

ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CAROLINA CHAGAS SCHNEIDER

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: IMPLICAÇÕES DE UMA  
POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL NUMA ESCOLA DE PORTO ALEGRE**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
Escola de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

Carolina Chagas Schneider

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:**  
implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre

Porto Alegre

2017

Carolina Chagas Schneider

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:**  
implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre

Proposta de dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Maria Inês Corte Vitoria

Porto Alegre

2017

## Ficha Catalográfica

S358p Schneider, Carolina Chagas

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa : implicações de uma política nacional de alfabetização numa escola de Porto Alegre / Carolina Chagas Schneider . – 2017.

89 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ines Vitoria.

1. políticas publicas em educação. 2. alfabetização. 3. letramento. 4. formação de professores. I. Vitoria, Maria Ines. II. Título.

CAROLINA CHAGAS SCHNEIDER

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
IMPLICAÇÕES DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL NUMA ESCOLA DE  
PORTO ALEGRE

Dissertação apresentada como requisito  
para a obtenção do grau de Mestre pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Escola de Humanidades  
da Pontifícia Universidade Católica do  
Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Maria Inês Corte Vitória (orientadora)

---

Profa. Dra. Débora Conforto - UFRGS

---

Profa. Dra. Valderez Marina do Rosário Lima - PUCRS

---

Profa. Dra. Rosane Zimmer - PUCRS

Porto Alegre

2017

*Dedico esta dissertação à minha família,  
pela atenção, carinho e compreensão  
nos momentos mais delicados; e por toda  
alegria, respeito e apoio  
nas conquistas de todos nós.*

*Amor compartilhado, amor multiplicado.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de uma forma ou de outra estiveram vinculados a esta pesquisa direta ou indiretamente.

À prof. Dra. Maria Inês Corte Vitória pela paciente orientação e entusiasmo a cada passo vencido;

À prof. Dra. Valderéz Marina do Rosário Lima pela indicação de caminhos e preciosas contribuições;

À prof. Dra. Débora Conforto por ser um exemplo de pesquisadora dedicada, lutadora e uma pessoa tão generosa;

À prof. Dra. Maria Conceição Pillon Christófoli por seu olhar apropriado quanto à alfabetização inicial;

À prof. Dra. Rosane Zimmer pela generosidade em suas observações e compromisso com a educação pública.

Aos colegas de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da PUCRS pela parceria nas diferentes disciplinas, projetos e momentos vividos;

À escola parceira, sua equipe diretiva e coordenação pedagógica por estar de portas abertas e permitir que eu estivesse em seus espaços tão à vontade quanto no meu espaço de trabalho;

À prof. S. por ser incansável, dedicada e amar o que faz.

Aos pequenos e pequenas da turma observada, pelo acolhimento e pela alegria de compartilhar momentos com vocês;

Aos meus pais, sem os quais nada seria possível, meu alicerce e esteio para tudo;

À minha irmã pelo apoio acadêmico, seu olhar íntegro e cirúrgico nas necessárias leituras e sobretudo pela Dinda que és;

Ao meu irmão pelas aprendizagens que me proporciona;

Aos meus “amorzinhos” por me inspirarem a construir uma vida melhor no futuro;

E ao meu amor por tudo, pela cumplicidade, apoio, paciência, por “segurar as pontas” e por estar ao meu lado nos bons e nem tão bons momentos dos últimos anos.

## RESUMO

O presente trabalho analisa a implementação, no município de Porto Alegre, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, refletindo sobre quais os desdobramentos de uma política pública nacional para alfabetização numa comunidade em situação de vulnerabilidade social da periferia urbana. Tal estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, descritiva em formato de estudo de caso, por focalizar uma realidade escolar específica do município, buscando identificar no contexto escolar, os desdobramentos da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que incluiu uma imersão profunda no contexto. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, pesquisa documental e observações registradas em “Diários de aula”. Os resultados da pesquisa foram observados em duas grandes categorias: os limites e as possibilidades do programa estudado. Na categoria limites, as principais subcategorias que emergiram foram: dificuldades de adesão inicial das professoras na formação do PACTO e falta de continuidade do Programa. Na categoria possibilidades as principais subcategorias foram: qualidade do curso e melhoria na qualidade de ensino. Os principais teóricos a subsidiarem a pesquisa quanto à alfabetização são: Mortatti, Soares, Tfouni, Moraes, Ferreira e quanto a políticas públicas Gontijo e Akkari além dos documentos oficiais do Ministério da Educação brasileiro e da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre/RS.

Palavras chave: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Políticas Públicas. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas.



## **ABSTRACT**

The present work analyzes the implementation of the National Pact for Literacy at the Right Age by reflecting on what outcomes result from a literacy national public policy in a socially vulnerable community in the outskirts of Porto Alegre (Rio Grande do Sul, Brazil). This work is characterized as a case study research with a qualitative and descriptive approach. The study is focused on a specific school reality in the city of Porto Alegre, aiming to identify in the school context the results of the implementation of the National Pact for Literacy at the Right Age, which included a deep immersion in the context. The data was collected through semi-structured interviews, document research and observations registered in the “teacher’s class notes”. The results of the research were observed in two broad categories: the limits and possibilities of the program studied, the main subcategories were within the limits: difficulties of initial adherence of the teachers in the formation of PACTO and lack of continuity of the program. In the possibilities category the main subcategories were: quality of the course and improvement in the quality of teaching. The main theorists who supported the research on literacy are: Mortatti, Soares, Tfouni, Morais, and Ferreiro. The theorists researched on public policies were Gontijo and Akkari. The research also included official documents from the Brazilian Education Ministry and City Education Department of Porto Alegre.

**Keywords:** National Pact for Literacy at the Right Age, Public Policies, Teachers’ Education, Pedagogical Practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ATD – Análise Textual Discursiva

BM – Banco Mundial

CEALE – Centro de Estudos em Alfabetização e Letramento

CNE – Conselho Nacional de Educação

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EMEFP- Escola Municipal de Ensino Fundamental Parceira

GT – Grupo de Trabalho

IBEU - Índice de Bem-Estar Urbano

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SMED – Secretaria Municipal de Educação

SMED/POA – Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

RME – Rede Municipal de Ensino

RME/POA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre

ROPs – Regiões do Orçamento Participativo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

Introdução	12
1.Contextualizando a Pesquisa	16
1.1.Objetivo Geral	17
1.2.Objetivos Específicos/Ações da pesquisa	17
1.3.Metodologia	18
1.4.Cenário da Pesquisa: a rede municipal de ensino de Porto Alegre, escola parceira da investigação e procedimentos adotados	21
1.5.A comunidade escolhida para a pesquisa	26
1.6.Cuidados Éticos da Pesquisa	36
2. Alfabetização no Brasil	37
2.1.Uma breve história sobre as concepções de alfabetização que permearam o cenário pedagógico brasileiro	37
2.1.1. Teorias e propostas metodológicas da alfabetização	41
2.1.2. Concepções atuais da alfabetização	45
2.1.3. Linguagem e letramento no processo de alfabetização: sentidos e concepções	47
3. Políticas Públicas Educacionais	54
3.1 Panorama das Políticas Públicas para Alfabetização no Brasil	55
4. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: objetivos e inspirações	62
5. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades na implementação	68
5.1.Resultados da pesquisa	68
5.1.1. Limites: gestão local	68
5.1.2. Possibilidades: práticas ressignificadas	70

5.2. Pacto na prática: práticas pedagógicas e inovações	78
5.2.1. Ambiente alfabetizador: atribuição de sentidos	79
5.2.2. Práticas de Alfabetização e Letramento: possibilidades pedagógicas	81
5.2.3. Práticas de Numeramento: o papel do jogo	84
5.2.4. Sequência Didática: a organização do ensino	85
Considerações	88
6. Referências	90
7. Anexos	95

## INTRODUÇÃO

### **Caminhos percorridos e uma estrada que se anuncia...**

*“A questão da alfabetização universal não deveria ter sido resolvida no século passado?”<sup>1</sup>*

*(Koichiro Matsuura, 2003)*

Esse projeto foi construído a partir da prática docente da pesquisadora como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA), que, ao vivenciar os desdobramentos da implementação da portaria nº867, de quatro de julho de 2012, que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), passou a refletir sobre as implicações dessa política pública no cotidiano escolar.

A vivência da pesquisadora foi imprescindível para que se estabelecesse o interesse na pesquisa aqui proposta. A alfabetização infantil cruza os caminhos percorridos desde a infância, pela admiração pelas professoras, que muito cedo despertaram o desejo de também ser a fada daquela incrível mágica de fazer as letras ganharem vida. Ao longo do percurso universitário para de fato tornar-se professora, a alfabetização foi tangenciada de diferentes maneiras, atingindo o ápice junto a educação de jovens e adultos no estágio curricular.

Já pedagoga, na primeira experiência como professora de séries iniciais, a instigante frase da antiga diretora de uma escola no Vale dos Sinos desacomoda por muito tempo, *“Nenhuma professora pode se dizer professora antes de alfabetizar... somente lá na 1ªsérie que se entende a estrutura de uma escola e que se dá sentido para tudo...”*, e mais tarde, já trabalhando na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME/POA) da alfabetização de adultos, o percurso é alterado novamente e aprofundado em alfabetização infantil ao impulsionar a matrícula no curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento pela PUCRS.

---

<sup>1</sup> Discurso por ocasião do lançamento da Década das Nações Unidas para Alfabetização, publicado em Alfabetização como liberdade pela UNESCO & Ministério da Educação (2003).

