente, a educadora fazia a correção no quadro. Na quinta observação, trabalhou a escrita alfabética através de uma atividade que contemplava ortografia. Ilustraremos com um trecho do relato de observação, como esse momento aconteceu: a atividade da aula foi no caderno de português, também escrita no quadro pela docente. Esta tratava sobre ortografia. A primeira questão pedia para completar as palavras com *ç* ou *c*. Essas palavras foram as seguintes: *cinema*, *terraço*, *solução*, *palhaço*, *facilidade*, *cidade*, *raça*, *macio*, *cenoura*, *alface*, *redação* e *céu*. Já a segunda questão, solicitava que o *c* fosse trocado pelo *ç*, para descobrir a nova palavra que se formava. As palavras eram: *louca*, *faca*, *calca*, *coca*, *forca*, *troca*, *roca* e *cocar*. Por fim, a correção da atividade foi realizada. A professora lia as palavras e os alunos falavam se era com *c* ou *ç*.

Segundo Morais (2005, p.17), com respeito à ortografia, “por tratar-se de um objeto de conhecimento de tipo normativo, convencional, prescritivo, defendemos que cabe à escola ensiná-lo sistematicamente, em lugar de deixar que o aluno, entregue a sua própria sorte, com o tempo, venha a descobri-lo ou a aprendê-lo sozinho”. Em outra atividade, os alunos deveriam escrever, de forma correta, um texto que estava com as palavras emendadas. Conforme ilustramos no trecho da quinta observação:

Às 09h56mim a professora disse:

P - Abram o caderno! Vou entregar um texto onde as palavras estão todas emendadas, vocês vão reescrever separando as palavras.

Essa atividade foi bem interessante, visto que na aula que foi aplicado o teste da psicogênese. Teve aluno que não tinha construído o conceito de palavra, escrevendo sem segmentação.

Como foi indicado nesse trecho, esse entrave enfrentado pelo aluno, cabia à educadora investir mais em atividades com esse caráter, visto que é um conceito que já deveria ter sido consolidado por alunos do terceiro ano do ensino fundamental. Não verificamos em aulas posteriores, encaminhamentos voltados para esse aspecto.

No decorrer das observações percebemos que atividades de reflexão sobre o sistema de escrita alfabética ficaram mais restritas aos momentos de ditado. Das dez observações esta atividade esteve presente em quatro delas. Não visualizamos, por parte da educadora, o encaminhamento de, a partir dos textos apresentados à turma, desenvolver um trabalho com exploração das palavras e frases.

Posteriormente, destacaremos os encaminhamentos adotados quanto ao tratamento da heterogeneidade de aprendizagens e formas de cooperação adotadas em sala de aula.

3.3 Tratamento da heterogeneidade e formas de cooperação existentes na sala de aula: como ocorria esse trabalho nas duas turmas observadas?

Nas duas práticas observadas, a questão de formas variadas de agrupamento dos alunos esteve mais presente na turma da **professora A**. Das dez observações, esse aspecto foi priorizado em cinco aulas. Foram propostos jogos lúdicos que proporcionavam essa interação em grupos maiores e duplas, atividade em grupo e, também, o incentivo em auxiliar o colega que estava com dificuldade. Quanto a esse último aspecto, podemos evidenciá-lo no encaminhamento observado na quarta observação: realizaram uma atividade, em que criança deveriam organizar as palavras de sua cartela em ordem alfabética, escrevendo-as em seu caderno. Em seguida, teriam que formar frases com as palavras. A professora orientou os alunos a formarem as frases, utilizando variados sinais de pontuação já trabalhados anteriormente. Nesse momento, a mestra também ofereceu atenção especial para alguns alunos com dificuldade. Sentou-se com um desses alunos, elogiava suas conquistas. Também pediu que determinada aluna, com ótimo desempenho, ajudasse a colega de classe.

Para atender à heterogeneidade, notamos, na prática da **professora A**, a preocupação em realizar encaminhamentos, a fim de atender às dificuldades enfrentadas por alguns alunos. Em sua sala, havia um aluno com necessidades educacionais especiais. Nesse caso específico,

a mestra planejava para ele atividades diferenciadas, fazia um atendimento individual. Em relação aos demais alunos, no decorrer das atividades, procurava, também, oferecer o apoio necessário, passava de mesa em mesa para sanar dúvidas e acompanhar as atividades realizadas. Segue um trecho do que ocorreu na sexta observação em sala de aula: a professora sentou-se com Christian, aluno com necessidades educacionais especiais, e Aline, aluna com dificuldades de aprendizagem. As atividades desses alunos eram diferenciadas. A mestra explicou à turma que, mesmo estando com os dois colegas, os alunos que precisassem poderiam chamá-la, em casos de dúvidas.

De acordo com Leal (2005, p. 91), “Dentre as habilidades que precisam ser desenvolvidas pelos professores, podemos elencar como uma das mais relevantes e difíceis, a de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo”.

