
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JANAÍNA DE SOUZA SILVA

**O ENSINO NO CICLO ALFABETIZAÇÃO: A CONTINUIDADE DIDÁTICA E
A PROGRESSÃO DO APRENDIZADO**

RIO CLARO

2016

JANAÍNA DE SOUZA SILVA

**O ENSINO NO CICLO ALFABETIZAÇÃO: A CONTINUIDADE DIDÁTICA E
A PROGRESSÃO DO APRENDIZADO**

Pesquisa apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – UNESP/Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti.

RIO CLARO

2016

372.41 Silva, Janaína de Souza
S586e O ensino no ciclo alfabetização : a continuidade didática
e a progressão do aprendizado / Janaína de Souza Silva. - Rio
Claro, 2016
172 f. : il., quadros + tabela

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Alfabetização. 2. Ensino fundamental. 3. Ciclo de
alfabetização. 4. Leitura e escrita. 5. Progressão do
aprendizado. 6. PNAIC. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: O ENSINO NO CICLO ALFABETIZAÇÃO: A CONTINUIDADE DIDÁTICA E A PROGRESSÃO DO APRENDIZADO.

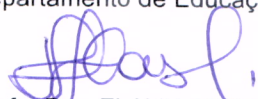
AUTORA: JANAÍNA DE SOUZA SILVA

ORIENTADORA: MARIA CECILIA DE O MICOTTI

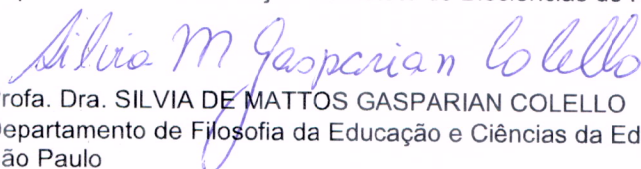
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. MARIA CECILIA DE O MICOTTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. SILVIA DE MATTOS GASPARIAN COLELLO
Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação / Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Rio Claro, 07 de outubro de 2016

A Deus, que me conhece desde o ventre da minha mãe, autor da minha vida, razão do meu viver.

“Porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas”. Romanos 11.36.

AGRADECIMENTOS

“Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu, e sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu”.

(Ana Vilela)

Início este texto com o verso que traduz, em palavras e melodia, o sentimento de gratidão que exala meu coração pelas pessoas que fizeram parte dessa trajetória.

A Deus, pela tua graça, pelo teu amor e sua permissão para concluir este trabalho. Sem Ele, nada seria possível.

À Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti, orientadora, conselheira, amiga e parceira. Agradeço pela confiança depositada, pela paciência constante, pela amizade oferecida e pela parceria que foi diariamente fortalecida no percurso de todo trabalho.

Ao meu esposo Wagner, pelo seu amor, carinho, compreensão e confiança depositada. Mesmo na ausência de palavras demonstrou, com atitudes, respeito pelos meus ideais. Nos momentos difíceis me incentivou a prosseguir e se manteve sempre ao meu lado.

Ao meu pai, Manoel, in memoriam, fisicamente ausente, porém, seus ensinamentos nunca foram tão presentes em minha vida, servindo-me de alicerce para os meus dias.

À minha mãe, pela sua garra, coragem e seu amor incondicional. Sua dedicação me fez acreditar nesse sonho.

À minha irmã, Juliana, minha melhor amiga, meu porto seguro. Exemplo de persistência e determinação, presente de Deus em minha vida. Sem ela, não chegaria tão longe.

À minha sogra, Sônia, a meu sogro, Joel e minha cunhada Jaqueline, pessoas especiais que tenho muita admiração. Nos momentos de angústia, me acolhiam em suas orações.

Aos demais familiares, tios, tias, primos e primas, em especial, avó Celeste, minha eterna gratidão pelos incentivos e amor dedicado.

Aos amigos irmãos Rodrigo, Márcia, Sérgio, Gi e Zana. Sou grata pelo amor e amizade de vocês.

Aos companheiros e amigos de trabalho com os quais passo a maior parte do tempo e tenho muita admiração. Todos de alguma forma contribuíram para a finalização desse trabalho. Contudo, meus agradecimentos especiais à Elisângela e Marisa que iniciaram essa trajetória comigo. À Sônia, Juliana, Rosângela, Juceni, e Regina pelo apoio e ombro amigo e ao Prof. Me. Marcel, que tão gentilmente me ofereceu suas habilidades para revisar os primeiros registros escritos.

À equipe gestora da Secretaria Municipal de Educação (2013-2016), que tanto incentivou e tornou possível a realização desse sonho, Prof. Dr. José Claudinei Lombardi, Profa. Dra. Luciana Coutinho, Profa. Ma. Maria Cláudia da Silva Saccomani, Prof. Me. Ricardo Pereira, Prof. Dr. Adonai César Mendonça, Profa. Ma. Alessandra Daniele Pascotto, Profa. Ma. Adriana Ijano Motta, Profa. Ma. Adriana Dibber Capicotto, Profa. Ma. Isabel Cristina Rossi Mattos e Profa. Ma. Maria Eliete Lacerda Lucchesi.

Aos amigos e parceiros do Grupo de estudo e pesquisas Raios de Sol, Alessandra, Débora, Rita, Adriana Possati, Cristiane Auriemo, Renata Corte, Lígia, Fabiana, Ângela Druzian, Luciana Antunes, Márcia Shuveter, Marisa, Regina, Vanessa Scaringi, Karin Casarin, Lucilene e Rose.

Por fim, meus sinceros agradecimentos às professoras participantes dessa pesquisa que tão amorosamente me acolheram e desvelaram as salas de aula para que eu pudesse concluir este trabalho.

*“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas,
já que tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos
caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares.
É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, temos
ficado para sempre, à margem de nós mesmos”.*

Fernando Pessoa

RESUMO

SILVA, Janaína de Souza. **O Ensino no Ciclo Alfabetização**: continuidade didática e a progressão do aprendizado.

Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti, Rio Claro: UNESP-SP, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).

Esta dissertação focaliza o trabalho pedagógico realizado no 2º ano do ciclo alfabetização. A seleção deste momento do ensino fundamental como objeto de estudo deve-se ao enfoque e a continuidade do ensino para a progressão da alfabetização. Em pesquisa de campo, buscou-se focalizar a inserção da progressividade nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores. À luz do referencial teórico sobre a problemática do ensino em ciclos, a pesquisa foi realizada com 9 professoras, de 9 escolas municipais que lecionam no 2º ano do ensino fundamental em Limeira – SP. A escolha das escolas para a realização da pesquisa ocorreu com base nos resultados do ANA/2014, divulgados pelo INEP em 2015. Destas escolas, três apresentaram os maiores escores, três apresentaram os menores escores e três apresentaram os escores correspondentes ao desempenho mediano na ANA/2014. A seleção das professoras, foi feita por sorteio utilizando a tabela de Fisher e Yates (1957). A coleta de dados deu-se mediante observações de aulas e entrevistas com as professoras, (gravadas em áudio e transcritas). As observações foram registradas (em áudio e/ou diário de campo). Nos resultados obtidos destacam-se as diferenças quanto à abordagem dada à continuidade da aprendizagem e progressão no processo de alfabetização; práticas essas, que dariam concretude ao ensino em ciclo, preconizado pelo PNAIC. Nestes, destaca-se a ênfase dada pelo ensino às atividades correspondentes ao eixo curricular “análise linguística: aprendizagem do sistema de escrita” em detrimento dos eixos como leitura, e produção textual escrita.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Ciclo de Alfabetização. Leitura e Escrita. Progressão do aprendizado. PNAIC

ABSTRACT

SILVA, Janaina de Souza. **Teaching in the Literacy Stages**: didactic continuity and learning progression.

Supervisor: Maria Cecilia Oliveira Micotti, Rio Claro: UNESP-SP, 2016. Dissertation (Master in Education).

This dissertation focuses on the pedagogical work conducted in the 2nd year of literacy education. The selection of this moment of elementary school, as study subject, is due to its focus and continuousness of the teaching for progressive literacy. Through a field research, we sought to focus on the inclusion of progressivity in the pedagogical practices and in the teachers' lectures. Based on the theoretical framework on the issue of literacy education and education in cycles, the survey was conducted with nine female teachers who teach in the 2nd year of elementary school in the city of Limeira – SP, Brazil. The selection of the schools where the research took place, was based on the results of the National Literacy Assessment (ANA)/2014 released by the National Institute of Studies and Research (INEP) in 2015. Thus, a total of nine schools were selected, three presented the highest scores, three had the lowest scores and three had the scores corresponding to the average performance in the ANA/2014. For the teachers' selection, we used the statistical table of Fisher and Yates (1957). Data collection was carried out through classroom observations (five consecutive academic days) and interviews with teachers (audio-recorded and transcribed). The results were audio-recorded or registered in a field diary. The obtained results reveal the differences regarding the approach towards continuous learning and progression in the literacy process; the application of such methods would give more concreteness to the teaching in stages, according to the current official curriculum guidelines (PNAIC). In these guidelines emphasis is given to teaching activities corresponding to the axis "linguistic analysis: learning of the writing system" rather than themes as reading and written production.

Keywords: Elementary School. Literacy Education. Reading and Writing. Learning Progression. PNAIC.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Evolução do indicador de alfabetismo.....	19
Quadro 2. Resultado do desempenho das escolas em Leitura na ANA (%).....	62
Quadro 3. Resultado do desempenho das escolas em Escrita na ANA (%).....	63
Quadro 4. Distribuição das escolas com diferentes desempenhos e docentes participantes da pesquisa	64
Quadro 5. Perfil pessoal e profissional dos docentes	67
Quadro 6. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Oralidade.....	69
Quadro 7. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Leitura	70
Quadro 8. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Produção de textos escritos	71
Quadro 9. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade	72
Quadro 10. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética.....	73
Quadro 11. Frequência de trabalhos desenvolvidos com a Leitura	75
Quadro 12. Frequência de trabalhos com a oralidade	77
Quadro 13. Frequência de trabalhos com produção de textos escritos	79
Quadro 14. Frequência de trabalhos com Análise Linguística: discursividade, normatividade e textualidade	82
Quadro 15. Frequência de trabalhos com Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético.....	84
Quadro 16. Práticas Pedagógicas de leitura realizadas pelas docentes em escolas com alto desempenho na ANA/2014	88
Quadro 17. Práticas Pedagógicas de leitura realizadas pelas docentes em escolas com desempenho mediano na ANA/2014	94
Quadro 18. Práticas Pedagógicas de leitura realizadas pelas docentes em escolas com desempenho baixo na ANA/2014	101
Quadro 19. Práticas Pedagógicas de oralidade realizadas pelas docentes em escolas com desempenho alto na ANA/2014	110
Quadro 20. Práticas Pedagógicas de oralidade realizadas pelas docentes em escolas com desempenho mediano na ANA/2014	114

Quadro 21. Práticas Pedagógicas de oralidade pelas docentes em escolas com desempenho baixo na ANA/2014	117
Quadro 22. Práticas Pedagógicas de produção de textos escritos pelas docentes em escolas com desempenho alto na ANA/2014.....	122
Quadro 23. Práticas Pedagógicas de produção de textos escritos pelas docentes em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	127
Quadro 24. Práticas Pedagógicas de produção de textos escritos pelas docentes em escolas com desempenho baixo na ANA/2014	131
Quadro 25. Práticas Pedagógicas de Análise Linguística (discursividade, normatividade e textualidade) pelas docentes em escolas com alto desempenho na ANA/2014.....	135
Quadro 26. Práticas Pedagógicas de Análise Linguística (discursividade, normatividade e textualidade) pelas docentes em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	138
Quadro 27. Práticas Pedagógicas de Análise Linguística (discursividade, normatividade e textualidade) pelas docentes em escolas com desempenho baixo na ANA/2014.....	142
Quadro 28. Práticas Pedagógicas de Análise Linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética) pelas docentes em escolas com desempenho alto na ANA/2014	147
Quadro 29. Práticas Pedagógicas de Análise Linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética) pelas docentes em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	150
Quadro 30. Práticas Pedagógicas de Análise Linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética) pelas docentes em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	153

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEIEFs	Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
Daeb	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
EMEIEFs	Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	17
1.1 Influências do Construtivismo na alfabetização escolar	22
1.2 As Práticas educativas escolares e o Construtivismo.....	31
2 AS PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO PÓS PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024	40
2.1 O Trabalho em ciclo e a continuidade da alfabetização.....	51
3 A PESQUISA	55
3.1 Objetivos da pesquisa	62
3.2 Metodologia	63
3.3 Instrumentos e coleta de dados.....	67
3.4 Observações	68
3.5 Entrevistas	68
3.6 Caracterização dos docentes participantes da pesquisa.....	69
3.7 Organização e análise dos dados.....	70
4 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo de leitura das professoras de escolas com alto desempenho na ANA/2014	88
4.1 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo de leitura das professoras de escolas com desempenho mediano na ANA/2014	94
4.2 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo de leitura das professoras de escolas com desempenho baixo na ANA/2014.....	101
Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo de leitura realizadas no 2º ano de escolaridade	111

4.3 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo oralidade, realizadas em escolas com desempenho alto na ANA/2014.....	112
4.4 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo oralidade, realizadas em escolas com desempenho mediano na ANA/2014	116
4.5 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo oralidade, realizadas em escolas com desempenho baixo na ANA/2014.....	119
Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo de oralidade realizadas no 2º ano de escolaridade.....	122
4.6 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo produção de textos escritos, realizadas em escolas com alto desempenho na ANA/2014	123
4.7 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo produção de textos escritos, realizadas em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	127
4.8 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo produção de textos escritos, realizadas em escolas com baixo desempenho na ANA/2014	131
Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo de produção de textos escritos realizados no 2º ano de escolaridade.....	133
4.9 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade realizadas em escolas com alto desempenho na ANA/2014	134
4.10 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade realizadas em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	137
4.11 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade realizadas em escolas com baixo desempenho na ANA/2014	140
Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e realizadas no 2º ano de escolaridade	142
4.12 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética realizadas em escolas com desempenho alto na ANA/2014	144

4.13 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética realizadas em escolas com desempenho mediano na ANA/2014.....	147
4.14 As Práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética realizadas em escolas com desempenho baixo na ANA/2014	149
Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético realizadas no 2º ano de escolaridade	151
4.15 O Que Revelam as práticas e os discursos das professoras.....	153
5 Discussão dos resultados	158
Apêndice A - ESCALAS DE PROFICIÊNCIA.....	174

INTRODUÇÃO¹

A proposta curricular para o desenvolvimento do processo de alfabetização em ciclo e sua implantação têm sido objeto de reflexões por parte de pesquisadores e profissionais que atuam no ensino fundamental.

A preocupação com as propostas e práticas pedagógicas na alfabetização tem nos acompanhado pelos caminhos profissionais, percorridos como professora alfabetizadora e integrante do quadro de responsáveis² pela formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica no município de Limeira.

Em 2006, com diploma de Pedagogia e especialização em alfabetização, iniciamos o trabalho no município de Limeira como professora em escola pública da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ao ingressar no magistério, diante do desafio de alfabetizar crianças de 6 e 7 anos de idade, percebemos a necessidade de obter mais conhecimento para lidar com estudantes que não compreendiam os princípios do sistema alfabético.

A elaboração do planejamento mostrava-se inadequada, pois, quando colocada em prática, ficava totalmente distante de uma prática significativa e eficiente para os estudantes. Muitas vezes, estas práticas giravam em torno de atividades mecanizadas que pouco contribuíam para o aprendizado previsto, no caso, a apropriação do sistema de escrita alfabético. Persistíamos nessas práticas entendendo que “ir direto ao ponto” seria a maneira mais eficiente de obter o resultado visado. Situações como estas são focalizadas por Chartier (1996, p. 3) nas afirmações:

O professor, por sua vez, sente-se constrangido pela urgência das situações. Frequentemente, é preciso que ele vise à eficiência máxima num tempo mínimo, isto é, em função de objetivos que lhe são atribuídos de cima (pelas Instruções Oficiais). Seguem-se técnicas profissionais que nada mais são do que modalidades quase sempre rápidas e pertinentes para resolver problemas complexos. Estas técnicas têm o mérito, não desprezável, de conduzir ao “sucesso”, pelo menos para objetivos e prazos limitados.

¹ O texto introdutório foi escrito em 1ª pessoa do plural considerando a parceria e coautoria da orientadora e Profa. Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti, sem a qual seria impossível realizar tamanho feito.

² Professor Formador é a denominação utilizada segundo minuta de Lei complementar do município de Limeira, atualmente em tramitação jurídica. Esta minuta dispõe sobre o estatuto do magistério com referência à constituição de cargos e funções docentes e de Profissionais de Suporte Pedagógico e Postos de Trabalho.

A pressão de fatores externos à sala de aula, muitas vezes, afeta e distorce o fazer docente. Neste cenário, pensávamos equivocadamente que alguns alunos estavam destinados a aprender e outros, em decorrência de fatores sociais, não. Umás vezes, recorria a parceiros mais experientes, amigos docentes com mais vivência como alfabetizadores; outras vezes, recorria à busca em sites de jogos com atividades fragmentadas e descontextualizadas contidas em coleções didáticas.

Muitos caminhos e “descaminhos” foram percorridos na tentativa de superar os problemas de desinteresse, de apatia e de revolta dos alunos. E nossa atuação girava em torno de procedimentos indicados por outras professoras, procedimentos esses moldados em práticas alheias, como assinala Micotti (2007, p.16) “Os professores utilizam em suas aulas uma metodologia em que predominam os conhecimentos que moldaram na própria prática com ajuda de colegas”.

Diante de tantas dificuldades, buscando aprimorar os conhecimentos participávamos de diversos seminários e congressos. No ano de 2007, a convite de uma colega, iniciamos a participação no grupo de estudos da Rede Raios de Sol³, coordenado pela Professora Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti.

Neste grupo, reuniam-se, mensalmente, professores universitários, professores de educação básica, Coordenadores Pedagógicos, estudantes universitários e outros profissionais da educação, para estudar e discutir as propostas de ensino da leitura e da escrita.

Nossa intenção inicial era deixar as práticas que não estavam dando bons resultados e aprender outras, mas, aos poucos, começamos a atribuir sentido aos estudos realizados. A articulação e a compreensão das relações entre teoria e prática pedagógica suscitaram a reformulação do trabalho desenvolvido em sala de aula.

O ensino de leitura e escrita, realizados pelo grupo Raios de Sol, revelou-se uma oportunidade de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino mediante

² O grupo de Estudos Raios de Sol está vinculado a Rede da RED Latino americana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. A RED que surgiu em 1994 com os auspícios da UNESCO e a coordenação de Josette Jolibert tem, entre os seus propósitos, a promoção do diálogo entre docentes com vistas à construção de propostas pedagógicas para o ensino da linguagem. A denominação Raios de Sol deve-se ao entendimento de que o trabalho pode ser agradável e que a convivência pedagógica pode constituir-se em luzes a iluminar os caminhos de jovens e crianças. A Rede Raios de Sol congrega professores universitários, professores de educação infantil e de ensino fundamental, coordenadores pedagógicos, diretores, estudantes universitários e demais profissionais que queiram a transformação do ensino. No Brasil, o Grupo de Estudos Raios de Sol é coordenado pela Profa Dra Maria Cecília de Oliveira Micotti.

situações pedagógicas mais adequadas que favorecessem a aprendizagem da leitura e da escrita. Em decorrência de reflexões sobre as ações didáticas, começamos a priorizar a formação do educando e o seu desenvolvimento, de modo a assegurar os saberes e competências de leitura e escrita. As práticas de leitura e escrita passaram a ser pensadas, organizadas e desenvolvidas em colaboração com os estudantes. Passamos a intensificar a exploração dos diversos aspectos de cada situação vivida nas aulas, tanto do ponto de vista pedagógico, como do ponto de vista social. Passamos a contemplar no ensino as dificuldades dos alunos, exercendo um trabalho interdisciplinar em situações de comunicação real e garantindo mais compreensão dos conteúdos propostos para o ano do escolar.

Durante este período de aprendizado, no ano de 2008, com o objetivo de desenvolver um projeto de leitura e escrita com propósitos didáticos e sociais, os estudantes foram alfabetizados com o projeto intitulado “Pequenos Leitores Grandes Cordelistas”. Este trabalho teve seu êxito “coroadado” com a classificação pelo Instituto Victor Civita como um dos 5 melhores projetos de alfabetização realizado em território nacional.

Ao final do ano de 2008, com a repercussão do êxito do projeto, recebemos o convite, pelo então Secretário Municipal da Educação, Professor António Montesano Netto, para participar da equipe de Formadores de professores alfabetizadores.

As atividades realizadas com os professores alfabetizadores deram origem a outras indagações oriundas do cotidiano escolar, uma vez que muitos profissionais se manifestam frustrados com obstáculos que limitam a atuação pedagógica e acabam retardando a alfabetização das crianças.

Assim, a necessidade de realizar este trabalho que compõe esta dissertação foi se constituindo no bojo da minha trajetória pessoal e profissional. A cada encontro com os professores, surgiam novos questionamentos, por exemplo, em que medida possibilitamos a ocorrência de aprendizagens? Como conceber a alfabetização no processo de práticas de leitura e escrita que de fato promovam a inserção dos educandos na cultura escrita? Como assegurar o ensino em ciclos, com práticas que garantam o aprofundamento e a consolidação das aprendizagens escolares?

Além disso, com a implantação do Pacto Nacional Para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, observamos que esses questionamentos eram mais acentuados entre os professores que atuavam no 2º ano de escolaridade, no ciclo

de alfabetização. Dificuldades essas que consistiam, sobretudo, em dúvidas relativas às atividades que seriam adequadas para crianças que não progrediam em seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética; dificuldades referentes à compreensão das terminologias adotadas pelos documentos curriculares, ao nomear os conteúdos previstos para o 2º ano escolar, dúvidas quanto à questão da continuidade do ensino, em particular, no 2º ano do ciclo de alfabetização. É neste ano que muitos conteúdos devem ser aprofundados e/ou consolidados, de acordo com as orientações emitidas no documento oficial “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem: ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)” Brasil (2012).

Diante desse cenário, apresentamos essa dissertação que se compõe de cinco capítulos. No primeiro, são lembrados alguns desafios da alfabetização no Brasil, as influências do construtivismo para a alfabetização escolar bem como as práticas educativas escolares e o construtivismo.

No segundo capítulo, são focalizadas as políticas públicas direcionadas à alfabetização, destacando-se o PNAIC e o Plano Nacional de Educação – PNE vigência (2014-2024). Nesse capítulo, também focalizamos o ensino em ciclos e a continuidade da alfabetização.

No terceiro capítulo, é relatada a pesquisa de campo. São apresentadas as questões que dão origem à pesquisa seus objetivos e metodologia.

No capítulo quatro, são apresentados e analisados os resultados obtidos, isto é, os dados coletados por meio de observações de aulas e entrevistas com professores. Estes dados são classificados com base nos objetivos previstos para o segundo ano, no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem: ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)” Brasil (2012).

No capítulo cinco, apresentamos as discussões dos resultados.

1 OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

No Brasil, a alfabetização escolar constitui um desafio àqueles que não pactuam com a condição de produção de analfabetos funcionais⁴. Os problemas que envolvem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita são históricos e ultrapassaram décadas, apesar de todas medidas adotadas empreendidas por governos, sociedade civil e comunidade.

Carvalho (2005, p. 66) aponta que “o Brasil chegou ao Século XXI sem conseguir resolver o problema de analfabetismo”. Nas palavras de Micotti (1998, p.103), “o analfabetismo constitui-se crônico desafio à democratização do ensino”.

Nas palavras de Klein:

O analfabetismo passa, pois, a ocupar um espaço privilegiado nos debates educacionais. Os educadores denunciam um processo de produção de analfabetos, quer pelo não acesso à escola, quer pela incompetência da escola na sua tarefa de alfabetizar (KLEIN, 2002, p. 23).

Essas afirmações constataam a gravidade do problema e as dificuldades que as escolas públicas enfrentam para alfabetizar os estudantes. Frente a isso, algumas medidas têm sido adotadas, como por exemplo, elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), ensino em ciclos, apoio financeiro para as famílias de baixa renda atrelado à assiduidade escolar dos estudantes, obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos, que propiciam a matrícula e a permanência dos estudantes nas instituições escolares (sobre o assunto consultar Micotti (2012)).

Todavia, os resultados apresentados pelas avaliações externas indicam que essas medidas e a frequência dos estudantes às unidades escolares não têm sido suficientes para o aprendizado da leitura e da escrita.

Sobre o assunto, o documento Guia de Correção e Interpretação dos resultados da Provinha Brasil 2015/2, (p.05) aponta que:

Os indicadores produzidos desde 1990, resultantes das aplicações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), vêm apontando déficits

³ Segundo (RIBEIRO, 1997 p.145), o termo analfabetismo funcional passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição.

no ensino oferecido pelas escolas brasileiras. Tais indicadores refletem os baixos níveis de desempenho dos alunos, sendo que parcela significativa desses alunos chega ao final do ensino fundamental com domínio insuficiente de competências essenciais que lhes possibilite dar prosseguimento aos seus estudos.

Estas afirmações denunciam a má qualidade do ensino oferecido pelas escolas públicas, que causam impactos negativos nos estudantes e eleva o número dos que não conseguem utilizar a leitura e a escrita como práticas culturais, nem mesmo dar prosseguimento aos seus estudos.

Nota-se um descompasso entre acesso e a qualidade em educação. Se por um lado, há leis vigentes que asseguram escolaridade, em razão das taxas de matrículas obrigatórias das crianças (e com isso garantimos o acesso à educação básica), por outro lado, não conseguimos manter a qualidade desejada para a educação.

Este cenário apresentado indica que “a democratização do ensino ainda constitui objetivo a ser atingido” (MICOTTI, 2012, p.176).

O Instituto Paulo Montenegro e a Ação Educativa, idealizadores e executores do Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf)⁵, na edição publicada em dezembro de 2011 a abril de 2012, apresentaram as análises dos resultados de mensuração dos níveis de alfabetismo da população adulta brasileira.

De acordo com o INAF, os níveis de alfabetismos estão definidos da seguinte forma:

- Analfabetismo: corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc);
- Nível rudimentar: corresponde a capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como, por exemplo, um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica;
- Nível básico: as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa de milhões, resolvem problemas envolvendo uma

⁴ Criado no ano de 2001 pelo Instituto Paulo Montenegro, o INAF tem por objetivo aferir os níveis de alfabetismo funcional da população brasileira de 15 a 64 anos. Por meio de entrevistas e testes cognitivos aplicados a partir de amostra de 2000 pessoas residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país.

sequência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações;

- Nível pleno: classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções de cálculos de área, além de interpretar tabelas de dupla entrada mapas e gráficos (INAF, 2012, p.5).

Com base nesta definição, nos resultados apresentados pelo INAF, desde a sua implantação no ano de 2001, constatou-se uma evolução dos níveis de alfabetismo (analfabeto, níveis rudimentar, básico e pleno) à alfabetização funcional (níveis básico e pleno).

Sobre isso, veja-se:

Quadro 1. Evolução do indicador de alfabetismo

Evolução do Indicador de alfabetismo da população de 15 a 64 anos (2001-2002 a 2011)								
Níveis		2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
BASES		2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002
Analfabeto		12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar		27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico		34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno		26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
Analfabeto e Rudimentar	Analfabetos funcionais	39%	39%	38%	37%	34%	27%	27%
Básico e Pleno	Alfabetizados funcionalmente	61%	61%	62%	63%	66%	73%	73%

Fonte: INAF, 2012, p. 8

A análise desses dados aponta que, nos últimos dez anos, houve uma redução do analfabetismo e da alfabetização rudimentar. O percentual da população alfabetizada funcionalmente foi de 61% em 2001 para 73% em 2011, mas apenas um em cada 4 brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita. De acordo com o Inaf (2012), esses resultados apontam que o ganho em relação aos anos de estudo, ou seja, o tempo que o estudante fica na escola não condiz na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura e escrita.

Em síntese, observa-se que ainda não conquistamos uma educação equânime, de qualidade, que prima pela excelência, com vistas à melhoria dos resultados de aprendizagem das habilidades de leitura e escrita dos estudantes.

Não se trata de subestimar ou ignorar os avanços que a educação conquistou nos últimos anos, porém, no que diz respeito aos aspectos da alfabetização, ainda não alcançamos progressos visíveis referentes ao pleno domínio das habilidades de leitura e escrita.

Ocorre que as porcentagens de desempenhos correspondentes ao nível pleno de alfabetização, estão a desejar, uma vez que, segundo o INAF, “classificadas neste nível estão pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais”.

Sobre o isso, o instituto também destaca que ao longo do período de (2001-2011), há um acréscimo de brasileiros que chegam ao ensino superior. Contudo, no que concerne às habilidades básicas adquiridas por estes estudantes, ao longo da escolaridade, houve um decréscimo de pelo menos 14 pontos percentuais (de 76% para 62%).

Em síntese, os dados do Inaf mostram que o esforço despendido pelos governos e também pela população de se manter por mais tempo na escola básica e buscar ensino superior não resulta nos ganhos de aprendizagem esperados. Novos estratos sociais chegam às etapas educacionais mais elevadas, mas provavelmente não gozam de condições adequadas para alcançarem os níveis mais altos de alfabetismo, que eram garantidos quando este nível de ensino era mais elitizado. A busca de uma nova qualidade para a educação escolar em especial nos sistemas públicos de ensino deve ser concomitante ao esforço de ampliação de escala no atendimento para que a escola garanta efetivamente o direito à aprendizagem (INAF, 2012, p.12).

Os escores apresentados pelo INAF revelam que o ganho em relação aos anos de estudo, ou seja, o tempo que o estudante fica na escola, não condiz, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura e escrita.

As dificuldades referentes ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em nossas escolas acompanha a vida escolar dos alunos como indica pesquisa de Belletati (2011).

Em estudo sobre a elitização da universidade pública brasileira, Belletati (2011) examinou quais são as principais dificuldades que os estudantes oriundos de escolas públicas ingressantes na Universidade de São Paulo –USP encontram ao ingressarem na universidade. Para seleção dos cursos, a pesquisadora tomou como

critério os resultados do índice de evasão do semestre de ingresso desses alunos e o número de ingressantes advindos do ensino médio. Três cursos foram selecionados para compor a pesquisa. São eles: Licenciatura em Física, Ciências Biológicas e Letras. Participaram desta pesquisa 40 alunos ingressantes destes cursos, os quais revelaram que, comparando os conteúdos ensinados na Universidade com o que aprenderam nas escolas públicas, consideram este aprendizado como fator dificultador.

Segundo Belletatti:

Uma parcela destes alunos que não conseguem os sucessos desejados, tem pouco tempo para estudo, falta de habilidades acadêmicas e de conhecimentos que se espera que tenha aprendido na educação básica (BELLETATTI, 2011, p. 105).

No que concerne aos aspectos de leitura, Belletatti assinala que uma das dificuldades apontadas pelos discentes em entrevistas, consiste em leitura e interpretação textos.

Via de regra, no que diz respeito aos aspectos de alfabetização, pode se dizer que estes estudantes estão alfabetizados, concluíram a educação básica, chegaram à Universidade. Contudo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos em ler e interpretar textos podem ser atribuídas há uma alfabetização insatisfatória.

Diante do exposto, nota-se que conquistamos o acesso às instituições escolares, conseguimos congregamos crianças e jovens nas instituições escolares sob a égide da obrigatoriedade da educação básica com os propósitos instituídos nos documentos oficiais (Planos, Leis, Diretrizes, etc). Porém, de acordo com os resultados apresentados de avaliações e pesquisas como a de Belletatti (2011), estamos distantes de um ensino satisfatório, de qualidade, e “a mais básica de todas as necessidades de aprendizagem continua sendo a alfabetização” (FERREIRO, 2005, p. 9).

Em síntese, apesar das políticas educacionais voltadas para a educação básica, não vem sendo cumprido o direito primário garantido no Art. 22 da Lei nº 9.394/96 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

1.1 Alfabetização: os métodos e o impacto do construtivismo

As dificuldades de acesso ao domínio da leitura e escrita fazem parte do contexto histórico da alfabetização escolar. Nas últimas décadas, os enfoques teóricos e as políticas públicas referentes à alfabetização sofreram diversas transformações.

Desde a promulgação da proclamação da república, interesses políticos e sociais movem as ações humanas orientadas para as questões educacionais, dentre elas, o ensino da leitura e da escrita.

Segundo Mortatti (2010, p. 330), na educação escolar, as bases que sustentam as discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem são oriundas de posicionamentos políticos, muitas vezes ditos como propostas para a nação, embora estes interesses nem sempre sejam claramente expressos. O Estado de São Paulo, em especial no período em que se concretizou a Proclamação da República, após a instituição da reforma de instrução pública, aspirava um método de ensino de leitura e escrita que estivesse em sintonia e conformidade com o regime então vigente.

No que tange aos aspectos metodológicos de ensino:

É preciso destacar que os métodos nasceram nas salas de aula. Em todos os casos foram o produto da criatividade dos professores e por estes foram aperfeiçoados, através de sucessivas experiências que visavam responder às demandas crescentes de uma população que enfatizava sua necessidade de aprender (BRASLAVSKY, 1988, p. 44).

De acordo com o excerto, as exigências colocadas pelas mudanças históricas no país impulsionavam para novas estratégias de ensino, com vistas ao sucesso da alfabetização, considerando que a maioria da população era analfabeta.

Aprender a ler e a escrever foi se configurando como um direito de todos e foi outorgado à escola cumprir com o papel de alfabetizar os educandos que por ela passassem, uma vez que um contingente maior passou a ter acesso aos bancos escolares e o índice do fracasso escolar foi se tornando cada vez maior. A preocupação em atender à crescente necessidade de ensinar a população a ler e a escrever coloca em pauta a questão da escolha do método de ensino.

Sobre os métodos de alfabetização, Gray (1961) aglutinou em três grandes grupos: sintéticos; analíticos e analítico-sintético, a saber:

Os métodos sintéticos agrupam o método alfabético, todos os métodos fônicos, bem como os métodos de leitura de sílabas. Métodos analíticos, também chamados ídeo-visuais ou globais, que apresentam variações entre as quais as que tem como ponto de partida a palavra, a frase ou o texto e os métodos analíticos-sintéticos que partem do ensino de palavras e frases. (MICOTTI, 1970, p.47).

No que diz respeito as definições metodológicas apresentadas neste excerto, Micotti (1970) destaca o exame da literatura sobre a temática dos métodos mostrando que há dissidências entre os autores, não só em relação à eficiência de cada método, como também a respeito das terminologias adotadas.

Com referência à diversidade de denominações, Gray *apud* Micotti (1970, p.47) sinaliza que:

[...] isto se deve ao fato de algumas delas consistirem de termos relativos a certos aspectos particulares do processo de leitura, enquanto que, outras se referem a outros aspectos desse mesmo processo. Por exemplo, os termos analítico e sintético, são relativos aos processos psicológicos implícitos na leitura, enquanto que outros como alfabético, fônico, palavração e sentencição referem-se à unidade de linguagem tomada como ponto de partida para o ensino da leitura. E, os termos global e ídeo-visual, dizem respeito ao caminho através do qual a mente recebe as ideias e aprende a reconhecer as palavras.

No tocante a prática pedagógica, e a seus fundamentos epistemológicos, cabe considerar que:

[...] a aplicação desses métodos corresponde à concepção empirista. O conhecimento é considerado como fruto da experiência e o processo de aprendizagem como passível de ser dirigido diretamente pelo ensino-as situações didáticas “definem” a aprendizagem. A alfabetização é considerada como resultante da acumulação de informações sobre o código escrito apresentadas aos alunos pelo professor. Se as apresentações do objeto de estudo forem “logicamente” organizadas, elas conduzirão ao aprendizado (MICOTTI, 2007, p.35).

Esta visão compreende a alfabetização como processo mecânico, linear, previsível e centralizado nos materiais e no professor. Na prática escolar, o professor como agente ativo detém todo o saber, organiza os trabalhos didáticos (objeto de estudo) em modelo expositivo, orientado por uma lógica de organização do ensino que parte das situações mais simples as mais complexas.

O aprendiz, sujeito passivo dessa relação vertical, deve absorver todas as informações transmitidas, tenta memorizá-las e, posteriormente, transformá-las em conhecimento.

Deste modo, as atividades de ensino que integram esta concepção focalizam exercícios de repetição alicerçadas em habilidades percepto-motoras, de memorização de letras e sílabas por meio de ações que favoreçam a percepção visual e/ou auditiva, com vistas ao acúmulo e armazenamento de informações.

A visão de homem assumida pela concepção empirista parte do pressuposto que “a inteligência ou qualquer outro nome dado à atividade mental, seja uma faculdade capaz de acumular/armazenar informações” (MIZUKAMI, 1986, p.10). Segundo a autora, a atividade do ser humano resume-se a incorporar as diversas informações relacionadas ao mundo físico e social, as quais devem seguir uma determinada ordem lógica, isto é, das mais simples às mais complexas.