Em meio a tantas redescobertas durante o curso e as vivências como alfabetizadora recente, foi desenvolvida a investigação, numa escola da RME/POA, como trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação, “O Desafio Educacional na Contemporaneidade: a complexidade do conhecimento e prática dos professores alfabetizadores de uma escola municipal da periferia de Porto Alegre” com enfoque sobre o olhar docente quanto ao que é alfabetizar.

Desde então a carreira no magistério municipal tem sido voltada para esse campo de atuação, a alfabetização infantil e os múltiplos aspectos que a envolvem, tais como: formação docente, as práticas pedagógicas, materiais didáticos voltados para alfabetização entre outros. Sendo assim, ao me ver envolvida na formação do PNAIC, muitos sentimentos, por vezes contraditórios, me fizeram buscar novamente o apoio da Universidade para orientar minhas indagações e incertezas.

Durante a vivência da formação no PNAIC, a insatisfação das professoras envolvidas, por estarem sendo obrigadas a realizarem um curso, aparentemente, fora de sua carga horária de trabalho foi inicialmente muito pesadosa e embora tenha sido questionada junto a mantedora, a validade dessa obrigatoriedade foi mantida. Então um primeiro questionamento começou a me instigar: que validade poderia ter para essas professoras uma formação elaborada em nível nacional, em princípio para ser a mesma em todos países, realizada duas vezes por mês em uma noite e um sábado, das quais elas participariam de maneira coercitiva? Os objetivos dessa formação, por mais válidos que poderiam ser, conseguiriam ser alcançados neste contexto? Nesta circunstância o que poderia mudar de fato na sala de aula? Essas indagações são apenas uma amostra dos inúmeros questionamentos que emergiram em mim a cada vez que me apropriava mais da sistemática de implementação do PNAIC na RME/POA.

Inundada por estas e outras perguntas e acompanhando o início da implementação pude perceber que nem todas as professoras participavam da formação contra sua vontade e que mesmo algumas que no início não queriam fazer parte, ao final, demonstraram-se mais cooperativas e até satisfeitas, porém de certa maneira as dúvidas iniciais quanto ao aproveitamento do curso permaneciam latentes. Teria sido mais eficaz se estas professoras tivessem sido escutadas e pudessem manifestar suas necessidades quanto à realidade que vivenciavam em suas salas de aula? E ainda, as propostas didático-

metodológicas oferecidas ao longo do curso puderam responder a estas necessidades, mesmo sem serem ouvidas? A partir de tais indagações fui buscando problematizar minhas inquietações a fim de transformá-las em foco de pesquisa, neste caso específico sobre o PNAIC em Porto Alegre. Decorrente dessa problematização busco entender quais são as implicações da implementação dessa política pública no município de Porto Alegre. Assim sendo, é neste cenário que o presente projeto de dissertação passou a se construir.

Dessa forma, este trabalho se propõe a investigar a implementação de uma política pública nacional para a alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), numa escola que atende uma comunidade carente do município de Porto Alegre. Tal comunidade se caracteriza como sendo da periferia urbana de Porto Alegre situada na zona leste da cidade no bairro Lomba do Pinheiro, sendo que haverá uma seção especial para delinear as características da comunidade em que a escola se insere.

Em termos estruturais, esta dissertação, no primeiro capítulo sob o título “Contextualizando o Projeto de Pesquisa: escola parceira e procedimentos adotados”, situo o estudo quanto às escolhas realizadas para esta investigação no que diz respeito à trajetória profissional e acadêmica da pesquisadora. Ainda nesse capítulo descrevo os objetivos da pesquisa, a proposta de metodologia para coleta de dados e para análise dos mesmos, bem como os cuidados éticos da pesquisa e o cronograma das atividades previstas para a realização do estudo.

No capítulo 2 *“Alfabetização no Brasil”*, analisaremos no subtítulo *“Uma breve história sobre as concepções de alfabetização que permearam o cenário educacional brasileiro”*, um histórico resumido quanto à alfabetização no Brasil e as concepções de ensino e aprendizagem quanto à mesma que figuraram no cenário educacional brasileiro desde *“o Brasil império”* até os dias atuais, recorte escolhido para ser apresentado neste estudo.

No capítulo 3, sob o subtítulo de *“Panorama das Políticas Públicas para Alfabetização no Brasil”* verificamos as políticas públicas para alfabetização nas últimas décadas no Brasil, a partir do compromisso assumido pelo Governo brasileiro no Fórum Mundial de Educação de 2000, conhecido como *“Compromisso de Dakar”*. As políticas que se seguiram até chegarmos às políticas atuais e ao nosso objeto de estudo, que é a política pública *“Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”*, também farão parte desta seção.

No capítulo 4, refletiremos sobre o “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*” procurando indicar pistas a serem percorridas quanto aos documentos que propõem esta política educacional na busca de indícios quanto aos seus objetivos, as concepções de alfabetização e letramento que balizam suas diretrizes, bem como, buscando entender também a formação para os professores, já que essa foi uma das principais ações do programa.

No capítulo 5, “*Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades na implementação*”, buscamos, com os dados da pesquisa, analisar o processo de implementação do PNAIC na escola parceira da investigação Além de apresentar e analisar práticas observadas na escola parceira.

Nas considerações finais tecemos nossas percepções quanto as descobertas realizadas durante o processo da pesquisa.



## 1. CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA:

A alfabetização no Brasil vem se desenvolvendo ao longo de sua história em meio a disputas por uma hegemonia entre “métodos” ou discursos junto às políticas públicas voltadas para esse campo da educação. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se insere como uma Política Pública Nacional para Alfabetização e, de acordo com o que será exposto no capítulo sobre o mesmo, o programa tem como objetivo que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. Para tanto, articulam-se ações de diferentes esferas governamentais para implementação do programa em cerca de 5240 municípios dos 27 estados da federação que aderiram ao mesmo. As ações do programa compreendem Formação de Professores, disponibilização de material pedagógico, provas de avaliação de alfabetização como podemos verificar no documento “Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental”.

Tal Pacto Nacional supõe ações governamentais de cursos sistemáticos de formação de professores alfabetizadores, oferecidos pelas Universidades Públicas participantes da Rede de Formação, a disponibilização de materiais pedagógicos fornecidos pelo MEC, assim como um amplo sistema de avaliações prevendo registros e análises de resultados que induzem ao atendimento mais eficaz aos alunos em seu percurso de aprendizagem. (BRASIL, 2012. p.7).

Nesse sentido, de acordo com Valente (1999), observamos que projetos de dimensões expressivas somente se tornam práticas pedagógicas inovadoras quando as instituições passam a considerar os professores não apenas como os executores de um projeto, mas principalmente como parceiros na concepção de todo o trabalho. Dessa forma, enquanto pesquisadora e elemento partícipe do programa analisado, observando “um” contexto onde o Pacto foi implementado na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, questionamos o significado de um curso de formação docente, e também os possíveis desdobramentos de uma política pública que, na contramão do que defende o autor citado, não conta com a participação dos docentes em sua idealização, nem ao menos prescinde de sua anuência para aderir ao programa.

Apoiados em Contreras (2002), percebemos que estão a serviço da racionalidade técnica na educação aquelas iniciativas governamentais pautadas em hierarquias que separam aqueles que concebem os saberes daqueles que executam. Tais categorias podem ser claramente identificadas na implementação do PNAIC, ao observarmos que os saberes teóricos produzidos nas universidades e disseminados nos cursos de formação, muitas vezes instrumentalizam e direcionam o fazer pedagógico do alfabetizador, cabendo a ele, que atua na ponta do processo educacional, apenas a função de aplicador de técnicas.

Considerando a abrangência de um programa como o PNAIC e o impacto dessas ações junto aos docentes envolvidos e, por consequência, em suas salas de aula, torna-se relevante pesquisar sobre a temática neste espaço/tempo, na medida em que não encontramos investigações que analisem seus possíveis desdobramentos. Sendo assim, delimita-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais as implicações de uma política pública nacional para alfabetização numa escola da rede de ensino municipal de Porto Alegre?

### **1.1 OBJETIVO GERAL**

Investigar as implicações de uma política pública nacional para alfabetização numa escola da rede de ensino municipal de Porto Alegre.

### **1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS/AÇÕES DA PESQUISA**

- Verificar, no contexto da pesquisa, os indicadores de alfabetização prévios à implementação do programa;
- Identificar, no contexto investigado, os desdobramentos da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa;
- Mapear os indicadores de alfabetização posteriores à implementação do Programa.
- Analisar os instrumentos didático-pedagógicos utilizados pelos professores participantes da pesquisa;
- Refletir sobre as implicações práticas da implementação do PNAIC na escola investigada.

- Elaborar um diagnóstico sobre as limitações e potencialidades do PNAIC na escola investigada.

### **1.3 METODOLOGIA**

Esta pesquisa foi fruto de um contexto derivado da experiência da pesquisadora que se mostra conexa com o seu tempo e espaço, pois busca respostas para um fenômeno social atual, ainda carente de observações, em ambiente natural, caracterizando-se assim um estudo de abordagem qualitativa. Ao nos debruçarmos sobre um contexto específico e delimitado – um contexto escolar da periferia de Porto Alegre, este estudo se configura em formato de “Estudo de Caso”.

O Caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. [...] O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso (LUDKE, 1984, p.17).