Na turma da **professora B**, os alunos só foram reagrupados de forma diferente uma única vez, considerando as dez observações. É importante frisar que nem foi com a intenção de desenvolver um trabalho em grupo, visto que os alunos foram organizados em grupo, mas as atividades foram realizadas individualmente. Segue encaminhamento do que ocorreu nesse dia: a turma foi organizada em grupos, foram formados três deles com quatro alunos, dois de três estudantes. Às 10h13min, entregou a música: “História de uma gata”, da composição de Henriquez impressa em folha A4 para os alunos colarem a dobradura de gato feita na aula anterior. Os estudantes deveriam contornar a folha, fazer uma ilustração no fundo e colar a dobradura. Quando terminavam essa tarefa, receberam outra atividade impressa, que era de completar um texto.

Quando bem aproveitado, esse tipo de agrupamento pode favorecer as crianças em vários aspectos. Conforme Leal (2005, p.97), “as atividades em pequenos grupos são especialmente importantes, por propiciarem, de modo mais íntimo, troca de experiências entre alunos, levando-os a compartilhar saberes, a levantar questões e respostas que os adultos escolarizados nem sempre se propõem”.

Na turma da **professora B**, havia alunos que apresentavam dificuldades na leitura e escrita, mas não percebemos, por parte da educadora, nenhum encaminhamento para atender esse universo. Ela não fazia atendimento individual e também não realizava agrupamentos para este fim. Ilustraremos esse aspecto com um trecho da sétima observação: Pedro, o aluno o qual destaquei em outro relato que acabava não tendo a atenção necessária da professora, mas uma vez não concluiu a atividade. Uma estratégia que poderia ser utilizada pela educadora era a de colocá-lo para sentar na frente. Nesta aula, quando ele chegou à sala, ficou

sentado com um colega, mas depois foi sentar sozinho no fundo da sala. A mestra passou nas carteiras olhando quem tinha feito a atividade. Disse a esse aluno:

P - Você acha que respondeu, né? Com essa letra aí? Você tem que fazer é japonês

Através desse relato vemos que, além de não realizar encaminhamentos que poderiam contribuir na aprendizagem do aluno, a educadora acabou negligenciando toda a situação enfrentada pelo educando.

Trataremos, na seção seguinte, sobre o desenvolvimento das atividades quanto ao eixo de produção de textos e o trabalho com a oralidade nas turmas acompanhadas.

3.4 Práticas de produção de textos nas duas turmas acompanhadas e o trabalho com o eixo oralidade: como as professoras procediam?

Percebemos que nas duas práticas os alunos foram expostos a situações de produção de textos individualmente, trabalhada, especialmente, por meio da reescrita textual. As educadoras liam um texto e os alunos deveriam reescrevê-lo. A reescrita textual, nas duas turmas, foi trabalhada no momento do teste da psicogênese. Na turma **da professora A**, o teste foi aplicado na terceira aula. Foi cobrado dos alunos os seguintes aspectos: reescrita textual de história intitulada “*Estrela de Belém*”, ditado das palavras: *Belém, cidade, manjedoura estábulo, céu, dezembro, brilhante, descansaram, coração e Jesus*. E também das frases: “*O coração de todos se encheu de amor*” e “*Eles viram uma estrela muito brilhante no céu*”. Tanto as palavras, quanto as frases eram relacionadas ao texto.

Apenas a **professora A** que participou da formação do PNAIC, desenvolveu, em uma das aulas observadas, atividade onde a produção textual ocorreu de forma coletiva, que foi a construção de um texto instrucional, tendo a docente como escriba. Desta forma, garantiu aos estudantes o seguinte direito de aprendizagem, previsto no Pnaic (2012, p.34), “revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes”. O momento ocorreu da seguinte forma, conforme estrato da décima aula:

Depois, foi o momento da oficina. A professora disse que era necessário fazer uma instrução de como fazer a pipa. Colocou no quadro o seguinte título: Fazendo uma pipa. Ressaltou que primeiro listamos os materiais; perguntou aos alunos quais eram e eles falaram:

Alunos - cola, linha, três taletas, uma folha de papel de seda.

Depois ajudaram a professora a elaborar o modo de fazer, que ficou da seguinte forma: Corte um pedaço de duas taletas, deixando-as com 10 cm, amarre as taletas menores na maior formando uma antena, passe cola nas taletas e encape-as com papel de seda. Os alunos também deveriam copiar essas instruções em seus cadernos.

A partir dessa ilustração, percebemos o quanto essa produção textual foi significativa para os estudantes, visto que um objetivo claro foi estabelecido, a professora, com esse encaminhamento, introduziu, em sua prática, mais um gênero textual. Para as autoras Leal e Melo (2007, p. 15),

Para ensinar a elaborar textos, é fundamental propiciar muitos e variados momentos de escrita de textos e, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dar atenção especial ao ensino do sistema alfabético de escrita, sem que sejam deixados de lado os momentos de produção de textos coletivos e em grupo.