Segundo Mortatti (2010), o período entre 1890 a 1970 foi marcado por um vai e vem de métodos de alfabetização. Em seu entender as práticas alfabetizadoras realizadas no estado de São Paulo, distingue quatro momentos históricos⁶ decorrentes de decisões políticas que revelam os diferentes modos de concebidos para o trabalho com a leitura e a escrita e os desafios enfrentados pela escola pública para alfabetizar os alunos.

De acordo com a autora, os períodos foram marcados por escassez de materiais didáticos, ambientes escolares inapropriados e a centralização do trabalho nos métodos utilizados.

Neste contexto, os processos que envolvem a alfabetização concebiam o aprendizado inicial da leitura e da escrita sem contextualização, sem relação com os conhecimentos prévios e vivências das crianças, sem considerar os diversos usos da escrita. O ensino da leitura e da escrita ocorria com ênfase no enfoque da alfabetização como processo puramente escolarizado, desconsiderando as relações

⁶ O primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza pela disputa entre os partidários do novo método da palavração e os dos antigos métodos sintéticos (alfabético, fônico, silábico). O segundo momento (1890 a meados dos anos de 1920) é marcado pela disputa entre os defensores do novo método analítico e os dos antigos métodos sintéticos. O terceiro momento (meados dos anos de 1920 a final dos anos de 1970) é notável pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita, do que decorre a introdução dos novos métodos mistos. O quarto momento (meados de 1980 a 1994) marca-se pelas disputas entre os defensores da nova perspectiva construtivista e os dos antigos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2010, p. 330).

da criança com o objeto de estudo e centralizando o trabalho no professor e no método utilizado.

Sobre essa abordagem do processo de alfabetização Ferreiro (2011) assinala:

[...]a alfabetização inicial é considerada em função da relação entre método utilizado e o estado de “maturidade” ou de “prontidão” da criança. Os dois polos do processo de aprendizagem (quem ensina e quem aprende) têm sido caracterizados sem que se leve em conta o terceiro elemento da relação: a natureza do objeto de conhecimento envolvendo esta aprendizagem (FERREIRO, 2011, p.13).

O enfoque tradicional da alfabetização foi adotado na educação escolar. O ensino e o aprendizado da leitura e da escrita, com base nos métodos utilizados, eram concebidos de forma a discriminar letras e sons para identificá-los e aprender as correspondências entre eles. Este ensino envolvia, também, atividade de desenhar letras em suas diversas composições gráficas, juntá-las para compor sílabas, depois, de modo progressivo, unir as sílabas para compor palavras e unir as palavras compondo frases até chegar a pequenos textos. Como aponta Ferreiro (2011, p. 13), durante muito tempo o ensino ignorava a natureza do objeto de conhecimento - a língua escrita.

Sobre o aprendizado da língua, Geraldi (1996, p. 67), baseando-se em Bakthin (1974) assinala que a “língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto pronto, acabado em si mesmo”.

No trabalho pedagógico tradicional, pouca ênfase é dada a utilização social da língua oral, da leitura e da escrita. A respeito desse assunto, cabe lembrar, as palavras de Geraldi (1996) sobre a importância atribuída por Bakthin (1974), à aquisição da linguagem:

[...] a linguagem é uma atividade constitutiva: é pelo processo de internalização do que nos era exterior que nos constituímos como os sujeitos que somos, e, com as palavras de que dispomos, trabalhamos na construção de novas palavras. Também aqui um trabalho ininterrupto. Por isso a língua não é um sistema fechado, pronto acabado de que poderíamos nos apropriar. No próprio ato de falarmos, de nos comunicarmos com os outros, pela forma como o fazemos, estamos participando, queiramos ou não, do processo de constituição da língua. (GERALDI, 1996, p. 28)

Como se pode notar as afirmações de Geraldi (1996) destacam os processos históricos e dinâmicos da língua, bem como as participações dos sujeitos nestes processos. Isso traz implicações para o ensino.

Sobre o ensino da língua escrita, Colello (2006) assinala:

[...] é um objeto paradoxal porque comporta simultaneamente dois polos, um aberto e outro fechado. Como sistema fechado, a língua tem as suas normas e regras que não podem ser alteradas. Nesse sentido, escrever é respeitar padrões e convenções. Não se pode inventar um “outro” jeito de escrever porque a escrita tem a sua história, as palavras têm as suas origens e as estruturas linguísticas carregam marcas milenares do percurso vivido pela humanidade. Apesar disso, é possível dizer que a língua é um sistema aberto porque permite tudo dizer. Em síntese, a aprendizagem da língua implica apropriar-se de um sistema fechado e, ao mesmo tempo, ter acesso à sua dimensão aberta que se explica pelo verdadeiro trabalho de criação linguística. Por isso, é legítimo aprender a ler e a escrever se essa aprendizagem estiver associada ao processo de libertação da palavra para a expressão/compreensão da ideia (COLELLO, 2006, p. 25).

Sobre estes dois polos da língua, é interessante notar que no processo de alfabetização eles podem receber diferentes tratamentos. As práticas tradicionais do ensino da leitura e da escrita, acentuam o tratamento da língua escrita com ênfase no seu aspecto convencional, no caso, no sistema da escrita alfabética. Conforme explicitado no excerto, acima apresentado, a língua escrita é constituída por regras convencionais, como um sistema fechado. No entanto, esta é reconhecida também como sistema aberto, o que permite a sua constante modificação e envolve a criatividade.

A língua, como sistema aberto, permite o cumprimento de suas diversas funções sociais em diferentes momentos históricos. Em novas abordagens pedagógicas, as práticas sociais de leitura e escrita são valorizadas por assegurarem aos estudantes modos significativos de compreendê-las e realizá-las.

Nesta perspectiva, Jolibert (1994) assinala:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de uma rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, para valer, como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler. (JOLIBERT, 1994, p. 15)

Assim, a exigência que se coloca para a educação escolar, com referência ao trabalho de leitura e escrita, é a de suplantarem as práticas pedagógicas escolares que reduzem a alfabetização à apropriação de um código, praticamente excluindo as interações das crianças com o objeto de estudo, ou seja, com os materiais escritos de forma ampla e significativa.

Nesta perspectiva, os objetivos da alfabetização plena dos educandos consistem em propiciar ao estudante condições para expressar e compreender o mundo que o rodeia por meio das manifestações de leitura e escrita.

Assim, o trabalho que contempla a alfabetização para a cidadania provoca rupturas com o sistema tradicional de ensino. O estudante, ao interagir com o objeto a ser estudado, passa a ser protagonista de seu próprio conhecimento.

1.2 A INTRODUÇÃO DO CONSTRUTIVISMO NO ESTADO DE SÃO PAULO E O ENFOQUE DE INTERAÇÃO DA CRIANÇA COM OBJETO DE ESTUDO

A introdução do construtivismo no estado de São Paulo, como proposta pedagógica para o processo de alfabetização, ocorreu no início da década de 1980. Esta proposta fundamentada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) vinculados à concepção epistemológica cognitivista, ou seja, à concepção teórica piagetiana, que se pauta na relação que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento. As autoras dedicaram-se a pesquisar a relação das crianças com o objeto em questão, leitura e a escrita.

No Brasil, os estudos de Ferreiro e Teberosky foram amplamente divulgados em meados dos anos 80. Com ênfase nos processos de construção do conhecimento, os estudos realizados por estas autoras caminharam na contramão dos métodos sintéticos e analíticos de base empirista e mostraram que a participação ativa das crianças na elaboração de seus conhecimentos sobre a escrita potencializa o aprendizado.

No que concerne ao trabalho pedagógico de leitura e escrita, na década de 1980, ocorreu um grande divisor de águas. À luz da base teórica piagetiana, a alfabetização passou a ser vista como processo resultante da interação do aprendiz com o objeto de conhecimento:

A orientação construtivista, ao fundamentar-se na interação das crianças com o mundo dos objetos e das representações, valoriza a compreensão e a busca das significações de tudo que as rodeia. Atividades essas que diferenciam o homem dos animais e possibilitam ver o real como uma das alternativas do possível. Incluir no ensino a formulação e a verificação de hipóteses para explicar o que é observável, mais do que reconhecer a criatividade do ser humano, é propiciar o exercício da análise e da avaliação das situações estudadas e vividas (MICOTTI, 1997, p.23).

No construtivismo, o aluno é visto como sujeito ativo, participante e corresponsável pelo desenvolvimento de seu conhecimento. Formular e verificar hipóteses envolvem interações com o objeto de estudo, interações essas que ocorrem de acordo com o percurso cognitivo que o sujeito utiliza, não com um percurso ditado pelo professor.

Na abordagem cognitiva, a concepção de interação baseia-se em relações sociais que o sujeito estabelece com a cultura, a sociedade, as ideologias, a escolarização, as classes sociais, ou seja, com o mundo físico e social.

O papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo tem sido estudado experimentalmente. Leite (1994) apresenta pesquisas experimentais realizadas para averiguar a hipótese de que “as crianças não atuam isoladamente sobre o mundo, mas constroem seus conhecimentos durante as interações com seus pares e com os adultos. A respeito das pesquisas realizadas referentes ao acesso à noção de conservação, Leite (1994) descreve o trabalho de Perret Clermont (1978):

As interações sociais não são em si mesmas geradoras de novos sistemas ou formas de conhecimento, mas podem suscitar certas situações de conflito que, por sua vez podem dar lugar a novas estruturas cognitivas. É nesse sentido que as interações sociais, não são constitutivas em si mesmas, mas constitutivas do processo de equilíbrio (LEITE, 1994, p. 45).

Sobre os resultados obtidos nessa pesquisa observa que ocorreram efeitos positivos – passagem para o nível conservação por sujeitos que antes foram classificados no nível intermediário. Assim, de acordo com o exposto, num enfoque construtivista as interações sociais são vistas como profícuas quando possibilitam situações problematizadoras e o papel do professor é crucial nesse processo. Cabe ao professor criar condições didáticas favoráveis de modo a possibilitar que os estudantes ampliem seus conhecimentos.

Ferreiro e Teberosky (1985) distinguem fases na construção da escrita pelas crianças. Ao utilizar método piagetiano mediante diálogos, as pesquisadoras identificaram os conhecimentos das crianças sobre o sistema de escrita.

É na interação das crianças com o mundo letrado que a aprendizagem acontece. A busca incessante para compreender as formas de registro dos sinais gráficos, seu modo de funcionamento e organização mobiliza o aprendiz a agir sobre a escrita como objeto de conhecimento. Segundo Becker (1994), construtivismo significa:

[...] que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais; e se constitui por força de sua ação e não por qualquer dotação prévia, na bagagem hereditária ou no meio, de tal modo que podemos afirmar que antes da ação não há psiquismo nem consciência e, muito menos, pensamento (BECKER, 1994, p. 88-89).

Diante do exposto, a concepção construtivista de alfabetização prevê múltiplas relações entre os envolvidos (objeto de aprendizagem - aprendiz - professor).

Nas palavras de Micotti (2015, p. 49), “a alfabetização é vista como acesso ao mundo letrado em toda a sua complexidade, não como simples aquisição de técnicas para a utilização do código alfabético, como ocorre no ensino tradicional”.

A concepção construtivista contrapõe-se à abordagem tradicional de ensino e propõe um trabalho que assegure o acesso dos estudantes à cultura escrita. O contato da criança com o universo letrado cria possibilidades de pensar sobre o objeto, formular hipóteses e contrastá-las.

Nessa perspectiva de ensino, o professor age como guia e mediador entre a criança e a cultura, e essa mediação – assume formas muito variáveis, dada a diversidade que marca as situações pedagógicas decorrentes das diferenças individuais da escola e de seu contexto social, etc. (COLL; SOLÉ, 1998, p. 24). Ser guia significa colocar-se como alguém que pode facilitar a interação do estudante com o objeto a ser estudado, criando situações reais, desafiadoras e intencionais. O professor “passa de autoridade credenciada a apresentar a versão escolar da matéria, a organizador de situações de contato direto do aluno com o objeto de estudo” (MICOTTI, 1997, p. 38).

No que tange à questão de mediação entre a criança e a cultura, o papel do professor envolve, sobretudo, planejar condições didáticas para que a criança tenha acesso a textos reais em situações funcionais de uso da leitura e da escrita:

A leitura que se processa em situações reais é exercitada em suas várias funções – na comunicação com as outras pessoas, para obter informações, para pesquisar, para realizar um projeto, etc.... Na prática isto significa que a escrita não se restringe aos cadernos, nem à leitura e aos livros didáticos. As cartas por exemplo, são estudadas como um texto com características específicas, lido e escrito em situações de comunicação com um interlocutor ausente (MICOTTI, 1997, p. 38).

Do ponto de vista da aprendizagem, a referida abordagem teórica contrapõe-se a um modelo passivo de aprendizagem. Considerando que a educação é o motor para o desenvolvimento, os exercícios de prontidão e as atividades exaustivas de cópia não contribuem para a potencialização do desenvolvimento do educando. “Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (COLL; SOLÉ, 1998, p. 19). O enfoque desta contribuição dos autores para a alfabetização coloca para o ensino a importância de viabilizar a realização pelas crianças de representações pessoais sobre a escrita.

Durante décadas, a criança recém-chegada à escola era vista como alguém sem conhecimento, como uma tábula rasa. Contrariando esta postura, Weisz (2009) destaca que os princípios construtivistas advogam que:

[...] o aprendiz é compreendido como alguém que sabe algumas coisas e que, diante de novas informações que para ele fazem algum sentido, realiza um esforço para assimilá-las. Ao deparar-se com questões que a ele se colocam como problemas, depara-se também com a necessidade de superação. E o conhecimento novo aparece como resultado de um processo de ampliação, diversificação e aprofundamento do conhecimento anterior que ele já detém (WEISZ, 2009, p. 24).

De acordo com o exposto, na visão construtivista, a criança traz conhecimentos de mundo apreendidos a partir de suas experiências pessoais e sociais. Ao deparar-se com novos objetos de conhecimentos, tentam entendê-los de acordo com as suas possibilidades cognitivas, postas em jogo na formulação de suas hipóteses sobre estes objetos. À medida que as informações ou conhecimentos prévios sobre o “novo” objeto não forem suficientes para compreendê-lo, há necessidade de superação, isto é, de modificar os seus

esquemas de ação, desenvolver novos esquemas para aprender. Cabe ao professor proporcionar oportunidades para que isso ocorra.

1.3 Alfabetização: as práticas pedagógicas e o construtivismo

Sobre o enfoque do trabalho escolar referente à alfabetização, sob a égide dos pressupostos construtivistas, destacamos as ideias de Jolibert e colaboradores (2007) que apresentam a origem das ações educativas como resultado das relações existentes entre educação e cultura. Sobre isso, veja-se o que diz Jolibert (2007):

O homem, como espécie cultural, sente a necessidade de preparar as novas gerações para a “sobre-vivência” e a “com-vivência” em sociedade. Surge então a necessidade de fazer chegar às futuras gerações esse acervo de conhecimentos construídos sobre o mundo. Como resposta a essa necessidade, a cultura humana desenvolveu grande quantidade de práticas (entendidas como a sistematização de um conjunto de ações dirigidas a um fim), cuja função é garantir este legado (JOLIBERT *et al*, 2007, p. 19),

Assim, o ser humano, sujeito histórico-cultural, no exercício da transposição de seus conhecimentos para outros de sua espécie, medeia a relação do sujeito com o acervo de conhecimentos construídos sobre o mundo. Para isso, criou diversas ações dirigidas, intencionais e com propósitos definidos com vistas a assegurar o legado cultural de geração para geração. A materialização dessas ações na sociedade formaliza e integra condições organizativas em tempos e espaços, dando legitimidade aos saberes, conhecimentos e condutas, convertendo-os em práticas educativas.

O enfoque da alfabetização como trabalho escolar envolve as questões da sua inserção no conjunto do trabalho escolar e do tratamento que é dado a este processo no âmbito da sala de aula.

Segundo Jolibert (2009, p. 19), “as práticas educativas são refinadas, reajustadas mediante a reflexão transformando-se em práxis”. A práxis possibilita pensar sobre a prática de maneira crítica, reflexiva, em processos dialógicos, constituídos de competência e conhecimentos sobre o objeto a ser estudado. Freire (1996, p. 21) defende que “a prática docente envolve o movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”.

Entre os fazeres implícitos no processo de alfabetização cabem destacar os referentes ao trabalho escolar em seu conjunto e o tratamento didático a ele dispensado em sala de aula.

Gimeno e Sacristán (1992) apontam que a prática didática necessita de um corpo de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem que cumpra com condições fundamentais de envolver de forma integral e completa as diferentes manifestações, processos e tipos de aprendizagens e manter-se fixo ao real sendo capaz de explicar não só os fenômenos isolados produzidos em laboratórios e em condições especiais, mas também a complexidade dos fenômenos. Defender que a prática didática necessita congrega conhecimentos sobre os processos de aprendizagem não significa privilegiar a ideologia tecnocrática com a desvalorização do trabalho crítico e intelectual do professor em sala de aula.

O enfoque da alfabetização como integrante do trabalho escolar em seu conjunto e como trabalho didático desenvolvido nas aulas propõe a contextualização desse trabalho na realidade escolar. No tocante a esta inserção, cabe considerar que a jornada de trabalho do professor (grande parte do grupo de profissionais dessa área trabalha com carga horária excessiva), os critérios de atribuição de aulas, o planejamento escolar, o acompanhamento e monitoramento das aprendizagens escolares, a infraestrutura da escola, as mazelas sociais, o desempenho e colaboração do diretor e do coordenador pedagógico são fatores que afetam diretamente a prática docente.

Aqui nos deparamos com as peculiaridades do trabalho escolar que afetam o trabalho docente, peculiaridades decorrentes das próprias relações implícitas no ensino. Por outro lado, este trabalho envolve variáveis tais como relações entre professores e alunos, relações dos alunos com o objeto de estudo, relações do ensino com o contexto social, o que torna a atuação docente bastante complexa. Sobre o assunto, Sarti (2008) comenta:

Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da pertinência de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade. É em torno das preocupações com a pertinência de suas ações junto aos estudantes que os professores concebem a coerência de sua atuação (SARTI, 2008, p.52).

Como o trabalho docente é essencialmente humano, é muito complexo. No cotidiano escolar, as situações desafiam a pertinência das ações pensadas, o tempo

dedicado, as atividades planejadas, os conteúdos selecionados, as interpretações das avaliações realizadas. Contextos educacionais não favoráveis, por vezes, afetam os modos de conceber a prática didática e furtam possibilidades de reflexão pelos envolvidos.

Diante deste cenário, as propostas metodológicas diluídas em “receitas prontas” ou “pacotes pedagógicos”, ou seja, propostas pautadas em estratégias tecnicistas que esperam do professor apenas a leitura e reprodução das atividades, além de ser muito “atraentes” para o público docente, se apresentam como alternativa rápida e visam facilitar a apropriação dos conhecimentos escolares pelos estudantes. No entanto, tais estratégias diminuem a possibilidade dos educadores refletirem sobre a própria prática. Esses assuntos trazem à baila a formação docente:

[...] em vez de aprenderem a refletir sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula, os futuros professores aprendem metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico (GIROUX, 1997, p. 159).

O desenvolvimento de práticas escolares voltadas para a criticidade assume fundamental importância na educação básica. No que se segue, junto ao propósito de assegurar que todos os estudantes estejam plenamente alfabetizados até no máximo aos 8 anos de idade, conforme previsto no Plano Nacional de Educação – PNE, fundamentam-se os ideais de preparo de sujeitos autônomos e reflexivos.

No entanto, a crise educacional bem como as reformas curriculares têm apresentado aos professores modelos de práticas educacionais, chamados de “pacotes pedagógicos” que valorizam “o que fazer” e não o “por que fazer” colocando em “dúvida” o preparo de sujeitos autônomos e reflexivos.

A fundamentação subjacente de muitos destes pacotes reserva aos professores o simples papel de executar procedimentos de conteúdo e instrução predeterminados. O método e objetivo de tais pacotes é legitimar o que chamo de pedagogias de gerenciamento. Isto é, o conhecimento é subdividido em partes diferentes, padronizados para serem mais facilmente gerenciados e consumidos. (GIROUX, 1997, p. 160).

A crença de que, na sala de aula, predominam situações as quais estão supostamente sob controle não condiz com seu enfoque como espaço de construção de saberes mútuos. De modo geral, a sala de aula demanda urgências que nem sempre estão programadas em currículos formais, pacotes de

procedimentos predeterminados ou em roteiro padronizados. Na realidade, o trabalho docente sofre a interferência de propostas de mudanças curriculares, condições sociais mínimas de sobrevivência, a indisciplina, a falta de atenção dos estudantes, a violência doméstica, a negligência familiar, o absenteísmo, por vezes em situações de mudanças climáticas, a escassez de materiais, a ausência do professor. Estes e tantos outros fatores não mencionados aqui corroboram para o entendimento de que na escola as práticas escolares são atravessadas por contradições escolares e extraescolares.

O impacto destes fenômenos na instituição escolar afeta, sobretudo as práticas pedagógicas. Nas palavras de Micotti (2016, p. 163), as professoras ao iniciarem a carreira no magistério acabam reproduzindo práticas familiares, ou seja, aquelas as quais foram alfabetizadas. A falta de experiência e de formação faz com que os professores busquem práticas de ensino às quais foram submetidos e acreditam que possam dar bons resultados.

O cenário apresentado propõe discussões sobre o impacto que a proposta construtivista ocasionou no sistema de ensino. Apesar de não ter sido devidamente absorvida por esse sistema, a introdução da proposta construtivista nas escolas engendrou diferentes interpretações. Os encaminhamentos didáticos, bem como as atividades de leitura e escrita na concepção construtivista assumem características diferentes da didática tradicional. Pesquisas realizadas sobre a instituição do construtivismo no Brasil apontam equívocos em suas interpretações.

Carraro e Andrade (2009), em relato de pesquisa realizada em escolas públicas de um município do interior de São Paulo com 40 professores do ensino fundamental, revelaram que os pressupostos construtivistas não foram transmitidos de maneira adequada aos professores. Os autores destacam:

Todavia, é preciso alertar que esse fato em nada desmereceu ou coloca em descrédito tais pressupostos; trata-se outrossim de um mau uso do construtivismo que só pode depor contra sua apropriação inadequada (CARRARO; ANDRADE, 2009, p. 261-262).

De acordo com a pesquisa, os professores relataram que:

Não são contra o construtivismo no campo educacional, mas sim contra a maneira como este foi implantado. Constata-se que os professores têm poucas informações sobre o assunto para chegarem à conclusão de que o

construtivismo não é adequado para ser utilizado na prática (CARRARO; ANDRADE, 2009, p. 267)

Diversas pesquisas sobre a temática têm focalizado as dinâmicas realizadas em sala de aula, referentes à leitura e à escrita segundo a abordagem construtivista e as diferentes interpretações da proposta. Micotti (2012) sinaliza que:

O retrospecto do processo vivido pelos integrantes do magistério nesta época revela, dentre outras reações, a de perplexidade, juntamente com interpretações diversas dessa proposta. Porém este impacto atingiu mais o terreno das opiniões e dos debates do que propriamente o espaço das práticas pedagógicas em sala de aula (MICOTTI, 2012, p. 26).

Os estudos realizados pela mesma autora apontam que o processo de alfabetização nas escolas “[...] apesar de ter sofrido o impacto resultante da instituição do construtivismo para orientar o ensino público paulista, não abandonou as práticas tradicionais” (MICOTTI, 2012, p. 28).

Pelo que o excerto coloca, um dos equívocos encontrados diz respeito aos procedimentos adotados pelos professores nas aulas. A didática construtivista não superou as práticas metodológicas utilizadas em tendências tradicionais. Os procedimentos utilizados pelos professores em suas tentativas para alfabetizar as crianças baseiam-se em enfoques tecnológicos com ênfase na aprendizagem como resultante da acumulação de conhecimentos transmitidos aos alunos.

Outro equívoco apontado pelas pesquisas diz respeito à padronização dos procedimentos construtivistas. Para erradicar o fracasso escolar, vimos, por parte de gestores públicos, a instituição “de propostas pedagógicas”, cujos referenciais por eles denominados construtivistas constituem tentativa de padronizar procedimentos que, em seu entender, conduzem ao processo de alfabetização.

Sobre a referida questão, a equipe de gestão técnica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no final da década de 90, tentou metodizar a Psicogênese da língua escrita:

Os organizadores de tais propostas tentaram, à luz da teoria, criar um método revolucionário, inovador de alfabetização, muito diferente do método das cartilhas utilizado durante décadas em nosso país (MENDONÇA; MENDONÇA, 2011, p. 45).

A tentativa de homogeneizar o trabalho com a escrita decorre de interpretações equivocadas sobre as questões e configura a necessidade de refletir acerca das concepções que defendem a evolução do conhecimento.

Procedimentos padronizados não condizem com os referenciais teóricos construtivistas. Longe de propor um novo método de alfabetização, os postulados de Ferreiro e Teberosky (1986) propõe explicar a gênese do conhecimento dos estudantes em relação à apropriação do sistema de escrita. Nas palavras de Moraes (2012, p. 53):

Seguindo a perspectiva piagetiana, as autoras da psicogênese da escrita assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente, do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios.

De acordo com a perspectiva teórica construtivista, entendemos que a criança não precisa de autorização da escola para pensar sobre o funcionamento do sistema de escrita. Em contato com contextos sociais letrados, os estudantes são capazes de formular e testar suas hipóteses sobre o funcionamento e organização do sistema de escrita alfabética. Os conhecimentos gerados a partir de práticas formalizadas, ou não, funcionam como “matéria prima” para que os aprendizes possam transformá-los ou reformulá-los.

Diante do exposto, é preciso aclarar que os argumentos favoráveis as transmissões de informações não se justificam. Aprender a língua escrita requer interação do sujeito aprendiz com o objeto de conhecimento em aproximações sucessivas e não necessariamente lineares.

Na prática ocorreram equívocos nos modos de conceber o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita na perspectiva construtivista, tais como, que o aluno aprende a escrever somente observando o professor escrevendo na lousa; não pode corrigir nem mesmo intervir, pois o aluno é quem deve construir seu próprio conhecimento; basta promover o encontro do estudante com o portador textual para que ele aprenda a escrever; os saltos qualitativos do nível pré-silábico para o nível alfabético, as avaliações da escrita para identificar o nível da criança, entre outros.

Estes equívocos podem acarretar sérios problemas ao estudante em processo de alfabetização. Por ainda não compreender exatamente a organização e o funcionamento do sistema alfabético, nem ser orientado em suas interações com a escrita, o discente pode desenvolver ideias equivocadas sobre a escrita como objeto de conhecimento.

Sobre a representação escrita, Mauri (1988, p. 87) assinala que, neste caso, “esta representação não se faz em uma mente em branco, mas em alunos com conhecimentos que lhes servem para ‘engancha’ o novo conteúdo e lhes permitem atribuir-lhe algum grau de significado”.

No caso da aprendizagem do sistema de escrita, os estudos referentes à psicogênese da língua escrita indicam que os problemas suscitados pelo caráter bifásico do sistema (tecnológico e social) colocam-no como pertencente a uma categoria de objeto de conhecimento de natureza conceitual. Desta forma, “sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 2011, p. 19).

Esta definição pressupõe um trabalho didático que:

[...]o professor deverá introduzir o maior número possível de intercâmbio, a fim de poder averiguar quais são os conhecimentos prévios de cada um dos alunos, as dificuldades que encontram etc., e ir adequando sua intervenção a esse conhecimento (ZABALA, 1998, p. 172).

Sobre a necessidade de promover intercâmbio, no que diz respeito às práticas pedagógicas, a inserção de textos em situações de uso real no cotidiano escolar, além de possibilitar a circulação de textos, suscita problemas as quais as crianças tentam desvendá-los.

Em contato com a diversidade textual, os estudantes começam por explorá-los, utilizam de vários indícios, por exemplo, identificar seus caracteres, estabelecer relação com as imagens, desenhos, diagramas, tabelas ou números; comparam os escritos com outros já conhecidos; constroem antecipações sobre o que pode estar escrito e tudo isso em contato direto com os materiais e principalmente em situações de intercâmbio com outras crianças. Entender as relações cognoscitivas que os estudantes estabelecem em situações de alfabetização, a partir desta perspectiva, coloca em pauta as práticas didáticas de leitura e da escrita realizadas em escolas públicas.

O enfoque da alfabetização como objeto de ensino e aprendizado nos conduz à questão da transposição didática:

Como didáticos nós devemos procurar compreender não só a resposta do aluno à pergunta e a resposta do professor para a atitude do aluno, mas também o que o professor, na ocasião irá declarar tanto sobre o comportamento do aluno como da sua própria conduta em face dele. Não somos livres para descartar os meandros inerentes ao mundo da didática. Ao contrário do físico, que se contenta em explicar como e porque as pedras caem, ficamos com o ônus de explicar como as pessoas explicam a queda das pedras (CHEVALLARD, 2013, p. 5).

Conforme já mencionamos, o ensino envolve concepções de leitura e escrita que fundamentam as práticas didáticas utilizadas em aulas. Sobre a relação didática, Chevallard (2013) assinala que, na relação professor e alunos, a teoria didática deve, desde o início, colocar-se como uma relação ternária que une três e não dois objetos. São eles: o professor, o ensino e o conhecimento (conhecimento ensinado). O problema que se coloca na articulação dos três objetos incide na transposição do conhecimento para o contexto da educação escolar. Nas práticas didáticas, legitimamos, ou não, os conhecimentos acadêmicos. É conveniente notar que o autor diferencia conhecimento acadêmico de conhecimento a ser ensinado considerando que leis específicas regem a ecologia dos saberes ensinados, decorrentes de condições e limitações peculiares da relação didática. Concebido como ingrediente essencial das práticas didáticas o conteúdo quando didatizado, não mantém sua forma clássica e plena:

O conhecimento é o ingrediente essencial da vida didática. Em outras palavras, o conhecimento é o conteúdo que dá vida a prática didática. Sobre o conteúdo o autor, assinalando que quando didatizado não mantém sua forma clássica e plena, e assinala O conhecimento a ser ensinado, a cada “pedaço” de conhecimento que compreende, existe apenas em contextos que não podem ser fielmente reproduzidos dentro da escola. Como já observado, na medida em que ele é efetivamente utilizado, qualquer parte de conhecimento vem envolto por um ambiente específico, característico das utilizações feitas do mesmo, no qual ele é, por assim dizer, enredado em combinações aleatórias (CHEVALLARD, 2013, p. 12).

A mudança do contexto acadêmico, para a instituição escolar, coloca problemas para a reprodução dos conteúdos. Todo conhecimento tem sua origem, sua história. Em linhas gerais, o conjunto de conteúdos ensinados em aulas são derivados dos conteúdos acadêmicos. Contudo, entender a natureza dos fenômenos que integram esses conteúdos faz parte do trabalho do professor, uma vez que

compreendemos esta função como profissão intelectual. De acordo com o excerto, quando um conteúdo é reproduzido na escola, assume formatos que, em essência, estão articulados com sua gênese histórica, porém na aparência, é revestido de procedimentos que se aproximam das necessidades de ensino.

Nas palavras de Sarti (2011, p. 52): “os professores, por sua vez, costumam aproximar-se de assuntos educacionais a partir de uma ótica que lhes é característica, pautado por um ponto de vista centrado na vida da escola”.

Seguindo nessa direção, grande parte dos problemas relacionados às práticas didáticas estão incorporados na transposição dos conhecimentos para o trabalho escolar. Conforme se viu, ensinar não é natural, nem mesmo espontâneo, exige do professor dedicação e estudo. O conhecimento não é algo estático. Na educação escolar, o conteúdo assume o papel de “ser ensinado” por meio de interações diretas, organizadas e intencionais.

Para a alfabetização, as palavras de Chavallard (2013) acima citadas colocam a questão da relação que os professores estabelecem com as diferentes concepções de leitura e escrita.

2 AS PROPOSTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO PÓS O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024

A proposta de discutir questões relativas às práticas pedagógicas desenvolvidas no ciclo alfabetizador suscita à necessidade de averiguar em que consistem as políticas públicas referentes à alfabetização instituídas nas últimas décadas em nosso país, sobretudo, as adotadas com o objetivo de propiciar aos educandos mais tempo de estudo e oportunidades para a alfabetização plena.

No ano de 2006, o Brasil aprovou as leis federais nº 11.114, de 16 de maio de 2005 (BRASIL, 2005) e nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006). Leis que, respectivamente, estabelecem a matrícula de crianças aos seis anos de idade e estende para nove anos a duração do Ensino Fundamental.

Essas medidas são justificadas pela importância da universalização da educação e visam assegurar maiores oportunidades de aprendizagem a todos os educandos, conforme dispõe o art. 211 das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB (BRASIL, 2013).

Da mesma forma, no ano de 2010, começa a tramitar pelo Congresso Nacional o Projeto de Lei Ordinário nº 8.035/2010, denominado Plano Nacional de Educação (PNE), o qual corresponde ao decênio 2011-2020. No entanto, esse Plano, após passar por várias instâncias federais, apenas é sancionado por meio da Lei nº 13.005/14 (BRASIL, 2014), para entrar em vigência no decênio 2014-2024.

A nova proposta do PNE está em consonância com a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), com o Decreto 6.094 que institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação⁷ (BRASIL, 2007a), com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e com a Base Nacional Comum Curricular⁸ (BNCC, 2016). Tem, por objetivo prioritário, assegurar a todos os educandos o direito à educação

⁶ O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso) constitui na conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

⁷ “Base Nacional Comum está prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. Atualmente o texto preliminar encontra-se em consulta pública” (BNCC, 2016, p.1).

básica com qualidade ⁹, e garantir o acesso à educação equânime e a universalização da alfabetização.

O Plano Nacional de Educação tem por finalidade suprir os históricos problemas de nosso país. E, para cumprir com todos os compromissos assumidos do PNE, foram fixadas 20 metas, as quais estão acompanhadas de estratégias consideradas imprescindíveis para sua concretização.

Com referência à alfabetização, cabe destacar a meta nº 5 (cinco) do PNE, que preconiza que todas as crianças, no máximo até os 8 (oito) anos de idade, devem estar plenamente alfabetizadas.

Para atingir a meta em destaque, o PNE (2014) faz saber as estratégias necessárias para seu cumprimento. São elas:

- 5.1- Articulação do ensino fundamental com a educação infantil;
- 5.2- Avaliação nacional;
- 5.3- Tecnologias educacionais;
- 5.4- Inovação;
- 5.5- Alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, itinerantes e do campo;
- 5.6- Formação inicial e continuada;
- 5.7- Alfabetização de pessoas com deficiência.

Do ponto de vista pedagógico, o desafio que se coloca para a escola é o de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade. Isto implica reconhecer os processos de alfabetização e letramento, como:

[...] processos longos, mas passíveis de serem atingidos em um nível após a passagem da criança pela Educação Infantil e pelos primeiros anos do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, a criança inicia o contato orientado com a leitura e a escrita por meio de jogos, contação de histórias e brincadeiras que envolvem a língua escrita. Depois de passar pela Educação Infantil e por três anos do Ensino Fundamental, portanto por cinco anos do processo formal de educação, as crianças têm plena condição de obter as habilidades fundamentais de alfabetização e de letramento. Dessa forma, é possível esperar que até os oito anos de idade as crianças adquiram um domínio satisfatório do sistema ortográfico e

⁸ “Conceito entendido como construção histórica. Gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, profissionais e políticos, o conceito de qualidade defendido nas DCN é o da qualidade social da educação. Esta definição está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças” (BRASIL, 2013, p. 106).

desenvolvam habilidades de escrita como, por exemplo, escrever um bilhete ou anotar um recado (BRASIL, 2010, p. 27).

Considerando a complexidade da alfabetização, comungamos da ideia de que esta se constitui de um processo que não se inicia no ensino fundamental, ou seja, no 1º ano do ciclo de alfabetização. Além disso, conforme destaque em tópicos acima, a estratégia 5.1 do PNE determina a articulação entre o ensino fundamental e a educação infantil. Com intenções de viabilizar o cumprimento da meta 5, propõe-se com esta estratégia assegurar práticas de leitura e escrita na educação infantil sem descaracterizar a modalidade escolar com vistas ao desenvolvimento e apropriação da linguagem escrita.

Em vista disso, compreendemos que a alfabetização faz parte de um processo e que esse requer um trabalho intensificado com a cultura letrada desde a educação infantil.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) já havia contemplado a questão da alfabetização no país, ao assinalar que cabe aos entes governamentais a responsabilidade de “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007a, Art. 2º, inciso II)

No ano de 2012, é instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2012c), a ser iniciado no ano de 2013. O Pacto é um compromisso firmado entre o governo Federal, do Distrito Federal, dos Estados e municípios e tem por finalidade o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os 08 anos de idade, no máximo, conforme determina o PNE.