André (1984) pontua que os estudos desta natureza devem procurar retratar uma situação de forma completa e profunda, revelando a multiplicidade de dimensões contidas numa dada situação. A mesma autora revela que este tipo de estudo busca a descoberta e por isso o pesquisador deverá estar atento aos elementos que possam emergir de sua coleta de dados. Como método de coleta de dados para este estudo de caso, foi previsto um período de observação e elaboração de “diários de aula”, na perspectiva de Zabalza (2004), para que a pesquisadora possa identificar dados que indiquem as implicações do PNAIC nas práticas pedagógicas do contexto escolar analisado.

De acordo com a metodologia proposta por Zabalza (2004), nos “Diários de aula”, esse tipo de documento é classificado numa categoria de documentos pessoais e pode ser analisado com diferentes níveis de complexidade conforme os objetivos da escrita do diário. Entendendo que o objetivo da construção desse diário foi fornecer elementos capazes de subsidiar a análise quanto aos objetivos da pesquisa, seguimos as indicações do autor quanto ao “Como fazer o diário” (ZABALZA, 2004. p.144), buscando registrar de maneira significativa as observações realizadas na EMEFP.

Além das observações registradas nos diários de aula, foram realizadas entrevistas a professora referência (regente) da turma observada, além da coordenadora de projetos da escola e da diretora da mesma, a fim de elencar elementos que subsidiem a análise de seus possíveis desdobramentos. A escolha desse tipo de instrumento de coleta de dados se deu por entender que assim, se permite a entrevistada liberdade para expor seus entendimentos quanto ao assunto pesquisado, sem o rigor de um questionário, mas ainda com certo direcionamento somente possível em uma entrevista com um roteiro pré-estabelecido, mas ainda flexível como o de uma entrevista semiestruturada.

A análise documental realizada na elaboração desta pesquisa compreendeu documentos produzidos pelo Ministério da Educação, que definem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, bem como seus objetivos e metas, tais como: “Portaria nº- 867, de 4 de julho de 2012”; “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” e “Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014”. Foram analisados também, o Documento Orientador para o Ensino Fundamental publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre bem como o Plano Político Pedagógico da Escola Parceira.

Entendendo essa pesquisa como um estudo de caso de caráter qualitativo, optei por uma análise dos dados baseada na Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiuzzi (2014), frente à realidade do campo de pesquisa. As categorias emergentes deste estudo encontram nessa perspectiva teórica as condições necessárias para que possam ser contempladas.

Análise Textual Discursiva, compreende toda uma concepção de pesquisa desde a coleta de dados até o tratamento dos mesmos para a análise em si. Sendo assim, o que se deseja ressaltar é que embora já se tivesse, quanto ao objeto de pesquisa, conhecimentos capazes de direcionar o olhar durante a fase de coleta de dados, optou-se pela emergência de categorias de análise e não por uma categorização a priori, porém, como um dos objetivos da pesquisa foi o de compreender os limites e possibilidades da Política Pública estudada, elencamos essas, como duas grandes categorias previamente estabelecidas para que o que emergisse dos dados coletados pudesse ser observado enquanto um limite ou uma possibilidade do programa. Deste modo, acredita-se que os dados podem

ser mais significativos e dotados de sentidos que “a priori” poderiam não ser alcançados.

O processo pelo qual a análise dos dados se dá nessa perspectiva teórica, tem por base a imersão do pesquisador em seu corpus de análise para que “embrenhado” em seus significados possa escrever e reescrever seu texto adquirindo novos sentidos e construindo e reconstruindo conhecimento ao fazê-lo. Fazem parte desse “corpus” os dados da pesquisa, as leituras realizadas pelo pesquisador, suas interpretações e desse “caldo” todo com boa dose de paciência e um pouco de aflição as análises permitem a construção do texto.

De acordo com os autores de “Análise Textual Discursiva” (2014) o processo da ATD passa por alguns procedimentos que, quando realizados cuidadosamente, permitem ao pesquisador maior intimidade com seus dados e conseqüente legitimidade para descrever, analisar e inferir sobre os mesmos. Esses procedimentos são a unitarização, a categorização, produção de argumentos e construção do metatexto.

A Análise Textual Discursiva, com sua perspectiva fundamentada na hermenêutica, inicia seus esforços de construção de compreensão a partir dos sentidos mais imediatos e simples dos fenômenos que pesquisa. (Moraes e Galiazzi, 2011 p.149)

Quanto à unitarização trata-se de fragmentar os documentos que compõem o corpus de análise a fim de buscar novos sentidos, ou sentidos mais completos em cada fragmento ou unidade de sentido, o processo de unitarização ganha sentido frente aos objetivos da pesquisa realizada, a validade das unidades que se produz, de acordo com Moraes e Galiazzi (2011) se faz na relação das unidades de sentido com o problemas e as questões de pesquisa, daí a importância e necessidade de comprometimento do pesquisados com seus dados desde o início do processo de análise.

No procedimento seguinte, a categorização, cada uma dessas unidades de sentido ganha um “rótulo”, é classificada conforme o assunto do qual trata e esses e de acordo com os objetivos da pesquisa, cabe sempre salientar que nenhum olhar é neutro, portanto o olhar do pesquisador recai sobre seus dados a partir das teorias que estuda. Esses “rótulos” reorganizam essas unidades em novos agrupamentos aglutinando-os e reorganizando-os até chegarmos a categorias de

análise. Essas categorias de análise tem o objetivo de contribuir para o entendimento do fenômeno estudado portanto nessa pesquisa optamos por buscar na emergência dos dados as subcategorias e manter as duas categorias principais mais amplas.

Os resultados da pesquisa são apresentados na forma de metatexto onde construímos a argumentação quanto aos dados coletados as teorias revistas sob o olhar da pesquisadora com base nos conhecimentos construídos.

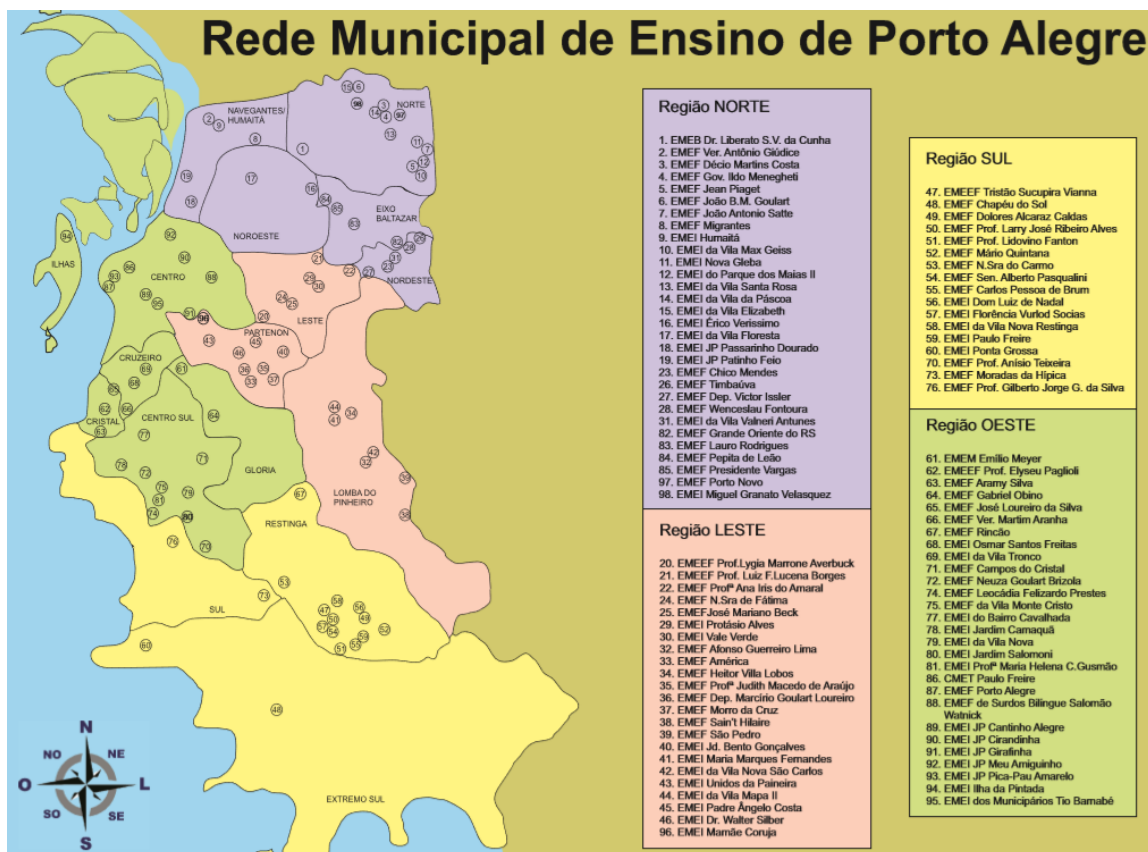
#### **1.4 CENÁRIO DA PESQUISA: a rede municipal de ensino de Porto Alegre, escola parceira da investigação e procedimentos adotados**

Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre teve origem em 1955, criada pela Lei 1.516 de 02 de dezembro e sancionada pelo então prefeito Martim Aranha. Na gestão que se seguiu, do prefeito Leonel Brizola, com o objetivo de concentrar esforços na educação primária visando “o problema da alfabetização” foi de fato instituída a Secretaria de Instrução e Assistência através da efetivação do cargo de secretário criado pela lei já citada.