A **professora B**, além de trabalhar a produção textual por meio da reescrita textual, após realizar a leitura, também solicitava dos alunos outras atividades, como ocorreu na aula em que o teste da psicogênese foi aplicado. Foram cobrados dos alunos os seguintes aspectos: escrever as palavras *branquinhos*, *esperto*, *carroça*, *galinheiro*, *andando*, *dinheiro*, *demonstrou*, *jumento*, *observou* e *admirado* e as frases: “*Seu Dagoberto ficou espantado com o sumiço dos animais*” e “*Os bichos fugiram do sítio para um lugar desconhecido*”. E a reescrita da história lida pela docente.

Chegou a sugerir tema para os alunos produzirem textos individualmente, mas acabava não oferecendo apoio aos estudantes, só verificava a produção dos educandos no momento em que eles levavam para ela olhar em sua mesa. Do mesmo modo, não explicitava o gênero. Ilustraremos esse momento com o trecho da segunda observação.

P – Ontem a gente falou sobre independência. A produção de texto que vão fazer agora é sobre o Brasil. O que sabem; o que conhece; o que poderia melhorar; o que é bom. O título vocês escolhem.

A – Eu vou colocar que tem que melhorar a presidente.

A – Tia, você votou em quem?

P – Ninguém!

A professora também destacou que deveriam dar soluções, deu o exemplo do aluno que falou que teria que melhorar a presidente. Perguntou como isso poderia acontecer.

Percebemos, através da ilustração, que a docente, frente a essa fala do aluno, não problematizou sua colocação, perdendo, assim, grande oportunidade de trabalhar com os alunos a questão política do país. Claro que usando uma linguagem adequada, verificando os conhecimentos prévios e contextualizando o cenário vivenciado pela sociedade brasileira.

Quanto ao papel de atividades de produção individual, Leal (2005, p.106) ressalta que “a produção de texto individual é outra atividade imprescindível em sala de aula para ajudar o aluno a desenvolver a capacidade de coordenar as ações de gerar o conteúdo, textualizar e registrar o texto”. Entretanto, é preciso assegurar momentos precedentes de explicação e de reflexão ancorada em modelos de referência. Não dá para deixar os alunos, numa atividade tão complexa como a de produzir um texto, operarem solitariamente. Esse foi um dado denunciado por Oliveira (2010). A autora apontou que, além de o espaço para a atividade de produção textual ser escasso, pontual; os alunos viviam essa árdua empreitada de escrever textos, essencialmente sozinhos.

Outra oportunidade que os estudantes tiveram, para esse tipo de produção, ocorreu em uma atividade fora da sala de aula. Da mesma forma, a educadora não realizou intervenções no desenvolvimento da mesma. Segue o estrato do relato da quarta observação: o sinal para o recreio tocou às 09h46min e o retorno foi às 10h01min. Às 10h19min a mestra pediu que formassem uma fila e levou a turma para um espaço próximo a entrada da escola. Os alunos sentaram no chão e a educadora distribuiu vários livros. Um estudante de cada vez escolheu um livro. Após, realizarem a leitura do mesmo por completo, deveriam escrever um texto e fazer um desenho sobre a mesma.

Não observamos nas práticas, atividades de produção de textos que envolvessem outros gêneros, tais como: convite, propaganda, cartas, entre outros. Esses gêneros presentes no cotidiano dos alunos, fora do ambiente escolar, precisam ser trabalhados em sala de aula, também através do eixo de produção de textos. Podemos dizer que predominou o conto como gênero essencialmente explorado em sala de aula. Os autores Silva e Melo (2007, p.33) chamam a atenção para esse encaminhamento a ser operacionalizado dentro da instituição escolar. Destacam que,

Concebemos, de entrada, que, na escola, as atividades de produção de textos devem ser semelhantes às vivenciadas nos contextos extra-escolares. Parece-nos necessário que, nessa instituição, os alunos escrevam em situações que se aproximem dos usos autênticos da escrita na sociedade, já que isso, certamente, dará mais sentido às atividades escolares de escrita de textos. Se, na vida diária, escrevemos com uma finalidade concreta, para um destinatário concreto e adotamos um gênero também concreto, então é interessante que isso aconteça também na escola.

Em relação aos gêneros orais, a exposição oral, por parte dos estudantes, era bem mais frequente na prática da **professora A**, por meio da rotina inicial feita na turma. Os alunos tinham a oportunidade de se exporem. O seguinte trecho ilustra esse momento inicial na segunda aula: o ajudante de sala completou o calendário de dezembro. A professora perguntou quantas crianças estavam presentes, quantas faltaram. Os alunos, em voz alta, citaram os nomes das crianças ausentes. Neste dia, estavam presentes dez crianças e faltaram cinco. A docente também perguntou como foi o final de semana dos alunos. Alguns responderam que foram à festa, jogaram bola e outras atividades.

Sobre a finalidade desse eixo ser trabalhado no ambiente escolar, Cavalcante e Melo (2007, p.89) ressaltam que,

Um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” sobre um assunto qualquer. Trata-se de identificar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade dos usos da língua na modalidade oral.