O PNAIC constitui-se na previsão de um conjunto de ações consideradas como ações completas e organizadas e tem a formação de professores alfabetizadores como um dos eixos centrais, por meio de curso presencial para os professores, visando ao aprimoramento dos docentes que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental.

No que diz respeito à formação de professores alfabetizadores, o caderno de apresentação do PNAIC prevê:

- a) Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
- b) Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

- c) Avaliações sistemáticas;
- d) Gestão, controle social e mobilização.
(BRASIL, 2013, p. 10).

A adesão ao PNAIC assegura novos recursos para a educação: ampliação do acervo de materiais pedagógicos das unidades escolares, referenciais curriculares que subsidiam o trabalho pedagógico, e as denominadas formações para professores que atuam nos anos iniciais.

Os materiais referentes ao trabalho pedagógico elaborado pelo PNAIC e utilizado como apoio à formação de professores destacam, entre todos os desafios para a educação escolar, a alfabetização plena de todas as crianças como maior desafio para a educação escolar. Assim, assegurar que todas as crianças ao final do 1º ciclo, no 3º ano de escolaridade, aos 8 anos de idade, estejam plenamente alfabetizadas, implica que o profissional que está à frente desse trabalho deva ter conhecimento, clareza *do quê e como* se ensinar, pois o que garante a qualidade da Educação exercida de fato nas escolas é a qualidade do trabalho do professor.

Dentre as diretrizes propostas para a formação continuada de professores alfabetizadores, destaca-se a apropriação de conhecimentos teóricos e práticos realizado em sala de aula, que, nesse caso, é a alfabetização de seus alunos.

A concepção de alfabetização que subjaz o programa do PNAIC caracteriza a alfabetização na perspectiva do letramento. Nas palavras de Kleiman (1995), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. *apud* SCRIBNER e COLE, 1981, p. 19).

Desta maneira, o sujeito letrado tem domínio do sistema de escrita, compreende sua complexidade bem como as condições arbitrárias e convencionais.

O desafio que essa prática coloca para a educação escolar consiste em:

Criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam (ROJO, 2010, p. 27).

O excerto evidencia a importância do professor incorporar em suas práticas pedagógicas situações reais de leitura e produção de textos. A interação entre o estudante e a diversidade de gêneros textuais, quando praticadas em espaços

escolares, além de contribuir para a inserção e atuação social do estudante na cultura letrada possibilita a consolidação do processo de alfabetização.

Essa afirmação apresenta consonância às indicações apresentadas nos materiais do Pacto. Sobre o assunto, o material esclarece que:

Está alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, 2012b, p. 17).

Diante da definição apresentada pelo material, estar alfabetizado contrapõe a ideia de que a escrita do nome próprio, ou a decifração de um simples bilhete sejam condições suficientes para declarar o indivíduo como alfabetizado. Isto significa que a criança alfabetizada, em espaços em que as práticas de leitura e escrita se façam presentes, consegue apreciar, interagir, produzir, compreender, ler e escrever textos com autonomia atendendo a diferentes propósitos. Além disso, estar alfabetizado é direito social, parte do direito à educação constituída historicamente e precisa ser garantido a todos.

Desse modo, a questão da alfabetização coloca-se como prioridade no contexto atual de educação, bem como no programa do PNAIC.

Dentro desse contexto de implantação do PNAIC, atendendo às determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de nove anos, o Ministério da Educação, em conjunto com os Estados, Municípios e Distrito Federal encaminhou ao Conselho Nacional de Educação, para consulta pública, o documento Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização.

O documento supracitado faz parte de uma política de governo que está substanciada na MP nº 586/12. Os princípios e pressupostos que subjazem o presente documento estão em consonância com a história do movimento curricular brasileiro, a saber:

As definições dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, explicitados neste documento, são respaldadas, inicialmente, na história do movimento curricular brasileiro, no que se refere à alfabetização. Nas últimas décadas do século passado, sobretudo a partir do início deste século, há nas propostas curriculares dos estados e capitais brasileiros, uma hegemonia clara na defesa da necessidade de favorecer desde o início do Ensino Fundamental, a aprendizagem da leitura e da escrita, com ênfase na

inserção das crianças em práticas de leitura e escrita de textos que circulam em diferentes esferas sociais de interação (BRASIL, 2012a, p. 16).

Sobre a questão de favorecer, desde o início do Ensino Fundamental, a inserção das crianças em práticas de leitura e escrita, destaca-se que há pelo menos duas maneiras de abordar este trabalho na educação escolar. A primeira refere-se aos aspectos metodológicos com vistas à codificação e decodificação, prática subjacente à concepção tradicional do ensino da leitura e da escrita. A segunda refere-se ao trato da representação dos sistemas de leitura e de escrita por meio das práticas sociais, prática alicerçada na concepção de ensino construtivista.

Assim, o referido documento salienta a necessidade de incorporar às práticas pedagógicas situações reais, contextualizadas e significativas de leitura e produção de textos, envolvendo conhecimentos prévios e interesses dos educandos.

Deste modo, o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem” considera crucial trabalhar com a diversidade de gêneros textuais, uma vez que:

[...] ensino de língua baseado no trabalho com os gêneros textuais circunscreve na proposta de letramento por considerar os usos sociais da leitura e da escrita, por isso circunscreve-se no âmbito de todas as áreas curriculares. O trabalho com gêneros textuais é extremamente importante, tendo em vista que eles orientam a compreensão e produção dos textos orais ou escritos (BRASIL, 2012a, p. 26).

Nessa mesma direção, o documento está alicerçado nos pressupostos teóricos assumidos pelos documentos oficiais que compreendem a alfabetização como processos multifacetados e podem ser entendidos em dois sentidos. São eles: *Stricto e lato*. Sobre isso, o referido documento traz a seguinte definição para o sentido *stricto*:

Em um sentido *Stricto*, a alfabetização seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético. Para que o indivíduo se torne autônomo nas atividades de leitura e escrita, ele precisa compreender os princípios que constituem o sistema alfabético, realizar reflexões acerca das relações sonoras e gráficas das palavras, reconhecer e automatizar as correspondências som-grafia (BRASIL, 2012a, p. 26).

A definição para o sentido *Lato*, o documento assinala que:

A alfabetização em sentido *Lato* supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização. Dessa forma, a alfabetização em sentido *Lato*, se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas. (BRASIL, 2012a, p. 26).

Ambas as definições apresentadas no documento concebem a alfabetização como produto de interações entre sujeito e objetos de representações do sistema alfabético de escrita. Essas relações pressupõem um trabalho cujas práticas, usos e funções da leitura e da escrita sejam condições para o ensino, de modo a proporcionar ao educando diversidade com experiências orais, de leitura, escrita e que possam refletir sobre o funcionamento e organização do sistema bem como compreender suas normas.

Tendo em vista essa concepção de alfabetização, interessa-nos destacar que o acompanhamento das progressões do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes demanda práticas avaliativas. Portanto, a avaliação tem papel crucial dentro desse processo, fazendo-se necessário integrá-la a diferentes instâncias responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem.

No que concerne aos aspectos da avaliação no processo de ensino e aprendizagem, umas das ações articuladas ao programa Pacto diz respeito às avaliações sistemáticas, são elas: Provinha Brasil e Avaliação Nacional da Alfabetização.

Sobre a Provinha Brasil, destinada aos educandos do 2º ano do ensino fundamental, o documento base faz saber:

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (Daeb) e com o apoio da Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação (MEC) e de universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do MEC, implementou, em 2008, a Avaliação da Alfabetização Infantil – Provinha Brasil (BRASIL, 2015, p. 6).

⁹ “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação – MEC, cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral” (INEP, 2016b, p. 1). Para saber mais acessar: <http://provinhabrasil.inep.gov.br/objetivos>.

E considerando a Portaria Normativa de nº 10/07 (BRASIL, 2007b), o documento especifica os seguintes objetivos:

- a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental;
- b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional (INEP, 2016a, p. 1).

Estes objetivos corroboram para que cada sistema de ensino possa assegurar melhores condições de trabalho por meio de investimento que garantam melhor aprendizado dos alunos; estabelecer metas pedagógicas; planejar e/ou replanejar as propostas de formação continuada dos professores alfabetizadores; pensar na melhoria da qualidade da educação, entre outras situações.

Aplicada duas vezes ao ano, uma no início e outra ao final, a Provinha Brasil tem por finalidade diagnosticar e investigar o desenvolvimento das habilidades referentes à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e em Matemática dos estudantes matriculados no 2º ano do ensino fundamental de escolas públicas.

A Provinha Brasil, como instrumento pedagógico, tem por premissa auxiliar o trabalho dos professores e gestores do Ciclo da Alfabetização. Ressalta-se, assim, que a proposta da Provinha Brasil tem por finalidade fornecer diagnóstico real do desempenho dos estudantes quanto às habilidades de alfabetização, do letramento e da matemática.

No que diz respeito à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), seu objetivo é aferir o desempenho dos estudantes ao final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, ao final do Ciclo de Alfabetização. Ao contrário da Provinha Brasil, a Ana é uma avaliação em larga escala e declara-se uma avaliação para além da aplicação de um teste de desempenho, portanto, não pode ser “[...] reduzida a um instrumento para medir e classificar alunos, escolas e professores, mas deverá possibilitar a verificação das condições de aprendizagem da leitura e da escrita” (INEP, 2013, p. 14).

Considerando a ANA uma avaliação em larga escala,

[...] as avaliações em larga escala, em especial, possibilitam a produção de dados em nível nacional/regional/local, subsidiando as políticas públicas

para o desenvolvimento de estratégias de intervenção em possíveis dificuldades encontradas nos diferentes contextos educacionais (INEP, 2013, p. 14).

Segundo a Portaria nº 867/12 estabelece-se que “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep” (BRASIL, 2012c, Art. 9º, inciso IV). Todas essas ações dirigem-se a um propósito: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012c, Art.5º, inciso I).

Além disso, seus resultados são de extrema relevância para o acompanhamento e indicação de qualidade dos processos de ensino e aprendizagem de cada instituição escolar, uma vez que têm por finalidade produzir indicadores que contribuam para o processo das práticas de alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

No tocante aos instrumentos de avaliação utilizados, o documento base assinala:

[...] compreende-se que é necessário ir além de testar a aquisição de saberes pelas crianças nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática [...]. Espera-se avaliar aspectos de contexto que envolvam a gestão escolar, a infraestrutura, a formação docente e a organização do trabalho pedagógico, entendidos como aspectos intervenientes no processo de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p. 7).

Sobretudo, reconhecemos que há limites visíveis dos sistemas de avaliações externas sendo de larga escala ou não. Os testes de desempenhos são construídos com base nas Matrizes de Referência¹¹, os quais abrangem um conjunto delimitado de conhecimentos relacionados às áreas em questão.

Essas limitações justificam-se “tanto pela escolha dos instrumentos de aplicação de uma avaliação de larga escala quanto por uma opção política sobre o que deve ser melhorado e analisado em um dado constructo” (BRASIL, 2013, p. 13).

Mesmo diante de medidas implementadas pelos sistemas de ensino para amenizar o analfabetismo escolar, as pesquisas e publicações sobre a temática

¹⁰ As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha (CAEd, 2008, p. 14).

revelam ainda um baixo desempenho dos estudantes nas habilidades de leitura e escrita apresentadas nas avaliações externas.

Prova disso são os resultados, em nível nacional, da aplicação da 1ª e 2ª edição da ANA¹² realizada ao final do ano de 2013 e no ano de 2014 ambos divulgados pelo Inep.

O desempenho dos estudantes apresentados na 1ª edição da ANA, com base na escala de proficiência¹³ definida pelos idealizadores desta avaliação, indicam que apenas 32,85% dos estudantes concluintes do 3º ano do ensino fundamental do Ciclo de Alfabetização apresentaram conhecimentos adequados para o ano de escolaridade. Em relação às habilidades de escrita, os resultados da 1ª edição não foram divulgados, somente as médias de leitura e matemática.

A 2ª edição da ANA foi realizada em 2014, e os resultados referentes às habilidades de leitura revelaram que apenas 32,63% dos estudantes chegaram ao 3º ano de escolaridade com conhecimentos considerado adequados. No que tange às habilidades de escrita avaliadas na 2ª edição, apenas 55,66% dos estudantes que concluíram o Ciclo de Alfabetização apresentaram proficiência adequada nas habilidades avaliadas de escrita.

Dessa forma, quando comparamos os resultados em leitura da 1ª (32,85%) com o da 2ª (32,63%) edição da ANA, verificamos que houve um decréscimo, nos desempenhos correspondentes ao nível 3, considerado como nível de aprendizagens adequadas para o final do Ciclo de Alfabetização. Isso significa que os problemas enfrentados na educação escolar, com referência ao desempenho dos estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização, persistem em continuar. Micotti (2009) salienta que, no passado, esses enfrentamentos correspondiam ao grande número de crianças que não alcançavam êxito em seus estudos e, sem concluírem o processo de alfabetização, muitas delas evadiam-se do processo escolar.

Nesse contexto problemático, muitas vezes, a mídia, os pais dos alunos ou a comunidade costumam culpabilizar as escolas e os docentes pelos insucessos dos estudantes no processo de alfabetização.

¹² Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

¹³ Proficiência é a capacidade para dominar algo, dominar certo assunto e ter a aptidão em determinada área do conhecimento. A escala de proficiência, por sua vez é uma espécie de régua e que se agrupam por níveis as habilidades dos estudantes aferidas nos testes de aprendizagens. Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf.)

Contudo, vivemos em um mundo globalizado, cercados de cultura tecnológica avançada que provê novas informações em cada segundo. Junto à evolução tecnológica, deparamo-nos com grandes mudanças que afetam o cotidiano de todos inclusive o trabalho escolar.

Segundo Micotti (2009), as desigualdades sociais, as diversas manifestações de violência, as práticas de exclusão, as drogas, entre outros fatores, influenciam direta ou indiretamente o trabalho escolar. A necessidade de democratizar o ensino tem provocado modificações curriculares e estas dificuldades têm sido apontadas nas explicações dos insucessos dos educandos nos meios escolares: “os insucessos de ensino são atribuídos, em raciocínios baseados no senso comum, à progressão continuada, à organização curricular em ciclos, ao construtivismo” (MICOTTI, 2009, p. 26).

O exposto acima coloca a necessidade de melhor compreender a dinâmica da atuação escolar, no que diz respeito ao processo de alfabetização e a identificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas no decorrer do processo de alfabetização.

Pesquisas sobre este tema podem contribuir para a solução de problemas de ensino e de aprendizagem de leitura e de escrita no ensino fundamental. Entender como ocorre o trabalho escolar, no que tange à continuidade do ensino inicial da leitura e da escrita, fornecerá pistas para intervir e orientar melhor o processo de alfabetização dos educandos.

Destaca-se que essa pesquisa representa um recorte da realidade educacional, recorte de um momento bastante significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, o segundo ano, do ciclo alfabetização, por localizar-se entre o início (1º ano) e o final deste ciclo (3º ano).

A respeito deste assunto, cabe lembrar as seguintes afirmações:

Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progredam em seus conhecimentos. (BRASIL, 2012, p. 9)

Essas afirmações provocam reflexões sobre o trabalho escolar no ciclo de alfabetização. Diante do que foi exposto sobre a alfabetização nos capítulos anteriores, entendemos que o processo de alfabetização é complexo e de múltiplas

facetas. O desafio que se coloca para o ensino da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador envolve conciliar o trabalho com a língua escrita contemplando sua estrutura formal (regras e convenções) e social (práticas e usos).

Assim, cabe à escola assegurar a continuidade do ensino e a progressão da aprendizagem dos estudantes considerando as diversidades do processo, do tempo e os ritmos de aprendizagem.

2.1 O Trabalho em Ciclo e a Continuidade da Alfabetização

Em nosso país, a organização do trabalho em ciclos, nas séries iniciais, foi se constituindo no bojo das discussões de vários ensaios de implantação propostos por estados e municípios. Na região sudeste, precisamente, nos estados de São Paulo e Minas Gerais, segundo estudos de Souza e Alavarse (2003), concentra-se o maior número de escolas, organizadas com o ensino ciclado. No início da década de 80, a rede estadual de ensino de São Paulo, instituiu o trabalho em ciclos, na época denominado Ciclo Básico (CB).

A rigor, a proposta de implantação do CB nas escolas públicas do estado de São Paulo compreendia a reestruturação das antigas 1ª e 2ª séries do ensino de 1º grau:

Tratava-se de medida inicial no sentido da reorganização da escola pública, com o objetivo de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população, assegurando a todos o direito à escolaridade. Ao invés de tentar a desseriação do ensino do 1º grau como um todo, a proposta era mais modesta, procurando encontrar um modo de funcionar da escola que contribuísse para resolver o grande estrangulamento das matrículas nas séries iniciais (BARRETO; MITRULIS, 1999, p. 37).

Os adeptos desta reorganização do sistema de ensino justificavam a medida com critérios educacionais com o discurso sobre a necessidade de amenizar o índice exacerbado de repetência, tal como o de evasão escolar dos estudantes matriculados na rede pública estadual.

Além disso:

Ao permitir dedicar mais tempo ao processo de alfabetização, a mudança atendia a um pedido, difundido no sistema de ensino, feito por professores que consideravam um ano tempo insuficiente para realizar esse processo. Com a nova estrutura curricular, esperava-se combater a repetência, que

atingia, aproximadamente, a metade das crianças na passagem da 1ª para a 2ª série (MICOTTI, 2009, p. 27).

Cabe destacar que a proposta de estruturação curricular do CB não previa suprimir conteúdos planejados para o trabalho dos dois anos iniciais. Considerando a complexidade do processo de alfabetização, a proposta do CB possibilitava organizar os conteúdos programados com maior flexibilidade, objetivando assegurar condições favoráveis ao processo ampliando o tempo a ele dedicado.

No entanto, a proposta não agradou a todos, apesar de as justificativas para a instituição desta modalidade curricular serem bastante plausíveis, as interpretações dadas a esta reestruturação e a continuidade do trabalho foram vistos por muitos docentes como autoritária o que resultou em rejeição por parte dos professores.

A rejeição da continuidade implica ignorar os conhecimentos desenvolvidos pelas crianças no decorrer de um ano letivo. Nas escolas a rejeição ao ciclo básico conduz a composição de classes com aqueles alunos que ainda não completaram a alfabetização no primeiro ano. Geralmente, nessas classes, o trabalho é feito como se os alunos fossem repetentes; as mesmas atividades do ano anterior são feitas outra vez pelas crianças. Isso por um lado, ocasiona perda de tempo, pois essas atividades não se mostraram, no ano anterior, compatíveis com as necessidades de aprendizagem desses alunos; por outro lado, ocasiona a perda de interesse pelas aulas. Outras vezes, esses alunos são espalhados em diferentes turmas e, com frequência, são excluídos das atividades realizadas pelos colegas de aula (MICOTTI, 2009, p. 31).

Este excerto focaliza um recorte de como o trabalho do CB foi interpretado nos sistemas de ensino. Ações, como as destacadas acima, prejudicam o andamento do trabalho escolar e agravam os problemas de ensino. A adesão ao CB previa possibilitar aos estudantes maior aproveitamento dos estudos com oportunidades e atendimento mais adequados. Essa proposta contrapõe-se à ideia de regime seriado, que indica a utilização de tempos e espaços centralizados em processos rígidos os quais prejudicam a democratização do ensino.

Assim, a implantação de ciclos foi sendo ressignificada ao longo da história educacional do nosso país. A partir da década de 90, segundo Mainardes (2007), surgiram outras propostas de ciclos contemplando tempos mais extensos, com propósitos diferenciados para cada modalidade (Ciclos de Aprendizagem, Ciclos de Formação, Regime de Progressão Continuada, Ciclo Inicial de Alfabetização, Bloco Inicial de Alfabetização, etc).

Quase duas décadas após a implantação do CB nas escolas públicas do estado de São Paulo, com a promulgação da LDBEN 9394/96, o artigo 23 estabeleceu diretrizes para a organização dos trabalhos nos sistemas de ensino atribuindo autonomia no que diz respeito a forma de organização (BRASIL, 1996).

Em consonância com a lei supracitada, e de acordo com o PNE (2001), a Resolução nº7, de 14/12/2010, o Art. 30 estabelece para os três anos iniciais do Ensino Fundamental:

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.

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

Assim, a passagem do 1º para o 2º ano de escolaridade é destacada como importante para o processo de alfabetização, bem como a passagem do 2º para o 3º ano, mesmo em se tratando do regime seriado.

A implantação do ensino ciclado, segundo os documentos oficiais federais¹⁴, tem, por premissa, garantir uma lógica progressiva de aprendizagem na passagem de um ano para o outro. A proposta do ensino ciclado defende o compromisso com a continuidade do ensino e a progressão das aprendizagens escolares, com vistas à alfabetização plena do estudante. O documento Brasil (2012, p. 9) assinala:

Considera-se a *progressão no ciclo de alfabetização* em três dimensões: *progressão escolar*, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; *progressão do ensino*, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e *progressão das aprendizagens*, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças.

Como se pode notar, o ensino ciclado pressupõe uma organização escolar que o possibilite, progressão do ensino - o trabalho docente, adequado as especificações dos direitos de aprendizagem que envolvem o ensino de modo

¹⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

contínuo voltado para os objetivos dos eixos, leitura; oralidade; produção de textos escritos; análise linguística discursividade, textualidade e normatividade; análise linguística apropriação do sistema de escrita alfabética. Pressupõe ainda progressão das aprendizagens decorrente dos pressupostos em cada ano letivo e no ciclo como um todo.

Ao lembrarmos a contribuição de Chevallard (2013) sobre a transposição didática dos conhecimentos científicos para a prática pedagógica academicamente produzidos com referência a alfabetização, cabe examinar as concepções científicas subjacentes às práticas docentes e as interpretações dadas às políticas públicas para alfabetização nas práticas escolares.

3 A PESQUISA

Inicialmente, cabe destacar algumas pesquisas que julgamos pertinentes para situar nossa dissertação no contexto da produção acadêmica.

Guardia (1987), com base no método de análise e contraste, pesquisou a implantação do ciclo básico, nas escolas públicas de São Paulo para verificar se a organização do trabalho escolar tende a centrar-se no aluno ou em si mesma.

O trabalho assume como um estudo complementar de uma pesquisa realizada no ano de 1982 (anterior à instituição do ciclo básico), nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Rio Claro, sobre o atendimento às características do aluno nas duas primeiras séries do ensino fundamental. O tratamento dado na educação escolar em relação às questões das diferenças individuais e da continuidade do processo de aprendizagem é o ponto de partida desse estudo. Assim, objetivando confrontar as atuações de Diretores e de Professores de primeira e segunda séries de ensino de I grau, no que se refere à Estrutura Didática e ao Projeto de Ensino, o trabalho aludido partiu da hipótese inicial de que “a estrutura didática, tendendo à padronização, desfavorece o ensino que atenda às características do aluno” (GUARDIA, 1987, p. 09).

A primeira etapa desta pesquisa, realizada no ano de 1982, contou com a participação de 18 escolas, 91 classes de 1ª série e 74 classes de 2ª série. Os resultados confirmam a hipótese proposta.

No que concerne ao trabalho de leitura e escrita desenvolvidos na 1ª e 2ª série do 1º grau, os resultados obtidos identificaram que:

Na segunda série as atividades mais usadas são aquelas propostas nos livros didáticos. Acrescentam-se a leitura, o ditado e os exercícios de redação. As atividades dos livros são bem mais extensas do que as de primeira série, e incluem novas tarefas como completar, formar, e ampliar frases, treino ortográfico, e noções de gramática: sinônimos – antônimos, singular – plural, masculino – feminino, aumentativo – diminutivo, coletivos. (GUARDIA, 1987, p. 124).

Sobre as práticas de produção textual, a pesquisa citada aponta que eram geralmente precedidas de etapas: preparação, execução e correção, uma para cada dia. As referências que o estudo faz sobre a progressão das práticas de leitura e de escrita da 1ª para a 2ª série, e, em relação aos procedimentos utilizados nas dinâmicas de aula, indicam que:

A distribuição das atividades propostas dá à segunda série um ritmo menos intenso que o da primeira. Nota-se também nas atividades, por seguirem muito de perto o livro didático, muita mecanização dos processos, mesmo no ensino da redação, que em alguns casos se reduz ao cumprimento de “passos” que vão desde a reprodução/imitação – de modelos até a redação livre, aos bilhetes e ao diálogo. (GUARDIA, 1987, p. 124).

Desta forma, a primeira fase desta pesquisa concluiu que “a diversidade com a dimensão metodológica do ensino centrado no aluno, fica evidente que esse é o ponto em que os professores estão mais despreparados – para o atendimento às necessidades e dificuldades do aluno” (GUARDIA, 1987, p. 174). Os resultados da primeira fase desta pesquisa indicam que os diretores atribuem menos importância do que os professores a fatores externos à escola, por exemplo, família do aluno e sua situação econômica e social.

Seguindo os mesmos procedimentos utilizados no ano de 1982 e tendo em vista a instituição do Programa Ciclo Básico¹⁵ no ano de 1984, Guardia (1987) realizou nova pesquisa, focalizando as 5 escolas que se mantiveram com os mesmos diretores desde 1982. O motivo da realização dessa 2ª etapa de pesquisa visou identificar mudanças no trabalho didático, com a implantação do ciclo básico, já que esta estrutura recomenda a continuidade no processo de alfabetização, distribuído entre as duas séries iniciais da escola de 1º grau.

Sobre os resultados obtidos nesta pesquisa, a autora assinala que:

O confronto indica que não houve mudança na maneira de encarar a questão e que os diretores continuam responsabilizando as más condições da escola pelos problemas e transferindo para a família do aluno a responsabilidade de sua solução. As modalidades de problemas encontrados por esses diretores em 1982 não encontram no Ciclo Básico via de solução direta, pois se referem mais à realidade fora da escola e às condições organizacionais também de âmbito extraescolar (GUARDIA, 1987, p. 212).

Dez anos após a realização da pesquisa de Guardia, Arcaro e colaboradores (1997) realizaram um estudo com o propósito entender a prática de alfabetização e a visão de profissionais sobre a implantação da proposta do Ciclo Básico em um município do interior de São Paulo.

Esta pesquisa contou com a participação de 24 professoras do ciclo básico que atuam em escolas públicas. O tempo de magistério destes docentes variava

entre 05 a 20 anos. No que diz respeito ao aspecto do ciclo básico, os resultados desta pesquisa revelaram que apenas três professoras afirmam conhecer a proposta do ciclo básico e a explicitam com coerência. E das 24 participantes da pesquisa, apenas 4 manifestaram-se favoravelmente à continuidade do ensino.

Oliveira (2004), com o propósito geral de analisar o processo de ensino e de avaliação das aprendizagens do sistema de notação alfabética inseridos no sistema ciclado no município de Recife – PE, realizou pesquisa caracterizada como estudo de caso. Nove professoras que lecionavam no ciclo de alfabetização de três escolas do município citado participaram deste estudo, cujos instrumentos metodológicos utilizados foram as entrevistas e análise documental. Os resultados apresentados desta pesquisa revelaram preocupação por parte das docentes em relação à promoção automática dos educandos, uma vez que o município de Recife, desde o ano de 2001, adotou, para a educação escolar, o regime de ensino em ciclos. Segundo Oliveira (2004), na visão das professoras, a proposta pedagógica do município a qual tinham acesso não possibilitava o trabalho com a progressão dos conhecimentos. Desta forma, defendiam a necessidade de retenção dos educandos, caso não conseguissem alcançar os objetivos mínimos esperados para cada ano de escolaridade.

Quando questionadas sobre os conhecimentos e competências que julgavam necessárias para cada ano de escolaridade, as docentes manifestavam dificuldades em explicitá-los, ou não os apresentavam com clareza. A pesquisa revelou descontentamento por parte dos docentes, no que diz respeito ao regime de ensino em ciclos, alegando a necessidade de garantir os conhecimentos para cada ano de escolaridade, o que segundo entendiam era favorecido pelo regime seriado.

Em estudo de caso de caráter longitudinal, Cruz (2008) obteve resultados diferentes dos obtidos por Oliveira (2004). Com propósitos de analisar as práticas de alfabetização e letramento, realizadas no ciclo de alfabetização, esta pesquisa foi desenvolvida em escola da cidade de Recife – PE, com turmas de 1º, 2º e 3º ano que apresentaram bom desempenho na avaliação Prova Brasil¹⁶.

¹⁵ “A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos” (BRASIL, 2016, p. 1).

Foram utilizados na pesquisa três procedimentos metodológicos, a saber: a) realização de atividades diagnósticas de leitura e escrita: foram comparados os desempenhos dos alunos dos 3 anos do ciclo de alfabetização em leitura, escrita de palavras e produção de textos escritos, desempenhos estes apresentados no início, em meados e no final do ano letivo; b) entrevista semiestruturada com as professoras; c) observações das aulas das docentes que ensinam respectivamente nas classes pesquisadas.

Com base nos resultados obtidos nesta pesquisa, Cruz (2008) considera a proposta de ciclos viável, uma vez que as turmas do 1º, do 2º e dos 3º anos apresentaram evolução no desempenho em leitura, em escrita de palavras e em produção de textos. A pesquisadora também conclui que é possível alfabetizar os alunos até o 1º ano do ensino fundamental, deixando para os anos ulteriores às questões referentes ao aprofundamento e à consolidação das habilidades de leitura e escrita.

No que tange ao desempenho dos estudantes do 2º ano de escolaridade, a pesquisadora destaca que, ao comparar o desempenho das três turmas, constatou-se que esses alunos (do 2º ano) concluíram o ano letivo no mesmo nível ou em nível mais avançado, do que o atingido pelos alunos do 1º ano e no mesmo nível ou superior quando comparados com os estudantes do 3º ano de escolaridade. Resultados diferentes foram obtidos por Oliveira (2010) em pesquisa da qual participaram nove professores que lecionavam no ciclo de alfabetização. Foram utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturada e observação de aulas.

E estudo feito em Recife, na mesma rede de ensino, Oliveira (2010) verificou incongruências entre a progressão das atividades de leitura e escrita o que revela a não continuidade de aprendizagens dos estudantes no ciclo de alfabetização.

Com objetivo de analisar a existência ou não de uma progressão de atividades de Língua Portuguesa feitas no ciclo de alfabetização, a pesquisa desenvolvida por Oliveira (2010) evidenciou a ausência de progressão das atividades de leitura e escrita, na passagem do 2º para o 3º ano.

Esta contou com a participação de nove professores que lecionavam no ciclo de alfabetização. Foram utilizados como procedimentos metodológicos entrevistas semiestruturada e observação de aulas.

No que diz respeito às práticas de leitura, os resultados obtidos pela pesquisa de Oliveira (2010) sinalizaram predominância no enfoque dado à leitura, realizada pela docente responsável. Segundo a pesquisadora, as oportunidades que as crianças tinham para realizar as atividades de leitura com autonomia eram poucas. Na maioria das vezes, quando os estudantes se submetiam a essas atividades, eram corrigidos por apresentarem “inadequações” salientadas pelos docentes responsáveis.

Ainda sobre leitura, a pesquisa de Oliveira (2010) constatou que há uma continuidade entre os primeiros e os segundos anos do ensino fundamental em relação às práticas de leituras realizadas em sala de aula pelas professoras responsáveis. Para tanto, no que tange à tarefa de ler com autonomia, verificou-se ausência total dessa prática pelos educandos do 2º ano, durante o período de observação.

Ao se referir às atividades que envolvem compreensão de textos, a pesquisadora salienta que, em todo o ciclo de alfabetização, há uma centralização dessas atividades na modalidade oral.

Com referência à produção de textos, os resultados da pesquisa de Oliveira (2010) identificaram fragilidades no processo com frequência de solicitações para desenvolvimento de propostas muito abaixo do esperado. Quando os educandos eram solicitados a realizar a produção textual, ficavam livres, sem orientação diante da temática proposta. Segundo Oliveira (2010), as práticas de produção textual, exercidas em sala de aula durante as observações, não contribuíam para a compreensão dos conteúdos envolvidos na elaboração de um texto, tampouco contemplavam o contexto de produção, possibilitando dessa forma os processos de indefinição do trabalho com o eixo de produção.

Em suma, Oliveira (2010) concluiu que, dentro daquele contexto de investigação, não foi possível identificar a progressão das atividades apresentadas pelas professoras nos eixos de leitura, compreensão e produção de textos no decorrer do ciclo de alfabetização.

Na mesma direção, outro estudo de Cruz (2012) objetivou investigar as práticas de alfabetização desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras, no que tange a apropriação da leitura e da escrita pelos estudantes matriculados nos três anos iniciais das escolas organizadas em séries e em ciclos. Esta pesquisa foi

desenvolvida em duas escolas municipais¹⁷ do Estado de Pernambuco, uma organizada em ciclo (Recife) e outra seriada (Camaragibe). Participaram dessa pesquisa seis professoras e seus respectivos alunos. Os procedimentos metodológicos foram: a) análise documental; b) entrevistas; c) observações em sala; d) diagnose de escrita¹⁸ (palavra e texto) e leitura (palavras, frases e textos) com os estudantes em três momentos diferentes: início, no meio e ao término do ano letivo. Este estudo evidenciou que o desempenho dos estudantes (de turmas que se encontravam no mesmo momento de escolaridade – 2º ano ou 2ª série) apresentaram resultados tecnicamente iguais em leitura e escrita. A análise qualitativa dos dados revelou que os estudantes retidos no 2º ano da Escola Seriada apresentaram o mesmo perfil (no final do ano letivo) apresentado pelos estudantes aprovados nos 3º anos da Escola Ciclada.

Os resultados desta pesquisa nos permitem supor a não ocorrência de diferenças entre o trabalho pedagógico realizados no ensino em ciclos e no regime seriado.

Em suma, os resultados das várias pesquisas aqui apresentadas indicam indefinições no que diz respeito *ao trabalho com a leitura e a escrita* no ensino fundamental, isto é, esses resultados revelam indiferenciação da atuação pedagógica em diferentes estruturas curriculares.

No ano de 2012, com à promulgação do PNAIC, foi encaminhado para consulta pública o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem”. Este documento, elaborado por professores e pesquisadores de Universidades Públicas e técnicos das Secretarias de Educação, tem o propósito de:

¹⁶ Para participar desta pesquisa, inicialmente foram selecionadas as quatro escolas municipais de Recife e Camaragibe melhor classificadas segundo o IDEB (2007 e 2009). Posteriormente, foram utilizados como critérios para a seleção das escolas: bom desempenho na aprendizagem da leitura e da escrita na avaliação da 4ª série/5º ano na Prova Brasil (BRASIL, 2007c, 2009c).

¹⁷ “A atividade de escrita de palavras com base em gravuras foi elaborada para avaliar o nível de apropriação do SNA e da norma ortográfica. Foram aplicadas três atividades (início, meio e final de ano letivo) contendo em todas elas as mesmas palavras, apesar de terem diferenciado as gravuras que representavam cada palavra e a sua ordem de apresentação para evitar a memorização das escritas. [...] As palavras escolhidas contemplavam diversas construções silábicas (consoante-vogal, vogal-consoante; consoante-vogal-consoante, consoante-consoante-vogal, dentre outras) e o uso de várias normas ortográficas regulares diretas e contextuais. Nessa atividade, foi delimitado oralmente o que cada figura representava antes do início da escrita e solicitou-se às crianças a escrita espontânea do nome de quinze figuras. A atividade foi aplicada em pequenos grupos de cinco crianças de cada turma, sendo realizada em sala reservada na escola. Ao final da escrita das palavras, pela criança, solicitou-se que elas lessem o que escreveram, marcando a pauta sonora das mesmas. Optou-se pela escrita livre de palavras com base em gravuras”. (CRUZ, 2012, p. 87-88).

[...] subsidiar, em âmbito nacional, os sistemas e as redes de ensino na elaboração de seus currículos, no que tange aos Direitos e objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a, p.11).

Segundo Alferes e Mainardes (2014, p.2):

O documento em análise estriba-se no conceito de “direito à aprendizagem e desenvolvimento”. Implicitamente, esse conceito está relacionado à noção de direito à educação, que tem sido empregada no Brasil em diferentes instâncias, tais como na academia, na gestão educacional, na luta sindical, nos movimentos da sociedade civil organizada.

A alfabetização é apresentada neste documento como um dos maiores desafios a serem enfrentados nas escolas públicas. O trabalho inicial com a leitura e a escrita deve pautar-se na perspectiva do letramento. Segundo esta perspectiva, cabe aos sistemas de ensino proporcionar a criança

[...] um trabalho intenso que garanta progressão das aprendizagens, de tal maneira que ela seja desafiada a aprender mais e melhor determinadas práticas de linguagem de uso escolar ou extraescolar (BRASIL, 2012a, p. 40).

De acordo com o excerto, o documento expressa não apenas a necessidade de assegurar a todos os estudantes o direito à aprendizagem e desenvolvimento pleno, mas também a continuidade do ensino, implicitamente pressuposta pela menção a progressão das aprendizagens. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e atuais programas de formação continuada de professores alfabetizadores (Pró Letramento e PNAIC), o aludido documento tem por premissa garantir educação de qualidade a todos e sanar com as fragilidades identificadas no processo de alfabetização dos educandos.