A primeira escola municipal foi criada, antes dessa lei, ainda em novembro de 1955, a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Loureiro da Silva teria sido fundada, sendo um dos marcos iniciais da história da educação municipal em Porto Alegre. Ainda vinculada à educação física sua origem remonta a gestão do prefeito José Loureiro da Silva (1937 — 1943) e como departamento de escolas municipais é datada de 1924 de acordo com as informações obtidas na página web mantida pela instituição<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/>



Mapa 1 – Fonte: Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre<sup>3</sup>.

Atualmente a RME/POA conta com 98 escolas situadas, em sua grande maioria, nas periferias de Porto Alegre, em bairros onde a população vive na pobreza ou miséria, onde se encontram inúmeras situações que evidenciam precárias condições de vida. São 52 escolas de Ensino Fundamental sendo que 37 delas além do ensino regular oferecem o ensino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos também, 42 escolas de Educação Infantil, 1 que oferece todo a Educação Básica, 2 escolas de Ensino Médio e Profissional e 1 exclusivamente de Educação de Jovens e Adultos. A distribuição dessas escolas, pode ser observada no Mapa 1 da rede municipal de ensino de Porto Alegre.

Atualmente a RME/POA está organizada por “Ciclos de Formação”. Esta estrutura organizativa vem sendo discutida, implementada, remodelada e ressignificada na rede desde 1994, quando houve o Congresso da Cidade no qual foram debatidos, dentro da Constituinte Escolar da SMED, aspectos como currículo, avaliação, princípios de convivência e gestão democrática, tendo como

<sup>3</sup> Mapa “Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre”, publicado na Agenda Pedagógica 2011: O conhecimento fazendo a diferença. Projeto Gráfico de Rosane Dias Gonzalez e atualizado na Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre pela autora Rosane Dias Gonzalez

eixo norteador o tema “a escola que temos e a escola que queremos”. Como resultado destas discussões, e como conquista da comunidade envolvida, em 1995, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Vila Monte Cristo, é constituída e organizada na perspectiva dos Ciclos de Formação, a partir dessa experiência inicial, todas as escolas municipais passaram gradativamente a serem organizadas por Ciclos de Formação.

Os Ciclos de Formação foram construídos com base nos estudos de pesquisadores do desenvolvimento humano como Piaget, Vygotsky e Wallon (principais). A escola por ciclos de formação busca superar a escola tradicional seriada assim, as crianças e adolescentes são “enturmados” de acordo com as fases do desenvolvimento em ciclos de formação, e não mais em séries onde se prioriza um conhecimento a ser transmitido. Essas fases são as seguintes: infância (6-8 anos); pré-adolescência (9-11 anos); adolescência (12-14 anos), representado no Quadro 1.

<b>ORGANIZAÇÃO DOS CICLOS DE FORMAÇÃO</b>			
Ciclo	Iº Ciclo (6-8 anos)	IIº Ciclo (9-11 anos)	IIIº Ciclo (12-14 anos)
Ano			
1º ano	A10	B10	C10
2º ano	A20	B20	C20
3º ano	A30	B30	C30
Turmas de Progressão	AP	BP	CP

Quadro 1 – Elaborado pela pesquisadora.

Na RME/POA, os Ciclos de Formação são divididos em três fases, conforme as descritas no Quadro 1 e nomeados como Iº, IIº e IIIº Ciclos, sendo cada um destes ciclos divididos em anos-ciclo. Todos os Ciclos são compostos, cada um, por turmas de 1º, 2º e 3º ano, além da possibilidade de também serem compostos por turmas de Progressão (AP, BP e CP) destinadas a alunos/as com dificuldades de aprendizagem.

Outra peculiaridade que a escola por Ciclos de Formação na RME/POA teve em sua origem foi a possibilidade de rompimento com o conhecimento organizado linearmente, uma vez que os conteúdos escolares seriam elencados a partir de uma pesquisa sócio antropológica com a comunidade, dando origem aos Complexos Temáticos.



[...] onde são buscadas questões-problemas reveladoras da contradição entre a realidade vivida e a realidade percebida pela comunidade. A partir dessa pesquisa, reúnem-se representantes discentes e da comunidade para discutir com os professores o eixo central dos conhecimentos a serem trabalhados na escola. (KRUG, 2001, p.17).

Este entendimento quanto ao currículo pode ser encontrado em diferentes documentos produzidos pelos profissionais que atuam ou atuaram na RME/POA e está fundamentado em teorias que discutem o currículo de forma crítica, porém, as escolas da RME/POA, e seus professores absorveram essas mudanças, que foram implantadas há mais de 20 anos, de maneiras diferentes e atualmente são permeadas por muitas outras políticas de educação em nível municipal, refletidas nos mais diferentes níveis de democratização do ensino em que se encontram as escolas da RME/POA, bem como na diversidade de suas Propostas Político-Pedagógicas.

Portanto, ao propor um estudo sobre as implicações de uma política para a alfabetização infantil, deve-se considerar que a expressão do currículo na RME/POA não é homogênea e carrega as contradições e complexidades da prática educativa. Embora se tenha uma diretriz da Mantenedora (SMED), que as escolas tenham ou estejam construindo seus Planos Políticos Pedagógicos (PPPs) e que existam momentos de reuniões para que se busque uma unidade curricular dentro das escolas e entre as mesmas. O famoso jargão “bato a minha porta e faço o que quero” é muito ouvido nas salas de professores das EMEFs da RME/POA de acordo com entrevistas prévias realizadas com a temática deste estudo (PNAIC na RME/POA) com professoras de diferentes realidades escolares da Rede em questão.

A busca por entender a alfabetização infantil na RME/POA por meio de Estudo de Caso nos possibilitou acessar informações únicas, pertinentes a essa escola, assim como nos permitiu ter “pistas” quanto a realidade da RME/POA, apesar de suas diversidades.

Ao final do ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação lançou a publicação intitulada “Políticas Pedagógicas: documento orientador para o ensino fundamental”, onde estabelece aquilo que a mesma define como “textos sistematizados que refletem a realidade de nossa Rede” a fim de “legitimar tais percursos” e de que “o documento orientador sirva de consulta para as equipes

diretivas e corpo docente, assim como para todo membro da comunidade escolar que o desejar” (SMED, 2015.p.4).

No que concerne ao ciclo de alfabetização é importante ressaltar que é orientação da SMED, pelo documento citado que as escolas têm “liberdade” em indicar as/os professoras/es que ficarão responsáveis pela alfabetização infantil, mas que devem seguir as orientações do documento:

O trabalho de composição do quadro docente para o Ciclo Alfabetizador continuará a ser fruto da escolha criteriosa por parte da equipe diretiva da escola, de acordo com os indicativos aqui presentes, quais sejam:

- Entender a etapa da infância no ciclo de vida, bem como seu desenvolvimento;
- Compreender o processo de alfabetização na perspectiva do letramento e do numeramento;
- Conhecer o processo de construção da escrita e do número;
- Compreender o processo de aprendizagem das noções de corpo, tempo e espaço;
- Valorizar e estimular o lúdico na aprendizagem;
- Instrumentalizar suas ações pedagógicas através dos referenciais curriculares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre;
- Favorecer que as crianças se apropriem da linguagem alfabética para além de uma simples decodificação de símbolos; (SMED, 2015 p. 17).

Analisando essas orientações podemos buscar entender algumas posições quanto à alfabetização na SMED/POA; a secretaria orienta a/o professora/r a compreender o processo de letramento e a conhecer o processo de construção da escrita. Podemos inferir dessas duas orientações que os dois processos são entendidos como distintos e se acrescentarmos à nossa análise a última orientação essa distinção entre o processo de construção da escrita e de letramento parece mais evidente.

Fica incipiente a influência do PNAIC nesse trecho do documento orientador, mas em seguida a formação do programa foi citada como sugestão desejável para a professora-referência das turmas do 1º Ciclo. Dessa maneira fica evidente que a SMED considera importantes as propostas do programa e busca efetivá-las na Rede Municipal de Ensino.

Por todo o exposto, como contexto de pesquisa, buscou-se, dentre as realidades escolares pertencentes à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre uma escola que apresentasse adesão do corpo docente, que leciona nos três primeiros anos do ensino fundamental, ao PNAIC. Cabe ressaltar que buscamos

uma instituição, como lócus de pesquisa, que atenda uma população onde existam vulnerabilidades sociais, e onde o IDEB pudesse ser representativo do IDEB mínimo atingido pelas escolas municipais de Porto Alegre.

### **1.5 A COMUNIDADE ESCOLHIDA PARA A PESQUISA**

Com abrangência nacional, o PNAIC vincula diferentes esferas governamentais para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental, respondendo, assim, a meta nº 5 definida pelo Plano Nacional de Educação – PNE/2014. Cabe destacar que dentre suas diretrizes gerais, a política prevê a oferta de formação continuada para professores da educação básica, a qual passou a ser realizada a partir do ano letivo de 2013 na RME/POA.

O curso de formação continuada do PNAIC, no município de Porto Alegre, foi instituído com obrigatoriedade para professores referência<sup>4</sup> dos três primeiros anos do ensino fundamental. Sendo assim, tornou-se instigante buscar entender como se desenvolveu essa formação cujos objetivos e metas, não eram, a priori, de conhecimento dos professores envolvidos, e mais que isso, observar quais os reflexos dessa capacitação na prática desses docentes.