Os educandos eram convidados a ler as respostas das atividades. Nos momentos de interpretação oral, a oralidade aparecia constantemente. Na oportunidade que tiveram de construir um texto coletivo, relacionado ao gênero instrucional de como fazer o brinquedo *pipa* para uma oficina que foi realizada, dando sugestões, também foi um momento em que esse eixo foi priorizado. Em uma das aulas, as crianças também tiveram a oportunidade de cantar uma música, junto com a educadora. Ilustraremos esse momento com um extrato do relato da primeira aula: Como parte da sequência didática planejada, a professora também cantou a música “*Alecrim dourado*” com os alunos. Após cantarem, houve uma terceira atividade em que se solicitou aos aprendizes que fizessem o desenho de um lugar onde a natureza vive em harmonia com o ser humano.

Através desses encaminhamentos, a mestra garantiu aos estudantes o seguinte direito de aprendizagem: “participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala”, previsto pelo Pnaic (BRASIL, 2012, p.35).

Na turma da **professora B**, observamos que esse eixo não aparecia nas aulas com frequência. Os alunos não realizavam a rotina de início da aula. Em alguns momentos, ao fazerem algumas perguntas, a docente não aguardava eles responderem. Ela mesma acabava dando a resposta. Podemos dizer que não houve grande investimento da educadora nesse eixo de ensino. Ilustraremos essa questão em um trecho do relato da quarta observação:

A mestra disse: Todo mundo já pegou? (Se referindo ao livro).

P – Vocês lembram o que é Adjetivo? Não aguardou os alunos responderem e continuou a explicação.

P – São palavras que dão características as coisas.

P – A menina é alta. Alta é o que? Uma característica.

P – Adjetivos são palavras que completam algumas coisas...

P – A garota bonita; A garota alta.

Destacamos, ainda que, em nenhuma das práticas observadas, outros gêneros orais, tais como, entrevistas, júri simulados, dentre outros aspectos, apareceram.

Posteriormente, destacaremos os materiais pedagógicos presentes no trabalho das docentes.

Na próxima seção, discutiremos o trabalho realizado pelas educadoras quanto às atividades de compreensão de textos.

3.5 Encaminhamentos didáticos adotados pelas professoras em atividades de compreensão de textos.

A respeito do trabalho com o eixo de compreensão de textos, Brandão (2006, p.59) destaca a importância do mesmo. Segundo a autora, apesar de muitas vezes não ser desenvolvido como deveria, “sem compreensão, a leitura perde todo sentido”. Nas duas turmas observadas, percebemos que as atividades de compreensão de texto realizadas oralmente e por escrito foram presentes. A **professora A** realizava a interpretação oral ao terminar de ler as histórias ou, até mesmo, durante a leitura. Conforme ilustraremos no trecho da terceira aula: a professora leu a história mostrando as ilustrações. As crianças ouviam atentamente. Depois fez uma interpretação oral, onde as crianças responderam muito bem as questões. Contou a história pela segunda vez. Durante a leitura, perguntava aos alunos o significado de alguns termos. Como, por exemplo, o que é brilhar intensamente? Um aluno respondeu que era brilhar forte.

Tinha o costume de, nos momentos de interpretação oral, trabalhar termos ou expressões que poderiam ser desconhecidos pelos educandos, ajudando, assim, na compreensão da história. Nesses momentos, chegou a utilizar o dicionário, distribuindo o material para cada aluno para localizar uma palavra desconhecida, sendo mais uma tática para o ensino da ordem alfabética. O seguinte trecho da segunda aula, ilustra esse encaminhamento da mestra.

Nessa história, havia a palavra “*manjedoura*”. Como praticamente nenhum aluno sabia o significado da palavra, a professora utilizou o dicionário. Foi entregue a cada aprendiz um dicionário para realizarem a pesquisa. A professora perguntou onde deveriam ir para achar a palavra. Alguns encontraram rapidamente e para incentivar os outros a encontrarem a palavra, pediu para que estes não falassem a página em que a palavra estava.

Em uma das aulas, chegou a fazer uso de atividade xerocada para a realização da interpretação escrita. Nesse caso, chamamos a atenção para a predominância da interpretação oral ao compararmos com as situações de compreensão escrita dos textos explorados em sala de aula. Além disso, a ausência ou não sistematicidade do uso do impresso, a exemplo do livro didático.

A **professora B** trabalhou com a interpretação oral durante o desenvolvimento de atividades no livro didático³, como, também, ao finalizar a leitura dos textos. A seguir, ilustraremos um trecho onde percebemos que a atividade de interpretação com o uso desse material ficou limitado a localização de palavras: leu um texto que estava na atividade para os alunos, que era uma resenha de um livro intitulado “*James e o pêssego gigante*”, de Roald Dahl. Durante a leitura do mesmo, a professora realizava algumas perguntas relacionadas ao texto para os estudantes. Por exemplo: na frase “*Nasce um enorme pêssego*”, a mestra questionou: *Como é o pêssego?* Os alunos responderam: *enorme*.