Essas fragilidades ficam evidentes ao analisarmos os índices alarmantes dos resultados das avaliações externas¹⁹ que provocam reflexões sobre o ensino e o aprendizado proporcionado pelas escolas públicas no contexto da democratização do acesso aos saberes por parte da população brasileira. Tema que requer mais estudos e pesquisas.

No atual contexto da alfabetização do país, investigar para compreender como é focalizado o ensino no ciclo alfabetização constitui medida que pode

¹⁹ São consideradas avaliações externas nesta dissertação: Provinha Brasil, Ana e SARESP.

oferecer subsídios para implementação de políticas públicas, sobretudo, com referência à formação de professores e à melhoria do desempenho da população brasileira em leitura e escrita. O exposto suscita alguns questionamentos. São eles: Em que medida o ensino em ciclos proposto no PNAIC é praticado em escolas públicas? A continuidade se faz presente no ensino realizado no ciclo alfabetização? O que fazem e dizem os professores sobre a continuidade do processo de ensino e aprendizado da leitura e da escrita no ciclo alfabetização?

Em que consistem as atuações docentes no âmbito do PNAIC, especificamente, no que se refere aos objetivos apresentados no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012).

Para responder a estas questões, a presente dissertação propõe-se estudar as práticas pedagógicas desenvolvidas em aulas no 2º ano do ciclo de alfabetização, para averiguar em que medidas essas práticas se referem aos objetivos do ensino em ciclo previstos no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” Brasil (2012).

3.1 Objetivos da pesquisa

Os objetivos dessa pesquisa é apresentar uma análise das práticas didáticas desenvolvidas no segundo ano do ciclo de alfabetização à luz do documento intitulado “Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”.

Nessa análise buscou-se identificar como objetivos gerais:

- Verificar a ocorrência, ou não, do ensino ciclado nos três primeiros anos do Ensino Fundamental;

- Verificar em que consistem as manifestações sobre o ensino ciclado nas e nos discursos docentes, especificamente, no que diz respeito à continuidade do ensino.

E como objetivos específicos:

- Identificar em que consistem os enfoques dados pelos professores quanto às diferenças entre o 1º e o 2º ano do ciclo alfabetizador, as expectativas quanto à aprendizagem do 1º e do 2º e quanto ao aprofundamento no 2º ano;
- Identificar as ações pedagógicas referentes ao início do trabalho com a leitura e a escrita, à avaliação do desempenho dos alunos, às medidas adotadas para assegurar a continuidade do processo de alfabetização;
- Identificar em que consistem as manifestações sobre suas próprias experiências pedagógicas referentes à alfabetização;
- Identificar as relações que se estabelecem, ou não, entre o enfoque dado à progressão nas práticas pedagógicas e o discurso dos professores.

Conforme já mencionado nos capítulos anteriores, os pressupostos e justificativas apresentados no documento supracitado estão articulados ao PNE e PNAIC.

3.2 Metodologia

O interesse em investigações sobre as práticas pedagógicas, no ciclo alfabetização, efetuadas em aulas, coloca-se como importantes para o ensino, considerando a escassez de pesquisas sobre a progressão do ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais. Compreender como é focalizada no ensino a passagem do 1º para o 2º ano de escolaridade do ensino fundamental possibilita ampliar as discussões referentes ao processo inicial de ensino e aprendizado de leitura e escrita como trabalho escolar.

A presente pesquisa foi realizada no município de Limeira²⁰, interior do Estado de São Paulo, com 9 professores que lecionam no 2º ano de ensino fundamental do ciclo de alfabetização. Em razão da própria natureza do objeto de estudo, isto é, a continuação do processo de alfabetização, este trabalho consiste em uma investigação qualitativa de caráter empírico e descritivo²¹.

A pesquisa de campo que aqui vamos relatar foi realizada no ano de 2015. Inicialmente, decidimos testar ações, previamente pensadas e organizadas, colocando em operação no município de Limeira uma pesquisa-piloto que ocorreu em duas salas de 2º ano de ensino fundamental, em escolas não selecionadas para participar da pesquisa propriamente dita.

A realização da pesquisa-piloto possibilitou experimentar táticas, técnicas e procedimentos que aspirávamos utilizar na pesquisa em questão. Com as adequações realizadas, o próximo passo consistiu em selecionar os participantes da pesquisa. Para isso, recorreremos aos resultados de desempenho da ANA, em 2015, divulgados pelo INEP e apresentados nos Quadros 2 e 3. É pertinente destacar que nesses Quadros são apresentadas as escolas com maiores escores, menores e os medianos do ranking das escolas do município de Limeira.

A seguir, o Quadro 2, é possível identificar o desempenho de cada escola participante em relação às competências de leitura, considerando-se as Escalas de Proficiência²² (Apêndice A) propostas pela ANA. Para preservar a identidade das escolas, o nível de desempenho de cada uma delas é apresentado na coluna 2 com os caracteres B (Baixo escores), M (Escore medianos) e A (alto escores)

²⁰ “Limeira é um município com 296.440 habitantes, de acordo com a estimativa de população 2015 feita pelo IBGE. Seu território possui mais de 580 km² e sua densidade demográfica é de 475,32 habitantes por km²” (IBGE, 2016, p. 1). “Importante polo industrial do interior paulista, o Município tem se destacado especialmente na área da produção e comercialização de joias folheadas. A cidade que foi um grande centro cafeicultor no século XIX, também foi conhecida como a Capital da Laranja e Berço da Citricultura Nacional, dados o pioneirismo e a grande produção citrícola que o município desenvolveu. Desde 1938, Limeira é conhecida por seus excelentes ourives. A partir da década de 1980 iniciou um processo de deslocamento da experiência desses profissionais para o ramo de joias folheadas. Com isso, o Município passou a ocupar o posto de maior fabricante de bijuteria bruta do País” (PROJETO DE LEI nº 4647/12, p.1/2).

²¹ “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática” (GIL, 2008, p. 42).

²² “Como ocorre na Prova Brasil e no Saeb as Escalas do ANA estão divididas em níveis de proficiência. Em leitura, são quatro níveis, sendo o nível 1 o mais baixo e o nível 4 o mais alto. Em escrita são 5 níveis de desempenho. O MEC considera que o aluno está proficiente quando atinge o nível 2 de leitura e o nível 3 em escrita” (INEP, 2016c, p.1).

juntamente com a numeração de 1 a 3, os quais correspondem ordem em que a pesquisa foi realizada. Exemplo: B1= Escola de Baixo Desempenho 1.

Quadro 2. Resultado do desempenho das escolas em Leitura na ANA (%)

	Escolas	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Escolas com Baixo Desempenho	B1	21,57	35,29	35,30	7,84
	B2	16,33	28,57	40,81	14,29
	B3	18,58	37,18	36,28	7,96
Escolas com Médio Desempenho	M1	11,29	22,58	50	16,13
	M2	11,29	25,81	38,71	24,19
	M3	10,77	27,69	43,08	18,46
Escolas com Alto Desempenho	A1	0	22,86	51,43	25,71
	A2	3,28	19,67	42,62	34,43
	A3	3,33	20	53,34	23,33

Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

No Quadro 3, são apresentados os resultados de cada escola participante, de acordo com a pontuação obtida em escrita.

Quadro 3. Resultado do desempenho das escolas em Escrita na ANA (%)

	Escolas	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Escolas com Baixo Desempenho	B1	9,8	9,9	7,84	50,98	21,57
	B2	8,16	18,37	6,12	53,06	14,29
	B3	5,31	8,85	3,54	61,06	21,24
Escolas com Médio Desempenho	M1	4,84	6,45	0	67,74	20,97
	M2	3,23	1,60	3,23	59,68	32,26
	M3	3,08	1,54	1,53	69,23	24,62
Escolas com Alto Desempenho	A1	0	0	0	74,29	25,71
	A2	3,28	0	0	49,18	47,54
	A3	0	3,34	0	53,33	43,33

Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica, Coordenação-Geral do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

O número de escolas que participaram da aplicação da 1ª e 2ª edição da Ana corresponde ao número de 37 unidades. Essas unidades estão organizadas pela Secretaria Municipal da Educação em Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEFs); e Centros de Educação Infantil e Ensino Fundamental (CEIEFs). Após a seleção das escolas, foram selecionados os professores participantes da pesquisa. Assim, com base na tabela dos números randômicos de Fischer e Yates (1957)²³, colocamos em prática o sorteio aleatório de 1 (um) professor responsável pelo 2º ano do ensino fundamental de cada unidade escolar.

A seguir, no Quadro 3, é possível observar a distribuição por segmento escolar, das instituições escolares e dos professores participantes da pesquisa. Para melhor compreensão, apresentamos o Quadro 4 com a indicação de letras e números. A letra “E” faz referência a modalidade das escolas selecionadas, e junto a letra “E” é apresentado as letras B, M e A, objetivando indicar o nível de desempenho de cada uma e a sequência das visitas, por exemplo: (EB1= escola de baixo desempenho 1). Para os professores, utilizamos a letra “P”, junto à letra “P” apresentamos a sequência de coleta dos dados, por exemplo: (P1= professora 1).

Das 9 (nove) escolas selecionadas para compor a pesquisa, as escolas EB3, EM2, EA2 estão localizadas próximo à região central. A unidade escolar EA1 está localizada na região rural e as escolas EB1, EB2, EM1, EM3 e EA3 estão localizadas na periferia do município.

Quadro 4. Distribuição das escolas com diferentes desempenhos e docentes participantes da pesquisa

Segmento Escolar	Escolas Participantes	Professores Participantes	Desempenho das escolas na ANA
EMEIEF	EB1	P1	Baixo
EMEIEF	EB2	P2	Baixo
EMEIEF	EB3	P3	Baixo
EMEIEF	EM1	P4	Médio
EMEIEF	EM2	P5	Médio

²² Para selecionar os professores participantes da pesquisa, fizemos a escolha de uma coluna da tabela de números aleatórios como critério randômico para classificação.

EMEIEF	EM3	P6	Médio
CEIEF	EA1	P7	Alto
CEIEF	EA2	P8	Alto
EMEIEF	EA3	P9	Alto

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora.

Com a delimitação dos participantes da pesquisa e com o consentimento dos gestores das unidades e aceite dos professores²⁴, demos início às observações em sala de aula e entrevista final.

As observações ocorreram em cinco dias de aula consecutivos, no decorrer do período de aula estabelecido por leis vigentes do ensino fundamental. Concluímos as observações das 9 professoras no período de 4 meses²⁵, ou seja, o mês de agosto ao final de novembro. Para identificar possíveis lacunas ou fragilidades ocorridas durante as observações, encerrávamos a coleta de dados com entrevista semiestruturada.

3.3 Instrumentos e coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a realização desse estudo foram: a) observação direta das práticas desenvolvidas em sala de aula, feita por meio de um roteiro previamente estabelecido (Apêndice B), completadas com as manifestações espontâneas das professoras, sobre as atividades em desenvolvimento; b) entrevista semiestruturada com os docentes (Apêndice C).

As observações foram registradas em um diário de campo e, posteriormente, por meio de uma síntese, foram digitadas e armazenadas. Em relação às entrevistas, estas foram realizadas durante a Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI). Essas entrevistas eram gravadas em áudio e depois foram transcritas na íntegra.

²³ Destacamos que os docentes que ajudaram a compor essa pesquisa com entrevistas e aceite das observações realizadas em sala de aula, foram convidados a participar e contribuir com esse estudo. Dessa forma foi entregue a cada um deles o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado no ano de 2015 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, do Instituto de Biociências de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista.

²⁴ Iniciamos a coleta de dados no mês de agosto e encerramos no mês de novembro. Diante de situações de ausência da docente ou no período de avaliação externa aplicada pela Secretaria Municipal da Educação não foi possível observar as salas de aula.

3.4 Observações

Inicialmente, fizemos contato via telefone solicitando aos diretores que reservassem um tempo no HTPI do professor para realizarmos uma conversa sobre nossas intenções com a pesquisa. Após este contato, fomos a cada unidade escolar e fizemos o convite aos docentes previamente sorteados para participar da pesquisa.

Com o aceite dos professores participantes, agendamos o início das observações para a semana consecutiva, com a finalidade de que não houvesse rupturas no decorrer do processo.

Na maioria das vezes nos posicionávamos nos últimos assentos da sala, objetivando ter um panorama geral de toda a classe e assim averiguar a organização do ambiente e as relações estabelecidas entre professores e alunos.

Sem perder de vista o foco da pesquisa, durante as observações, procurávamos identificar, em especial, as situações de leitura e escrita ocorridas durante as dinâmicas de aula. Os encaminhamentos das atividades propostas, a forma de agrupamento dos estudantes adotados em sala de aula pelo docente, os instrumentos e recursos, forneceram subsídios para a nossa discussão marcada pelas inquietações e que deram origem a esta pesquisa.

3.5 Entrevistas

Realizamos as entrevistas com os 9 docentes participantes da pesquisa que atuam no 2º ano do ensino fundamental, no ciclo de alfabetização. De acordo com André (2008), as entrevistas têm a finalidade de “aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

As entrevistas foram realizadas nas unidades escolares em Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI), agendado de acordo com a disponibilidade da docente participante e após a realização das observações. Estas entrevistas foram gravadas em áudio, com anuência de todos os entrevistados.

À luz de um roteiro básico²⁶ (Apêndice B) de operacionalização e sem rigidez, que permite ao entrevistador, de acordo com as necessidades, fazer os ajustes necessários, a entrevista foi realizada individualmente.

Focalizamos, nessa entrevista, apreender a perspectiva dos docentes acerca das dinâmicas desenvolvidas em sala de aula, no que concerne ao ensino da leitura e da escrita. Para tal fim, elegemos questões sobre a continuidade da alfabetização, a forma de organizar o trabalho com a leitura e a escrita, os conhecimentos julgados pelo docente como pertinentes para o 2º ano de escolaridade, as práticas de avaliação no que tange ao trabalho de leitura e escrita e reflexões sobre a própria experiência pedagógica, bem como as necessidades de formação continuada para os docentes, consideradas como essenciais para assegurar o ensino ciclado.

Para análise e tratamento dos dados coletados, conforme já mencionado, foram utilizadas como referencial as expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que compõem o documento “Elementos Conceituais Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem”.

3.6 Caracterização dos docentes participantes da pesquisa

A seguir, apresentamos, no Quadro 5, a caracterização dos docentes que integram essa pesquisa. Para preservar a identidade dos docentes, optamos por identificá-los pela letra “P” que, acrescida da sequência numérica de 1 a 9, consoante a ordem de entrevistas, facilita a leitura do quadro.

Com a finalidade de apresentar um breve “perfil” de formação pessoal e experiência profissional dos docentes, no Quadro 5 se encontram informações sobre a trajetória pessoal e profissional dos participantes da pesquisa.

Quadro 5. Perfil pessoal e profissional dos docentes

SEGMENTO ESCOLAR EMEIEF	Docentes	Formação Pessoal			Experiência Profissional
		Cursou Magistério	Graduação	Pós-Graduação	No Ciclo de Alfabetização (inclui 2015)
	P1	Sim	Educação Artística	Psicopedagogia	No Magistério (inclui 2015) 23 anos 15 anos

²⁶ Instrumento elaborado para entrevistar os participantes da pesquisa.

CEIEF	P2	Sim	Pedagogia	Não cursou	4 anos	2 anos
	P3	Sim	Pedagogia	Educação Infantil		
	P4	Sim	Pedagogia	Especialização em Alfabetização	20 anos	15 anos
	P5	Sim	Não cursou	Não cursou	15 anos	10 anos
	P6	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia	08 anos	03 anos
	P7	Sim	Pedagogia	Psicopedagogia	07 anos	03 anos
	P8	Sim	Pedagogia	Administração Escolar	15 anos	10 anos
	P9	Não	Pedagogia	Educação Infantil	10 anos	6 anos

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora

Os dados contidos no Quadro 5 revelam que, em relação à Formação Pessoal destes docentes, 8 cursaram o Nível Médio (Magistério); 7 estão graduados em Pedagogia e apenas 2 não cursaram ou não concluíram pós-graduação. Um docente tem especialização em Alfabetização.

No tocante aos aspectos da Experiência Profissional, nota-se que os docentes participantes da pesquisa lecionam há mais de 3 (três) anos no ciclo de alfabetização.

3.7 Organização e análise dos dados

As observações foram realizadas em cinco dias consecutivos totalizando 180 horas. Justifica-se a utilização do documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem” para analisar e tratar os dados da pesquisa por duas razões. A primeira diz respeito à definição dos objetivos propostos para o ciclo alfabetizador uma vez que estão relacionados aos documentos oficiais em vigência que tem como premissa assegurar os direitos de aprendizagem de todos os estudantes, tais como: Metas do Compromisso Todos pela Educação, Plano Nacional de Educação, Programa Pró-Letramento, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

As bases teóricas que balizam o mencionado documento estão assentadas na Alfabetização na perspectiva do Letramento. Esta perspectiva de alfabetização, apresentada pelo documento, parte do pressuposto que “a criança, como sujeito de direitos, vai se apropriando do sistema de escrita alfabético e ao mesmo tempo se tornando cidadã” (ALFERES; MAINARDES, 2014, p. 249).

O segundo ponto diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa que considera os desempenhos correspondentes a cada ano deste ciclo de forma progressiva e articulada.

Com vistas à progressão de aprendizagem no ciclo de alfabetização o documento organiza-se por quatro eixos estruturantes, a saber: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para assegurar a progressão das aprendizagens dos educandos no ciclo alfabetizador, são apresentados os eixos organizados em Quadros, os quais exibem os direitos de aprendizagem materializados em objetivos de aprendizagem acompanhados por uma escala contínua de desenvolvimento previsto para cada ano do ciclo de alfabetização. Sobre os quadros, veja-se:

Quadro 6. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Oralidade

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

Quadro 7. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Leitura

EIXO ESTRUTURANTE LEITURA	1º	2º	3º
Objetivos de Aprendizagem	Ano	Ano	Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: BRASIL, 2012a, p. 49.

Quadro 8. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Produção de textos escritos

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

Fonte: (BRASIL, 2012a, p.52.)

Quadro 9. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Análise Linguística: discursividade, textualidade e normatividade

EIXO ESTRUTURANTE ANÁLISE LINGUÍSTICA Discursividade, textualidade e normatividade Objetivos de Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.		I	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.		I	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/Q/U; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I	I/A/C	A/C
Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I	I	A/C
Segmentar palavras em textos.	I/A	A/C	
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I/A	A/C
Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I	I/A	A/C
Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I	I/A	A/C
Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I	I/A	A/C
Pontuar o texto.	I	I/A	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Fonte: BRASIL, 2012a, p.55.

Quadro 10. Objetivos de aprendizagem do eixo estruturante Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética

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

Fonte: BRASIL, 2012a, p.57.

Destaca-se que o documento deixa claro que não se trata de uma proposta curricular, no entanto, é uma referência de conhecimentos curriculares básicos para o ciclo alfabetizador, com propósitos de articular as práticas pedagógicas às necessidades colocadas pelo cotidiano escolar.

Assim, com o intuito de compreender melhor a dinâmica da atuação escolar, no que tange ao processo de alfabetização, classificamos as práticas de alfabetização das docentes a partir dos objetivos elencados no componente curricular de Língua Portuguesa para o ciclo de alfabetização conforme apresentado nos Quadros.

4 RESULTADOS

ENCAMINHAMENTOS E PROPOSTAS DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os resultados obtidos por meio das observações e entrevistas indicam que a continuidade do ensino com vistas à progressão do aprendizado é focalizada de modos diferentes pelos professores participantes da pesquisa, tanto no que diz respeito às práticas pedagógicas como no que diz respeito ao discurso de cada professor. O enfoque desses resultados considerando-se as práticas pedagógicas das professoras que atuam em escolas com diferentes resultados na ANA revela variações como mostram os dados contidos nos Quadros 11, 12, 13, 14 e 15.

Nestes Quadros, são apresentadas as frequências de trabalhos observados, referentes aos eixos estruturantes do currículo: leitura, oralidade, produção de textos escritos, análise linguística – discursividade, normatividade e textualidade, e apropriação do sistema de escrita alfabético cujos objetivos são especificados no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem”.

Quadro 11. Frequência de trabalhos desenvolvidos com a Leitura

LEITURA	Objetivos para o 2º ano	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Ler textos não verbais em diferentes suportes.	A/C	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9
2. Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	A/C	P1	P1	P1	P1 P4	P1 P4
3. Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	A/C	P1 P2 P4 P5 P6	P1 P4 P5 P6	P2 P4 P5 P6	P2 P4 P5 P6	P2 P4 P5 P6
4. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	A/C	P3 P5 P6	P6		P1 P4 P5 P6	P1
5. Reconhecer as finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C	P1 P2 P5 P4	P1 P2 P4 P6 P7	P2 P7	P2	P2
6. Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.	A/C	P4 P6 P8	P4 P6 P8	P4		
7. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C	P1 P3 P6				
8. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.	A/C			P9	P9	P9

9. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
10. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
11. Estabelecer relações lógicas entre partes de texto de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
12. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
13. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
14. Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	A/C					
15. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
16. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	A/C					
17. Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	A/C					
18. Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	A/C	P7	P9	P7	P8 e P9	
19. Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	I					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do Quadro 11 revela que durante o período de observação nem todos os objetivos previstos para a leitura no 2º ano foram contemplados nas práticas docentes.

No decorrer dos cinco dias de observação, as práticas pedagógicas incluíram atividades referentes à parte dos objetivos previstos para o eixo curricular leitura. Cabe registrar que essa inclusão se refere à nove objetivos dentre os dezoito previstos para o eixo. Cabe assinalar que esses nove objetivos incluem desde a leitura de textos não verbais até a localização de informações explícitas nos textos, sendo que este último objetivo é contemplado apenas por uma docente. E os demais (dentre esses nove) não são incluídos no trabalho de todas as professoras.

O objetivo “*Ler textos não verbais em diferentes suportes*” e “*Relacionar textos verbais e não verbais*”, *construindo sentidos* foi trabalhado apenas pelas docentes P7, P8 e P9. O trabalho referente ao objetivo “*Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia*” foi

observado somente na prática de duas professoras, são elas: P1 EBA/14²⁷, P4 EMA/14.

O objetivo: “Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos” foi contemplado pelas três professoras P4, P5 e P6 EMA/14 e duas professoras P1 e P2 EBA/14.

Os objetivos “Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças) foi trabalhado pelas docentes P1 EBA/14, P3 EBA/14, P4 M/A, P5 EM/14 e P6 EM/14. O objetivo “Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente” foi trabalhado pelas docentes P1 EBA/14, P3 EB/14 e P6 EM/14.

A inclusão parcial dos objetivos previstos para o currículo do 2º ano no trabalho docente ocorre também em relação ao eixo oralidade, como revelam os dados contidos no Quadro 12.

Cabe destacar que, dos 08 objetivos propostos para o 2º ano de escolaridade referentes às práticas de oralidade, observa-se que há objetivos que devem ser aprofundados e/ou consolidados, aprofundados, introduzidos e/ou aprofundados.

Quadro 12. Frequência de trabalhos com oralidade

ORALIDADE	Objetivos 2º ano	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	A/C	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9
2. Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	A/C	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9	P1 P2 P3 P4 P5 P6 P7 P8 P9
3. Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	A/C					
4. Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I/A		P4	P4	P4	

²⁷ Optamos por utilizar neste texto abreviaturas conforme apresentadas no Quadro 4. A sequência da abreviatura é composta pelas letra P (para professor participante) acompanhado da letra E (para escola), seguido das letras B, M, ou A (nível de desempenho) apresentado pela ANA no ano de 2014.

5. Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e as características dos gêneros.	A					
6. Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gêneros, dentre outras.	A					
7. Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	A					
8. Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	A/C	P1	P1	P1	P1	P1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise dos resultados da pesquisa expostos no Quadro 12 revela que, durante o período de observação, nem todos os objetivos previstos referentes à oralidade para o 2º ano do ciclo de alfabetização foram contemplados nas práticas docentes; de oito objetivos propostos, apenas quatro, foram trabalhados. As atividades orais desenvolvidas por todas as participantes concentram-se nos dois primeiros objetivos. São eles: *participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala; e, escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.*

Ao passo que destes objetivos, *“Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros)”*, previsto para o ser introduzido e consolidado no 2º ano, foi trabalhado apenas pela professora P4 EMA/14.

O objetivo *“Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais”* foi trabalhado somente pela professora P1 EBA/14.

Quadro 13. Frequência de trabalhos com produção de textos escritos

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	Objetivos 2º ano	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C	P5 P8	P4	P1		
2. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	A	P9	P8 P9	P4 P8	P1	

3. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	A/C		P6			P1 P4
4. Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I/A					
5. Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A					
6. Organizar o texto dividindo-o em tópicos e parágrafos.	I		P8 P9			
7. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	I/A					
8. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	A					
9. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	A				P4	P4
10. Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A				P8	P8
11. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I/A					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do Quadro 13 revela que, durante o período de observação, nem todos os objetivos previstos referentes à produção de textos escritos propostos para o 2º ano do ciclo de alfabetização foram contemplados nas práticas docentes. De modo geral, o Quadro apresenta ausência do trabalho com a produção de textos escritos pelas docentes P2 e P3 EBA/14, pela professora P7 EMA/14.

Dos onze objetivos propostos, apenas seis são trabalhados em aulas.

A docente P4 EMA/14, a docente P8 EAA/14, e a P1 EBA/14, no decorrer dos cinco dias de observação, distribuíram as atividades de produção de textos com frequência maior do que as demais docentes P9 EAA/14 e as docentes P5 e P6 EMA/14.

A professora P8 EAA/14 organizou as atividades de escrita de textos de modo a contemplar a continuidade dos objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetizador. Para isso, organizou as atividades considerando atender as diferentes finalidades, o contexto de produção e planejando a escrita coletivamente, a professora agindo ou não como escriba.

Para finalizar a semana, a professora P8 EAA/14, organizou a revisão dos textos produzidos pelos estudantes.

Em relação às práticas de produção de textos propostas pela professora P4 EMA/14, observa-se também a continuidade do trabalho. As situações organizadas contemplaram a elaboração dos textos considerando o contexto de produção, atender a finalidades variadas e a revisão textual, ora com o professor sendo escriba, ora com autonomia.

Com uma frequência de atividades menor do que as apresentadas pelas docentes P4 EMA/14 e P8 EAA/14, a professora P9 EAA/14 organizou o trabalho de produção textual considerando a autonomia do estudante para o planejamento e organização do texto. A docente P1 EBA/14 considerou a continuidade do trabalho com a produção textual, atentando-se para as situações de planejamento e escrita de textos, ora com o professor escriba, ora com a escrita feita pelos estudantes.

As professoras P5 e P6 EMA/14, no decorrer das aulas observadas, apresentaram apenas uma atividade de produção de textos escritos.

Sobre os dados contidos no Quadro 13, cabe destacar que, dos 11 objetivos propostos para o 2º ano de escolaridade referentes às práticas de produção de textos escritos, observa-se que há um objetivo que deve ser introduzido, três aprofundados, dois aprofundados e/ou consolidados e cinco introduzidos e/ou aprofundados.

No entanto, durante as observações não foram identificadas atividades correspondentes a cinco objetivos propostos para o eixo curricular de produção de textos escritos o que compromete a continuidade do trabalho pedagógico e a progressão da aprendizagem no ciclo alfabetização.

Situação análoga é observada em relação ao eixo Análise Linguística: discursividade, normatividade e textualidade cujo dados se encontram na tabela 14.

Quadro 14. Frequência de trabalhos com Análise Linguística: discursividade, normatividade e textualidade

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE.	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	0º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	A/C			P6		
2. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	A/C			P4		
3. Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	A/C					
4. Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I					
5. Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.	I					
6. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	A	P7	P1 P7	P1	P1	P1
7. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z INICIAL; O ou U/E ou I em sílaba final; M e nasalizando final de sílaba; NH, ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I/A/C	P9	P5 P6 P9	P9		
8. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I				P7	P7
9. Segmentar palavras em textos.	I/A		P8	P4 P8	P1 P4	P1
10. Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	I					
11. Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	I/A					
12. Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I/A					
13. Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I/A					
14. Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I/A	P8	P8	P1 P8	P1 P8	P1 P8
15. Pontuar o texto.	I/A			P8	P1 P8	P1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A análise do Quadro 14 revela que nem todos os objetivos previstos referentes à análise linguística – discursividade, textualidade e normatividade,

propostos para o 2º ano do ciclo de alfabetização são contemplados nas práticas docentes.

De modo geral, os resultados do Quadro 14 revelam que, no decorrer da coleta de dados, não foram observadas atividades referentes a esse eixo curricular nas aulas das docentes P2 e P3 EBA/14. A professora P5EMA/14 apresentou apenas uma atividade.

Das docentes que contemplaram os objetivos propostos para o eixo citado, a professora P1EBA/14 foi a que apresentou maior frequência de atividades, contabilizando onze atividades. A realização contínua do trabalho correspondente aos objetivos deste eixo curricular, apresentados em ordem gradativa de complexidade foi observada apenas na prática da professora P8 (EAA/14).

No segundo dia de observação, a docente P6 (EMA/14) trabalhou com um objetivo referente à normatividade, e no terceiro dia, trabalhou com um objetivo referente à discursividade e textualidade, não continuando o trabalho concernente ao mesmo objetivo.

O objetivo *“Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)”* referente à normatividade foi trabalhado pelas professoras P1, P5, P6, P7, e P9, sendo que a P9 e a P1 contemplaram esses objetivos em vários dias, as demais somente um dia. A P1 desenvolveu o trabalho de segmentação de palavras em textos, identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos segundo convenções e pontuar texto.

Destaca-se que dos 15 objetivos propostos para o 2º ano do ciclo de alfabetização, referentes à análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, há um objetivo que deve ser introduzido/aprofundado/consolidado; um que deve ser aprofundado; três objetivos que devem ser introduzidos; três objetivos que devem ser aprofundados e/ou consolidados; e seis que devem ser introduzidos e/ou aprofundados. E desses sete não foram objetos de estudo no decorrer das observações.

A distribuição das frequências das atividades observadas no Quadro 15 contrasta com as idas apresentadas nos Quadros anteriores. Esse contraste refere-se não apenas pela abrangência dos objetivos trabalhados nas aulas como pela retomada de objetivos previstos para serem consolidados ao final do 1º ano.

Sobre o assunto, observe o Quadro 15.

Quadro 15. Frequência de trabalhos com Análise Linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético observados no 2º ano do Ciclo Alfabetização

ANÁLISE LINGÜÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Escrever o próprio nome.						
2. Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.		P2 P4			P4	
3. Diferenciar letras de números e outros símbolos.						
4. Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.		P2	P7	P4 P7		
5. Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	A/C				P2	
6. Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	A/C	P6	P2 P6			
7. Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.			P6 P9			
8. Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.		P9		P2 P3	P2 P3	P2
9. Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.		P1 P2 P9 P7		P6 P7		
10. Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.					P6 P7	P6 P7
11. Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.		P6	P6	P1 P2 P3 P9	P1 P2 P3	
12. Perceber que as vogais estão presentes em todas						
13. Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.		P1 P2 P3 P4 P5 P7 P9	P1 P2 P3 P4 P7 P9	P1 P2 P3 P5 P9	P1 P2 P3 P5 P9	P1 P2 P3 P9
14. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	A/C			P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3
15. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	A/C	P1 P2 P3	P1 P2 P3		P8	P8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Observação do Quadro 15 revela concentração de atividades desenvolvidas pelas docentes, no período de observação, relacionadas aos objetivos que já deveriam ter sido trabalhados no ano anterior.

Com referência aos dados quantitativos dos objetivos trabalhados, identificamos que a professora P2 EBA/14 apresentou frequência maior das atividades desenvolvidas em aulas, contabilizando 20 atividades. E a docente P8 EAA/14 apresentou menor frequência, contabilizando 2 atividades.

Destaca-se que os objetivos considerados basilares na apropriação do sistema de escrita alfabético, tais como “*reconhecer e nomear as letras do alfabeto*”; “*conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros*”; foram contemplados pelas docentes P2 EBA/14 e pela docente P4 EMA/14.

Os dados contidos no Quadro 15 revelam também concentração de frequência de atividades observadas referentes ao objetivo “*ler, ajustando pauta sonora ao escrito*”, que deveria ter sido atingido no durante o 1º ano de escolaridade. Todas as docentes trabalharam esse objetivo em aula, exceto os docentes P6 EMA/14, e P8 EAA/14. Os objetivos previstos para serem consolidados foram contemplados pelas docentes P1, P2, e P3 EBA/14, e pela docente P6 EMA/14, e pela professora P8 EAA/14.

Sobre os dados contidos no Quadro 15, cabe destacar que há alta concentração das atividades trabalhadas pelas docentes do eixo em questão, contabilizando mais de (oitenta) atividades didáticas desenvolvidas pelas docentes participantes.

Os Quadros 11 a 15, já apresentados, contém os dados obtidos nas observações de aulas de todas as participantes da pesquisa. Esses dados foram classificados segundo os objetivos propostos para os 5 eixos temáticos: leitura, oralidade, produção de textos escritos, análise linguística (discursividade, textualidade e normatividade) e análise linguística (apropriação do sistema de escrita alfabética).

A classificação dos dados obtidos na pesquisa, considerando-se os níveis de desempenho - baixo, mediano e alto, obtidos pela escola no ANA/2014 são apresentados a seguir nos Quadros 16 a 30.

4.1 As práticas Pedagógicas referentes ao eixo de leitura das Professoras de escolas com alto desempenho na ANA de 2014

A seguir, são apresentadas as práticas pedagógicas observadas no decorrer de cinco dias consecutivos considerando-se os desempenhos das escolas da ANA/2014 (baixo, mediana e alto) e eixos curriculares, bem como as manifestações das docentes em entrevistas sobre suas práticas.

No Quadro 16, encontram-se a distribuição dos resultados apresentados por professores de escolas de alto desempenho relativos aos objetivos do eixo leitura.

Quadro 16. Práticas Pedagógicas de leitura realizadas pelas docentes em escolas com alto desempenho na ANA/2014.

LEITURA	Objetivos para o 2º ano	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Ler textos não verbais em diferentes suportes.	A/C	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9
2. Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	A/C					
3. Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	A/C					
4. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	A/C					
5. Reconhecer as finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C		P7	P7		
6. Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.	A/C	P8	P8			
7. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
8. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.	A/C			P9	P9	P9
9. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
10. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
11. Estabelecer relações lógicas entre partes de texto de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
12. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
13. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
14. Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	A/C					
15. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					

16. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	A/C					
17. Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	A/C					
18. Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	A/C	P7	P9	P7	P8 P9	
19. Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	I					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Cabe destacar, que as docentes P7, P8 e P9, que lecionam nas escolas A1, A2 e A3 EAA/14, desenvolveram, ao longo dos dias observados, no segundo semestre do ano letivo, atividades referentes a 5 de 18 objetivos propostos para o 2º ano, como revela o Quadro.

Sobre o eixo leitura a professora P7 assinala:

“Para o meu trabalho ser bem desenvolvido em sala de aula, eu costumo seguir uma rotina de trabalho e sempre dou início às aulas com situações de leitura de parlendas, trava-línguas, texto fatiados, poemas curtos ou de tirinhas de histórias em quadrinhos. Esta semana, selecionei algumas imagens de história em quadrinhos pois acho interessante trabalhar com os estudantes” (Professora 7, 2º ano do Ciclo 1, escola A1).

Sabe-se que o cotidiano escolar envolve diferentes práticas que precedem o trabalho desenvolvido pelo professor em aula. Selecionar conteúdos, planejar a aula, organizar os espaços, criar uma rotina de trabalho, selecionar materiais e/ou recursos didáticos são condutas utilizadas pelos docentes com vistas a propiciar condições didáticas favoráveis para desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

Diante do que foi exposto do trabalho realizado pela professora P7, destaca-se que a docente organiza dinâmicas de leitura seguindo uma rotina de trabalho. Seguir uma rotina de atividades implica considerar os sujeitos envolvidos, tempos, espaços, contexto de ensino e aprendizagem e continuidade das propostas apresentadas. Sobre o assunto, vale lembrar que as afirmações relativas a organização do trabalho pedagógico:

Ao contrário de monotonia e simples repetição, a rotina supõe dinamismo e precisa ser construída a partir de dois aspectos fundamentais: (a) ser variada, isto é, possibilitar aos alunos experiências diversificadas de trabalho, criando várias oportunidades de aprendizagem e ampliação de habilidades, conhecimentos e contexto de aplicação; (b) ser sistemática e bem estruturada, ou seja, possibilitar a presença frequente e previsível de certas atividades, consolidando habilidades e experiências dos alunos. Assim, as rotinas possibilitam às crianças a compreensão da noção de

tempo, conduzem a certa regularidade de suas ações. Fonte: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/referencia/ferreira-a-rosa-e-o-fazer-cotidiano-na-sala-de-aula-a-organiza-o-do-trabalho-pedag-gico-no-ensino-da-l-ngua-materna-belo-horizonte-aut-ntica-2012>.