Outra peculiaridade que nos leva a buscar na RME/POA nosso local de pesquisa, é o fato de nos documentos do PNAIC, o programa ser “preferencialmente” direcionado a Redes de Ensino organizadas por ciclos e a Rede de Porto Alegre já mostrar sua organização desta maneira desde 1994, evitando que mudanças muito recentes na organização pudessem contribuir negativamente nos resultados da pesquisa.

A escolha da escola se deu a partir dos seguintes critérios: primeiramente como o interesse da pesquisa foi analisar os impactos da implementação da referida política pública numa escola da periferia de Porto Alegre, a posição geográfica da mesma, devido as características socioeconômicas da população atendida adquire um caráter imprescindível para o aprofundamento do estudo.

Gontijo (2014) nos mostra que “a alfabetização é vista como um importante anunciador dos níveis de desenvolvimento, de diminuição de desigualdades

---

<sup>4</sup> As/os professoras/es regentes de turma, na RME/POA são chamadas/os de professoras/es referência.

sociais e da pobreza”, portanto usando um raciocínio inverso, nos interessa observar como se dá o processo de alfabetização numa comunidade em que esses níveis de desenvolvimento, e principalmente, de pobreza não sejam favoráveis, pois é justamente para essa população que políticas como as do PACTO foram criadas e foi nesse contexto que observamos os impactos da mesma.

Para buscar, em Porto Alegre, comunidades que tivessem o perfil desejado, nos apoiamos na publicação oficial “Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à Cidade e da Segurança Pública de Porto Alegre 2015” (MELCHIONA & BECKER, 2015) da Câmara Municipal de Porto Alegre. Neste documento os autores trazem os dados relativos a Porto Alegre quanto a diversos índices sociais. Interessou-nos observar o Índice de Bem-Estar Urbano e a faixa salarial mensal para definirmos as comunidades de interesse.

De acordo com Ribeiro e Ribeiro (2013), bem-estar urbano compreende aquilo “que a cidade deve propiciar às pessoas em termos de condições materiais de vida, a serem providas e utilizadas de forma coletiva” (p.10). Buscando entender melhor este índice, ele compreende tudo o que a cidade deve propiciar aos seus cidadãos que complemente seu bem-estar e que agregue benefícios ao seu dia-a-dia.

O Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU) é relativamente novo e faz-se valer do conceito de “renda real”, formulado por David Harvey, no começo dos anos 70, em seu livro “A justiça social e a cidade”. A Renda Real é a renda monetária propriamente dita e a renda não monetária, aquela que independe da capacidade dos indivíduos. A parcela não monetária possibilita mudanças na renda dos indivíduos em decorrência das mudanças que ocorrem, seja na forma espacial da cidade, seja nas quais se dão nos processos sociais. (MELCHIONA e BECKER, 2015, p.40)

Ao mencionar “uma renda não monetária, que independe da capacidade do indivíduo” o autor está remetendo a serviços públicos que visam a melhoria da qualidade de vida do cidadão. Essa referência pode ser inferida quando Harvey (apud MELCHIONA e BECKER, 2015) afirma que essa renda não monetária possibilita mudanças, seja na forma espacial da cidade seja nos processos sociais; os bens públicos que aqui estão subjacentes são serviços tais como transporte, iluminação, calçamento, lazer, saúde, entre outros.

Segundo o Observatório das Metrôpoles (2013): A vantagem de utilizar o conceito de renda real para definição de bem-estar urbano se deve ao fato de considerar que os recursos coletivos existentes na sociedade contemporânea, que podem contribuir para a melhoria das condições de vida, são distribuídos de modo desigual na metrópole. (MELCHIONA e BECKER, 2015, p.40)

A afirmação quanto a distribuição desigual de renda aliada e de recursos coletivos para o Bem-estar urbano foi importante para traçar nossa comunidade pesquisada. Interessava uma comunidade que apresentasse vulnerabilidades sociais, por acreditamos que na cidade de Porto Alegre, além da faixa salarial (que é um indicativo pertinente para nossa pesquisa), o baixo IBEU, indica uma comunidade onde o poder público não proporciona à população aquilo que ela mesma não tem condições de manter para si. Isto significa dizer que onde o cidadão não tem dinheiro para prover condições básicas para seu bem-estar mínimo o poder público se mostra ineficiente e incompetente também para fazê-lo.

Essa distribuição desigual contribui para o aumento de poder daqueles que detém esses recursos e, por conseguinte, aumento de seu bem-estar e, ao mesmo tempo, redução de poder dos que não o possui e redução de bem-estar. Ou seja, esse conceito nos possibilita avaliar como as condições urbanas favorecem as desigualdades sociais, na medida em que os recursos urbanos são desigualmente distribuídos entre os grupos sociais na cidade (MELCHIONA e BECKER, 2015, p.40).

Ainda com base em Melchiona e Becker (2015), afirmamos que são cinco dimensões consideradas para o cálculo do IBEU: 1) mobilidade urbana, que compreende o deslocamento casa-trabalho; 2) condições ambientais urbanas que tem como indicadores a arborização do entorno aos domicílios, esgoto a céu aberto e lixo acumulado no entorno dos mesmos; 3) condições habitacionais urbanas que é compreendida por quatro indicadores: aglomerado subnormal, densidade domiciliar, densidade morador/banheiro e material das paredes dos domicílios; 4) atendimento de serviços coletivos urbanos, analisada a partir de quatro indicadores: atendimento adequado de água, atendimento adequado de esgoto, atendimento adequado de energia e coleta adequada de lixo; 5) infraestrutura urbana é compreendida por sete indicadores: iluminação pública, pavimentação, calçada, meio-fio/guia, bueiro ou boca de lobo, rampa para cadeirantes e logradouros.

As análises quanto ao IBEU foram observadas em Porto Alegre de acordo com as Regiões do Orçamento Participativo (ROPs) são elas:

Região	Bairros
01- HUMAITÁ/NAVEGANTES	Anchieta, Farrapos, Humaitá, Navegantes, São Geraldo.
02-NOROESTE	Boa Vista - Cristo Redentor - Higienópolis - Jardim Itú - Jardim Lindóia - Jardim São Pedro - Passo D'areia - Santa Maria Goretti - São João - São Sebastião - Vila Floresta - Vila Ipiranga
03-LESTE	Bom Jesus - Chácara das Pedras - Jardim Carvalho - Jardim do Salso - Jardim Sabará - Morro Santana - Três Figueiras - Vila Jardim
04-LOMBA DO PINHEIRO	Agronomia - Lomba do Pinheiro
05-NORTE	Sarandi
06- NORDESTE	Mário Quintana
07-PARTENON	Cel. Aparício Borges - Partenon - Santo Antônio - São José - Vila João Pessoa
08-RESTINGA	Restinga
09-GLORIA	Belém Velho - Cascata - Glória
10-CRUZEIRO	Medianeira - Santa Tereza
11-CRISTAL	Cristal
12-CENTRO-SUL	Camaquã - Campo Novo - Cavalhada - Nonoai - Teresópolis - Vila Nova
13-EXTREMO SUL	Belém Novo - Chapéu do Sol - Lageado - Lami - Ponta Grossa
14-EIXO BALTAZAR	Passo das Pedras - Rubem Berta
15-SUL	Espírito Santo - Guarujá - Hípica - Ipanema - Pedra Redonda - Serraria - Tristeza - Vila Assunção - Vila Conceição
16-CENTRO	Auxiliadora - Azenha - Bela Vista - Bom Fim - Centro Histórico - Cidade Baixa - Farroupilha - Floresta - Independência - Jardim Botânico - Menino Deus - Moinhos de Vento - Mont Serrat - Petrópolis - Praia de Belas - Rio Branco - Santa Cecília - Santana
17-ILHAS	Arquipélago (Ilha das Flores, da Pintada, do Pavão e Ilha Grande dos Marinheiros).

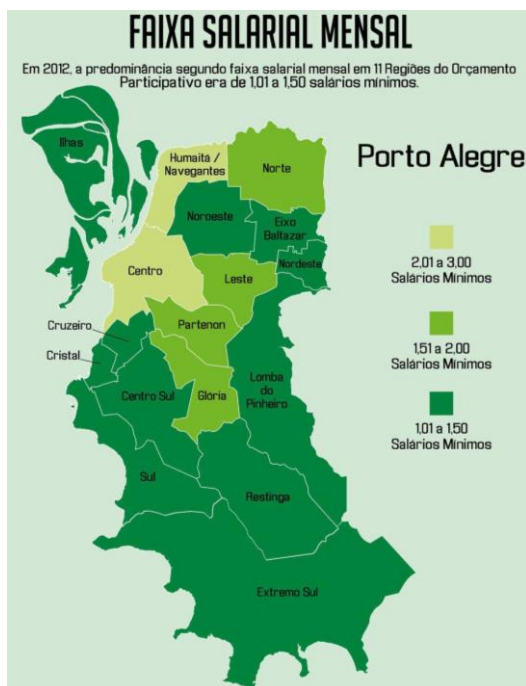
Quadro 2 – elaborado pela pesquisadora com base nos dados da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Disponível em [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?reg=2&p\\_secao=5](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/op/default.php?reg=2&p_secao=5)

Valendo-nos da análise realizada no Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à Cidade e da Segurança Pública de Porto Alegre 2015 (MELCHIONA e BECKER, 2015). Podemos chegar à conclusão de que as comunidades que procuramos para este estudo estariam localizadas nos bairros Restinga e/ou Lomba do Pinheiro pois de acordo com o documento citado nessas regiões são registrados os menores índices de bem-estar local e ainda as menores faixas mensais salariais (ver Mapa 2).