Um dos momentos que trabalhou interpretação oral, ao final de leitura, ocorreu na oitava aula. Ilustraremos esse momento com um trecho do relato de observação.

A história lida pela educadora se chamava: “*A tartaruga de Pente*” da autora Rosana Rios, esta estava em um livro que pertencia à professora. Ao terminar a leitura, fez uma interpretação oral.

P – Vocês já viram como são os ovos?

P – Elas cavam um buraco bem fundo, joga areia...

A - Oh tia, deixa eu falar. (Não sei se a docente ouviu o aluno, mas ela não teve a oportunidade de se manifestar quando solicitou).

Em relação à interpretação escrita, nas duas práticas observadas, notamos que as perguntas, em sua maioria, tinham as respostas explícitas, elementos implícitos e a leitura crítica dos textos, não foram aspectos trabalhados. Em um trecho do relato da nona aula da **professora A**, podemos ilustrar essa situação: a primeira questão era de interpretação do texto, com as seguintes questões: Quem era Leo? Quem roubou seu coração? Os amigos de

³ O livro didático utilizado pela turma era o *Porta Aberta: Letramento e Alfabetização*, das autoras: Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda.

Leo o ajudaram. O que eles fizeram? A segunda questão, pedia para fazer uma lista com os nomes dos amigos de Leo, a última pedia o reconto da história.

Também um exemplo desse aspecto, na prática da **professora B**, podemos ilustrar em um trecho da quinta aula: após copiar o texto, a mestra escreveu, também, uma atividade de interpretação do mesmo. A primeira questão pedia para os responderem as seguintes perguntas: O título da poesia é.....; A poesia tem.....versos; Quais os nomes da autoras? A poesia conta a história de quem? Quais as notas musicais que aparecem no texto? Como a menina enfeita o cabelo? Para onde ela inclina o corpo?

Segundo Brandão (2006, p.61-62), “a compreensão, portanto, não deve ser vista como sinônimos de extração e memorização de informações ou significados dados no texto”. Ou seja, é necessário investir na interpretação de textos, não apenas através de aspectos explícitos, a interpretação inferencial e crítica também ser trabalhada.

Apresentaremos, na seção seguinte, os gêneros textuais trabalhados pelas mestras.

3.6 Gêneros textuais e articulação com os diversos eixos de ensino da língua portuguesa.

A **professora A**, recorria, em suas aulas, ao conto, poema, adivinhações, lendas, literatura infantil, até textos instrucionais. Esses gêneros foram trabalhados de forma contextualizada, explorando suas especificidades, conforme descrevemos na seção dedicada ao trabalho com produção textual.

As adivinhações foram trabalhadas em sala de aula pela docente em duas aulas, das dez observadas. Com respeito a esse trabalho, é ressaltado pelo documento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p.13), que, “por meio das adivinhas, o professor ajuda os alunos a desenvolver a fluência de leitura e também a capacidade de elaborar inferências, pois, para desvendar o enigma, terão que relacionar os seus conhecimentos prévios com as pistas que o texto traz”. Além disso, a educadora, ao introduzir esse gênero na sala de aula, garantiu à turma o seguinte direito de aprendizagem, ressaltado pelo Pnaic (2012, p.35): “Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais”. Segue um trecho do relato da sétima aula, onde esse trabalho foi desenvolvido: neste dia, a professora levou o livro de adivinhações, do qual os alunos gostavam bastante e trabalhou as respostas das perguntas com a turma. Uma destas adivinhações, tinha como resposta o “*semáforo*”. A professora perguntou aos alunos sobre as

cores dele e o significado de cada uma destas. Outra resposta foi “*barbeiro*”. A professora ressaltou que a palavra possuía vários sentidos, pois havia o barbeiro do trânsito, o inseto e a profissão.

A **professora B** não recorria a uma grande variedade de gêneros, trabalhou com poesia e literatura infantil. Em uma das aulas que trabalhou com a poesia, explicou à turma alguns aspectos relacionados ao gênero, conforme ilustraremos no trecho da quinta aula:

Antes de terminar de escrever a atividade, a professora disse à turma:

P – Olha aqui, oh só ouve.

P – É uma poesia, qual a característica da poesia?

P – Tem verso, cada pedacinho é um verso.

Em seguida, grafou as notas musicais que estavam presentes no poema.

P – O que são?

P – Notas musicais.

A mestra também foi lendo cada verso e grafando as rimas.

P – Não é um texto comum, é uma poesia.

P – As poesias são assim.

Com esse trecho, verificamos o fato de a educadora não dar espaços para que os estudantes respondessem às questões e realizassem comentários a respeito do texto.

Posteriormente, destacaremos os materiais pedagógicos presentes no trabalho das docentes.