O trabalho com a rotina escolar pode possibilitar melhores condições de sistematização das atividades escolares considerando os conteúdos previstos para o ano escolar, de modo a favorecer a continuidade do ensino e a progressão das aprendizagens dos estudantes.

Assim, com a rotina de trabalho organizada, a professora P7 iniciava as aulas de leitura apresentando os textos não verbais, ora com o auxílio do *flipchart* e da lousa eletrônica, ora com auxílio do próprio livro didático²⁸. Os textos eram expostos de modo que todos os estudantes tinham acesso a eles. As manifestações dos estudantes eram referentes às descrições das imagens e ao conhecimento ou não dos personagens.

Na Escola A2, a professora P8 desenvolveu as atividades de leitura de textos não verbais utilizando como recurso o livro didático²⁹ adotado pela unidade escolar. Sobre isso, fez o seguinte comentário em entrevista:

“Trabalho com muito texto só de imagens, os famosos textos não verbais (risos). Como você mesma percebeu, sempre faço interpretação, dou perguntas para que pensem sobre as imagens, aliás, o próprio livro elenca boas perguntas para que os alunos pensem em boas respostas. Esse tipo de atividade sempre cai nas avaliações externas, por isso acho importante trabalhar em sala de aula” (Professora 8, 2º ano do Ciclo 1, escola A2).

A utilização do livro didático voltada para a participação dos alunos, na leitura de imagens e a preocupação com as avaliações externas são coerentes com suas práticas realizadas.

A professora P8 solicitou aos estudantes que observassem as imagens atentamente. Em seguida, apresentou os questionamentos presentes neste livro. Esta modalidade de trabalho ocorreu durante todos os dias em que foram realizadas as observações. As afirmações de P8 correspondem às apresentadas por ela em entrevista.

²⁸ Livro didático adotado pela Unidade Escolar (A1) para o 2º ano de escolaridade é o Buriti, 3ª Edição 2012.

²⁷ Livro didático adotado pela Unidade Escolar (A2) para o 2º ano de escolaridade é o Buriti, 3ª Edição, ano de 2012.

Sobre as práticas de leitura com textos não verbais, desenvolvidas pela professora P9, a docente, em conjunto com outras professoras que lecionam para o mesmo ano escolar, selecionou atividades do livro didático e/ou de coletâneas pedagógicas. Sobre o assunto, ela explicou:

“Aqui nós selecionamos e organizamos os conteúdos de sala de aula por ano de escolaridade. No nosso caso, as professoras do 2º ano sentam-se juntas pelo menos uma vez por semana, para pensar sobre as atividades da semana seguinte. [...] a leitura de imagens é uma atividade muito presente nas avaliações externas. Na Provinha Brasil, por exemplo, é muito corriqueira. [...] fazemos a seleção de conteúdos de acordo com que é solicitado nas avaliações externas” (Professora 9, 2º ano do Ciclo 1, escola A3).

A comunicação entre os professores sobre as atividades de ensino e a troca de materiais é muito comum nos meios escolares. Sobre as afirmações apresentadas pela professora, consideramos oportuno frisar que o planejamento escolar é uma excelente oportunidade de reflexão sobre o percurso de ensino e aprendizagem dos estudantes, bem como análise dos objetivos, seleção de conteúdos e procedimentos adequados para atingir os objetivos propostos. Contudo, tratando-se de um planejamento didático, deve ser levado em conta as especificidades individuais de cada classe.

Destaca-se que, ao desenvolver situações de leitura de textos não verbais, as docentes recorriam às orientações previstas no material didático ou coleções. À vista disso, foram observadas diversas práticas pedagógicas as quais as docentes, por meio de questionamentos, promoviam situações em que os estudantes utilizavam seus conhecimentos e habilidades para estabelecer relação entre textos verbais e não verbais, de modo a construir sentidos.

No que tange ao objetivo “Reconhecer as finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças”, apenas a professora P7, dentre as que lecionam em escolas que apresentaram alto desempenho no ANA/2014, realizou atividades correspondentes ao período de observações de aulas. A seguir, apresentamos um exemplo desse trabalho:

Após a professora escrever na lousa um poema de José Paulo Paes “Chatice”³⁰ fez a leitura e solicitou aos alunos que falassem um pouco sobre o texto. Estabeleceu-se então o seguinte ³¹ diálogo:

P: Que tipo de texto é este, turma?

C: É uma poesia.

P: O que justifica ser uma poesia?

C: Pelo modo como está escrito.

P: como está escrito então?

C: no meio das linhas

C: A “profe” já falou que quando isso acontece é porque é uma poesia...

(Trecho extraído do diário de campo das observações da prática pedagógica da professora P7, escola A1).

Sobre essas práticas a professora diz:

[...]Também acho importante que os alunos compreendam e entendam a finalidade do texto. E por isso, sempre trabalho com atividades que destacam a estrutura do texto para que eles consigam perceber a finalidade [...] e o trabalho com a finalidade do texto está no currículo também, é importante trabalhar” (Professora P7, 2º ano do Ciclo 1, escola A1).

A docente P8 da unidade A2 desenvolveu atividade que contempla o objetivo “*ler em voz alta com fluência em diferentes situações*” do grupo de escolas que apresentaram alto desempenho no ANA/2014, durante as observações realizadas em sala de aula. As aulas que visam à consecução deste objetivo abrangem a leitura de textos curtos ou de literatura. Sobre isso, a professora mencionou:

“Trabalho muito com leitura de textos curtos, pois acho importante para adquirir fluência. Os textos curtos ³² são excelentes na alfabetização, as crianças quando ainda não têm fluência precisam adquiri-la por meio de exercícios e os textos curtos ajudam nisso. Mas também eu faço a leitura de outros textos com eles como, por exemplo, esse da Lenda da Maria Pamonha” (Professora P8, 2º ano do Ciclo 1, escola A2).

A condução da proposta de leitura de textos curtos consistiu em chamar em sua mesa individualmente alguns estudantes (os que apresentavam mais dificuldades) enquanto os outros realizavam outras atividades no livro didático. Essa proposta foi mencionada pela docente. Veja-se:

³⁰ Poema extraído do livro: Olha o Bicho de Jose Paulo Paes, editora Ática.

³¹ A letra P é utilizada para designar a fala da professora e a letra C é designada para indicar as falas das crianças.

³² A professora (P8) chama de textos curtos as parlendas, trava-línguas e poemas.

“[...] toda a semana eu procuro tomar a leitura deles (dos alunos) com os textos curtos e também todos os dias eu faço a leitura deleite. Na semana passada trabalhei muito com a Lenda da Maria Pamonha. Acho que eles até decoraram a história” (risos) (Professora P8, 2º ano do Ciclo 1, escola A2).

O objetivo *“Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia”* foi contemplado apenas pela docente P9 da unidade A3, durante as observações. Para contemplar esse objetivo, a professora P9 utilizou como recurso o livro didático³³.

A professora solicitou aos estudantes que concluíssem uma atividade iniciada na semana anterior que envolvia questões extraídas do texto *“Morcegos na Mira”*, lidos pela professora na semana anterior. Os alunos tinham como desafio responder as questões referentes ao texto. De acordo com o relato da professora, o propósito principal dessa atividade referia-se ao objetivo de localização de informações explícitas lidos com autonomia.

Durante o período de observações, nota-se que as docentes P7, P8 e P9 manifestaram interesse em ressaltar a importância do trabalho com a leitura para o desenvolvimento da fluência leitora, e sobre, teceram alguns comentários:

“[...] aqui na escola a Professora Coordenadora nos orienta a desenvolver um trabalho de sistematização da leitura, para a criança chegar ao final do 2º ano lendo com fluência, conforme previsto no currículo. O que às vezes tenho dúvida é de como eu posso sistematizar isso, pois, muitas vezes, esta questão de sistematização não fica clara para mim. Fico pensando, será que devo trabalhar com exercícios de leitura como antigamente fazíamos? Exercícios que as crianças ficam treinando a leitura? Mas depois fico pensando, será que estou sendo tradicional? Como então eu devo fazer esse trabalho? Por isso, muitas vezes, deixamos de fazer, ou fazemos da forma que achamos que deve ser” (Professora P7, 2º ano do Ciclo 1, escola A1 EAA/14).

“[...] Na escola este problema de fluência é muito grande, pois, às vezes, a criança chega ao 5º ano e não lê com fluência [...] Não é que ela não saiba ler, pois se você pega essa criança individualmente ela consegue ler e lê certinho, mas apresenta dificuldades ao fazer isso, ela lê de “soquinho” ou “silabando”. O que falta para essa criança é a fluência leitora, porque não foi treinada para isso” (Professora P7, 2º ano do Ciclo 1, escola H).

“Trabalho muito com a leitura de textos curtos, pois acho importante para adquirir fluência. Para mim, a fluência na leitura é isso, treinar,

³³ Livro didático utilizado pela unidade escolar “Porta Aberta”.

treinar e treinar” (Professora P8, 2º ano do Ciclo 1, escola A2 EAA/14).

“Os alunos estão carentes de aprender a ler e a escrever. Eles concluem o 5º ano com pouca experiência em leitura e sem nenhuma fluência. [...] Outra coisa também são os livros que utilizamos, pois não abordam atividades de leitura fluente” (Professora P9, 2º ano do Ciclo 1, escola J).

No que concerne aos dias observados em aula, nota-se que somente a docente P8, contemplou em suas aulas, o trabalho com a leitura fluente. Para atender o objetivo proposto, a professora entregou aos estudantes um poema de Cláudio Thebas “Amigos do Peito”³⁴. Em seguida, pediu aos estudantes que fizessem a leitura do texto em silêncio no período de 15 minutos. Depois, solicitou que três alunos lessem o texto em voz alta para todos os demais.

O objetivo “Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações” requer um trabalho de aprofundamento. Contudo, nos dias observados, somente a professora P8 contemplou em suas aulas o trabalho com o objetivo mencionado.

4.2 Eixo curricular leitura e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com desempenho mediano na ANA/2014

Nos dias em que foram realizadas as observações de aulas, as práticas referentes ao eixo curricular de leitura contemplaram seis dos dezoito objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetizador pelas docentes P4, P5 e P6.

Estes objetivos e a distribuição de trabalhos a eles referentes são a seguir, apresentados no Quadro 17.

Quadro 17. Práticas Pedagógicas de leitura realizadas pelas docentes em escolas cujos estudantes apresentaram desempenho mediano na ANA/2014.

LEITURA	Objetivos para o 2º ano	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Ler textos não verbais em diferentes suportes.	A/C					
2. Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	A/C				P4	P4
3. Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	A/C	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6
4. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	A/C	P5 P6	P6		P4 P5 P6	

³⁴ In “Coleção Buriti, 2012, pg 177.

5. Reconhecer as finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C	P5 P4	P4 P6			
6. Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.	A/C	P4 P6	P4 P6	P4		
7. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C	P6				
8. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.	A/C					
9. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
10. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
11. Estabelecer relações lógicas entre partes de texto de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
12. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
13. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
14. Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	A/C					
15. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
16. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	A/C					
17. Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	A/C					
18. Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	A/C					
19. Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	I					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Observa-se, no Quadro apresentado, que os objetivos propostos para o eixo foram considerados parcialmente. Vale lembrar que as observações foram realizadas no segundo semestre e, de acordo com o documento BRASIL (2012a, p. 47), no eixo leitura, a ênfase é atribuída a três aspectos: sociodiscursivo, estratégias de leitura e as relações entre leitura e análise linguística. Nem todos são contemplados nas práticas pedagógicas observadas. Sobre o assunto veja-se o documento Brasil (2012a, p. 47),

O objetivo “Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos” foi focalizado em todos os cinco dias de observação pelas docentes P4, P5 e P6. Estas docentes apresentaram as seguintes manifestações sobre suas práticas referentes a esse objetivo:

“- Eu inicio as aulas sempre com uma leitura. Desde antes do Pacto, lá na época do PROFA, ou do Letra e Vida, aprendi que estas leituras ajudam na formação leitora da criança. Faço a seleção dos livros antes, às vezes até em casa. E depois que escolho deixo reservado na minha bolsa ou na sala de aula. As crianças adoram. Não tenho um critério definido para as escolhas. Escolho aquele que eu acredito que as crianças vão gostar” (Professora P4, 2º ano do ciclo 1, escola M1).

“A leitura inicial é muito importante, mas para ser sincera escolho o texto de acordo com o tema que vou trabalhar na semana. Acho importante juntar o útil ao agradável. E sempre procuro as indicações no próprio livro didático, pelo menos, este livro³⁵ que adotamos na escola vem com orientações de quais livros podemos utilizar no trabalho com cada unidade temática” (Professora P5, 2º ano do ciclo 1, escola M2).

“Acho legal a leitura feita no início da aula. Sempre faço a seleção com antecedência. [...] Mas não faço todos os dias, pois, na maioria das vezes, tem muitas atividades para dar, então, eu deixo para o outro dia. As crianças não gostam quando isso acontece daí eu explico que tem muita lição e deixo a leitura para outro dia. [...] Não é questão de não gostar de ler, pelo contrário, eu gosto muito, minha professora também fazia muito pois os estudantes acabam tendo acesso aos livros, conhecem as histórias, ampliam o vocabulário, mas o problema é o grande número de conteúdos que temos que dar conta no 2º ano” (Professora P6, 2º ano do ciclo 1, escola M2).

A transposição da proposta apresentada no PNAIC para assegurar os direitos de aprendizagem das crianças consistiu na leitura de textos escolhidos por critérios diverso nos casos das P4 e P5. A seleção feita por P4 tem por critério o que em seu entender “as crianças vão gostar” e a P5, os temas de estudo previsto para a semana, ao passo que a P6 revela que não trabalha esse objetivo todos os dias pois tem muito conteúdo para trabalhar, apesar dos alunos não gostarem da falta da leitura.

O objetivo “*antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças)*” foi contemplado pelas docentes P4, P5 e P6. A docente P4 organizou uma atividade de dobradura (um peixe) que exige leitura de um texto, porém nem todos os alunos conseguiam ler com autonomia. Assim, foi necessário organizar uma dinâmica coletiva em que todos colocassem em jogo os seus conhecimentos. Ao promover situações de antecipações de sentidos e ativação de conhecimentos prévios sobre o material a

³⁵ O Livro didático utilizado pela professora é do Projeto Buriti. A versão manual do professor traz sugestões de livros para complementar a leitura em sala de aula indicada em cada unidade.

ser lido, a docente P4 possibilitou que todas as crianças participassem da atividade. Com o texto em mãos, elas tiveram a oportunidade de verbalizar os seus conhecimentos sobre o gênero, sobre o texto, e as ilustrações. Os que não sabiam ler, convencionalmente, fizeram a dobradura, seguindo os indícios das ilustrações.

A professora P5³⁶, ao organizar o trabalho diário com a leitura deleite, aproveita o ensejo para explorar a sinopse da história que será lida por ela. Por exemplo, antes de oralizar a leitura do texto de Juciara Rodrigues “A barriga Transparente” a professora explora a sinopse da história. Sobre o assunto, observe o registro:

A criança pergunta para a professora qual é a leitura do dia. A professora diz que é uma história de Juciara Rodrigues, “A barriga Transparente”, da coleção Marcha Criança. Minutos depois, a professora começa a fazer a leitura em voz alta, da sinopse, que diz tratar-se da história de um menino chamado Dudu. Ele está muito contente por ter tirado 10 na prova de matemática no dia de seu aniversário e, por isso, vai ganhar patins novos. Mas a alegria não dura muito, pois descobre que a mãe está grávida. Após a leitura da sinopse, as crianças começam a mostrar interesse pela leitura e pedem a professora para que leia a história toda (Trecho extraído das observações da P5, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M2).

As manifestações dos alunos observadas em aula indicam que durante a leitura da sinopse da história realizada pela professora, os estudantes puderam expressar seus sentimentos, de modo a apresentar conhecimentos prévios sobre o assunto. A título de exemplo, um estudante, após a leitura, disse a professora que a história era muito semelhante a história de sua vida, pois ele só tirava “notas” boas quando frequentava a educação infantil e logo após, com a chegada do irmãozinho passou a tirar notas “ruins”.

Sobre o desabafo do estudante, a professora relatou em entrevista que no início do ano, a mãe engravidou e durante o período de gravidez, o estudante passou a apresentar desempenho insatisfatório. A professora nos contou que a mãe teve muitas complicações durante a gravidez, o que deixava o aluno muito abalado, abatido.

³⁶Durante as observações a professora relatou que escolhe o livro com antecedência para justamente preparar a leitura detalhadamente de modo a explorar a capa, biografia do autor, nome dos ilustradores, entre outros.

Após a leitura da história, as crianças retomaram a fala do estudante que falou sobre a chegada do irmãozinho e fez comparações com o final da história. Assim, o texto foi trabalhado ativando conhecimentos das crianças relativos ao tema tratado e favorecendo a atribuição de sentidos a leitura. A professora possibilitou aos estudantes estabelecer relações dos textos com suas experiências pessoais.

A professora P6 ao contemplar o objetivo “antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças)”³⁷ o fazia durante as práticas de leitura diária, por exemplo, ao explorar a capa do livro a ser lido, a docente instigava os alunos a falar sobre suas impressões, a ativar conhecimentos prévios e antecipar sentidos ao que vai ser lido.

A seguir, apresentamos um exemplo dessa prática desenvolvida pela professora:

Após o intervalo, a professora pede aos estudantes para sentarem no canto da sala e diz ao grupo que fará a leitura do dia. Nesse momento, as crianças estão agitadas, no entanto, quando ela apresenta o livro eles ficam atentos aos questionamentos que a professora faz:

P: Agora vou ler uma história para vocês, um livro...vocês conhecem?

A professora apresenta o livro: “Meu primeiro Contos de Fadas³⁸” e pergunta aos estudantes:

P: Quem já conhece a história da Rainha da Neve.

As crianças olham para a história e dizem não conhecer. A professora dá continuidade ao questionamento.

P: O título da história é Rainha da Neve...e aí vocês sabem do que vai tratar essa história.

A: claro que é de uma rainha...da neve lógico....

P: É mesmo, todos concordam?

A: Acho que é professora, mostra as imagens...

A professora apresenta as imagens para as crianças e elas dizem:

A: É sim, olha a carruagem...

A: É verdade...tem rei e rainha...

A: Cadê? Deixa eu ver também? Não estou vendo a rainha...só o rei?

P: Então agora vou começar a ler para vocês confirmarem as informações...

A professora começa a ler a história...Era uma vez um menino chamado Kay e uma menina chamada Gerda. Eles eram tão amigos que até pareciam irmãos...” (Trecho extraído do diário de campo das observações da prática pedagógica da professora P6, escola M3).

³⁸ HOFFMAN, M. “Meu primeiro livro de Contos de Fadas”. Recontados por Mary Hoffman. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2003.

Durante toda a leitura do texto, a professora confirmou ou refutou as hipóteses levantadas pelos estudantes sobre o texto lido.

O objetivo “*Reconhecer as finalidades de textos lidos pela professora ou pelas crianças*” foi trabalhado pelas docentes P4, P5 e P6, mediante práticas inseridas em situações na quais os estudantes eram desafiados a identificar a finalidade do texto lido. Sobre isso, a professora P4 ao explorar com os estudantes a ficha prescritiva da dobradura, adotou os seguintes procedimentos:

A professora projetou o texto (encarte de jornal) na lousa eletrônica e perguntou aos estudantes se conseguiam visualizar bem o texto. Após a confirmação do grupo, ela perguntou:

P: Do que se trata este texto?

C: Não é texto, é dobradura...

P: Sim, mas aqui eu tenho um título (aponta o título) que me diz que esse é um texto...

P: O que está dizendo este título?

C: Dobradura de peixe...

P: Pois é, então do que se trata este texto?

C: De ensinar a fazer um peixe eu acho...

P: É isso então?

C: É tem os desenhos, eu...eu acho que é...

P: Nós utilizamos este texto aqui para quê?

C: Para fazer o peixe...

C: É fizemos o peixe...

P: Então fizemos o peixe seguindo as orientações do que está escrito, portanto este texto nos ensinou a fazer alguma coisa, este é o objetivo do texto, ele tem essa finalidade. Tem muitos outros textos que ensinam muitas coisas também, por exemplo, regras de jogos, receita de um bolo, e muitos outros. É importante que vocês aprendam a identificar esses textos, vou dar uma dica para vocês, como por exemplo...ah eles apresentam algumas características típicas como ilustrações de como fazer, sequência de orientações ou ações, e assim vai. (Trecho extraído do diário de campo das observações da prática pedagógica da professora P4, escola M1,).

A professora P5 distribuiu fichas com informações sobre o peixe pintado³⁹, e solicitou que as crianças lessem silenciosamente o texto, cada um à sua maneira. Depois, ela leu o texto em voz alta e expôs aos estudantes a finalidade do texto lido, isto é, explicou ao grupo que a ficha informativa é um texto que contém informações sobre algo, neste caso, o peixe pintado.

³⁹ Durante essa atividade, a professora relatou que estava trabalhando com o projeto “Fundo do Mar”. Na semana que antecedeu as observações, durante as atividades do projeto, algumas crianças apresentaram dúvidas quanto à origem do peixe pintado, se este era de água doce ou de água salgada. Por isso, a professora se comprometeu a levar mais informações para o grupo e assim organizou uma atividade de leitura com informações sobre o peixe pintado.

Em aula de leitura, P6 fez a leitura oral de um Folder distribuído nas escolas pela Secretaria de Educação, com informações sobre o Mosquito *Aedes aegypti*. A respeito de seus procedimentos, a docente destacou que:

“[...] Para o 2º ano, os textos que costumo enfatizar para explorar as atividades de leitura com finalidades são os poemas, receitas, canções, tirinhas e os textos informativos. Não que esses textos sejam os únicos trabalhados nestas situações de leitura, porém, por contemplar uma estrutura menor, eu considero como mais adequado para identificar a finalidade” (Professora P6, 2º ano do ciclo 1, escola M3).

O objetivo “ler em voz alta, com fluência em diferentes situações” foi trabalhado pelas docentes P4 e P6. A professora P4, realizou as atividades com textos curtos. Sobre isso, a professora destaca que:

“[...] Sabemos que essa leitura deve ser de diferentes gêneros e também com o objetivo de ler e interpretá-los, mas ainda fazemos muito junto com os alunos a leitura. [...] é necessário prepará-los para fazer sozinhos e este é um dos nossos nós. Por isso, os textos curtos como (poemas, trava-línguas, canções e parlendas) possuem uma estrutura menor e as crianças não ficam exaustas (Professora P4, 2º ano do ciclo 1, escola M1).

O enfoque com ênfase na interpretação da leitura dado por esta professora ao objetivo em pauta difere do utilizado pela professora P6, como revelou sua manifestação sobre o assunto em entrevista:

Sobre o assunto, ela assinala que:

“Todos os dias eu trabalho com leitura com as crianças... Faço diariamente a leitura em voz alta com os alunos. Todos os dias eu levo para eles um texto literário que eles ainda não conhecem ou que tenham curiosidades para conhecer. Acho interessante essa prática, pois ajuda a criança a aprender a gostar de ler. [...] Como você mesma viu. Eu escolho o livro ou a história e peço para que eles leiam para a classe toda. Normalmente, faço isso umas duas ou três vezes na semana. Eu oriento os pais a ajudarem os filhos em casa para que na sala de aula eles não fiquem envergonhados quando eu solicitar a leitura, pois eles devem ler individualmente. Acho importante isso, foi assim que eu aprendi a ler. Minha professora da 1ª série fazia isso todo o santo dia, e dessa forma aprendi a ler. A fluência leitora só aprende dessa forma. Portanto, aqui eu faço também” (Professora P6, 2º ano do Ciclo 1, escola M3)

O objetivo “localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente” foi trabalhado pela professora P6, durante o período das observações, em atividade assim registrada no diário de campo:

“[...] após a leitura feita pela professora do livro “Os três Jacarezinhos”, de Helen Ketterman, ela solicita que as crianças falem sobre cada casa que os jacarezinhos construíram, localizando as informações no texto. E orienta que as crianças devem localizar a seguinte informação:

- Qual jacaré construiu a melhor casa? Justifique.

A referida professora salienta que para justificar a resposta a criança deve utilizar as palavras do texto” (Trecho extraído das observações da P6, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M3).

De acordo com o exposto, observa-se que esta professora trabalhou o objetivo em pauta ao contrário das demais em cujas práticas não foi observada esta atividade.

4.3 Eixo curricular leitura e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com baixo desempenho na ANA/2014

O Quadro 18 contém a distribuição das práticas dos participantes da pesquisa que lecionam em escolas com baixo desempenho na ANA/2014, por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações do eixo curricular leitura. Vale lembrar que dos dezenove objetivos propostos para o 2º ano do ciclo de alfabetização cinco foram contemplados pelas docentes P1, P2 e P3.

Estes objetivos e a distribuição dos trabalhos a eles referentes são realizados nas escolas com menor desempenho na ANA/14, a seguir apresentados no Quadro 18.

Quadro 18. Práticas Pedagógicas de leitura realizadas pelas docentes em escolas cujos estudantes apresentaram baixo desempenho na ANA/2014

LEITURA	Objetivo 2º ano	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Ler textos não verbais em diferentes suportes.	A/C					
2. Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	A/C	P1	P1	P1	P1	P1
3. Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	A/C	P1 P2	P1	P2	P2	P2
4. Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (professor e crianças).	A/C	P3			P1	P1

5. Reconhecer as finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	A/C	P1 P2	P1 P2	P2	P2	P2
6. Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.	A/C					
7. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C	P1 P3				
8. Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.	A/C					
9. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
10. Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
11. Estabelecer relações lógicas entre partes de texto de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	A/C					
12. Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	A/C					
13. Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
14. Apreender assuntos/temas de diferentes gêneros, com autonomia.	A/C					
15. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor mais experiente.	A/C					
16. Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	A/C					
17. Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	A/C					
18. Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	A/C					
19. Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção adequada ao contexto usual	I					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O objetivo “*Ler textos (poemas, canções tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia*” foi trabalhado da seguinte maneira, conforme registros realizados durante as observações:

[...] a docente entregou aos estudantes o caderninho de leitura. Em seguida, solicitou que lessem silenciosamente o texto, que nele ela havia colado. As crianças leram e, posteriormente, a professora chamou alguns alunos à frente para que apresentassem a leitura do texto para todos.

Sobre o assunto, é esclarecedor o relato feito pela professora P1 sobre o caderno de leitura.

“Bom, primeiro eu trabalho com as músicas que eles já conhecem. Eu faço um caderninho que eles têm imprimido e as crianças ficam com esse caderninho em sala de aula, pois, procuro tomar a leitura individual. Porém, incentivo a levarem o caderninho para casa para fazer a leitura de ajuste, porque, muitas vezes, eles decoram as músicas e não conseguem acompanhar com a mesma intensidade na grafia. Essa prática de levar para a casa, mais a ajuda dos pais (quando possível), têm contribuído muito com o nosso trabalho em sala de aula e as crianças apresentaram muitas melhoras. [...] Então todo o texto que eu apresento eu coloco no papel pardo, faço a leitura de cada linha, primeiro no coletivo e depois individualmente. Eu faço isso no coletivo no mínimo três vezes. Depois peço a eles para lerem junto comigo, e depois estudar o texto em casa com os pais. E, às vezes, eu faço desafio e pergunto às crianças: Quem quer ler? E marco no caderninho também. Nesse caderninho, eu faço todas as anotações, principalmente quando eles conseguem ler sozinhos para mim. Ah! Também noto quando eles têm interesse de ler para classe toda. Eu sempre incentivo e dou prêmios como, por exemplo, adesivos, borrachinhas, canetas coloridas...essas coisinhas que criança gosta. Eu tenho essa mania de premiar para incentivar o trabalho com a leitura. A leitura de ajuste utilizando cantigas, parlendas, é riquíssima para a alfabetização. Esta semana, por exemplo, estou trabalhando com a dengue, eu trouxe musiquinha da dengue e um texto informativo da dengue para que os alunos coleem no caderninho. Tudo eu peço para que eles coleem no caderno, as musiquinhas das datas comemorativas decorrentes do ano e as cantigas conhecidas, como agora, nós estamos trabalhando o folclore e têm lendas, trava-língua, adivinhas, cantigas populares. E é assim meu trabalho com a leitura. E daí segue uma linha enorme para compor esse caderninho que em casa os estudantes costumam ler e conseguem aprender um pouco mais do que eles aprenderam durante o dia” (Professora P1, 2º ano do Ciclo 1, escola B1).

Diante do exposto, nota-se que a Professora P1 apresenta preocupação com os aspectos de leitura. Para tanto, oferece aos estudantes textos curtos materializados em cantigas, e/ou músicas que já conhecem de memória para que possam estabelecer relações entre as partes orais (que já sabem de memória) e a escrita.

A leitura de ajuste mencionada pela professora é com frequência utilizada entre os professores que atuam na educação infantil e no ciclo de alfabetização. Consiste no estabelecimento de correspondência entre a oralização de textos memorizados pelas crianças e a escrita apresentada em cartazes e/ou lousa.

As atividades referentes ao objetivo *“Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos”* foram observadas nas práticas utilizadas no ensino de leitura pelas professoras P1 e P2, conforme trecho extraído do registro do diário de campo:

A docente P1 selecionou dois textos do livro “Faz de Conto”⁴⁰, o Adivinha, adivinhão!, de Luís Câmara Cascudo e o Chapeuzinho e o Lobo Mau, de Pedro Bandeira. No decorrer da semana, ela fez a leitura oral destes textos para os estudantes e depois conversou com os alunos para identificar as suas impressões sobre os textos lidos (Trecho extraído do diário de campo referente as observações da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

A extensão da conversa corresponde aos questionamentos que a professora fazia aos alunos, antes, durante ou depois, dos momentos de leitura, como revela o diálogo⁴¹ a seguir apresentado:

P: Vocês conhecem a história do Chapeuzinho e o Lobo Mau de Pedro Bandeira?

C: Pedro Bandeira?

C: Eu conheço do Chapeuzinho Vermelho só...

C: Que também tem Lobo Mau...

C: Mas não conheço do Pedro Bandeira...

C: Quem é professora?

P: O Chapeuzinho ou o Pedro Bandeira?

C: O Pedro Bandeira, mas o Chapeuzinho também, oras...

C: É outra história professora?

P: Pedro Bandeira é um grande escritor de literatura infanto-juvenil que passou de jornalista para escritor. Ele escreveu diversos livros e recebeu diversos prêmios.

Neste momento bate o sinal do recreio e a professora interrompe a aula dizendo:

P: após o recreio a professora fala mais sobre a história..

As crianças correm para a fila...

Após o intervalo, as crianças estão mais agitadas e a professora pede às crianças que elas se sentem em roda. Logo depois, a professora retoma a aula fazendo a leitura do livro Chapeuzinho e o Lobo Mau, de Pedro Bandeira.

As crianças ficam mais calmas e começam a ouvir atentamente a história...

P: Há muito, muito tempo, havia uma menina que estava começando a crescer...

C: Nossa...risos

P: Posso continuar?

C: sim...pro

P: Por isso ganhou uma capinha vermelha e todo mundo passou a chamá-la de Chapeuzinho Vermelho...

³⁶ Faz de Conto é uma Coletânea de textos curtos escritos por diversos autores da literatura brasileira contemporânea. São eles: Mário Quintana, Ignácio de Loyolla Brandão, Sylvia Orthof, Luis da Câmara Cascudo, Cora Coralina Sidônio Muralha e Marina Colasanti.

⁴¹ A letra P é utilizada para referir-se a (professora) e a letra C (crianças).

Durante a leitura a professora disse que Chapeuzinho perguntou à mãe sobre “brioches”, em seguida uma criança ergueu a mão e gritou:

C: Eu sei, eu sei o que é...eu já conheço essa história...

P: então diga o que é...

C: Ah, então, eu sei...é um pão que não é feito no Brasil...mas esqueci de onde é...não sei...

P: Então vamos lá, vou continuar a história e todos saberão...silêncio para continuar...

P: Na verdade como essa história é francesa, brioches são pãezinhos franceses muito gostosos...

C: ah, não falei...

P: Pessoal, eu preciso continuar a história, agora vamos lá...silêncio por favor!” (Trecho extraído do diário de campo das observações da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

Nesses episódios destacam-se aspectos importantes da interação das crianças com o texto lido pela professora. Seja em relação a apresentação da história, seja durante a própria leitura.

Em relação às práticas da docente P2, no que tange ao objetivo em pauta, no decorrer das observações foram realizadas atividades contidas no livro didático, conforme registro abaixo:

Hoje é o terceiro dia de observação e a professora P2 iniciou a aula com o texto “O Macaco e o Rabo”, extraído do livro didático⁴². Diariamente, esta professora dá início às aulas com situações de leitura e a faz em voz alta. [...] Quando questionei as escolhas dos textos, ela apenas disse que a Coordenação pede para que todos os professores realizem diariamente a leitura em voz alta e por ser uma professora contratada, não tinha muitos conhecimentos sobre os livros de literatura na escola, então recorre ao livro didático pois confia nos textos apresentados no material (Trecho extraído do diário de bordo referentes às observações da prática pedagógica da docente P2, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B2).

[...]Em seguida, a professora solicitou que as crianças ficassem em silêncio. Sobre isso observe o diálogo entre a professora e os alunos antes da leitura:

P: Agora quero todos sentados e em silêncio...ouviu F?

C: Tá bom..

P: Então senta...

C: Já sentei...

P: Então, esta história, na verdade é um conto...vejam lá...abram na página 100 do livro de Português...é o texto 2...acharam?

⁴² Livro Didático utilizado pela escola é o Buriti, 3ª Edição, ano 2012.

C: O macaco e o Rabo professora?
 P: É J. achou?
 P: Ajude a A. a achar também...
 C: Sim já achei...
 P: Então vamos começar? Todos já acharam?
 Alguns dizem sim e outros ficam folheando o livro...
 P: Na verdade é um conto acumulativo. Vocês sabem por quê?
 C: Tá escrito que repete aqui no livro...
 P: É isso mesmo...nós já vimos isso na semana do passada, na verdade na semana do Folclore...não é? lembram disso?
 C: acho que sim...
 C: mais ou menos...
 P: Então vamos ver o que diz o texto...
 A professora começa a leitura...
*“Um macaco uma vez pensou em fazer fortuna. Para isso foi-se colocar por onde tinha de passar um carreiro com seu carro. O macaco estendeu o rabo pela estrada por onde deviam passar as rodas do carro [...]”*⁴³

Ao término da leitura, a professora retomou o diálogo com os estudantes e perguntou:

P: E aí o que vocês perceberam durante a leitura...
 P: Fale F, já que está de joelhos na cadeira é porque quer falar...
 C: As crianças riram...
 P: Ah, acho que é porque o macaco fica acumulando e perdendo presente...acho que é isso...não sei...
 P: É isso pessoal?
 C: É sim professora, uma hora ele perdeu o rabo, depois ganhou a navalha, aí ele perdeu a navalha e ganhou o quê mesmo?
 C: Um cesto (disse M)
 C: É...isso
 C: Daí ele perdeu o cesto e ganhou pão e continuou cantando...
 P: Bem é isso pessoal, entenderam o que é conto acumulativo agora?
 C: sim (coro) (Trecho extraído do diário de bordo referentes às observações da prática pedagógica da docente P2, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B2).

De acordo com o relato e a dinâmica apresentada, observa-se que a professora demonstra preocupação em organizar sua didática escolar, contudo, não apresenta clareza dos objetivos e finalidades que justificam o trabalho, ou seja, o objetivo “Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos”.

Os registros referentes as atuações de P1 e P2, no segundo ano do ciclo de alfabetização revelam que apesar de provocarem alguns questionamentos estes não

⁴³ Silvio Romero, Folclore Brasileiro: Contos Populares do Brasil. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1985. Versão recolhida em Sergipe. In Projeto Buriti: português: ensino fundamental: anos iniciais /organizadora Editora Moderna; Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 3. ed. – São Paulo: Moderna, 2014.

são suficientemente abrangentes para incluir aspectos significativos da interação das crianças com as leituras ouvidas. Por exemplo, as solicitações a elas propostas são restritas e pouco aprofundam suas interações com o texto, o que poderia propiciar a realização de algumas inferências.

Quanto ao objetivo *“Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças)”*, este foi abordado pelas docentes P1 e P3.

A docente P1, conforme já apresentado, nas situações de leitura, promovia atividades em que os estudantes eram solicitados a antecipar hipóteses e conhecimentos sobre os textos a serem lidos com base na sinopse, na capa ou no título. Sobre o assunto, vejamos:

No quarto dia, a professora P1, trouxe a lenda do Negrinho do Pastoreio impresso numa folha solta. Antes de ler a Lenda, a professora perguntou aos estudantes se conheciam a lenda e eles tiveram a oportunidade para colocar suas impressões de acordo com o título do texto e/ou conhecimento sobre o texto. (Trecho extraído do diário de campo referentes as práticas pedagógicas da docente P, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

Sobre a dinâmica realizada pela professora P1, observe trecho extraído dos registros do diário de campo a seguir.