Nas ROPs 13 e 8 (Extremo Sul e Restinga, respectivamente), foi registrado menor IBEU Local, 0,656 (de 0 a 1), pressionado para baixo pelos indicadores referentes às dimensões “Mobilidade Urbana” (D1) e

“Infraestrutura Urbana” (D5). Esta porção da cidade também registrou uma predominância de faixas salariais mensais entre 1 e 1,5 salário mínimo, precisamente nos bairros Lami, Restinga, Chapéu do Sol e Lageado. Nas ROPs 4 (Lomba do Pinheiro) e 7 (Partenon), o IBEU Local também figura entre os mais baixos (0663), pressionado para baixo especialmente pelas dimensões “Condições de Serviços Coletivos Urbanas” (D4) e “Infraestrutura Urbana” (D5). Da mesma forma, a predominância da faixa entre 1 e 1,5 SM aparece na maioria dos bairros que compõe a região, quais sejam: Lomba do Pinheiro, Agronomia, Vila João Pessoa e Aparício Borges. (MELCHIONA & BECKER, 2015. p.43,44).

De acordo com as análises feitas por Melchiona e Becker (2015), as regiões da cidade de Porto Alegre onde o IBEU tem os piores resultados, ou seja, onde os serviços públicos menos proporcionam bem-estar para a população são as regiões do Extremo Sul e Restinga e a região da Lomba do Pinheiro, ambas com o índice abaixo de 0,67.



Mapa 2 - Fonte: OBSERVA POA em MELCHIONA & BECKER, 2015.

Pode-se observar no Mapa 2 quanto a faixa salarial em Porto Alegre, que ambas as regiões também se encontram entre as menos favorecidas entre remuneração média mensal recebida pelo trabalhador, ficando a média entre 1,01 e 1,50 salários mínimos por trabalhador, segundo dados do Observa POA (MELCHIONA; BECKER, 2015).

Encontramos onze escolas municipais de ensino fundamental nas duas regiões de interesse para a realização do estudo, a região do Bairro Restinga, e

também o bairro Lomba do Pinheiro (que embora esteja definida como zona leste da cidade, faz fronteira com a Restinga e divide com a mesma, características próprias da região em que se encontram). As escolas foram identificadas aleatoriamente com números de 1 até 11 antecedidas pela sigla EMEF, no Quadro 4 onde se encontram resumidos os critérios de escolha do local de pesquisa.

O segundo critério de escolha foram os resultados do IDEB/2013 para os primeiros anos do ensino fundamental, já que é esse o foco das medidas adotadas pelo Governo Federal para buscar assegurar a alfabetização das crianças até os 8 anos de idade e ao final do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, ao final dos anos iniciais.

QUADRO: RESULTADOS IDEB PARA O MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE								
Sigla da UF	Código do Município	Nome do Município	Rede					
RS	4314902	PORTO ALEGRE	Municipal					
PROJEÇÕES PARA O IDEB								
2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Sem projeção	3,7	4,0	4,5	4,7	5,0	5,3	5,6	5,9
IDEB AVALIADO								
IDEB 2005 (N x P)	IDEB 2007 (N x P)	IDEB 2009 (N x P)	IDEB 2011 (N x P)	IDEB 2013 (N x P)				
3,6	3,9	4,1	4,4	4,5				

Quadro 3– Elaborado pela pesquisadora com base nos dados oficiais do Inep.

Tomamos por base os índices médios obtidos como resultados das escolas municipais na cidade de Porto Alegre, sendo este índice, para o ano de 2013, de 4,5. É interessante observar que, enquanto Rede de Ensino, a meta projetada para o IDEB não vem sendo atingida desde 2011 em Porto Alegre, conforme dados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP). O quadro 3 nos auxilia na visualização destes dados.

Destacadas temos as escolas municipais que podem ser representativas do IDEB mínimo da cidade de Porto Alegre ou que tiveram desempenho maior que o índice da cidade, indicando assim um desempenho representativo ou



superior ao da média das escolas municipais da cidade de Porto Alegre. Foram selecionadas cinco escolas dentre as onze que havia no grupo inicialmente, conforme se pode observar na Quadro 4.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	IDEA para os anos iniciais no ano de 2013 (Fonte: MEC/Inep)	ADESÃO DO CORPO DOCENTE AO PACTO	Indicador de nível sócio econômico (Fonte: MEC/Inep)	Complexidade da gestão (Fonte: MEC/Inep)
EMEF 1	Restinga	4,5	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 2	Restinga	4,8	Compulsória	Grupo 5	Nível 3
EMEF 3	Restinga	3,8	Compulsória	Grupo 4	Nível 4
EMEF 4	Lomba do Pinheiro	4,2	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 5	Restinga	4,5	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 6	Lomba do Pinheiro	4,7	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 7	Lomba do Pinheiro	4,6	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 8	Restinga	3,6	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 9	Restinga	4,1	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 10	Lomba do Pinheiro	4,1	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 11	Restinga	4,2	Compulsória	Grupo 5	Nível 6

Quadro 4 – Elaborada pela pesquisadora

Com as escolas EMEF1, EMEF2, EMEF5, EMEF6 e EMEF7 atendendo ao critério “IDEA Mínimo”, o terceiro critério, apesar de importante, se revelou ineficiente na seleção do local da pesquisa, pois sendo a adesão do corpo docente ao programa de formação do PNAIC compulsória no município de Porto Alegre, não foi encontrada escola em que os docentes não tivessem participado das formações oferecidas em 2013 e 2014. Esse dado foi importante já que a participação na formação do PNAIC foi imprescindível para o estudo, sem o mesmo de nada serviria uma escola com IDEA adequado numa comunidade de interesse sem que o corpo docente tivesse participado da formação do Programa.

Buscando mais critérios para selecionar, e tendo em vista que procurávamos uma escola que pudesse ser representativa do município de Porto Alegre, eliminamos a EMEF2 por, nas categorias do INEP, ser classificada como escola com complexidade de gestão nível 3, quando a maior parte das escolas na RME/POA é de nível 6. Uma avaliação de complexidade de gestão nível 3 para

uma escola, indica que a instituição é de porte médio para pequeno, já a de nível 6 indica uma instituição de grande porte para o que se chama de escola GG.

ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	IDEB para os anos iniciais no ano de 2013 (Fonte: MEC/Inep)	ADESÃO DO CORPO DOCENTE AO PACTO	Indicador de nível sócio econômico (Fonte: MEC/Inep)	Complexidade da gestão (Fonte: MEC/Inep)
EMEF 6	Lomba do Pinheiro	4,7	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 7	Lomba do Pinheiro	4,6	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 1	Restinga	4,5	Compulsória	Grupo 5	Nível 6
EMEF 5	Restinga	4,5	Compulsória	Grupo 5	Nível 6

Quadro 5 Elaborado pela pesquisadora

Embora pudesse ser interessante para essa pesquisa aferirmos dados em escolas de tamanho reduzido, onde as políticas podem ser aplicadas e observadas com maior precisão, optamos por investigar um contexto que se coloca como o mais presente na realidade da RME/POA. Ao final de todo levantamento foram selecionadas quatro escolas, duas no bairro Lomba do Pinheiro, e duas no bairro Restinga. No Quadro 5 essas escolas foram organizadas de acordo com sua avaliação no IDEB/2013 para realização dos primeiros contatos para fins de pesquisa.

Houve particular interesse em uma das escolas por trazer em seu corpo docente, informantes estratégicos para este estudo. A EMEFP (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PARCEIRA), como a trataremos a partir de agora, contempla em seu corpo docente, uma professora que foi orientadora do PNAIC no município de Porto Alegre, junto ao coletivo de professores que compreendia as escolas do bairro Restinga, portanto uma possibilidade de contemplar outro viés sobre a formação do PNAIC na RME/POA, objeto deste estudo.

A EMEFP está localizada no bairro Lomba do Pinheiro. De acordo com os dados encontrados na publicação municipal “História dos bairros de Porto Alegre”, a região é caracteriza por uma população heterogênea e de maioria oriunda do interior do Rio Grande do Sul. O bairro foi constituído a partir da década de 60 e é composto por zonas de preservação, permeada por regiões de densa

população. Outra característica significativa elencada na publicação citada foi a organização comunitária que pode ser observada no bairro, pelas diferentes associações de moradores, sindicatos e outras organizações existentes. Atualmente, o bairro é composto por mais de 30 vilas, algumas delas faziam parte do município de Viamão e foram anexados a Porto Alegre em 1997.

Em seu documento orientador, o “Plano Político Pedagógico” (PPP da escola) está descrita tanto a história da escola, como sua inserção na localidade a que pertence. Esse documento traz resultados de uma pesquisa sócio-antropológica realizada em 2014 pelos professores da EMEFP junto à comunidade atendida e, com base nesse estudo, foi estruturado o PPP da escola. Ao analisar o documento, percebe-se a importância que a referida pesquisa tomou na construção do mesmo, pois como o próprio documento ressalta a relação com a comunidade foi ressignificada a partir das entrevistas para a pesquisa.