3.7 Que materiais didáticos são utilizados na sala de aula? As professoras recorriam ao livro didático?

A **professora A** fazia uso de textos e atividades xerocadas, livro didático, dicionário, jogos pedagógicos, livros de literatura infantil. Podemos dizer que os textos e livros de literatura e jogos foram os que mais predominaram. A questão do lúdico era um diferencial em suas aulas. Os alunos tinham a oportunidade de construir o conhecimento brincando. Percebemos, no decorrer dos relatos de observação, como a professora se envolvia nesses momentos descontraídos, assumindo o papel de mediadora. Ilustraremos um desses momentos com um trecho da quinta aula: após concluírem a atividade, a professora promoveu um momento mais descontraído, também relacionado ao Natal, tema trabalhado em aulas anteriores, propondo aos alunos a brincadeira do jogo da forca. O jogo foi disputado entre meninas e meninos. A professora levava um aluno para fora da sala para que este dissesse uma

frase relacionada ao Natal, a ser descoberta pelo restante da turma. Foram colocados no quadro, os espaços a serem preenchidos pelas letras que faziam parte da frase. Os alunos sentavam para escolher a letra a ser falada. Quando uma palavra se formava, a professora perguntava qual palavra era, o que já foi formado. Assim que a frase era formada por completo, a mestra pedia para ler a frase.

Conforme destaca o documento do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012, p.23), em relação a esse posicionamento do educador, “cabe a ele, ao trazer um jogo para a sala de aula, saber explorá-lo no momento oportuno, considerando os aspectos que podem ser contemplados para que as crianças desenvolvam seu raciocínio e construam o seu conhecimento de forma descontraída”.

A **professora B** utilizava o livro didático, um livro particular dela que também era um livro didático e livros de literatura infantil. Em uma das aulas, também utilizou o dicionário. Garantiu aos estudantes o seguinte direito previsto no Pnaic (BRASIL, 2012, p.36), “saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização”. Ilustraremos essa atividade, num trecho do relato de observação da nona aula:

Outra atividade ainda envolvendo o texto, os alunos deveriam buscar na história palavras desconhecidas por eles. Pegaram dicionários que ficavam na sala para consultar os significados

A – Oh tia, eu achei o que é semelhante.

Essa atividade de busca no dicionário não foi compartilhada. Seria interessante para a ampliação do vocabulário dos alunos, pois uma palavra que o colega pesquisou, poderia ter passado despercebida pelos outros estudantes que também não a conhecia.

Quanto ao uso desse material, o dicionário, Leite, Morais e Silva (2006, p.98), argumentam que “trata-se de um verdadeiro tesouro, que permite aventuras cada vez mais aprofundadas para quem, letrando-se mais e mais, aprende a refletir sobre a língua de modo a produzir e compreender melhor os textos orais e escritos”. Esse contexto do lúdico fazia muita falta em sua prática, principalmente porque havia alunos com dificuldade nos processos de leitura e escrita, que poderiam ser beneficiados com a inserção de jogos na sala de aula. Das dez observações, em nenhuma delas verificamos um encaminhamento que envolvesse a ludicidade.

Apesar de o livro didático ter avançando tanto em aspectos gráficos, quanto em termos de conteúdo, esse material não era utilizado com sistematicidade. Na turma da **professora A**, o livro de português durante as dez observações, foi utilizado apenas uma vez por todos os alunos, visto que, em outra aula, apenas dois estudantes utilizaram: o aluno com necessidades

educacionais especiais e um aluno com dificuldade de aprendizagem, pois fizeram uma atividade diferenciada. A **professora B**, utilizou esse material em duas aulas.

Na última seção, trataremos sobre a existência (ou não) da compreensão das competências em língua portuguesa, a serem enfocadas no último ano do Bloco Inicial de Alfabetização.

3.8 Há uma compreensão de que competências são importantes de serem trabalhadas no terceiro ano do Ciclo I?

Verificamos que a **professora A**, por ter participado da formação do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sua prática se aproximava mais de uma compreensão dos aspectos a serem trabalhados, visto que incorporou, mais elementos que eram de suma importância para os alunos que se encontravam no último ano do Bloco de Alfabetização Inicial, os quais deveriam ser aprofundados e consolidados segundo o que prevê o documento do Pnaic. Entre os aspectos que verificamos: a oportunidade de os alunos participarem de variados momentos de leitura, ênfase em gêneros de tradição oral, como foi o caso das adivinhações, proposição de atividades de escrita coletiva, entre outras alternativas.

A **professora B** parecia não ter compreensão da importância desses aspectos, visto que não estiveram presentes em sua prática, durante nosso acompanhamento. Como destacamos anteriormente, a produção de gêneros orais, situações mais planejadas, não foram consideradas em nenhuma das práticas, apesar de o Pnaic (BRASIL, 2012, p.35), apresentar que o seguinte direito de aprendizagem deveria ser garantido quanto a esse eixo: “Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros)”.

Outras competências elencadas pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que deveriam ser consolidadas no terceiro ano do Ciclo I, não pareciam ser compreendidas pelas educadoras, pelo fato de não serem aspectos considerados, tais como: Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades; Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos; Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras. (BRASIL, 2012, p.33-35);

Desta forma, mesmo ainda não considerando alguns aspectos, vemos a que a prática da **professora A**, caminha mais na direção do que é proposto pelo Pnaic, para o último do BIA.