A docente escreve o título da história na lousa, grifa, e pede a atenção das crianças para o que está escrito. Após a leitura do título do texto, estabeleceu-se o seguinte diálogo⁴⁴:

P: Sobre o que vocês acham que vai tratar a história?
C: Eu não sei...
C: Também não
C: Eu já sei...
P: Quem falou eu já...você “Y”?⁴⁵
C: É professora, foi ele que “falo”
P: O que você sabe?
C: Eu acho que vai falar sobre o negrinho (fala baixo e a professora pede para repetir)
P: Sobre o que...não entendi...repete por favor...
C: Não sei professora...sei mais ou menos...
P: Sabe? Então fale o que você sabe...
C: Ah...só sei que ele é pobre...
P: E o que mais?

⁴⁴ A letra “P” é utilizada para referir-se a professora e a letra “C” refere-se as crianças.

⁴⁵ A letra refere-se a inicial do nome da criança.

P: Pelo título, será que ele dá pistas do que a história vai tratar?

C: Acho que dá

C: Dá sim

P: Então, digam qual é a pista...

As crianças ficam em silêncio... e a professora retoma

P: Vamos ler o título então novamente...NEGRINHO DO PASTOREIO (a professora aponta com o giz e grifa o título novamente na lousa)

P: E agora, o que vocês acham?

C: Sobre ele...um negrinho... que brincava no pasto...

P: Será? Vamos conferir? Então vamos lá vou ler a história para vocês...

A professora lê a história e retoma o diálogo...

P: E então, confirma o que vocês disseram?

C: Acho que sim...

P: Mas vocês não ouviram a história? Como acham que sim?

C: Sim, confirma... a história “falo” que é um menino negrinho que cuidava de cavalos de um senhor bem rico...

P: E o que mais... Estou esperando crianças...

As crianças ficam quietas, algumas abaixam a cabeça, outras ficam olhando para o alto ou brincando com os materiais escolares (borracha, caneta, lápis)...

A professora logo em seguida chama a atenção das crianças...

P: Nas próximas aulas faremos mais atividades assim, tenho observado que vocês não estão pensando para falar e falam de qualquer jeito, aquilo que vier na cabeça ou quando falam, né. Precisam pensar antes pessoal...eu já falei isso para o grupo... Não é difícil pensar,...pensar não dói...tem que botar a cabeça para funcionar (Trecho extraído do diário de bordo referentes às observações da prática pedagógica da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

De acordo com o episódio, observa-se que a professora faz alguns questionamentos para as crianças, mas não suscita mais reflexões sobre as interações das crianças com o texto o que fica claro na abordagem dada à hipótese levantada pelo aluno mesmo após a leitura da história.

Situação semelhante à exposta é observada nas práticas apresentadas pela professora P3. A situação de leitura do livro de Ana Maria Machado “Uma, Duas, Três Princesas” desenvolvida pela professora exemplifica seus procedimentos.

P: O que vocês acham que vai acontecer agora na história?

P: Quais são as vantagens e desvantagens da Princesa do meio?

C: Eu acho que ela é a mais capacitada, os pais não exigiram tanto dela...

P: E vocês concordam?

C: Eu acho que sim...

C: Eu também...

P: Então vamos ver...

A professora retoma e dá continuidade a leitura.

C: Nossa!

C: Ah, é isso? Terminou agora professora?

P: Vocês não gostaram do final da história?

C: Ah, não sei, acho que sim...

P: Acho que sim não é resposta, diga por que não gostou M.

C: Acho que é porque eu queria que a mais velha fosse rainha, ela é a princesa mais esperta, lia bastante, o tempo todinho...

C: E ainda era bondosa com as pessoas, né M.?

C: É verdade! Ela ajudou lá...lá o passarinho...

C: A mulher, e quem mais?

P: sim é isso mesmo...

Enquanto algumas crianças discutiam a história lida, a professora folheava o livro didático de geografia e fala...

P: Pessoal, vocês sabem onde paramos no livro de...de geografia?

C: Eu não, M. responde.

C: Não sei, (algumas crianças respondem)

A professora localiza a página e as crianças já estão envolvidas com outras conversas. A professora dá continuidade à conversa...

P: Então tá, agora nós vamos pegar o livro de geografia.

As crianças pegam o livro e começam a folheá-lo.

(Trecho extraído do diário de campo das práticas pedagógicas observadas da docente P3, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B3).

Diante do exposto, cabe desatacar que as situações de interações apresentadas durante os diálogos entre professora e alunos são tímidas com relação aos objetivos propostos.

O objetivo “Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo(a) professor(a) ou pelas crianças)” foi abordado em aula pelas docentes P1 e P2. Sobre o assunto, observe o registro a seguir:

No segundo dia, a professora P1 propôs uma dinâmica diferente com os estudantes. Ela levou para a sala de aula diversos gêneros textuais (receitas, regras de jogos, contos e poemas) escritos em letra bastão na cartolina. Segundo relatos da professora, seu objetivo era investigar se os estudantes conseguiam identificar a finalidade e as diferenças entre cada um dos textos expostos. (Trecho extraído dos registros do diário de campo sobre as observações da prática pedagógica da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

Em relação às práticas da docente P2, no que diz respeito ao objetivo em destaque, veja o registro:

No segundo dia, a professora leu uma notícia sobre lagartos de estimação. Este texto foi extraído do próprio livro, e após a leitura feita pela professora os estudantes deveriam identificar o assunto da notícia, a pessoa envolvida no fato noticiado, local em que a pessoa vive, finalizar com uma opinião pessoal e reconhecer a finalidade do texto (Trecho extraído do diário de campo sobre as observações da prática pedagógica da docente P2, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B2).

O objetivo *“Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente”* foi contemplado pelas docentes P1 e P3.

As práticas realizadas pela P1, relativas ao objetivo em pauta, ocorreram em continuidade aos trabalhos com textos referentes a outros objetivos. Por exemplo, após o trabalho desenvolvido com o objetivo *“Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros com diferentes propósitos”* – em que a professora leu a história do Chapeuzinho e o Lobo Mau, de Pedro Bandeira, foram feitas questões que envolviam localização de informações explícitas no texto.

Este objetivo - *“Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas”* foi trabalhado de modo diferente pela professora P3 da seguinte maneira:

No primeiro dia de observação, a professora P3 distribuiu para o grupo o livro da coleção APIS de Geografia e História. Solicitou que os estudantes copiassem o texto da página 53, do livro de geografia no caderno. E do livro de história, que lessem a página 62 e, depois respondessem as questões das páginas 63 e 64

Após dar comanda, a professora deixou os estudantes realizarem as atividades sem maiores orientações e minutos depois deu continuidade a outro trabalho.

As diferenças entre as práticas de P1 e P3 são significativas, sobretudo com referência às solicitações de estabelecimento de interações, ou não, dos estudantes com o texto, destacando-se o papel da professora P1 na mediação das atividades.

As professoras que atuam nas escolas que apresentam baixo desempenho em leitura abordam os objetivos que envolvem interações das crianças com os textos, mas restringem sua atuação à questionamentos sem aprofundar as decorrências das respostas para os objetivos em pauta.

Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo de leitura realizadas no 2º ano de escolaridade

Ao contrastar os objetivos contemplados nas práticas pedagógicas referentes ao eixo de leitura, realizadas por professores de escolas com desempenhos diversos no ANA/2014, verificamos diferenças relevantes.

As docentes de escolas com alto desempenho (P7, P8 e P9) são as únicas que realizam leitura de textos imagéticos, feitas mediante interações das crianças, com os textos. Em entrevista afirmam que relacionam essa leitura com as atividades correspondentes ao eixo oralidade. O que constitui diferença relevante em relação ao trabalho das demais participantes da pesquisa.

As docentes das escolas com mais alto desempenho na ANA/2014, realizado no segundo ano do ciclo alfabetização, inserem-se na organização do ensino previsto para os três anos do ciclo alfabetização como um todo. Estas professoras fazem o planejamento das atividades semanais com as colegas que também lecionam no segundo ano. Seguem um plano de trabalhos diários, explorando os recursos disponíveis e solicitando a participação dos alunos em todas as atividades. Elas manifestam atenção para com as avaliações externas.

As atividades da P8, por exemplo, incluem diálogo com todos os alunos da classe. No trabalho que desenvolve em suas aulas, é marcante as atividades que desenvolvem com os textos. Em suas aulas, bem como nas realizadas pelas professoras P7 e P9, a ênfase é dada a leitura fluente feita pelos estudantes. Nas escolas em que lecionam, a coordenadora pedagógica orienta o desenvolvimento do trabalho de sistematização da leitura, estabelecendo expectativas não apenas para o 2º ano, como também para o 5º ano.

As práticas das professoras P4 P5 e P6, das escolas medianas concentraram-se em todos os cinco dias de observação no objetivo “Compreender textos lidos por outras pessoas de diferentes gêneros”, mas trabalharam também, com menor frequência outros objetivos de leitura.

Todas as professoras participantes da pesquisa realizaram as atividades de leitura, relativas aos objetivos por elas focalizados, considerando a continuidade do trabalho no decorrer da semana de observação, com exceção da professora P3 que trabalhou apenas uma vez, dois objetivos, durante toda a semana.

4.4 Eixo oralidade e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com alto desempenho na ANA/2014

O Quadro 19 contém a distribuição das práticas dos participantes da pesquisa que lecionam em escolas com alto desempenho na ANA/2014, por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações do eixo curricular de oralidade. Vale lembrar que apenas dois, dos oito objetivos propostos para o 2º ano do ciclo de alfabetização foram contemplados pelas docentes P7, P8 e P9.

Estes objetivos e frequência de trabalho a eles referentes são, a seguir, apresentados no Quadro 19.

Quadro 19. Práticas Pedagógicas do eixo de oralidade desenvolvidas pelas docentes nas quais os estudantes apresentaram alto desempenho na última edição do ANA.

ORALIDADE	Objetivos 2º ano	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	A/C	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	A/C	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9	P7 P8 P9
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	A/C					
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I/A					
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e as características dos gêneros.	A					
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gêneros, dentre outras.	A					
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	A					
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	A/C					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No que concerne ao eixo da oralidade, o documento Brasil (2012a, p. 43) orienta que esse trabalho constitui processos de interação social em situações de comunicação informal e formal, para tanto, são contempladas cinco dimensões: valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita, a produção e compreensão de gêneros orais, as relações entre oralidade e análise linguística.

Quanto às escolhas realizadas pelas docentes, no que tange aos objetivos proposto para no eixo, observa-se que ênfase foi dada nas duas dimensões iniciais, incorporando leitura de gêneros textuais que abordam diversidades de identidades culturais, no caso (folclóricas), e em situações de inserção dos estudantes em práticas sociais com poesias, leitura de contos, entre outros.

Sobre o assunto, o documento Brasil (2012a, p. 43) destaca:

A “oralização do texto escrito” diz respeito a inserção do estudante em práticas cujos textos escritos são socializados por meio de oralidade, tais como os recitais de poesia, a leitura de contos em saraus, dentre outros. Neste contexto, é preciso reforçar a ideia de que estes textos “nasceram” escritos, mas podem ter também uma destinação oral e coletiva.

Consoante ao apresentado pelo excerto acima, a oralização dos textos escritos contribui para inclusão dos estudantes em diferentes espaços sociais, porém, destaca-se que o trabalho com o eixo oralidade suplanta a ideia de oralizar textos escritos. Para além dessa oralização, o trabalho com esse eixo requer desenvolver práticas as quais os estudantes possam produzir textos orais, participar de debates, reconhecer as variedades linguísticas, entre outras situações.

A seguir, destacaremos práticas desenvolvidas pelos docentes que contemplaram esse eixo curricular. A professora P7 abordou os objetivos presente no eixo no início de cada aula, com o propósito de introduzir novos temas ou explorá-los nas situações de leitura. Sobre o assunto, veja-se o diálogo⁴⁶ entre professora e estudantes durante uma atividade de leitura de história em quadrinhos⁴⁷.

P: Crianças, hoje eu trouxe uma tirinha nova para vocês(a professora faz referência as tirinhas de história em quadrinhos que fez a seleção para o trabalho da semana).

⁴⁶ No diálogo a letra P é utilizada para referir-se a fala da Professora e a letra C faz referência às falas das crianças.

⁴⁷ Atividade extraída do livro didático Buriti, 3. ed. Ano 2014, p. 14. A História em Quadrinhos foi projetada na lousa eletrônica.

C: De quem é professora?

P: Vocês devem me dizer....

A professora abriu a imagem na lousa eletrônica...

C: Já sei, é o Garfield

C: É..é ele

C: É do Garfield professora

C: Já vimos esta história no livro

C: É verdade, tem no livro

E todos começam a falar juntos quando a professora chama a atenção das crianças e diz:

P: Já falei para vocês, é uma criança de cada vez! Eu não consigo ouvir todo mundo falando em uma única vez.

As crianças param e depois a professora retoma...

P: Um de cada vez. Realmente tem no livro, mas vocês não vão abrir o livro agora. Fiz uma seleção de historinhas e quero que vocês leiam pra mim, mas antes iremos falar um pouco das características dos personagens. Vamos lá... Fala M....(nome da criança)

C: Eu tenho certeza de que é o do Garfield

C: Eu também tenho certeza

C: Eu também acho...

P: Qual é a característica deste personagem, o Garfield?

C: Ah, ele é preguiçoso e odeia segunda-feira (risos)....

P: Como assim? Me explica melhor isso P. (nome da criança)

C: É sim professora, ele gosta de comer muito e não gosta de trabalhar, fica em casa sem fazer nada, só reclamando. Eu assisti o (sic) filme dele.

P: Então vamos lá, o que vocês sabem sobre este personagem?

C: O prato preferido dele é lasanha. O meu também é, eu adoro!

C: O meu não, eu gosto de pizza

C: O meu também é pizza

P: Crianças! Agora estamos falando do Garfield

P: O que mais vocês querem falar sobre o Garfield?

C: Ele é legal!

P: Como assim? O que quer dizer com "legal" L. (nome da criança)

C: Ah, ele é brincalhão, gosta de passear com o dono dele, o Jhon, gosta de lasanha, e dorme muito, ele também é muito, muito, muito, preguiçoso..."

Desta forma, a professora P7, no decorrer da semana explorou com os estudantes as tirinhas que selecionou para o trabalho com oralidade e leitura contemplando os objetivos "*Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala*" e "*Escutar,*

com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente”.

Estes objetivos foram focalizados no trabalho da professora P8. No primeiro dia de observação, a professora solicitou que os estudantes abrissem o livro didático na página indicada⁴⁸. Em seguida pediu que observassem a tirinha da turma da Mônica. O propósito da atividade era classificar os tipos de frases (declarativa, exclamativa e interrogativa), mas a professora ampliou a atividade. Sobre o assunto veja-se:

[...] o livro apresentava uma atividade simples de leitura de imagem da tirinha da Turma da Mônica, com atividades em que os estudantes deveriam identificar que tipo de frase a Mônica usou para falar com o Cebolinha. Contudo, a professora fez uso da tirinha para explorar oralmente as imagens com os estudantes. Para isso, elegeu algumas questões, que não estavam no livro didático como, por exemplo, o que vocês estão vendo? Por que a Mônica está desapontada com o Cebolinha? O que o Cebolinha está fazendo?

Os questionamentos feitos pela docente auxiliaram os estudantes a falarem sobre os conhecimentos que tinham em relação as imagens observadas.

Nas práticas pedagógicas da professora P9 relativas à oralidade, destaca-se a utilização de situações de leitura já trabalhadas, contemplando a oralidade. Sobre a leitura de textos não verbais a professora assim manifestou-se:

“[...] Não tem como separar as atividades de leitura das atividades de oralidade. Elas acontecem juntas. Claro que eu sei identificar qual é o meu objetivo. Mas se eu peço para a criança ler, antes de tudo eu exploro o texto como um todo para que leiam além do que conseguem observar, e assim consigam fazer uma boa leitura. Para que isso de fato aconteça, eu exploro as situações orais. Vou conversando, questionando, peço para que eles falem também sobre o assunto, e isso é o tempo todo, o tempo todo eu utilizo a oralidade, é isso” (Trecho extraído das observações da docente P9, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A3).

Em resumo, as professoras P7, P8 e P9 consideram que o trabalho com a leitura e a oralidade são complementares e indissociáveis.

⁴⁸ Livro Buriti, página 146.

4.5 Eixo oralidade e as práticas pedagógicas das professoras de escolas que apresentaram desempenho mediano na ANA/2014

Os resultados da pesquisa revelaram que, dos oito objetivos propostos para o 2º ano do ciclo de alfabetização, neste eixo, três foram contemplados pelas docentes que apresentaram desempenho mediano na ANA/2014, P4, P5 e P6.

O Quadro 20 contém a distribuição das práticas referentes à oralidade efetuadas por essas docentes, por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações.

Quadro 20. Práticas Pedagógicas do eixo de oralidade desenvolvidas pelas docentes nas quais os estudantes apresentaram desempenho mediano na última edição do ANA.

ORALIDADE	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	A/C	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	A/C	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6	P4 P5 P6
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	A/C					
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I/A		P4	P4	P4	
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e as características dos gêneros.	A					
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gêneros, dentre outras.	A					
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	A					
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	A/C					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Como revelam os dados contidos no Quadro 20, as atividades observadas correspondem aos dois primeiros objetivos elencados, sendo que o terceiro objetivo é trabalhado apenas por uma docente – P4.

A professora P4 apresentou explicações sobre sua compreensão das atividades de oralidade. Veja o relato desta professora:

“Oralidade e leitura caminham juntas, não vejo como atividades desarticuladas. Pra mim, são atividades imbricadas. Como se uma dependesse da outra. Veja, um exemplo disso é o trabalho que estou fazendo nesta semana com os estudantes, pois costumo desenvolver com os estudantes, atividades com função social. Aqui, na escola nós temos o intervalo dirigido. Esta semana a minha turma irá ensinar outras crianças a fazerem a dobradura do peixe. Mas para isso, eu tenho que ensaiar muito o oral com eles. As crianças apresentam muitas dificuldades em relação ao trabalho com produção oral e sem contar as dificuldades de leitura. Eles precisam aprender a se expor oralmente, a questionar, a aguardar a vez do outro, a se comportar quando alguém lê um texto, e isso não é tão simples assim, tem que ser ensinado” (Trecho extraído das observações da docente P4, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M1).

Nessas afirmações P4, além de focalizar o trabalho com o objetivo em pauta em situação real de comunicação, explicita as condutas que as crianças devem desenvolver em sua realização.

Sobre a articulação da leitura e oralidade é também defendida pelas professoras P5 e P6.

“[...]Minha turma é assim, eles já estão acostumados com atividades de leitura e oralidade juntas. Sempre faço desta maneira. Às vezes, peço para eles sentarem no canto da classe, em roda. Não é sempre que faço assim, outras vezes faço com todos sentados na carteira mesmo, mas sempre faço atividades de leitura e oralidade junto” (Trecho extraído das observações da docente P6, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M3).

“[...] as conversas que fazemos com as crianças antes e depois de cada atividade já considero como atividade oral. Não vejo de outra forma, pois tudo o que trabalhamos na classe precisa antes passar pela situação de comunicação com a criança, explorar a participação dos estudantes, a interação entre os grupos, eles também aprendem a se comportar, a esperar a sua vez, a escutar o outro, a respeitar, e aprendem muito” (Trecho extraído das observações da docente P5, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M2).

Como se pode notar diferentemente de P4, as docentes P5 e P6 consideram o trabalho com a oralidade de modo geral não focalizando esse trabalho como objeto específico de ensino. Estes enfoques são expressos em suas práticas pedagógicas. O objetivo “*Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros)*” foi contemplado somente pela docente P4.

Sobre isso, veja-se o relato da atividade desenvolvida:

A professora P4, no 2º dia de observação, propôs aos estudantes que ensinassem a dobradura do peixe para os amigos das outras turmas, uma vez que, o recreio dessa escola é dirigido pelas monitoras com diversas atividades de recreação. Para isso, a professora dividiu a classe em três grupos. Cada um desses grupos deveria propor as atividades para três turmas diferentes. Exemplo: 2º ano 2 (grupo 1), terceiro ano 1 (grupo 2), e terceiro ano 2 (grupo 3). Em seguida, a professora solicitou aos estudantes que pensassem em como deveriam expor a proposta aos outros alunos. (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campos das observações das práticas pedagógicas da docente P4, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M1).

No decorrer da atividade, a professora P4 fez algumas recomendações sobre como as crianças poderiam propor o desafio aos demais estudantes. Vejam o diálogo:

P: Crianças, vocês devem se organizar para este trabalho...

C: É para ler professora para os alunos?

P: Também, mas vocês precisam combinar antes...

C: Ah, quem vai ler?

C: Todos ué...

P: Não. Não é exatamente assim, é por isso que devem combinar...

P: Vocês devem pensar em como falar, em como devem se comportar, etc...

P: Vamos lá, dividam-se em grupos que eu vou ajudar vocês...

As crianças dividiram-se de acordo com a lista que a professora apresentou” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P4, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M1).

Desta maneira a professora P4 contemplou o objetivo “*Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros)*”.

4.6 Eixo curricular oralidade e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com baixo desempenho no ANA/2014

O Quadro 21 contém a distribuição das práticas das participantes da pesquisa que lecionam em escolas com baixo desempenho no ANA/2014, por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações do eixo curricular de oralidade. Dos oito objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetizador, apenas três foram contemplados pelas docentes P1, P2 e P3. Estes objetivos e a frequência de trabalhos a eles referentes são, a seguir, apresentados no Quadro 21.

Quadro 21. Práticas Pedagógicas do eixo de oralidade trabalhadas em escolas cujos estudantes apresentaram baixo desempenho na ANA/2014.

ORALIDADE	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	A/C	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	A/C	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	A/C					
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I/A					
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e as características dos gêneros.	A					
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gêneros, dentre outras.	A					
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	A					
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	A/C	P1	P1	P1	P1	P1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O objetivo *“Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala”* e *“Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente”* foram trabalhados pelos professores P1, P2 e P3, durante os cinco dias de observação.

Sobre o assunto, a professora P1, no primeiro dia de aula relatou:

[...]Tenho dúvidas do trabalho com a oralidade na classe. Nessas horas prefiro trabalhar na educação infantil, pois, só na roda da conversa eu consigo trabalhar com todos os conteúdos. Mas, no segundo ano, fico com dúvidas sobre o como fazer esse trabalho que até parece ser fácil, como na educação infantil, mas não é não. [...]Eu sempre retomo com eles, principalmente na roda da conversa a leitura de um poema, de uma história já lida, de um conto. Converso como devem se comportar diante de uma declamação de poesia, e eles gostam muito. Já cheguei até passar o vídeo da Cecília Meireles, na verdade é um CD que ganhei de uma editora e eles adoram ouvir. Também gostam dos poemas de Vinicius de Moraes, enfim, é assim que procuro trabalhar com a oralidade.
(Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

No tocante ao segundo objetivo *“Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente”*, no entender das docentes P1, P2 e P3, o trabalho desenvolvido consiste na leitura feita pela professora de textos mais formais comuns em situações públicas, tais como panfletos, textos informativos da área da saúde, cartazes de campanhas, folders, convites para participação em eventos públicos, entre outros.

De acordo com a afirmação da professora constata-se que, de sua parte, não há clareza do eixo oralidade enquanto objeto de ensino, ou seja, modalidade oral que apresenta características próprias em diferentes dimensões sociais e portanto, deve ser analisada como objeto de reflexão.

No entender da professora, o trabalho com a oralidade compreende desenvolver trabalhos que potencialize a participação das crianças em situações comunicativas, em processos de interação de modo a auxiliá-las no desenvolvimento de discursos ou sequência de fatos.

Veja o registro realizado no decorrer das observações que revela a dinâmica utilizada pela professora P1 em aula:

“[...] a interação entre a professora e as crianças é muito positiva. Antes de iniciar o trabalho em sala de aula, a professora recupera com os estudantes as atividades desenvolvidas no dia anterior. Ela solicita que um dos alunos (escolha pessoal da professora) fale oralmente quais foram às atividades desenvolvidas, como se fosse um relatório da aula anterior. Durante o relato da criança, a professora faz pequenas interrupções como, por exemplo, pede que ela fale devagar e ajuda a entoar melhor a voz (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).”

Sobre o objetivo “*Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais*”, a professora P1, durante o período de cinco dias de observações, trabalhou em aula textos de tradições orais, tais como, canções, trava-língua, adivinhas, contos, lendas e parlendas. Sobre o assunto, a professora relata:

“Aqui na classe, as crianças são muito participativas porque eu estou sempre estimulando e dando várias atividades para pesquisar e socializar. Este mês, por exemplo, estou trabalhando com o tema folclore e as crianças devem levar as adivinhas e trava-línguas para ler em casa. Quem consegue ler no outro dia aqui na classe ganha pontos ou prêmios. Amanhã iremos fazer essa atividade de leitura na biblioteca, com diversos livros que a bibliotecária selecionou sobre o tema de folclore” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).”

A Professora P2, desenvolveu as atividades que integram o livro didático. Sobre o assunto, veja o relato:

“[...]Sigo rigorosamente as atividades contidas no livro didático. Não me sinto confortável com o currículo. Acho muito extenso e não consigo elaborar atividades com todos os conteúdos ali. O livro pelo menos me ajuda a identificar o conteúdo que preciso trabalhar, diferente do currículo da SME, que eu não entendo nada, (risos) principalmente o de Língua Portuguesa” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P2, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B2).”

O livro didático ⁴⁹ utilizado pela professora apresenta inúmeras atividades que trabalham o objetivo supracitado. A cada nova unidade, a Seção Comunicação Oral, contida no livro, apresenta propostas de trabalho com atividades que possibilita o aprendizado da comunicação oral, ou seja, conduta verbal adequada a diferentes situações.

Sobre o trabalho com o eixo oralidade da professora P3, observe o relato

“[...] a oralidade eu contemplo todos os dias, principalmente nas atividades dos projetos. Eu gosto de trabalhar com projetos. Eu termino um e começo outro. Esta semana estamos concluindo o projeto de cantigas. E assim penso que as crianças além de avançarem nas aprendizagens, os projetos possibilitam situações significativas. Bem, mas voltando a falar sobre a questão do oral, é isso, os projetos possibilitam trabalhar todos os eixos e eu também consigo pensar em atividades em conjunto. Acho difícil pensar nas atividades sem pensar em uma sequência didática ou um projeto, pois não tenho como amarrar as atividades aos conteúdos do currículo. Nesta semana estamos com as cantigas. Você viu, já fizemos a rotina durante a roda da conversa, as crianças questionam, participam, interagem o tempo todo. Penso que é assim que devo trabalhar com o eixo oral. Não sei se estou fazendo a coisa certa, mas é assim que eu faço, não consigo pensar em atividades orais de outra forma, pode até ser que esteja fazendo de forma errada” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P3, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B3).

A professora P3 e a Professora P2, que lecionam em escolas com baixo desempenho no ANA/2014 restringem o trabalho relativo à oralidade apenas a dois objetivos dentre os oito objetivos propostos para o eixo.

Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo de oralidade realizadas no 2º ano de escolaridade

Ao contrastar os comentários das professoras sobre os trabalhos relativos à oralidade, notamos a manifestação de dificuldades das participantes (P1, P2 e P3) em transpor os conteúdos propostos no currículo oficial do município para atividades do eixo oralidade. As demais participantes P4, P5 e P6 e P7, P8 e P9 justificam o desenvolvimento das atividades orais em situações articuladas às propostas para a leitura.

⁴⁹ Projeto Buriti, Ed. 3ª, 2012.

Sobre os trabalhos relativos à oralidade cabe assinalar que as participantes da pesquisa prosseguiram, no decorrer da semana com as atividades referentes aos objetivos.

O trabalho das docentes P7, P8 e P9 diferencia-se das demais, por relacionarem o ensino da comunicação oral ao da leitura, sobretudo da leitura nos textos imagéticos. Nas aulas estimulam as interações entre as comunicações orais dos estudantes com os textos, ampliam as propostas contidas nos livros didáticos, orientam em detalhes a exploração de textos imagéticos e, para isso, utilizam recursos audiovisuais.

O trabalho das professoras P4, P5 e P6 compreende o desenvolvimento da leitura que fazem de textos escritos, incluindo atividades destinadas aos objetivos do eixo oralidade. Cabe ressaltar o trabalho realizado pela professora P4, relativo à produção de textos orais, uma vez que a docente organizou situações reais as quais os estudantes tinham como desafio aprender a falar em público para ensinar outras crianças (durante o recreio na escola) a dobradura do peixe.

4.7 Eixo curricular produção de textos escritos e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com alto desempenho na ANA/2014

Todas as docentes destas escolas, exceto P7, desenvolveram atividades referentes ao eixo produção textual escrita, durante o período de observação. As docentes P8 e P9 realizaram atividades considerando quatro objetivos, revela a observação do Quadro 22.

Quadro 22. Práticas Pedagógicas do eixo de produção de textos escritos trabalhadas em escolas cujos estudantes apresentaram alto desempenho na ANA/2014.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	Objetivo 2º ano	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C	P8				
2. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	A	P9	P8 P9	P8		
3. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	A/C					

4. Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I/A					
5. Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A					
6. Organizar o texto dividindo-o em tópicos e parágrafos.	I		P8 P9			
7. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	I/A					
8. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	A					
9. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	A					
10. Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A				P8	P8
11. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I/A					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos “Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba” e “Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia” foram contemplados pelas docentes P8 e P9.

Destaca-se que, na organização das atividades, essas docentes consideraram a progressão do ensino no que diz respeito ao planejamento, organização dos tópicos do texto e revisão do texto produzido, no período de uma semana. O registro a seguir apresentado, feito no diário de campo contém dados da observação dessas atividades.

“Esta semana faremos uma versão diferente para a Lenda Maria Pamonha⁵⁰. Você conhece? Então depois do intervalo, vou começar o planejamento da produção com os alunos e na quarta-feira, as crianças terão como desafio elaborar uma outra versão da lenda com suas próprias palavras. Os alunos já estão acostumados, sempre trabalho com produção de textos. Aliás, penso que é a maior dificuldade dos alunos. Nas avaliações externas principalmente no SARESP, sempre cai essas atividades” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P8, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A2).

⁵⁰ Texto extraído do Livro de Textos do Aluno do Programa Ler e Escrever p.145

Assim, a docente P8 organizou as atividades de planejamento sendo escriba do grupo. Observe o diálogo a seguir entre professora e crianças:

P: *Vamos lá crianças, agora vamos fazer o planejamento do texto...*
 C: *Que texto?*
 C: *Texto?*
 C: *Agora?*
 C: *Está no livro?*
 P: *Sim....vocês já deveriam saber, não é?*
 P: *Combinamos na semana passada que faríamos uma nova versão da Lenda Maria Pamonha. Lembram?*
 C: *Ah, verdade!*
 C: *Qual página professora?*
 P: *Agora vocês não vão utilizar o livro, só mais tarde.*
 P: *Agora vocês devem usar o caderno e prestar atenção aqui, comigo...*
 P: *Vamos lá crianças, nós já fizemos isso, lembra?*
 C: *Mais ou menos....*
 C: *É para agora?*
 C: *Acho que sim....é mais ou menos um roteiro né?*
 P: *É sim, mas vamos lá...*
 A professora vai para a lousa e começa fazer o planejamento com os alunos...
 P: *Vocês vão fazer o quê?*
 C: *Um texto...*
 P: *Sobre o que? Qual é o assunto?*
 C: *Uma outra história para a Maria Pamonha...*
 P: *Outra versão para a Lenda da Maria Pamonha...então escrevam no caderno...*
 A professora começa a escrever na lousa...
 P: *O que nós vamos fazer? Nova versão da Lenda da Maria Pamonha.*
 P: *Quanto tempo vamos levar?*
 C: *Muitos dias...talvez até meses...*
 P: *Não, não....vamos fazer em três dias....*
 P: *Quem vai ler?*
 C: *Nós, ou quem quiser...*
 P: *Podemos fazer a história para doar na biblioteca, o que acham?*
 C: *Simm...*
 C: *“achamos bom”*
 C: *Não sei não....*
 P: *Topam ou não?*
 C: *Simm..*
 P: *Por onde devemos começar então? O que iremos escrever?*
 C: *A história, não é?*
 P: *Sim, mas tem que dar uma nova versão para a Lenda e por isso vou retomar a história com vocês...*
 A professora pega o livro, pede silêncio as crianças e pede ao aluno C...(nome da criança) para fazer a leitura do texto em voz alta. Todos acompanharam a leitura com o livro em mãos.
 Após a leitura do aluno C... a professora diz:
 - *Então agora fechem os livros e abram o caderno e podem começar a escrever, mas tem que ser diferente da história que vocês ouviram.*

Em seguida a professora senta, começa a preencher algumas folhas e deixa estudantes produzirem os textos sem outras orientações.

Um aluno vai até a mesa dela e pergunta baixinho:

- Prof, é para escrever tudo?

Sim tudo, vocês farão a nova versão da história...

A professora começa a falar em voz alta para toda a classe

- Gente, depois em outro dia faremos a revisão, hoje vocês só vão escrever o texto... pense lá... em como escrever esse texto, nos parágrafos, ah, e tem que pensar em cada um hein... não quero um texto sem parágrafo e eu já ensinei para vocês como é que faz.

(Trecho do diálogo entre professora e estudantes extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P8, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A2).

De acordo com o relato observa-se que a dinâmica realizada pela professora indica o que fazer, tempo destinado à produção textual, os possíveis leitores do texto, e adesão das crianças. No entanto, a observação revela a ausência de trabalho relativo à elaboração dos tópicos que devem ser incluídos no texto.

Em contraposição, a professora P9, no segundo e terceiro dia dos períodos de observação, desenvolveu atividade de planejamento textual com os estudantes. A atividade referia-se ao desdobramento de uma proposta de produção de um livro ilustrado de animais explicitadas no livro didático utilizado em sala de aula⁵¹. Sobre o assunto, a professora P9 explica:

“O livro didático é bom, mas ainda assim tenho que complementar com outras atividades de leitura fluente e produção textual. As propostas de produções textuais são interessantes, mas as crianças precisam de orientações para colocar as ideias no papel. Por isso, trabalho antes o planejamento do texto e faço isso individualmente. Já trabalhei muito no coletivo, agora faço isso individualmente, pois na hora da avaliação é cobrada da criança a autonomia, então tem que ser trabalhado em aula com esse conteúdo” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P9, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A3).

Vejamos um exemplo das interações entre da professora com seus alunos:

“Agora que vocês já escolheram os mamíferos que irão pesquisar o próximo passo é registrar as informações do animal. Então, agora nós temos que planejar isso. Cada um fará o seu, de acordo com a escolha do animal. Peguem o xérox das informações do animal e selecionem o que vocês julgarem importante. Por exemplo, o que o animal come? Onde ele vive? Quais são suas características físicas?”

⁵¹ Porta Aberta (2012, pg. 182)

(As crianças ficam agitadas procurando a folha xerocada e a professora retoma)

- *Vou repetir crianças, prestem atenção, sem brincadeiras agora... Vocês devem ler novamente o textinho xerocado e depois selecionar essas informações registrando no caderno* (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P9, do 2º ano do Ciclo 1 da escola A3).

Essa atividade articulou-se ao objetivo “*Organizar o texto dividindo-o em tópicos e parágrafos*”. Veja o relato da professora P9 sobre o assunto:

[...]Separei para o dia de hoje a atividade de organizar o texto em parágrafos. Cada parágrafo deve conter uma informação importante. Neste caso, a atividade foi selecionada do livro, por isso eu disse que tem atividades de produções que são interessantes, outras não. Essa eu achei interessante, pois dá dicas de como a criança deve organizar as ideias do texto nos parágrafos” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P9, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A3).

O trabalho relativo a esse objetivo pela professora P9 articula-se com o objetivo “Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia”. Para tanto, o contraste entre as práticas de P8 e P9 observadas indica que apenas P9 orienta a organização do texto em tópicos o que viabiliza a produção textual autônomo do objetivo em pauta.

4.8 Eixo curricular produção de textos escritos e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com desempenho mediano na ANA/2014

A distribuição das práticas das participantes da pesquisa que lecionam em escolas com desempenho mediano no ANA/2014, por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações do eixo curricular produção textual escrita. A observação do Quadro 23 revela que quatro dos onze objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetizador foram contemplados pelas docentes P4, P5 e P6.

Quadro 23. Práticas Pedagógicas referentes ao eixo de produção de textos escritos trabalhadas em escolas cujos estudantes apresentaram desempenho mediano na ANA/2014.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C	P5	P4			
2. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	A			P4		
3. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	A/C		P6			P4
4. Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I/A					
5. Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A					
6. Organizar o texto dividindo-o em tópicos e parágrafos.	I					
7. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	I/A					
8. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	A					
9. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	A				P4	P4
10. Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A					
11. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I/A					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Nesta observação, chama a atenção a frequência dos trabalhos desenvolvidos relativos à produção de textos escritos. Apenas a docente P4 trabalhou com vários objetivos, observando a continuidade do processo de ensino no decorrer da semana.