A pesquisa nos proporcionou uma reaproximação com a comunidade e o resgate do elo que liga uma a outra, os aspectos positivos superaram os negativos, as sugestões e a importância dada à escola mostram que ela é reconhecida pela comunidade como um espaço que faz o aluno aspirar um futuro melhor e fornece as ferramentas para acessar outro patamar de vida. (Plano Político Pedagógico EMEFP)

Além das características da comunidade e histórico da mesma, já descritas aqui, e seus anseios para com a escola e o futuro de seus filhos, o PPP traz o entendimento da EMEFP quanto ao seu currículo, o que entende por conhecimento, suas intenções para cada faixa etária atendida bem como os teóricos que embasam essas escolhas.

A EMEFP funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. Nos turnos da manhã e da tarde se oferece o ensino por ciclos de formação e, à noite, todas as totalidades de conhecimento da Educação de Jovens e Adultos - EJA. De acordo com os dados do Censo Escolar 2016, a escola atendeu o total de 1113 estudantes nos três turnos distribuídos nos três Ciclos e EJA. No 1º Ciclo, ou Ciclo Alfabetizador, foram atendidas 309 crianças.

Quanto ao Ciclo Alfabetizador, o documento revela, que este corresponde ao 1º Ciclo, ciclo da infância (6-8 anos), descrevendo essa faixa etária como “caracterizada pelas mudanças significativas de interação social e da necessidade de exploração dos instrumentos de expressão e comunicação”. No documento Wallon e Piaget são citados como teóricos que explicam o desenvolvimento

infantil e com base nos estudos deles e de Freinet a escola entende que o trabalho com o Ciclo Alfabetizador deve, assim como propõe Freinet, trazer “uma preocupação com a formação de um ser social que atua no presente” (PPP EMEF Parceira 2014). O trabalho foi organizado segundo os aspectos sociais e políticos ao redor da escola. Assim, jornal escolar, troca de correspondência, cantinhos pedagógicos, trabalho em grupo, aulas-passeio foram marcas da pedagogia proposta.

A escola entende a formação continuada de professores como uma conquista que deve ser garantida e essa preocupação da comunidade fica expressa no documento intitulado “Projeto de Formação Continuada”, que se caracteriza como um projeto amplo e aberto que permite adequar seus princípios às necessidades de cada grupo de professores da EMEFP.

A turma parceira foi escolhida pela disponibilidade para a atividade de sua professora referência e por ser quase que a única turma a atender ao requisito de ter uma professora que tenha realizado o curso o PNAIC e estar trabalhando com turma do Ciclo Alfabetizador. Outras professoras da escola que realizaram o curso estariam trabalhando em diferentes setores (supervisão, coordenação), em outros ciclos (2º ciclo) ou já terem sido aposentadas, portanto optamos por observar apenas essa turma de 2º ano.

A turma parceira, além de estar submetida à práticas que possivelmente tenham sido construídas a partir do curso do PACTO, ainda teve a peculiaridade de ser uma turma de tempo integral na escola, perfazendo a rotina de pelo menos 7 horas diárias de atividades escolares, sendo escolarização no turno da manhã e complementação pedagógica no turno da tarde. A turma estava composta por 28 crianças sendo 14 meninas e 14 meninos sendo que apenas 1 não era proficiente em leitura e escrita de acordo com a avaliação da professora referência.

A professora referência, ou professora S., uma de nossas entrevistadas, formou-se em magistério, pedagogia anos iniciais na PUCRS e também fez especialização em Alfabetização e Letramento pela mesma universidade. Tem 11 de experiência em alfabetização e diz amar o que faz. Outra entrevistada foi a diretora da escola parceira, a diretora T. formada em história pela UFRGS, pós graduada em História do Brasil pela FAPA, pós graduada em História da África e Cultura Afro-brasileira, pós graduada em Gestão Pública e Mestre em História

pela UFRGS. A terceira entrevistada é a coordenadora de projetos da escola e antiga tutora do PACTO no município de Porto Alegre, a coordenadora L. formada em Letras, tem magistério e Especialista em Estudos Linguísticos do Texto.

Diante das peculiaridades observadas quanto ao campo de pesquisa proposto e também ciente de que qualquer outro espaço escolhido seria igualmente rico e único em produção de sentidos e fazeres pedagógicos, que se fez cada vez mais instigante analisar as implicações práticas da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa enquanto política pública de abrangência nacional, na realidade de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

## **1.6 CUIDADOS ÉTICOS DA PESQUISA**

O projeto de pesquisa foi submetido à Direção da escola parceira para apreciação e aceite formal após a qualificação da mesma, junto com a carta de apresentação da pesquisadora. Foi realizada uma reunião com as professoras que atuam junto ao ciclo de interesse da pesquisa, 1º ciclo do ensino fundamental, e avaliar junto às mesmas o interesse em participar da pesquisa bem como verificar sua participação no curso do PNAIC. Nesse momento apenas uma professora dispôs-se a participar do estudo, as demais ou não poderiam por não estarem mais atuando com turmas do Ciclo Alfabetizador, ou não realizaram a formação do PACTO, algumas (apenas 3 além da professora parceira) teriam condições de aceite, mas não sentiram-se à vontade para tal.

A preservação da identidade das professoras participantes, demais atores e da escola estudada foi garantida e todos tiveram acesso e foram solicitados a concederem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE – modelo em anexo), no caso dos adultos envolvidos. Quanto às crianças observadas, foi solicitado um Termo de Assentimento para as mesmas (menores de idade) bem como um termo específico para seus pais ou responsáveis, informando quanto ao estudo e solicitando o consentimento dos mesmos quanto à participação da criança (ambos com modelo em anexo).

## 2. ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

### 2.1 Uma breve história sobre as concepções de alfabetização que permearam o cenário educacional brasileiro

Entender o movimento histórico de constituição da alfabetização como prática escolar, se faz necessário para compreendermos as discussões atuais quanto a esse processo, que passou a ser denominado de alfabetização no início do século XX. Para buscar compreender como se deu a história da alfabetização no Brasil, foi realizada uma revisão bibliográfica de pesquisas desenvolvidas na área e de literatura especializada nesse campo da pesquisa em Educação, a história dos métodos de alfabetização, verificada nos resultados das investigações de pesquisadores como Morttati, Gontijo, Soares.

Segundo os estudos de Mortatti (2006, p.1) pode-se compreender a história da alfabetização pela análise da história dos métodos de alfabetização estes, pela autora descritos, como campo de *“tensas disputas relacionando ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública”*, em suas pesquisas sobre a história da alfabetização no Brasil. A autora situa quatro momentos cruciais dessas disputas, momentos esses que retomaremos, salientando, que os métodos de alfabetização devem ser entendidos como “métodos de ensino inicial da leitura e da escrita”.

Morttati (2000) nos mostra que inicialmente, durante o período do Brasil Império, o ensino das primeiras letras se dava informalmente, dentro dos lares, e de maneira menos informal nas “aulas régias”. Desde então a necessidade de alfabetização foi ganhando importância de acordo com o momento histórico vivido. As dificuldades em alfabetizar, principalmente em escolas públicas nas classes populares impulsionaram a formulação de novos métodos de alfabetização, essas mudanças metodológicas são observadas em quatro grandes momentos, segundo a mesma autora.

No primeiro momento da história da alfabetização no Brasil, durante a segunda metade do século XIX, no contexto de uma República recém instaurada, eram utilizados métodos de alfabetização denominados de marcha sintética, que

partiam da “parte” para o “todo”, ou seja, considerava-se as unidades menores da escrita para o início dessa aprendizagem e, partindo dessa, para as maiores.

(...) dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes, de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente reunidas às letras em sílabas e conhecendo-se as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas sílabas e letras e, por fim ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia a caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2000, 42).

Ainda para Mortatti, são métodos de marcha sintética: o método da soletração (alfabético) no qual o início da alfabetização parte do nome das letras; o método fônico, cuja proposta consiste em partir dos sons (fonemas) correspondentes a cada letra; e o método da silabação (famílias silábicas) que propõe o início da alfabetização a partir das sílabas. É importante ressaltar que os métodos de marcha sintética propunham, sempre partir de uma segmentação menor para uma maior; letra, fonema, sílaba depois palavras, frases e pequenos agrupamentos de frase com nexos entre si.

Ao final do século XIX, com as novidades e modernidades que a República trazia para o recém formado Brasil independente, outra metodologia para o ensino da leitura começava a circular, inaugurando o segundo momento crucial da história da alfabetização no Brasil. Em 1890, foi implementada uma reforma da instrução pública em São Paulo, essa reforma baseava-se em um “novo” método, agora de marcha analítica, o método “João de Deus” ou método da palavração. Tratava-se de uma metodologia que consistia em partir da palavra para o ensino da leitura e depois analisá-la de acordo com os valores fonéticos.

No método analítico inicia-se o ensino da leitura pelo “todo” para depois serem desmembradas as “partes”. O entendimento quanto a este “todo” é variado, alguns educadores consideram o “todo” como sendo a palavra, ou a sentença ou uma historieta.

Essa metodologia foi criada com base nos mais modernos conhecimentos linguísticos da época e desde então a disputa entre o “tradicional” e o “novo” no ensino das letras tem sido observada na história da alfabetização brasileira. Neste momento histórico o “tradicional” eram os métodos de marcha sintética e o “novo” era o moderno método “João de Deus” (método de alfabetização baseado na

“Cartilha Maternal”, caracterizava-se por um método global de ensino da leitura, ambos, método e cartilha de autoria do poeta lírico e pedagogo João de Deus). Autores como Mortatti e Soares atestam esta realidade.