A seguir, anunciaremos nossas considerações finais, ressaltando nossas percepções acerca do que pudemos concluir após a análise dos dados coletados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise das observações verificamos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa traz oficialmente e na prática, possibilidades de acarretar mudanças positivas na prática de professores alfabetizadores, até mesmo no que diz respeito ao planejamento das aulas.

Conforme anunciamos, acompanhamos a prática de duas professoras que atuavam no terceiro ano do bloco inicial de alfabetização. Por meio do acompanhamento da prática, verificamos, na turma **professora A**, que o trabalho com sequências didáticas beneficiava a prática da educadora, visto que os alunos realizavam atividades encadeadas e não estanques, resultando, também, num melhor aproveitamento do tempo nas aulas. Em sua prática, também observamos um maior investimento nas variações de leitura, como também uma maior variedade de gêneros inseridos em sala de aula, apesar de não ter inserido, em sua prática, práticas sistemáticas envolvendo o eixo da oralidade em situações mais planejadas, por exemplo, através do desenvolvimento de atividades de produção de gêneros orais mais formais, tais como a entrevista. Percebemos que esse eixo foi trabalhado de outras formas, oportunizando aos estudantes relatarmos o que fizeram no final de semana, desenvolvendo atividades de produção coletiva de textos, onde os alunos poderiam fazer sugestões, situações onde os estudantes compartilharam suas produções escritas. Quanto ao trabalho com o eixo de análise linguística, notamos que a professora desenvolvia atividades com palavras e frases, trabalhando também com ortografia.

Em contrapartida, a **professora B** não demonstrava a preocupação em inserir os alunos em práticas variadas de leitura, como destacamos no trabalho, em variados momentos os estudantes eram convidados a lerem, sem o estabelecimento didático, apenas para preencher o tempo ocioso em sala de aula. O desenvolvimento de atividades onde os alunos pudessem se expressar oralmente, argumentando, sugerindo, foi um encaminhamento inexistente. Ao apresentar textos à turma, não desenvolvia um trabalho acerca da reflexão do sistema de escrita alfabética, as tarefas frente aos textos se resumiram basicamente a realização de reescritas textuais e interpretação escrita.

Acreditamos que o Pnaic constitui-se em um grande avanço para que os educadores possam, além de se apropriarem de conhecimentos e táticas para o aprimoramento de sua prática, terem mais clareza sobre os aspectos a serem trabalhados no ano em que atuam,

garantido, assim, um trabalho voltado para o sentido de alfabetizar letrando. Não que o programa seja a solução para todos os problemas enfrentados pelos educandos em processo de alfabetização e pelo professor alfabetizador, até porque o mesmo está no nível de orientações e não de prática, pode ocorrer de não alcançar todos os educadores. O fato de que há sim carência de formação continuada de professores, deve ter, portanto, um reconhecimento. Entendemos que o programa é mais uma possibilidade dessa formação, e que o mesmo apresenta um valor social e pedagógico consistente.

Devemos considerar que as diferentes práticas podem ser justificadas por alguns aspectos. As educadoras apresentavam experiências distintas. A **professora A**, possuía maior experiência em classes de alfabetização, era formada há mais tempo. A **professora B**, por sua vez, no ano em que a pesquisa foi realizada, lecionava pela primeira vez em uma turma de alfabetização, tendo dessa forma pouca experiência. A estrutura física das escolas não era um aspecto que podemos considerar como justificativa para a maior ou menor adoção de alternativas didáticas e pedagógicas que alcançassem os alunos, visto que se tratavam de estruturas físicas próximas.

A temática investigada é relevante pelo fato de buscar verificar possíveis mudanças que podem vir a ocorrer na prática do professor alfabetizador, através de um programa de grande dimensão como o Pnaic. Sendo este, mais um investimento para que um ensino de qualidade possa ser oferecido aos aprendizes das turmas de alfabetização.

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Como ressaltai no memorial, sempre tive o desejo de cursar Pedagogia. Posso dizer que foi uma experiência muito enriquecedora. Apesar de algumas dificuldades encontradas, afirmo que valeu muito a pena essa minha trajetória. Ainda tenho o desejo de lecionar , mesmo diante de todo o quadro que se tem na atualidade, em relação ao tratamento dado a educação em nosso país e desvalorização do professor. Acredito muito no potencial da educação, de transformar a sociedade nos seus variados âmbitos. Meu desejo é atuar na rede pública de ensino do DF, com isso, para o próximo concurso para a Secretaria de Educação, vou procurar me dedicar bastante na preparação, para também alcançar essa conquista. Espero com minha atuação plantar boas sementes, que num futuro breve renderão também bons frutos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. D. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDOÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALBUQUERQUE, E. B. C. D.; LEAL, T. F. Textos que ajudam a organizar o dia-a-dia. In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. D. S. (Orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. D.; SANTOS, C. F. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C.F.; MENDOÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. D. . Literatura na alfabetização: que história é essa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. D. S. (Orgs.) **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, I. P. D.; BARBOSA, M. L. D. F. (Orgs.) **Práticas de leitura no ensino fundamental**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. MEC/SEB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos**, Brasília, 2010.