Cabe assinalar que esta docente (P4) trabalhou a produção de textos escritos de modo integrado com os eixos de oralidade e leitura e a produção textual escrita com ajuda do escriba, com autonomia e a revisão coletiva dos textos durante o processo de escrita.

Sobre o assunto, a professora P4 faz o seguinte comentário:

“O trabalho com a produção de textos no 2º ano deve complementar o trabalho que foi desenvolvido no 1º ano. Planejar o texto com a criança é uma atividade presente no currículo desde a educação infantil, mas como identificar se a criança já sabe? Preciso antes levantar esse conhecimento, preciso conferir se os estudantes já consolidaram esse conteúdo ou não. Neste caso, eu organizei a atividade de produção da semana (texto instrucional com a temática de dobradura) pensando no trabalho com a produção desde o planejamento coletivo até a produção final seguida de revisão, sendo eu a escriba, pois tenho que servir de modelo primeiro. É trabalhoso, muito trabalhoso, mas é possível” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P4, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M1).

Diferentemente de P4 a professora P5, trabalha o objetivo *“Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba”*, conforme o registro feito no diário de campo durante os períodos observados. A seguir apresentamos o relato:

A professora inicia a aula retomando a atividade do projeto “Fundo do Mar”. Antes de dar a comanda da atividade, ela reorganiza a classe separando os estudantes em duplas “produtivas”⁵² e pede aos estudantes que aguardem a entrega da folha de linguagem para escrita do texto. Os estudantes questionam a professora sobre quem deverá escrever e a professora diz que passará de mesa em mesa para entrega da folha e anunciar o nome do aluno escriba. Nota-se que as crianças estão familiarizadas com a proposta, no entanto, ficam ansiosas para descobrir quem da dupla será o escriba [...] A professora explica aos estudantes que primeiro fará o roteiro da produção na lousa e logo em seguida deverão passar para a folha de linguagem (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P5, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M2).

Sobre o roteiro de produção elaborado pela professora P5 e trabalhado em aula, observe o registro:

Para o desenvolvimento dessa atividade a professora utiliza os seguintes procedimentos:

Na lousa, escreve:

O que nós vamos escrever? Uma ficha descritiva da baleia

⁵² Termo utilizado pela professora quando se refere aos critérios adotados para organização das duplas. De acordo com as explicações da professora, os critérios utilizados estão de acordo com os níveis de conhecimentos dos estudantes em relação ao sistema de escrita fundamentados na pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. São eles: pré-silábico, silábico com e sem valor sonoro convencional, silábico alfabético e alfabético.

Quem vai ler? Meus colegas de escola

Onde vai circular? Na escola

Logo em seguida a professora dá mais informações sobre a proposta de produção...

Nós vamos escrever esta ficha com todas as informações que lemos na semana anterior sobre as baleias. Então, vamos tentar recuperar o que já sabemos sobre as baleias (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P5, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M2).

Esse registro mostra que a professora utiliza um roteiro para o ensino da produção textual e utiliza o auxílio de alguns estudantes como escriba do processo.

A professora P6 desenvolveu em aula a produção de um texto escrito coletivamente. Sobre o assunto, veja-se trecho do registro realizado no diário de bordo:

A professora inicia a aula retomando a leitura do dia anterior “Os três Jacarezinhos” de Helen Ketterman. Após a leitura oralizada pela professora, ela pede aos estudantes que façam a reescrita da história no caderno. Por se tratar de uma produção coletiva, os estudantes ajudam a professora na elaboração dessa reescrita (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P6, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M3).

Cabe assinalar que a reescrita solicitada por essas professoras e pelas demais participantes consiste na escrita de um novo texto com apoio, ou seja, reprodução do texto já conhecido (usando as próprias palavras).

Sobre a atividade, vejamos um trecho da observação em que a professora interage com seus alunos:

P: Já abriram o caderno? Então vocês vão ditar e eu vou escrever na lousa, mas vocês já podem passar o texto para o caderno, assim vai adiantando.

P: Então, como eu posso começar o texto?

C: Era uma vez três jacarezinhos que “morava” com a mamãe num lugar bem distante.

A professora escreveu na lousa toda a frase ditada por um aluno sem fazer nenhuma interrupção.

E depois? Como eu continuo

C: Agora vocês já estão “grandes”...

P: Grandes? É uma boa palavra? Não tem outra melhor?

C: Ai, ai...pode ser “cresceu”

P: Cresceram pode ser? Ou mocinhos?

C: É...mocinhos...são mocinhos já... e tá na hora de se cuidar...

P: Vamos com calma, falem devagar...ficou assim vocês já cresceram , são mocinhos... foi mocinhos que vocês falaram né?

C: É mocinho

C: Mas também pode ser “rapaizinhos”...

As crianças ficam dispersas e a professora retoma...

*P: Já copiaram tudo no caderno? Então parem com essa bagunça e prestem atenção aqui...[...]*No decorrer da atividade, nem todas as crianças participaram do ditado, algumas crianças ficaram quietas, copiando o texto no caderno (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P6, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M3).

Sobre o exposto, observa-se que a professora dialoga com apenas alguns estudantes, cabendo aos demais copiar a produção registrada na lousa.

4.9 Eixo curricular produção de textos escritos e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com baixo desempenho na ANA/2014

O Quadro 24 a seguir apresentado contém informações sobre realizações de práticas referentes ao eixo produção de textos escritos. Esta distribuição é feita considerando-se os vários objetivos previstos para este eixo curricular e os dias em que essas práticas ocorreram no período de observações de aula.

Quadro 24. Práticas Pedagógicas do eixo de produção de textos escritos trabalhadas em escolas cujos estudantes apresentaram alto desempenho na ANA/2014.

PRODUÇÃO DE TEXTOS ESCRITOS	OBJETIVO S PARA O 2º ANO	1º dia	2º dia	3º dia	4º dia	5º dia
1. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	A/C			P1		
2. Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	A				P1	
3. Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	A/C					P1
4. Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I/A					
5. Gerar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I/A					
6. Organizar o texto dividindo-o em tópicos e parágrafos.	I					

7. Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.	I/A					
8. Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	A					
9. Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	A					
10. Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas para planejar os trechos seguintes.	I/A					
11. Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.	I/A					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na observação deste Quadro, chama a atenção o registro de atividades de produção textual escrita feita por apenas por uma, (P1), dentre três professoras, das escolas em pauta. Para isso, recorreu a algumas estratégias para realizar o trabalho.

Sobre o assunto, veja-se o relato:

“Eu trabalho sempre com produção de textos escritos. Não escondo que tenho preferência pelos contos. Há duas semanas temos ouvido diversas versões da história do Chapeuzinho Vermelho, agora esta semana os estudantes terão como desafio fazer um final diferente para a versão, uma versão “pessoal”. Avaliando o potencial do grupo eles têm condições de fazer um final interessante, são inteligentes, porém, acho que é um super desafio”.

Sobre a dinâmica utilizada, observe o registro do diário de campo:

No quarto dia de observação, a professora fez o seguinte encaminhamento para a proposta de produção de texto:

- Crianças, hoje vocês terão que planejar a escrita do texto do chapeuzinho. Mas desta vez, vocês farão uma nova versão para a história. Para ficar um texto “bom”, é necessário que vocês organizem um planejamento, um roteiro, como fizemos ontem. Não fiquem preocupados, pois vou ajudá-los na elaboração dessa história e vou organizar a turma toda em duplas, mas eu escolho com quem cada um irá sentar”

[...] De acordo com o relato da professora, as duplas foram organizadas entre alunos que já escrevem alfabeticamente e alunos que ainda não escrevem alfabeticamente (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

Durante o desenvolvimento da atividade a professora caminhava pela sala auxiliando as duplas a produzirem o texto. Sobre o assunto, veja-se a interação da professora com duas duplas de alunos:

C: Professora, não vou falar que a mãe fez brioche pois brioche é da história do Pedro Bandeira, então vou dizer que ela fez pão de queijo...

P: legal, então escreva...

C: também vou dizer que a Chapeuzinho levou suco...

P: Pode ser a história é de vocês...

A professora continua a caminhar na sala de aula auxiliando outras crianças e pergunta para outra dupla:

P: Cadê a letra maiúscula? Vocês começaram a história sem a letra maiúscula, pode?

As crianças ficam quietas... e a professora continua...

P: Apaga e faz de novo, tem que prestar atenção em como escreve se não vai sair errado.

(Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1)

Sobre esses registros, cabe destacar que o enfoque dado pela docente à interação entre alunos com diferentes níveis de desempenho na escrita. As propostas foram elaboradas considerando a inserção do acesso ao sistema de escrita alfabético na produção textual.

Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes a produção de textos escritos realizados em escolas de baixo, médio e alto desempenho na ANA/2014.

Nas comparações das escolas com diferentes desempenhos, destacam-se as práticas das docentes P8 e P9 que lecionam em escolas de alto desempenho no ciclo alfabetização, por incluírem procedimentos que podem assegurar a progressividade das atividades na produção textual escrita. Contudo, algumas diferenças são observadas nas práticas dessas professoras. Sobre os procedimentos utilizados pela professora P8, de acordo com as observações, após solicitar a reescrita da lenda Maria Pamonha, não apresenta maiores explicações para a realização da atividade. A professora P9 trabalha com as propostas de produção textual apresentadas no livro didático, porém, complementa as atividades

com outras leituras e/ou procedimentos, fornecendo mais orientações para os estudantes produzirem seus textos.

As práticas desenvolvidas pelas professoras das escolas com escores medianos - P4, P5 e P6 contemplaram situações de planejamento e elaboração de roteiros para a produção textual. A docente P4 toma como ponto de partida os conhecimentos prévios dos estudantes e organiza as atividades de produção considerando as seguintes etapas: planejamento, produção e revisão. A professora P5 organiza duplas de trabalhos com uma criança cuja escrita é classificada como alfabética e outra que ainda não se encontra neste nível de construção da escrita, de acordo com os níveis de escrita apresentados pela pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita, 1985). A professora P6 faz a produção textual com a participação de todos os estudantes, e atua como escriba. Diante da dupla solicitação – produzir o texto e copiar a escrita da lousa – poucos alunos se dedicavam a produção textual, os demais, preocupavam-se em copiar o que estava escrito na lousa. Dentre as professoras das escolas de baixo desempenho apenas a professora P1 trabalhou com a produção textual. Isto ocorreu durante três dias consecutivos. Esta docente também organizou e orientou o trabalho de produção em duplas, dirigindo-se aos estudantes para orientá-los. Sua atuação difere da P8, que permanecia em sua mesa fazendo outras atividades.

4.10 Eixo curricular análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com alto desempenho na ANA/2014

O Quadro 25 contém informações sobre realizações de práticas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Esta distribuição é feita considerando-se os vários objetivos previstos para este eixo curricular e os dias em que essas práticas ocorreram no período de observações de aula. Dos quinze objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetização foram contemplados seis pelas docentes.

Quadro 25. Práticas Pedagógicas do eixo de análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade em escolas que apresentaram alto desempenho na ANA/2014.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE.	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	A/C					
2. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	A/C					
3. Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	A/C					
4. Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I					
5. Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.	I					
6. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	A	P7	P7			
7. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z INICIAL; O ou U/E ou I em sílaba final; M e nasalizando final de sílaba; NH, Ã e ÃO em final de substantivos e adjetivos).	I/A/C	P9	P9	P9		
8. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I				P7	P7
9. Segmentar palavras em textos.	I/A		P8	P8		
10. Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	I					
11. Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	I/A					
12. Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I/A					
13. Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I/A					
14. Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I/A	P8	P8	P8	P8	P8
15. Pontuar o texto.	I/A			P8	P8	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)”;
 “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU;

G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z INICIAL; O ou U/E ou I em sílaba final; M e nasalizando final de sílaba; NH, ã e ão em final de substantivos e adjetivos” e “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente” são objetivos que contemplam a normatividade e foram trabalhados pelas docentes P7 e P9.

As práticas pedagógicas envolvendo o trabalho com os objetivos supracitados foram extraídos dos livros didáticos da Coleção Buriti (2012) e Porta Aberta (2014), ambos destinados para o 2º ano do ciclo de alfabetização. As atividades contemplavam a escrita de nomes de figuras utilizando grupo de letras (LH, NH, CH, RR, SS, ão, ã, entre outras). Estas atividades foram realizadas no próprio livro didático. Sobre a dinâmica utilizada, observe o registro realizado no diário de campo:

“Após a comanda dada pela professora, as crianças ficaram em silêncio realizando a atividade do livro didático. [...] A professora ficou caminhando pela sala ajudando os estudantes durante a tarefa. [...] Ao término da atividade a professora recolheu os livros para corrigi-los” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P7, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A1)

[...] Eu já trabalhei com estas atividades de “ss”, e “rr”, no final do semestre passado, mas percebi que na prova, algumas crianças apresentaram dúvidas então estou reforçando. Esta atividade aqui, é fácil...dá uma olhada...

Leia as palavras abaixo.

carinho carrinho

Responda:

Qual é a posição da letra **r** nessas palavras: início ou meio?

Nessas palavras, a letra **r** tem o mesmo som?

Em qual dessas palavras o **r** tem o som mais forte?

Que letras vêm imediatamente antes e depois das letras em destaque, vogais ou consoantes?

“Como eu não utilizo o livro didático de ponta a ponta, fica mais fácil, pois eu vou e volto com as atividades do livro” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P9, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A3).

Os objetivos “Segmentar palavras em textos”, “Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções” e “Pontuar texto” foram trabalhados pela docente P8, no decorrer das observações e, durante o trabalho com a produção de textos escritos.

4.11 Eixo curricular análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com desempenho mediano na ANA/2014

O Quadro 26 contém informações sobre realizações de práticas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade. Esta distribuição é feita considerando-se os vários objetivos previstos para este eixo curricular e os dias em que essas práticas ocorreram no período de observações de aula. Dos quinze objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetizador, quatro foram contemplados pelas docentes P4, P5 e P6.

Quadro 26. Práticas Pedagógicas do eixo de análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade em escolas que apresentaram desempenho mediano na ANA/2014.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE.	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	A/C			P6		
2. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	A/C			P4		
3. Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	A/C					
4. Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I					
5. Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.	I					
6. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	A					
7. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z INICIAL; O ou U/E ou I em sílaba final; M e nasalizando final de sílaba; NH, Ã e ÃO em final de substantivos e	I/A/C		P5 P6			

adjetivos).						
8. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I					
9. Segmentar palavras em textos.	I/A			P4	P4	
10. Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	I					
11. Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	I/A					
12. Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I/A					
13. Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I/A					
14. Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I/A					
15. Pontuar o texto.	I/A					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos “*Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc*” e “*Segmentar palavras em textos*” foram trabalhados pela docente P4 em consonância com a proposta de produção de textos escritos.

As práticas da docente P6, realizadas com o objetivo “*Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina*”, consistiram na produção de textos escritos, neste caso a reescrita da história “*Os três Jacarezinhos*”, de Helen Ketterman. Sobre isso, veja o relato da professora P6:

“Trabalhei a reescrita com os alunos e, logo em seguida, contemplei outras atividades, por exemplo, escrita de frases, análise do texto escrito, estudo de palavras...acho bem importante o trabalho integrado e por isso procuro sempre articular uma atividade em outra. Acho que fica mais interessante, não fica uma atividade picada ali e outra lá” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P6, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M3)

Cabe assinalar que a escrita de frases trabalhada pela professora após a reescrita de texto, foram extraídas de um livro didático e não relacionadas ao texto reescrito pelos estudantes.

A docente P5 trabalhou o objetivo “*Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de*

palavra; JA/JO/JU; Z INICIAL; O ou U/E ou I em sílaba final; M e nasalizando final de sílaba; NH, ã e ão em final de substantivos e adjetivos) ” com diversas atividades no caderno do estudante. Sobre o assunto, a professora P5 diz:

“Então, antes não podíamos trabalhar com estas atividades, hoje ficou mais fácil, pelo menos sobre isso. Antigamente, as crianças saíam da 4ª série pelo menos com uma base de conhecimentos sobre a escrita das palavras, hoje em dia não é bem assim que acontece, as crianças saem do 5º ano, às vezes, até sem compreender o sistema de escrita. Mas depois que foi liberado esse trabalho com as sílabas aqui na escola fazemos muito. Como estou com 2º ano, eu pego as atividades de livros didáticos novos, mas as vezes utilizo as atividades dos livros mais antigos, e outras vezes recorro ao material do ler e escrever que tem na escola e é muito bom” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P5, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M2).

O objetivo *“Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc”*; foi trabalhado pela docente P4. Sobre o assunto a professora observa:

“Já fiz uma pesquisa aqui no grupo, e até mesmo nas reuniões de pais e constatei que poucas crianças conheciam os cadernos do jornal. Umas porque os pais não têm o hábito de ler jornais e outras porque realmente não tem interesse, desconhecem. Mas esse conhecer o jornal não é daquele jeito simples, identificar se é ou não um jornal, mas quero dizer, conhecer cada parte dele, cada caderno, entender qual é a proposta do caderno da mulher, do entretenimento, compreender sobre o assunto que cada um fala, enfim, conhecer o jornal detalhadamente. [...]Então tenho feito um trabalho utilizando os cadernos dos jornais justamente por isso. O encarte que eu estou trabalhando nesta semana atende esse objetivo. Assim, acredito que as crianças possam conhecer um pouco mais dos cadernos que compõem o jornal da cidade” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P4, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M1).

Em relação ao objetivo *“Segmentar palavras em textos”*, a docente P4 contemplou este objetivo no decorrer das práticas de produção de textos escritos, neste caso em particular, a produção do texto instrucional sobre *“dobradura do peixe”* para os alunos de outra turma.

Como podemos notar o eixo análise linguística que comporta discursividade, textualidade e normatividade é focalizado diferentemente pelas docentes das escolas com desempenho mediano na ANA/2014.

No que tange aos aspectos discursivos e textuais são contemplados nas aulas das professoras P4 e P6. Já os aspectos de normatividades são contemplados pela docente P5.

4.12 Eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com baixo desempenho na ANA/2014

Quatro dos quinze objetivos propostos para o 2º ano do ciclo alfabetizador foram contemplados pela docente P1. Observe o Quadro 27.

Quadro 27. Práticas Pedagógicas do eixo de análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade em escolas que apresentaram desempenho baixo no ANA/2014.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSIVIDADE, TEXTUALIDADE E NORMATIVIDADE.	Objetivos 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	A/C					
2. Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	A/C					
3. Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	A/C					
4. Conhecer e usar palavras ou expressões que estabeleçam a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I					
5. Conhecer e usar palavras ou expressões que retomem com coesão o que já foi escrito: pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes.	I					
6. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	A		P1	P1	P1	P1
7. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z INICIAL; O ou U/E ou I em sílaba final; M e nasalizando final de sílaba; NH, ã e ão em final de substantivos e adjetivos).	I/A/C					
8. Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência irregular, de uso frequente.	I					
9. Segmentar palavras em textos.	I/A				P1	P1
10. Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.	I					

11. Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.	I/A					
12. Reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso.	I/A					
13. Usar adequadamente a concordância nominal e verbal.	I/A					
14. Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções.	I/A			P1	P1	P1
15. Pontuar o texto.	I/A				P1	P1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Na observação deste quadro, destaca-se a realização de atividades referentes aos objetivos propostos por apenas uma professora, P1. Os objetivos “Segmentar palavras em textos”; “Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos segundo as convenções” e “Pontuar o texto” foram utilizados no decorrer das atividades de produção textual de uma nova versão para a história do Chapeuzinho Vermelho.

No que diz respeito ao trabalho referente ao objetivo “Conhecer e fazer uso da grafia convencional das palavras com correspondência regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V)”, veja os comentários realizados durante a atividade desenvolvida:

“Sabe [...] não sei se sou uma professora construtivista, às vezes penso ser tradicional também um pouco. Por exemplo, na sala de aula faço trabalho com a escrita estudando as palavras, por exemplo, Pato, se eu trocar o P pelo M fica...MATO e assim eles têm que formar novas palavras a partir do final ou início dado. Então os estudantes devem escrever na lousa e todos registram. Isso eu faço muito e eu acho que isso é o que tem dado mais resultado e até hoje ainda eu faço. Como é estudo da palavra, eu já faço essa palavra em letra cursiva, então já estou inserindo a letra cursiva também, a gramática que eu falo também que é o substantivo, o grau aumentativo e diminutivo ou até o coletivo. Por exemplo, eles tiveram que descobrir qual é o coletivo do sapo, que é saparia e ficou muito interessante. E coisas assim novas que, às vezes, surgem e a gente acaba até procurando avançar, por exemplo, já entra metamorfose, eu tenho um vídeo sobre metamorfose e coloco para eles. Assim contemplo ciências e aproveito e trabalho metamorfose do sapo. É tudo feito assim, casando as atividades com outras disciplinas, pois acho que se torna bem dinâmico e interessante o trabalho” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

Sobre a atividade desenvolvida com o objetivo supracitado, a professora registrou na lousa o seguinte texto:

Palavras com F – V
Leia e depois circule no texto as palavras com F e V

*Seu Felipe é um pai
 Amoroso e bonachão.
 Ontem chegou afobado
 Com uma caixa na mão.
 Viviane! Viviane!
 Adivinhe o que eu comprei!
 Venha ver, é uma beleza!
 De dentro da caixa,
 Pula Felpudo,
 Um gatinho enfeitado
 Com fita de veludo.*

Após registro da atividade na lousa a professora deixou os estudantes trabalhando na tarefa enquanto visitava as pastas de atividades. Minutos depois fez a correção na lousa e pediu para que os alunos acompanhassem no caderno.

Sobre os objetivos “*Segmentar palavras em textos*”, “*Identificar e fazer uso da letra maiúscula nos textos, segundo as convenções*” e “*Pontuar o texto*” foram contemplados em aulas durante as práticas de produção textual. Vejam o exemplo de como foi tratado esses objetivos em sala de aula:

P: Cadê a letra maiúscula? Vocês começaram a história sem a letra maiúscula, pode?

As crianças ficam quietas... e a professora continua...

P: Apaga e faz de novo, tem que prestar atenção em como escreve se não vai sair errado (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

Sobre o exposto, desataca-se que há interação entre a docente e os estudantes, contudo, incorpora em suas práticas pedagógicas somente atividades que focalizam os aspectos de normatividade.

Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade realizadas no 2º ano do ensino fundamental

Nas comparações das práticas observadas, nota-se de modo geral, das nove professoras participantes da pesquisa, sete realizaram atividades referentes a esse eixo. Contudo, a frequência com que essas atividades foram observadas é bastante restrita em relação aos demais eixos curriculares. A professora P1 (que leciona em escola com desempenho menor), as professoras P5 e P6 (que lecionam em escolas com desempenho mediano) e as professoras P7 e P9 (que lecionam em escolas com alto desempenho) desenvolveram atividades contemplando em partes os aspectos da normatividade. De acordo com as observações, estas professoras utilizam como recurso o livro didático, exceto a professora P1, cujas práticas se voltam ao estudo da palavra. Ela organiza atividades coletivamente, possibilitando que os estudantes reflitam sobre a utilização das letras nas palavras e sua correspondência sonora.

Segundo as afirmações das professoras P1, P4 e P8, suas práticas referentes aos objetivos da textualidade inserem-se nos trabalhos de produção de textos escritos. Com referência as práticas das professoras P1 e P4, as atividades do eixo análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade foram desenvolvidas considerando os conhecimentos prévios dos alunos e planejadas com vistas à progressão do ensino. Cabe lembrar que as observações de aula ocorreram no segundo semestre em classes de segundo ano de escolaridade.

As práticas referentes a esse eixo diferem do trabalho realizado pela professora P8, que faz a produção textual escrita. Ao desenvolver atividades de produção de textos escritos, a docente P8, após o planejamento feito em conjunto com os alunos, confiou aos estudantes a tarefa de concluir a produção textual.

No que concerne ao trabalho com os aspectos da discursividade, feito pelas docentes P4 e P6, docentes de escolas que apresentaram desempenho mediano na ANA/2014, as observações revelam o enfoque de diferentes objetivos. P4 focou o objetivo *“Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.”* em leitura do Jornal do município. A professora P6 contemplou o objetivo *“Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina”*, integrando as atividades ao eixo produção de textos escritos.

Destaca-se que, de acordo com o documento Brasil (2012), o eixo “análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade” divide-se em três dimensões. São elas: Caracterização e reflexão sobre os gêneros e suportes textuais (discursividade), reflexão sobre os recursos linguísticos para a constituição de efeitos de sentido em textos orais e escritos (textualidade) e domínio da norma ortográfica e dos padrões da escrita (normatividade). De modo geral, as docentes P4, P5 e P6 (que lecionam nas escolas com desempenho mediano) desenvolveram atividades contemplando as três dimensões do eixo supracitado, enquanto que as docentes P1 que leciona em escolas (com baixo desempenho), e as docentes P7, P8 e P9 que lecionam em escolas (com alto desempenho) contemplaram duas dimensões: textualidade e normatividade. Conduta semelhante é apresentada por apenas uma professora dos dois outros grupos, P1 e P4.

4.13 Eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com alto desempenho na ANA/2014

O Quadro 28 contém a distribuição das práticas das participantes da pesquisa que lecionam em escolas com os maiores desempenhos no ANA/2014, por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações. São apresentados neste quadro quinze objetivos, sendo, onze propostos para serem introduzidos, aprofundados e consolidados no **1º ano** e, quatro, para serem aprofundados e consolidados no **2º ano** do ciclo alfabetização.

Dentre os objetivos propostos para o 1º ano, foram observados em aula 7. Já os objetivos propostos para o segundo ano foram contemplados apenas 1 dos 4.

O objetivo: - *“Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos”* proposto para 2º ano, foi contemplado apenas pela professora P8 como revela a observação do Quadro 28 a seguir apresentado.

Quadro 28. Práticas Pedagógicas referentes ao eixo de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética realizados em escolas que apresentaram alto desempenho na ANA/2014.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	Objetivos 2º ano	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
1. Escrever o próprio nome.						
2. Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.						
3. Diferenciar letras de números e outros símbolos.						
4. Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.			P7	P7		
5. Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	A/C					
6. Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	A/C					
7. Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.			P9			
8. Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.		P9				
9. Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.		P9 P7		P7		
10. Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.					P7	P7
11. Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.				P9		
12. Perceber que as vogais estão presentes em todas						
13. Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.		P7 P9	P7 P9	P9	P9	P9
14. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	A/C					
15. Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	A/C				P8	P8

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As atividades que as docentes P7, P8 e P9 realizaram com a apropriação do sistema de escrita alfabética, de modo geral, estão centralizadas em dinâmicas que compreende trabalho com a consciência fonológica⁵³, leitura de textos de memória (ajuste do oral ao escrito de parlendas, cantigas e outros) e a correspondência fonográfica. Para a concretização dessas atividades em aulas, as docentes P7 e P8

⁴⁸ Termo de Moraes (2012). Segundo o autor, significa utilizar a linguagem como objeto de reflexão e assumindo ação metalinguística. Entre várias dimensões metalinguísticas, uma que é fundamental para que um aprendiz se alfabetize é a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras que pronunciamos, isto é, a consciência fonológica. Tal consciência é um conjunto de habilidades variadas. Variam quanto à operação mental que o aprendiz realiza: pronunciar um a um os segmentos que compõem a palavra, contar, identificar ou produzir “partes sonoras” parecidas, adicionar ou subtrair segmentos sonoros. Variam quanto ao tamanho do segmento sonoro, que pode ser uma rima (mato/gato), uma sílaba (cavalo, casaco) ou um fonema (sapo, c). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, final) em que aparecem nas palavras. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/consciencia-fonologica-na-alfabetizacao>. Acesso em: 22 ago. 2016.

utilizam os jogos de alfabetização⁵⁴ (do acervo do PNAIC) como recurso. Sobre isso, veja o relato da docente durante as atividades:

“Depois que eu conheci esses jogos nunca mais deixei de utilizá-los (risos). Considero este material riquíssimo para a ampliação dos conhecimentos sobre o sistema. Eles ajudam o aluno a perceber as relações entre letras e sons, as crianças descobrem as palavras que rimam umas com as outras, enfim...é um super material. E tem outra, na sala de aula ainda tenho 4 crianças que não estão alfabetizadas, por isso reforço as atividades sobre o sistema e faço isso com a classe toda. É uma maneira de alguns estudantes recordarem o que já sabem e outros aprenderem um pouco mais. [...]Os jogos são distribuídos sempre assim, de acordo com as necessidades de cada grupo” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P7, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A1).

Cabe lembrar que durante o período observado registramos os procedimentos utilizados pela professora:

“Enquanto os grupos jogavam, a professora passeava entre os grupos para ajudá-los na compreensão das regras, no estabelecimento de combinados, no desenvolvimento do próprio jogo” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P7, do 2º ano do Ciclo 1, da escola A1).

A professora P9 focalizou os trabalhos com atividades de leitura de ajuste extraídas do livro didático (Porta Aberta, 2014). O livro contém muitas situações que envolvem parlendas e cantigas, por isso, a professora organiza o seu trabalho contemplando essas atividades.

Destaca-se que, de modo geral, as docentes apresentaram as avaliações realizadas pelas professoras em sala de aula sobre o conhecimento dos estudantes em relação a compreensão dos sistemas de escrita

⁴⁹ Material produzido pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, com vistas a fornecer exemplos de atividades que buscam favorecer a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-ufpe.html>.

4.14 Eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com desempenho mediano na ANA/2014

O Quadro 29 contém a distribuição das práticas correspondentes aos objetivos do eixo curricular análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, realizadas pelas participantes da pesquisa que lecionam em escolas com desempenho mediano no ANA/2014. Essa distribuição é feita por objetivos e por dias em que foram realizadas as observações de aulas. Neste Quadro, são apresentados quinze objetivos, sendo, apenas quatro indicados para serem trabalhados no 2º ano e onze restantes, deveriam ter sido consolidados ao final do 1º ano de escolaridade. Entretanto desses quatro objetivos apenas o “*Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras de textos*” foi contemplado por uma professora. Os três restantes não foram focalizados no decorrer do período de observação.

A observação do Quadro 28 revela que os professores P4, P5 e P6 realizaram com frequência trabalhos vinculados aos objetivos previstos para o 1º ano. Sobre o assunto, veja-se o Quadro 29:

Quadro 29. Práticas Pedagógicas referente ao eixo de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética observadas em escolas que apresentaram desempenho mediano na ANA/2014.

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
Escrever o próprio nome.						
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.		P4			P4	
Diferenciar letras de números e outros símbolos.						
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.				P4		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	A/C					
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	A/C	P6	P6			
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.			P6			
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.						
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.				P6		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.					P6	P6
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.		P6	P6			

Perceber que as vogais estão presentes em todas						
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.		P4 P5	P4	P5	P5	
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	A/C					
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	A/C					

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os objetivos “Reconhecer e nomear as letras do alfabeto”, “Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros”, “Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito” foram contemplados pela docente P4. Sobre isso, observe as explicações da professora sobre as atividades desenvolvidas:

“Sete, dos meus, vinte e dois alunos, ainda não leem e escrevem convencionalmente. Por isso, utilizo essas atividades que considero “básicas” para o trabalho de recuperação com esses alunos. Enquanto eu faço um trabalho de intervenção com esses grupos, os demais ficam com a monitora da biblioteca. Na verdade, é um projeto da escola com crianças que estão no segundo e no terceiro ano que ainda não estão alfabetizadas. Então, utilizou muitas atividades de leitura de ajustes, jogos e tudo o que for interessante para ajudá-los na compreensão do sistema (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P4, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M1).

Destaca-se que as atividades utilizadas pela P4 contemplam objetivos que já deveriam ter sido consolidados no ano anterior. A professora P5, durante o período de cinco dias de observação, desenvolveu atividades de leitura de ajuste com cantigas de roda. Em seu entender:

“As atividades de leitura de ajuste ajuda no entendimento das relações entre letras e sons e também no desenvolvimento da leitura fluente” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P5, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M2).

A docente P6 trabalhou com os objetivos propostos neste eixo focalizando a consciência fonológica. Essas atividades são extraídas do livro didático e também

das atividades propostas nos jogos de alfabetização do Projeto Trilhas⁵⁵. Sobre o assunto, veja os comentários da professora durante as atividades desenvolvidas:

“Os jogos trilhas, os jogos do PNAIC, mais o livro didático, oferecem diversas atividades para a alfabetização. Então, eu aproveito, aproveito mesmo, exploro ao máximo todas as atividades, pois tenho consciência de que as crianças devem estar alfabetizadas até o final do próximo ano. Por isso, trabalho muito bem estas atividades no segundo ano, para que o professor do terceiro não diga que a professora do segundo ano não cumpriu com sua função” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P6, do 2º ano do Ciclo 1, da escola M3).

Assim, a professora P6, contemplou os objetivos de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética.

4.15 Eixo curricular análise linguística: apropriação do sistema de escrita e as práticas pedagógicas das professoras de escolas com baixo desempenho na ANA/2014

O Quadro 30 contém a distribuição das práticas observadas em escolas com menores desempenhos no ANA/2014, por objetivos e por dias em que ocorreram. São apresentados neste Quadro quinze objetivos, propostos para o ensino, sendo onze, para serem introduzidos, aprofundados e consolidados no **1º ano**, e, quatro, para serem aprofundados e consolidados no **2º ano** do ciclo alfabetização. As docentes P1, P2 e P3 (escolas com baixo desempenho) contemplaram em seus trabalhos sete objetivos previstos para o 1º ano.

Quadro 30. Práticas Pedagógicas do eixo de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética observadas em escolas que apresentaram baixo desempenho na ANA/2014

ANÁLISE LINGUÍSTICA: APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA	OBJETIVOS PARA O 2º ANO	1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
Escrever o próprio nome.						
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.		P2				
Diferenciar letras de números e outros símbolos.						

⁵⁰ Trilhas é um projeto voltado à formação de professores que tem como objetivo apoiar os docentes no trabalho com alfabetização. No kit TRILHAS, há cadernos de orientação do professor e de indicações literárias, jogos de linguagem e cartelas para atividades, todos com a intenção de inserir as crianças em um universo letrado. Fonte: www.portaltrilhas.org.br. Acesso em: 22 set. 2016.

Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.		P2				
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	A/C				P2	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	A/C		P2			
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.						
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.				P2 P3	P2 P3	P2
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.		P1 P2				
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.						
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.				P1 P2 P3	P1 P2 P3	
Perceber que as vogais estão presentes em todas						
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.		P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	A/C			P1 P2 P3	P1 P2 P3	P1 P2 P3
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	A/C	P1 P2 P3	P1 P2 P3			

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A prática pedagógica, desse grupo de docentes, constitui-se em desenvolver atividades que contemplam a aquisição do sistema e a consciência fonológica. Os comentários dos professores no decorrer do desenvolvimento das práticas revelam preocupação em relação à alfabetização dos estudantes. Sobre o assunto, veja-se

“Então, ainda tenho quatro alunos que ainda não sabem ler nem escrever por isso ainda trabalho muito com atividades de análise e reflexão do sistema de escrita. Eu trabalho do jeito que eu sei, como já disse, não sei se sou construtivista ou tradicional, mas faço aquilo que sei fazer e faço há anos. Alguns conteúdos tenho dificuldade de entender, confesso, mas muita coisa eu já fazia e agora só mudou de nome. Eu pego as atividades do livro didático, às vezes do material do ler, escrever, enfim, faço de tudo para que as crianças de fato se alfabetizem. O texto de memória, por exemplo, eu não abro mão, as crianças aprendem muito com ele” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P1, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B1).

“Sabe, parece que cada ano a turma vem com coisa nova...não sei nem explicar...por exemplo, antes não podíamos trabalhar com

sílabas, agora pode. Antes não tínhamos que fazer avaliação da escrita com base no trabalho da Emília Ferreiro, agora não mais...e assim vai. Eu, por exemplo, faço do jeito que eu entendo. Trabalho com leitura de ajuste, poemas com rimas, troca de letras, e outras atividades. O currículo é extenso e eu não dou conta de tudo, ainda mais aqueles termos que são utilizados (risos) nossa aquilo sim é difícil de entender. Ensinar na sala de aula é uma tarefa árdua...não é tão fácil como parece. Às vezes, não entendemos qual é o conteúdo que devemos trabalhar em sala de aula, quanto menos pensar na atividade. Tenho matriculado 22 alunos, 9 não estão alfabetizados, e por isso trabalho muito com as atividades de alfabetização” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P2, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B2).

“No livro, internet, em coleções tem muitas opções de atividades de alfabetização. Eu trabalho em sala de aula de acordo com as necessidades dos alunos. Essa turma não é tão boa, muitos alunos ainda não estão plenamente alfabetizados. Assim, dos 25 estudantes, uns 8 ou 9 ainda não estão alfabetizados. Por isso, acho que estas atividades são importantes para isso, para a alfabetização” (Trecho extraído dos registros contidos no diário de campo das observações das práticas pedagógicas da docente P3, do 2º ano do Ciclo 1, da escola B3).

Desta maneira, as professoras P1, P2 e P3 justificam a ênfase dada ao ensino correspondente aos objetivos especificados para eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética especificados para o 1º ano.

Ciclo alfabetização: as práticas pedagógicas referentes ao eixo análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético realizadas no 2º ano de escolaridade

Nas comparações das práticas pedagógicas observadas, destaca-se de modo geral, que todas as participantes da pesquisa realizaram atividades referentes ao eixo análise linguística: apropriação dos sistemas de escrita alfabético. Destaca-se que as professoras P1, P2 e P3 que lecionam em escolas com desempenho menor, desenvolveram, no segundo ano, atividades com 6 objetivos propostos para serem introduzidos, aprofundados e consolidados no 1º ano e quatro objetivos propostos para serem aprofundados e consolidados no 2º ano do ciclo de alfabetização. Cabe assinalar que os objetivos propostos para o 2º ano são secundarizados pelas docentes, ou seja, deixados para segundo plano em detrimento de outros objetivos focalizados.

Sobre a focalização das atividades com os objetivos do eixo: análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético, as docentes justificam que centralizam os trabalhos no eixo supracitado em razão de alguns estudantes ainda não terem se apropriado totalmente do sistema de escrita alfabético. As docentes P5 e P6 que lecionam em escolas com desempenho mediano contemplaram sete objetivos propostos para o 1º ano, e, apenas um, para o 2º ano do ciclo de alfabetização.

Quanto às explicações das docentes sobre a atuação relativa ao eixo em destaque, a professora P5 justifica ser importante o trabalho com os objetivos propostos para o eixo, em especial, o objetivo “*Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito*” em razão do desenvolvimento do conteúdo leitura fluente. A professora P6 enfatiza a necessidade de realizar o trabalho com o referido eixo no decorrer dos três anos do ciclo alfabetizador. Apenas a professora P4, ao referir-se ao trabalho com o eixo em destaque, pontua que as atividades que contemplam este eixo são desenvolvidas apenas com os estudantes que ainda não desenvolveram seus conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabético.

Assim, de acordo com os dados obtidos nas observações e as manifestações das docentes, os registros no diário de campo, sobre as atividades desenvolvidas em aulas, verificamos que há no 2º ano uma alta frequência de trabalhos, que deveria ser feito no primeiro ano, segundo o documento Brasil (2012). Esta frequência é mais alta no grupo de professoras que lecionam em escolas com baixo desempenho no ANA/2014. As comparações dos dados obtidos junto aos três grupos de docentes revelam que as docentes P1, P2 e P3 concentram suas atividades na aquisição do sistema de escrita alfabético em detrimento dos demais eixos curriculares. Esta revelação está calcada ao fato de que, durante o período de observação, notou-se ausência parcial e total de atividades referentes aos eixos de leitura, produção de textos escritos, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

Estas práticas diferem das práticas desenvolvidas pelas professoras P7, P8 e P9 (que lecionam em escolas de alto desempenho) e professoras P4, P5 e P6 (que lecionam em escolas que apresentaram desempenho mediano) uma vez que a atuação dessas professoras transita melhor entre os eixos curriculares e contemplam em suas aulas atividades referentes aos objetivos propostos para o 2º ano de escolaridade.

4.16 O que revelam as práticas e os discursos das professoras

O enfoque da relação dos dados obtidos na observação das práticas pedagógicas com os que compõem os discursos das professoras sobre a continuidade da alfabetização revela coerências e incoerências.

No que diz respeito à continuidade do ensino, as professoras participantes da pesquisa apontam a produção de textos escritos e o trabalho com a leitura fluente como o foco das práticas pedagógicas no segundo ano do ciclo alfabetização.

A professora P1, de escola EBA/14, ao ser questionada sobre a continuação da alfabetização, assim se manifesta:

É na produção que temos que investir e muito, pode ser com o folclore, com contos de fadas, com tirinhas, ou qualquer outro texto. Tem que trabalhar muito isso no segundo ano, não tem como a criança ir para o terceiro ano sem saber fazer um texto. E também tem as questões de interpretação e localização de informações no texto, também não pode deixar de trabalhar. A leitura fluente, nossa isso então tem que trabalhar demais com as crianças. Eu acho que é um problema deixar a criança ir para o terceiro ano sem trabalhar com a leitura fluente (Professora P1, grifos nossos).

Este discurso é coerente com suas práticas uma vez que durante os cinco dias de observações, a docente P1 desenvolveu a produção de textos escritos e trabalhos referentes ao eixo curricular leitura, com atividades de leitura de textos com autonomia e localização de informações explícitas nos textos.

A professora P2 de escola EBA/14, também aponta que a leitura é condição para dar prosseguimento à alfabetização no segundo ano. Sobre isso, diz:

Leitura, é tudo né, não tem como deixar de trabalhar com a leitura. Na minha opinião, a continuidade na alfabetização é isso, garantir que a criança saia do segundo ano lendo com fluência. Eu trabalho sistematicamente leitura com minha turma. Procuo trabalhar cada semana um tipo de texto diferente, um gênero diferente, tudo do livro didático (Professora P2, grifo nossos).

Entretanto, apesar de valorizar a prática de leitura fluente em seu discurso sobre a continuidade da alfabetização, suas práticas diferem de suas afirmações.

Em discurso análogo a professora P3 afirma:

Muita leitura e muita produção. Constantemente, eu aplico atividades de leitura e escrita desafiando os alunos a lerem e produzirem textos. Cabe ao professor constantemente desafiar seu aluno para que ele avance nessas aprendizagens de produção e leitura de textos (Professora P3, grifo nosso).

Em suas práticas não observamos a confirmação desses discursos. Durante a semana de observações, a professora P3 realizou apenas duas vezes atividades de leitura e nenhuma produção textual escrita.

Assim, a coerência entre discurso e prática é observada na atuação de apenas uma das três professoras participantes da pesquisa que lecionam em escolas de baixo desempenho na ANA/2014. Ao passo que nas escolas que apresentaram desempenho mediano na ANA/14, todas participantes da pesquisa (três) apresentam essa coerência.

A professora P4, em entrevista sobre o trabalho com a continuação da alfabetização, diz:

Uma coisa que tenho pensado e acho que temos que estender essas reflexões para o coletivo ... (risos) penso que é a questão da leitura. A leitura é o foco. É ler que vai garantir essa continuidade da alfabetização. Não tem como, ele (o estudante) vai aprender a escrever lendo. É fato! Então, a leitura é o foco. Agora, em que momento essa criança vai fazer a leitura com autonomia? Ela também tem que ser preparada para isso? É no 2º ano que preparamos? O que se faz então no 1º? São questões que devemos perguntar, pois como podemos garantir essa continuidade?

Os dados obtidos na pesquisa indicam coerência entre o que a professora diz e sua prática pedagógica uma vez que intensificou os trabalhos referentes à leitura e a produção textual nas aulas observadas. Destaca-se que a professora P4 revela preocupação com a programação de conteúdos entre a passagem do 1º para o 2º ano do ciclo alfabetização. Ao passo que as professoras P5 e P6 não apresentam essa preocupação, nem o mesmo desempenho.

Durante a entrevista a professora P5, diz:

Penso que essa continuidade deve ser feita garantindo que a criança desenvolva a capacidade de ler e escrever com autonomia. Se a criança ainda não faz isso, deve ser então garantido pelo professor com atividades adequadas para que as crianças sejam capazes de ler e escrever sozinhas. Eu trabalho toda a semana com atividades de leitura e produção de texto. (Professora P5, grifos nosso)

Sobre as práticas de P5, cabe lembrar que ao contemplar o eixo de produção de textos escritos, a professora retoma o projeto “Fundo do Mar” e planeja o contexto de produção de uma ficha prescritiva junto com os alunos. O procedimento utilizado pela professora foi contemplado apenas uma vez durante as observações considerando a elaboração do planejamento global do texto, no entanto, no que diz

respeito aos aspectos textuais, notamos que durante a observação não foi desenvolvido pela professora em aula, a orientação do que foi planejado no contexto da produção. A realização desse trabalho ficou apenas ao encargo dos estudantes, o registro do texto sem maiores orientações e acompanhamento. Segundo o Documento que trata os elementos conceituais e metodológicos para a definição dos direitos de aprendizagem, Brasil (2012, p. 51), “no processo de planejamento global do texto, uma etapa necessária é o levantamento de informações sobre o que vai ser escrito, isto é, decide-se e pesquisa-se a sua temática, em situações de leitura”.

Em síntese, a professora em discurso preconiza para a continuidade do ciclo alfabetização, a leitura e escrita com autonomia, mas suas práticas não correspondem ao seu discurso, nem contemplam os objetivos previstos para o segundo ano no documento (BRASIL 2012b).

A professora P6 ao desenvolver atividade de produção textual escrita, sendo ela a escriba, trabalha essa atividade com uma parcela pequena de estudantes. Sobre o assunto, a professora diz:

Nós temos um trabalho com atividades diferenciadas para a escrita, produção de textos e leitura e as crianças passam por situações de avaliações contínuas. Passamos os conteúdos que devem ser trabalhados no 2º ano, de acordo com o currículo ou até mesmo o livro didático, porém em momento que as crianças (que tem autonomia) realizam as atividades sozinhas, nós aproveitamos para trabalhar com as outras, atividades diversificadas, como se fosse uma recuperação contínua com material específico, dentro do previsto para o ano de escolaridade. Assim, é dentro do mesmo conteúdo, mas com graus de dificuldades diferentes para que eles consigam avançar. Para mim, a continuidade é isso, nenhuma criança pode deixar de ser alfabetizada. (Professora P6, grifo nosso).

Assim, a comparação das práticas com os discursos das docentes P5 e P6 indica que as professoras apresentam coerência parcial entre o que dizem e o que fazem ao ensinar. O mesmo ocorre com uma das três professoras que lecionam nas escolas que apresentaram alto desempenho na ANA/2014.

A professora P7, em entrevista sobre a continuação da alfabetização diz:

Sem dúvida que é a produção textual. Tem muita criança que chega no terceiro ano e não sabe produzir texto ainda. Mas aí é que está o problema, o que o professor do 1º ano deve trabalhar? Se ele tem que dar conta da alfabetização, o que o do 2º deve fazer? É trabalhar com a produção de texto? Com leitura? Com interpretação? Isso tem que ficar claro para todo mundo. Na minha opinião, para ter continuação tem que trabalhar a produção de texto. E no terceiro, depois trabalha gramática, e sei lá (risos) (Professora P7, grifo nosso)

O discurso da professora não se confirma na prática, uma vez que durante os cinco períodos de observação, a professora P7 não apresentou atividades que contemplam o eixo produção textual. Atuação diferente é observada pelas professoras P8 e P9.

A professora P8, também de escolas que apresentaram alto desempenho, conclui a entrevista dizendo que a continuação da alfabetização depende exclusivamente do trabalho com leitura e produção de texto. Sobre o assunto, veja-se o relato:

[...]Leitura e produção é tudo, acho que não tem outro conteúdo tão importante quanto esses na alfabetização e principalmente na continuação da alfabetização, não é...bem estamos falando sobre a alfabetização e eu penso que é assim (Professora P8, grifo nosso).

No que tange as práticas desenvolvidas pela professora em aula, a docente P8, realiza diariamente atividades de produção escrita considerando estratégias de produção de textual, e deixando para outro momento as questões de revisão. Assim, os dados obtidos na pesquisa em relação ao trabalho da professora P8 apresentam coerência entre o discurso e a prática.

A professora P9, durante entrevista, apresentou a seguinte resposta sobre o trabalho com a continuidade na alfabetização:

No 2º ano, a produção deve ter prioridade...a produção de texto começa lá no 1º aninho, mas no 2º deve ser mais intensificado. A única questão que coloco é realmente em relação à revisão textual...está previsto no currículo, mas é complicado revisar algo que eles não sabem nem mesmo como escrever. Primeiro, temos que ensiná-los a produzir e depois a revisar o texto. A revisão eu diria que é mais para o 3º ano (Professora P9 grifo nosso).

Ao contemplar o eixo de produção de textos escritos, a professora P9 amplia a proposta de produção de textual apresentada no livro didático utilizado em suas aulas. Assim, as observações realizadas sobre a prática pedagógica dessa professora revelam que o trabalho desenvolvido por ela, é coerente com o discurso apresentado.

De acordo com o exposto, os discursos, apresentados em entrevistas pelas professoras, apresentam de modo explícito a importância do trabalho com o eixo da leitura e o eixo de produção de textos escritos como componentes indispensáveis para dar continuidade à alfabetização. Porém na prática, esses discursos se

confirmam parcialmente. Além disso, nota-se que em relação aos eixos oralidade, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do sistema de escrita não há comentários sobre a sua importância para o trabalho com a continuidade da alfabetização. Porém, o eixo curricular análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabético são trabalhados pelas participantes da pesquisa, embora apenas quatro desses objetivos estejam previstos para serem aprofundados e consolidados no segundo ano. Desses quatro, dois objetivos cinco professoras trabalham, os demais objetivos foram observados nos trabalhos das demais professoras participantes da pesquisa.

5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na análise dos dados obtidos nas observações de aula, destacam-se sobretudo dois aspectos indissociáveis: um relativo à continuidade dos processos de ensino e aprendizado pressuposta no ciclo alfabetização, e outro relativo aos trabalhos correspondentes aos objetivos dos vários eixos curriculares, previstos para o segundo ano do ensino fundamental.

Sobre a continuidade do ensino, no ciclo alfabetização, cabe lembrar as afirmações contidas no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem”,

Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos (BRASIL, 2012, p. 09).

Os resultados de nossa pesquisa revelam ênfase dada às atividades voltadas para a aquisição do código alfabético, no segundo ano. Neste particular, ressalta-se a frequência de realização, no segundo ano, de atividades destinadas à consecução de objetivos especificados para o primeiro ano como mostram os dados contidos no Quadro 15. Cabe lembrar que, apenas quatro de quinze objetivos referentes à apropriação do sistema de escrita alfabético são previstos para serem aprofundados e consolidados no segundo ano. Estes quatro objetivos são trabalhados por cinco, das nove professoras. Ao passo que o objetivo – leitura ajustando a pauta sonora aos escritos – é trabalhado pela maioria das professoras participantes da pesquisa e com mais frequência. Este objetivo é previsto para ser consolidado ao final do primeiro ano do ensino fundamental.

A respeito deste assunto cabe lembrar as palavras de Colello (2006, p.25):

[...] a aprendizagem da língua implica apropriar-se de um sistema fechado e, ao mesmo tempo, ter acesso à sua dimensão aberta que se explica pelo verdadeiro trabalho de criação linguística. Por isso, é legítimo aprender a ler e a escrever se essa aprendizagem estiver associada ao processo de libertação da palavra para a expressão/compreensão da ideia.

Estas afirmações permitem-nos avaliar os prejuízos que a ausência de trabalhos referentes ao letramento e produção textual escrita pode trazer as

crianças. As restrições observadas no tocante à escrita encontram-se, também, nas atividades de leitura observadas nas aulas, em que predominam o uso dos livros didáticos e a preocupação com os conteúdos.

A respeito do ensino da leitura em situações reais de comunicação Micotti (1997, p. 38) observa “[...] na prática isso significa que a escrita não se restringe aos cadernos nem a leitura aos livros didáticos”. A respeito, cabe lembrar o caso da professora que não lê para os alunos para não perder tempo a ser dedicado ao ensino dos conteúdos programáticos. Por outro lado, as dúvidas acompanham as atuações docentes, algumas participantes da pesquisa, manifestam compreensão de leitura fluente como a leitura oral feita sem silabar, resultante de um treino com textos curtos. Contudo, esse assunto é objeto de dúvidas por parte de algumas docentes.

As dúvidas que acompanham o trabalho docente são mencionadas por Sarti (2008, p.52),

Durante o trabalho na escola, os professores se deparam com a problemática da pertinência de suas ações: o que é oportuno que façam a cada momento e qual a melhor maneira de realizar cada atividade. É em torno das preocupações com a pertinência de suas ações junto aos estudantes que os professores concebem a coerência de sua atuação.

Outra manifestação de dúvida recorrente na fala dos professores refere-se à identificação de suas atuações pedagógicas dentre as teorias construtivistas e tradicionais. Sobre as relações do construtivismo vale lembrar as palavras de Carraro e Andrade (2009, p. 267):

Os professores não são contra o construtivismo no campo educacional, mas sim contra a maneira como este foi implantado. Constata-se que os professores têm poucas informações sobre o assunto para chegarem à conclusão de que o construtivismo não é adequado para ser utilizado na prática.

Estas afirmações se aplicam também ao entendimento do que seja uma atuação pedagógica tradicional. Esses assuntos requerem mais atenção nos cursos de formação de professores. Assim, pois que a ideia central do ensino em ciclo - a progressão das aprendizagens dos alunos, numa dada estrutura curricular - é comprometida, uma vez que os objetivos propostos para serem contemplados no segundo ano do ciclo de alfabetização nos eixos leitura, oralidade, produção de textos escritos, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade são

prejudicados, como revelam os dados coletados no 2º semestre do ano letivo de 2015 apresentados nos Quadros 10 a 29.

A questão do compromisso do ensino com as aprendizagens e os conhecimentos dos alunos acompanha as tentativas de implantação das propostas de ensino em ciclos nas escolas públicas, como revela o processo da instituição do ciclo básico no Estado de São Paulo, em 1983.

Como assinala Micotti (2009, p. 31):

A rejeição ao ensino ciclado envolve desconsiderar os conhecimentos já desenvolvidos pelas crianças e a realização do ensino com práticas tradicionais em que o ensino é centrado em si mesmo com fundamentação epistemológica empirista. Caso em que o processo de aprendizagem é visto como passível de ser dirigido diretamente pelo ensino. [...] a alfabetização é considerada como resultante da acumulação de informações sobre o código escrito, apresentadas ao aluno pelo professor.

Durante as observações, registramos raras situações em que ocorreram interações com as crianças para averiguar seus conhecimentos prévios sobre o objeto de estudo ou suas perspectivas sobre os assuntos tratados.

Os trabalhos, sem contextualização, sem considerar os usos sociais da leitura e da escrita, focalizando essas atividades como processos puramente escolarizados, ou seja, não pautados nas relações da criança com o objeto de ensino, mas no método de trabalho do professor, contrapõem-se ao ensino ciclado e corresponde ao ensino tradicional.

Vale lembrar que segundo Mizukami (1986), a visão de homem assumida pela concepção epistemológica empirista, segundo a qual as atividades do ser humano resumem-se em incorporar as informações fornecidas pelo mundo físico e social, devem seguir uma determinada ordem, isto é, das mais simples as mais complexas.

Sobre esse assunto, cabe lembrar a grande ênfase observada na pesquisa atribuída a preocupação com o ensino dos conteúdos programáticos em detrimento da própria leitura, exemplificada de modo muito intenso pela professora que diz que não fará a leitura para não perder tempo dada a quantidade de conteúdos programados a ser ensinados.

Essa situação provoca reflexões sobre a falta da leitura no ensino de leitura, assunto abordado por Jolibert (1994, p. 15) em suas afirmações:

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de uma rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto, etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada

situação de vida, para valer, como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler

De acordo com o exposto, ler é muito mais do que transformar o código escrito em linguagem oral. Ler é uma prática social, é um ato dialógico, uma ação de interação entre o leitor e o texto. Na escola, a prática de leitura não pode ser diferente daquelas desenvolvidas fora dela. A escola deve estar a serviço da leitura considerando seus múltiplos aspectos e conhecimentos. O desenvolvimento pleno da leitura requer que as condutas leitoras sejam praticadas, como aliás especifica o documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimentos do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. Tais práticas suplantam a ideia de desenvolver atividades isoladas, mecanizadas, fragmentadas, desprovidas de sentido e distantes da realidade, da leitura como decifração.

No que tange ao trabalho com o eixo leitura, os dados obtidos na presente pesquisa revelam escassez de situações pedagógicas que o aluno seja solicitado a desenvolver leitura autônoma. Há predomínio de leitura realizadas pela professora de textos literários, e ausência de trabalhos com os objetivos que devem ser aprofundados, consolidados e introduzidos, são eles: localização de informações explícitas, realização de inferências, estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto, apreensão de temas e assuntos entre partes do texto, interpretação de frases e expressões, estabelecimento de relações de intertextualidade na compreensão de textos, relacionar textos verbais e não verbais para a construção de sentidos, saber procurar no dicionário.

Destes objetivos, apenas a professora P9, em três dias consecutivos, desenvolveu trabalhos referentes à localização de informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia. Quanto aos demais objetivos acima citados, não há registros de atividades observadas a eles correspondentes exceto, o objetivo relacionar textos verbais e não verbais construindo sentidos, trabalhados pelas docentes P7, P8 e P9 com a leitura de textos imagéticos. Sobre esse assunto, cabe ressaltar que as professoras das escolas com maior desempenho no ANA/2014 são as únicas que trabalham a leitura de textos não verbais em diferentes suportes. A realização desta envolve os processos de inferências, estabelecimento de relações lógicas entre partes dos

textos, apreensão de assuntos/temas de diferentes gêneros, relação de textos verbais e não verbais construindo sentidos.

Assim, os objetivos que marcam a continuidade do ensino com vistas à progressividade do aprendizado são trabalhados, em parte, pelos professores do ciclo alfabetização que lecionam em escolas de maior desempenho no ANA/2014.

No que diz respeito ao trabalho com o eixo oralidade, ressalta-se que objetivos são propostos para serem trabalhados no ciclo alfabetização, entretanto, de acordo com as observações de aula, a oralidade não é considerada como objeto de ensino. No decorrer das aulas observadas, a frequência de realização de trabalhos referentes a esse eixo oralidade concentra-se nos dois primeiros objetivos – participar de interações orais e escutar com atenção textos de diferentes gêneros. A produção de textos orais é focalizada apenas por uma professora que leciona em escolas com desempenho mediano na ANA/2014 e o objetivo valorização de textos de tradição oral por outra professora que leciona em escolas com baixo desempenho na ANA/2014.

Os resultados desta pesquisa revelam que a oralidade se limita a compreensão de produções de uso cotidiano, sem sistematização dos conhecimentos a seu respeito. As docentes justificam a não sistematização das atividades de linguagem oral, por considerarem que as práticas da oralidade fazem parte do eixo de leitura. A nossa compreensão é que a não sistematização dessas atividades podem refletir na produção textual, de modo a interferir na sua qualidade.

Apenas a professora P4 manifestou conhecimento sobre o trabalho com o eixo oralidade, sistematizando os conhecimentos sobre exposição oral feita pelos estudantes. As lacunas dos trabalhos com eixos observadas no segundo ano revelam que o ensino em ciclos não está implantado como previsto nos documentos do PNAIC. Estes resultados confirmam que o ensino em ciclos tem sofrido interpretações diversas nas práticas pedagógica.

Guardia (1987), em estudo sobre alfabetização com a hipótese de que a estrutura didática tendendo a padronização desfavorece o atendimento das características de aprendizagem das crianças, focalizou a implantação do ciclo básico no estado de São Paulo. Os resultados dessa pesquisa indicam a conservação de procedimentos pedagógicos não centrados nas atividades dos alunos, mas centrados nas atividades do professor antes (1982) e após (1984) com a instituição do ciclo básico.

Os resultados da pesquisa de Guardia (1987) sugerem a conservação de procedimentos didáticos não centrados nas atividades dos alunos, mas nas atividades do professor. O deslocamento da centralização do processo pedagógico nas atividades docentes constitui ponto de resistência às mudanças pedagógicas.

Sobre os aspectos da progressão do conhecimento no ensino, vale lembrar que a pesquisa realizada em Recife, por Oliveira, em 2004, com o propósito geral de analisar o processo de ensino e avaliação das aprendizagens, destaca que, na visão das docentes participantes da pesquisa, a proposta pedagógica do município no regime ciclado, a qual as docentes tinham acesso, não favorecia o trabalho com a progressão dos conhecimentos. Por isso, as professoras defendiam a necessidade de retenção dos educandos, caso não atingissem minimamente os objetivos propostos para o ano de escolaridade.

Quando questionadas sobre os conhecimentos e competências que julgavam necessárias para cada ano de escolaridade, na pesquisa de Oliveira 2004, as docentes manifestavam dificuldades em explicitá-los ou não os apresentavam com clareza. A pesquisa também revelou descontentamento por parte dos docentes no que diz respeito ao regime de ensino em ciclos, alegando a necessidade de garantir os conhecimentos para cada ano de escolaridade, o que segundo entendiam era favorecido pelo regime seriado.

Os resultados da pesquisa que integra esta dissertação coincidem em parte com os resultados obtidos por Oliveira (2004) na pesquisa feita em Recife. As participantes da pesquisa, desenvolvida no município de Limeira, não tecem críticas ao regime ciclado, como ocorre com a pesquisa feita na cidade pernambucana, no entanto, observa-se a manutenção de práticas correspondentes ao regime seriado. Parte das docentes desenvolviam atividades correspondentes aos objetivos previstos nos documentos oficiais para o primeiro ano do ciclo de alfabetização. A justificativa apresentada é a de que alguns alunos (pequena parcela dos estudantes) não dominavam o código alfabético, ou seja, atribuindo ênfase a alfabetização no sentido stricto, desconsiderando o letramento.

Os resultados de nossa pesquisa confirmam os resultados obtidos por Oliveira (2010), no tocante à predominância da leitura realizada pela professora e a redução das oportunidades para a leitura com autonomia. Esta concordância refere-se à centralização das atividades de compreensão de textos na modalidade leitura

oral feita pela professora que corresponde ao objetivo “*Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos*”.

Oliveira (2010) assinala que, segundo suas observações, estas não contribuíam para a compreensão dos conteúdos envolvidos na elaboração de um texto, nem contemplavam o contexto de produção. Sobre esta atividade cabe lembrar que os resultados obtidos em nossa pesquisa revelam que de nove professoras participantes, seis trabalharam a produção textual escrita, sendo que duas professoras trabalharam uma única vez, apenas um dos objetivos propostos para esse eixo curricular no decorrer de uma semana de trabalho. Durante as observações realizadas, a continuidade desta atividade foi registrada no trabalho das docentes P1, P4, P8 e P9. Assim, os nossos resultados diferem, em parte, dos obtidos por Oliveira (2010).

Os resultados da presente pesquisa indicam que, com algumas exceções, o trabalho referente à produção textual escrita restringe-se ao planejamento (contexto de produção, organização de roteiros e planos gerais), além da produção por meio de atividade de um escriba. Apenas duas professoras trabalham a organização do texto em tópicos e parágrafos. Apenas uma professora faz a revisão coletivamente e uma professora faz a revisão autônoma.

A guisa de conclusão, é possível dizer que a preocupação, com algumas exceções, do trabalho referente à alfabetização consiste, sobretudo em atividades voltadas para a aquisição do sistema de escrita alfabética. O trabalho com a leitura e produção de texto é bastante restrito no âmbito das observações realizadas. Com raras exceções, o trabalho realizado com a leitura não se volta para o desenvolvimento de condutas leitoras autônomas.

Desse modo, o desenvolvimento do letramento fica prejudicado. Os resultados da pesquisa permitem concluir que a falta de continuidade, que constitui um dos fundamentos do ensino ciclado, predomina no ciclo alfabetização. Permitem também concluir que, no âmbito da pesquisa, as atividades de alfabetização concentram-se no trabalho docente e não no processo de aprendizado dos estudantes.

O trabalho pedagógico subsequente ao primeiro ano contempla parcialmente a continuidade do ensino, uma vez que medidas para assegurar o prosseguimento do processo de ensino com vistas a progressão das aprendizagens são observadas nos trabalhos de apenas algumas professoras. Cabe ressaltar que não temos a

pretensão, de maneira nenhuma, esgotar o assunto. O tema proposto para esta pesquisa requer realização de mais estudo em diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um Currículo Nacional Para Os Anos Iniciais? ***Currículo sem Fronteiras***, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. 14 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Série Prática Pedagógica).
- ARCARO, D. et al. Ciclo básico: um olhar por dentro. In: Micotti, M.C.O. **Alfabetização: intenções e ações**. Rio Claro: Instituto de Biociências – Unesp, 1997.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estud. av.**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001.
- BECKER, Fernando. **A epistemologia do Professor o cotidiano da escola**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1993.
- _____. O que é construtivismo? **Série Ideias**. São Paulo: FDE, n. 20, p.87-93, 1994.
- BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a docência universitária 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC). **Apresentando a base**. Brasília: Ministério da Educação: 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/conhecaTextosIntrodutorios>>. Acesso em: 03 mar. 2016.
- BRASLAVSKY, Berta. O método: panacéia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 66, p. 41-48, ago. 1988.
- BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- _____. **Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem**: ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Secretaria de Educação Básica; Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI; Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF Brasília, DF: MEC/DICEI/COEF, 2012a.

____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: D.O.U. de 23 dez.1996.

____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília: D.O.U. de 17 mai. 2005.

____. **Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: D.O.U. de 07 fev. 2006.

____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2015.

____. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília, DF: DICEI/COEF, 2012b.

____. **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa:** Reflexões sobre a prática do professor no ciclo alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças. Ano 02. Unidade 08. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

____. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012.** Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: D.O.U., 05 jul. 2012c.

____. **Portaria Normativa de nº 10, de 24 de abril de 2007.** Institui a Avaliação de Alfabetização "Provinha Brasil", a ser estruturada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" – INEP. Brasília, 2007b.

____. **Prova Brasil:** apresentação. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 08 mar. 2016.

CAEd. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. **Guia de elaboração de itens:** Língua Portuguesa, 2008. Disponível em: <http://www.portalavaliacao.caedufjf.net/wp-content/uploads/2012/02/Guia_De_Elabora%C3%A7%C3%A3o_De_Itens_LP.pdf>. Acesso em 26 fev. 2016.

CARPANEDA, Isabela Pessoa de Melo. **Porta Aberta:** letramento e alfabetização, 2º ano: ensino fundamental: anos iniciais. São Paulo: FTD, 2014. Coleção Porta Aberta.

CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO E LINGUAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO (CEEL). **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009. Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/248/manual-didatico-jogos-de-alfabetizacao-ceel-ufpe.html>. Acesso em: 22 set. 2016.

CHARTIER, Anne Marie. *Ler e Escrever: Entrando no mundo da escrita*, Anne Marie Chartier, Chirstiane Clesse, Jean Hébrard: trad. Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da Transposição Didática: Algumas Considerações Introdutórias. **Revista de Educação Ciências e Matemática**, v.3, n.2, mai/ago, 2013.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

COLL, César; MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1998.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. Sentidos da Alfabetização nas Práticas Educativas. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

CRUZ, Magna Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no ensino fundamental**. 2008. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

_____. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças**. 2008. 340 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 20 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Com todas as letras**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2005. Biblioteca da Educação, série 8, Atualidades em educação, v. 2).

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época, v.6.

FISHER, Ronald. A.; YATES, Frank. **Statistical tables**. London: Oliver and Boyd, 1957.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO, Sacristan, GÓMEZ, J., Pérez. **Comprender Y transformar La enseñanza**. Madrid: Ediciones Morata, 1992.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUARDIA, Berenice Crestana. **Estrutura didática e projeto de ensino**. Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Dissertação (Mestrado). UFSCar, 1987.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **INAF Brasil 2011**: principais resultados. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro Ação Social do IBOPE, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Aniversário de Limeira. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=352690&search=sao-paulo|limeira|infograficos:-informacoes-completas>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>>. Acesso em: 25 fev. 2016a.

____. **Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

____. **Institucional**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/aceso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 25 fev. 2016b.

____. **MEC divulga dados da ANA 2014**. (Publicado em 25 de setembro de 2015). Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/35337/mec-divulga-dados-da-ana-2014/>>. Acesso em: 25 fev. 2016c.

____. **Provinha Brasil**: avaliando a alfabetização. Guia de correção e interpretação dos resultados - Leitura e Matemática 2015. Brasília: MEC/INEP/Daeb, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2015/GuiaCorrecao_1_2015.pdf>. Acesso em 25 fev. 2016d.

KLEIN, Lígia Regina. **Alfabetização**: quem tem medo de ensinar? 4. ed. São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2002.

LEITE, Luci Banks. **As interações sociais na perspectiva piagetiana**. Série Idéias n. 20, São Paulo: FDE, 1994. p. 41-47.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978. p. 261-284.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção questões da nossa época; v. 2.

LOMBARDI, José Claudinei; Saviani, Dermeval; Nascimento, Maria Isabel Moura (Orgs). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP. Autores Associados: HISTEDBR, 2005. (Coleção Memória da Educação).

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL; MARTÍN; MAURI. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, p.153-196.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2, p. 36-57.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas**. 1ª edição. 1ª reimpressão. São Paulo. Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização: propostas pedagógicas, teorias e práticas**. In: **Alfabetização: intenções/ações**, Maria Cecília de Oliveira Micotti (Orgs). Instituto de Biociências. Unesp: Rio Claro, 1997.

_____. **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Métodos de alfabetização e o processo de compreensão**. Rio Claro: Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, 1970. 141p.

_____. O professor e as propostas de mudanças didáticas. In: SERBINO, R. V. *et al.* **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. **Êxito e Insucesso em alfabetização: diferenças Individuais**. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDF2002/exitoeinsucesso.pdf>- Acesso em abr. 2008

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, Arthur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo. Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, n. 44, maio/ago., 2010.

____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: Conferência promovida no Seminário de Alfabetização e Letramento em Debate. Brasília, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MORO, Maria Lucia Faria. A epistemologia genética e a interação social de crianças. **Psicologia: Reflexão e Crítica** [en linea] 2000, 13 () : [Fecha de consulta: 17 de octubre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18813209>> ISSN 0102-7972

OLIVEIRA, Solange Alves de. **O ensino e a avaliação do aprendizado do sistema de notação alfabética numa escolarização organizada em ciclos**. 2004. 289 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

____. **Progressão das atividades de língua portuguesa e o tratamento dado à heterogeneidade das aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos**. 2010. 450 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

PROJETO BURITI: português: ensino fundamental: anos iniciais. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

PROJETO DE LEI Nº 4647, DE 2012. Confere ao Município de Limeira, no Estado de São Paulo, o título de Capital Nacional da Joia Folheada.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referenciais conceituais e metodológicos para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XVIII, nº 60, dez., 1997.

SARTI, Flávia Medeiros. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano Escolar. **Educação Teoria e Prática**, v. 18, n.30, jan-jun, p.47-65, 2008.

____. O Triângulo da Formação Docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n.2, p. 323-338, abr/jun. 2012.

SÃO PAULO. **Resolução nº 13, de 17 de janeiro de 1984**. Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico.

SOLÉ, Isabel.; COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL; MARTÍN; MAURI. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, p.15-29.

SOUSA, Sandra Zákia; ALAVARSE, Ocimar Munhóz. A avaliação nos ciclos: a centralidade da avaliação. In: FREITAS, Luiza Carlos de; GATTI, Bernardete. A.; SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian de. (Org.). **Questões de avaliação educacional**.

Campinas, SP: Komedi, 2003. p. 71-96. (Série Avaliação: construindo o campo e a crítica).

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2 ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. Os enfoques didáticos. In: COLL, César. MARTÍN, Elena; MAURI, Teresa. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998, p.153-196.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ESCALAS DE PROFICIÊNCIA

LEITURA	
Nível 1- Até 425 pontos	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
Nível2: Maior que 425 até 525 pontos	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
Nível 4: Maior que 625 pontos	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

ESCRITA	
Nível 1 0 pontos	Neste nível, foram agrupados os alunos que não conseguiram produzir um texto, entregaram a prova em branco ou com apenas desenhos.
Nível 2 Até 400 pontos	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante

	<p>e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras;</p> <p>Até os que são capazes de:</p> <p>-Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.</p>
<p>Nível 3 Maior que 400 até 500 pontos</p>	<p>Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas;</p> <p>Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase;</p> <p>Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.</p>
<p>Nível 4 Maior que 500 até 580 pontos</p>	<p>Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada;</p> <p>Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.</p>
<p>Nível 5 Maior que 580 pontos</p>	<p>Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.</p>

Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf. Acesso em 26/02/2016.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Roteiro de observação da dinâmica das aulas

Data: ____/____/____

Professora: _____

Escola _____

Classe _____

Nº de Alunos: _____

Descrição do ambiente da sala de aula:

Horário	
Descrição da atividade	
Organização dos alunos	
Materiais utilizados	
Encaminhamentos e acolhimentos realizados pelos docentes aos alunos	
Participação dos alunos	
Comentários gerais	

APÊNDICES C – ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

- 1) Como você descreve o processo de alfabetização na escola?
- 2) Você acha que há diferença de programação do 1º para o 2º ano de escolaridade?
- 3) Em seu entender o que você considera que os alunos do 2º ano do ensino fundamental deveriam aprender?
- 4) Como você inicia o trabalho no 2º ano com a leitura e a escrita?
- 5) Como e quando é feita a avaliação na sua turma?
- 6) E como você descreve a própria classe quanto ao desempenho do aprendizado da leitura e da escrita?
- 7) E como você vê o desempenho dos alunos quanto ao comportamento?