BRASIL. MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, 2007.

BRASIL. MEC. **Gestão, controle e Mobilização Social**. Disponível em: pacto.mec.gov.br/gestão. Acesso em: 14/10/15

BRASIL. MEC. **Livreto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Disponível em: pacto.mec.gov.br/Images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em: 14/10/15

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação com os sistemas de Ensino: **Planejando a próxima década: conhecendo as vinte metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: caderno de apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

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

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula: ano 1: unidade 4/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; Projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1: unidade: 6/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASÍLIA. SEEDF. **Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de alfabetização**, Brasília 2012.

CALVACANTE, M. C. B; MELO, C. T. V. D. Gêneros orais na escola. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M; CAVALVANTE, M. C. B. (Orgs). **Diversidade Textual os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. v. 14 ; 24. ed. São Paulo: Cortez, v. 14, 2001.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOÉS, Hervaldira Barreiro de Oliveira. **Formação continuada**: Um desafio para o professor de Ensino Básico. Disponível em: www.gd.g12.br/eegd/2008/formação_continuada.pdf. Acesso em: 06/11/15

GRANDO, Bohm Katlen. **O Letramento a partir de uma perspectiva teórica**: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. Disponível em: www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235 Acesso em: 18/09/15

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAES, A. G. D; ALBUQUERQUE, E. B. C. D; LEAL, T. F. (Orgs). **Alfabetização apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T. F ; MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura. In: SOUZA, I. P. D; BARBOSA, M. L. F. D. F. (Orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MELO, K. L. D; ALEXSANDRO, D. S. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs). **Produção de textos na escola reflexões práticas no Ensino Fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (Orgs.) **Alfabetização e letramento conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MODESTO, Mônica Cristina; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira. **A importância da ludicidade na construção do conhecimento**. Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Monica.pdf
Acesso em: 11/11/15

MORAIS, A. G. D; LEITE, K. M. B. D. S; SILVA, D. A. Dicionário: prazer em conhecê-lo. In: SILVA, D. A; MORAIS, A. G. D; MELO, K. L. R. D. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. D. A norma ortográfica do português: o que é? para que serve? como está organizada? In: SILVA, A. D; MORAIS, A. G. D; MELO, K. L. R. D. (Orgs). **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORTATTI, M. D. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

OLIVEIRA, S. A. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens**: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf . Acesso em: 11/10/15

RICARDO, S. M. B. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação a observação**. v.5 Brasília: Liber Livro, 2007.

APÊNDICE - A

Roteiro de Observação

A professora lê para a turma; oportuniza o aluno ler individualmente; realiza leitura coletiva?

- * Há atividades que ajudam as crianças a se apropriarem da escrita alfabética?
- * Há trabalhos em grupos, duplas, ou seja, troca/ interações durante a proposição das atividades?
- * Os alunos estão expostos a situações de produção de textos? Caso sim, de que maneira ocorrem? (Em grupos, duplas, individualmente? Com ou sem apoio da mestra?)
- * Atividades de compreensão de textos: caso ocorram, quais são os encaminhamentos didáticos adotados pelas professoras?
- * Para as atividades com diferentes eixos de ensino de língua portuguesa, as professoras recorrem a que gêneros textuais?
- * De que modo a oralidade aparece nas aulas? Os alunos são chamados a produzirem gêneros orais ou a oralidade se limita a questões de opinião?
- * No caso da heterogeneidade das aprendizagens, notamos nas práticas observadas formas de agrupamentos e encaminhamentos para atender a esse universo?
- * Que materiais didáticos são utilizados na sala de aula? As professoras recorrem ao livro didático?
- * Há uma compreensão de que competências são importantes de serem trabalhadas no terceiro ano do Ciclo I?

ANEXO - A



Universidade de Brasília – UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
Núcleo de Estudos e Acompanhamento das Licenciaturas
Coordenação de formação Continuada de Professores

AUTORIZAÇÃO

Na condição de coordenadora do NEAL/CFORM e da Pesquisa “**Alfabetização: reflexões sobre a formação continuada de professores e resultados de aprendizagem**”, em desenvolvimento desde junho de 2014 e com o término previsto para dezembro de 2016, com financiamento do CNPq, e levando em conta o bom desempenho da estudante de Pedagogia, **Leilane Oliveira**, no trabalho de pesquisa etnográfica junto a classe de alfabetização no Distrito Federal, sob a supervisão da Professora **Dra. Paula Corbucci**, autorizo que a estudante interessada utilize os dados e informações obtidos no trabalho de campo para a construção do seu Trabalho de Conclusão do Curso, desde que citada a fonte e concedidos créditos ao CNPq.

Brasília, 22 de novembro de 2015.

A handwritten signature in blue ink that reads "Leila Chalub Martins".

Leila Chalub Martins
Coordenadora