Num terceiro momento dessa história dos métodos de alfabetização, descrita por Mortatti, emerge a partir de 1920, do fim da 1ª Guerra Mundial, e com ela, instaurava uma crise econômica no país, fazendo eclodir greves operárias por toda parte. Nesse contexto, observa-se a busca utilização de métodos “mistos” ou “ecléticos” (sintético–analítico ou analítico–sintético) para o ensino da escrita. Essa mudança se dá pelo fato de os professores buscarem “novas” possibilidades para alfabetizarem aqueles que não aprendem. O método misto, ou eclético tentava conciliar os dois tipos de métodos que se tinha, o sintético e o analítico.

Com uma progressiva relativização da importância do método em função das novas perspectivas psicológicas quanto à alfabetização, os métodos de ensino passaram a ser considerados “tradicionais”.

Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e da escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de medida, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. (MORTATTI, 2006, p.9).

Nessa época foi lançado o livro “*Testes ABC*”, de Lourenço Filho, e a noção de maturidade para a aprendizagem ganha força no cenário pedagógico brasileiro. Esses testes começaram a ser aplicados visando à organização de classes homogêneas e a “racionalização e eficácia da alfabetização”. Existe, nesse período, um movimento de psicologização da educação e as questões didático-pedagógicas passaram a ser subordinadas às questões de ordem psicológicas.

O quarto momento da história da alfabetização se dá a partir da década de 1980, o período vivido com a progressiva (re)democratização do país permitindo novos questionamentos e uma nova visão sobre o alfabetizando. Há uma crescente “desmetodização” da educação, segundo Soares (2006).

Segundo a autora, a partir desse momento, com base nos estudos de Emília Ferreiro (*A Psicogênese da Língua Escrita*), foi proposta uma “revolução conceitual” no Brasil, deslocando então questão do método, ou a questão de *como ensinar*, para o “*como se aprende*”. A disputa agora colocava-se entre os “tradicionais” (métodos ecléticos) e o “novo” (o construtivismo). No quadro 6 observa-se essas mudanças ao longo dos períodos históricos citados.

Quadro 6: Elaborado pela pesquisadora.



Cabe salientar que o “construtivismo” se propõe, não como um método de alfabetização, mas sim como uma concepção de Educação baseada no sujeito que aprende. Portanto, classificar as práticas construtivistas como um método foi um equívoco conceitual advindo da anterior tradição metodológica na alfabetização.

Na perspectiva de Ferreiro (2003), ao valorizar o sujeito que aprende e entender que esse sujeito aprende “construindo” conhecimentos, ou seja, que esse sujeito precisa “operar” sobre o objeto de conhecimento para que possa abstrair dele as informações necessárias e construir um novo conhecimento, deslocava-se o foco principal da questão até então, no que diz respeito à pesquisa quanto à alfabetização.

Passava-se a considerar que os alfabetizandos constroem conhecimentos quanto à língua escrita e elaboram hipóteses de escrita, e é a partir dessas hipóteses que o educador deve propor a prática para que o aluno construa novas hipóteses até o nível ortográfico, quando ele já tem conhecimento adequado quanto à linguagem escrita.

Ao mesmo tempo em que os estudos vinculados ao construtivismo chegavam ao Brasil e, a partir deles, inúmeras pesquisas e estudos de pesquisadores e educadores brasileiros ocupavam-se de legitimar essa concepção, chegavam também estudos e pesquisas vinculados à concepção de letramento, especialmente via estudos realizados por Soares(1999,2003,2004), Tfouni (2002) entre outros.

Num primeiro momento, por volta dos anos de 1980, essas duas concepções, a da Psicogênese da Língua Escrita e do Letramento, foram tidas como “concorrentes”, logo após, sobretudo pelas contribuições de Gontijo (2014), o senso comum entre educadores e estudiosos acabou instituindo que psicogênese tratava de alfabetização (entendendo-a aqui como o processo de codificação e decodificação da língua) e que letramento tratava dos usos sociais da língua escrita. Após esse primeiro momento, nas duas últimas décadas, de acordo com a autora, se viu ressurgir com muita força no cenário brasileiro o método fônico para alfabetização, esse sim disputando “espaço” com a concepção construtivista e sendo “avaliado” como a melhor maneira de alfabetizar (ensinar a codificar e decodificar) quando aliado ao Letramento, por seus defensores.

As concepções atuais de alfabetização convivem com práticas diversas que podem ser vinculadas como “herança” de cada um dos quatro momentos da história da alfabetização que Mortatti nos expôs em suas pesquisas (2000, 2006, 2008, 2010, 2011, 2013). Analisaremos um pouco mais estes métodos e concepções de alfabetização buscando entender a origem de cada uma dessas propostas para que possamos entender onde o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa se insere enquanto política pública.

### **2.1.1. Teorias e propostas metodológicas de alfabetização: o antes e o depois da Psicogênese da Língua Escrita**

Como vimos na seção anterior os métodos de alfabetização foram implementados no Brasil em diferentes momentos históricos e embasaram diferentes práticas. Veremos agora sob qual concepção está filiado cada método e alguns aspectos quanto à prática. Analisaremos brevemente as Teorias Metodológicas quanto à alfabetização ou o Paradigma dos Métodos (métodos sintéticos, analíticos e mistos ou ecléticos); e na seção seguinte as concepções atuais de alfabetização ou o Paradigma da Psicogênese da Língua Escrita, bem como a Concepção de Letramento e o Revisitado Método Fônico.

O paradigma dos métodos, de acordo com a nossa “breve história da alfabetização”, foi utilizado no Brasil até a década de 80, quando a Psicogênese começa a se impor como novo paradigma da alfabetização. O paradigma dos métodos tem como base teórica o empirismo-associacionista de aprendizagem, calcado no modelo de estímulo-resposta de Skinner. Se teoricamente bastava “estimular” adequadamente, para se obter uma resposta adequada, bastava ter um método eficiente para que a alfabetização fosse eficiente também, portanto esse paradigma tem como foco o “como ensinar”.

O aluno, dentro desse paradigma, não tem conhecimentos previamente ao que lhe é ensinado na escola, como se toda sua vida pregressa aos bancos escolares não tenha lhe ensinado nada. O professor é o detentor de todo o saber. Como modelo de ensino apoia-se na fixação e repetição de exercícios de maneira, mais ou menos exaustiva e também está baseado numa visão do adulto quanto ao que é fácil ou difícil.

Nessa perspectiva, a concepção de alfabetização é de sistematização de um conhecimento que deve ser adquirido pelo aluno, ou seja, está baseado na aquisição do código escrito fundado na relação entre fonemas e grafemas. A língua é vista como um código a ser decifrado e codificado, estar alfabetizado limita-se a dominar a técnica da leitura e da escrita, não explorando a função comunicativa da linguagem escrita.

O aprendizado do sistema de escrita é reduzido ao domínio de correspondências grafo-fonêmicas, com ênfase nos aspectos gráficos e psicomotores como requisitos para prontidão da alfabetização, isto é, bom traçado, boa coordenação motora e boa discriminação visual e auditiva.

O paradigma dos métodos é dividido em dois grupos, os de marcha sintética (alfabético ou de soletração, fônico, silábico) e os de marcha analítica (palavração, ideovisual ou ideográfico ou de palavras-tipo, sentenciação, conto ou historieta). Métodos Sintéticos – São aqueles que utilizam o raciocínio indutivo, do simples para o complexo, das partes para o todo, baseados na correspondência entre fonema e grafema, sempre considerando do mais simples para o mais complexo. A língua é entendida como um objeto externo ao aluno e que deve ser ensinado pelo professor. O quadro 7 ilustra tal contexto.



Quadro 7: Elaborado pela pesquisadora.

São métodos sintéticos:

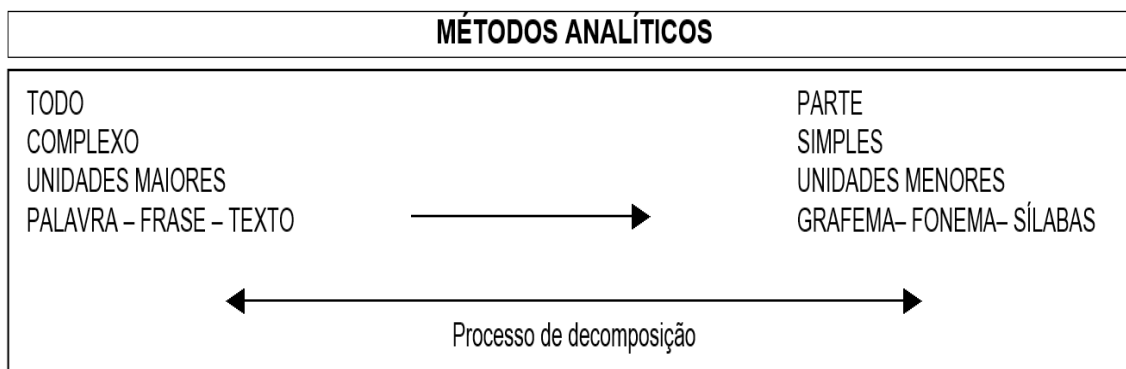
- Método da soletração/alfabético – parte do ensino do nome das letras e de sua forma, geralmente na sequência alfabética ligando consoantes às vogais, posteriormente trabalha-se as sílabas, palavras, frases e finalmente textos. É considerado o primeiro processo de ensino das letras;
- Método fônico – O ponto de partida do ensino neste método é o fonema, depois de conhecidos os fonemas, parte-se para a combinação de fonemas para se construir sílabas, posteriormente palavras e frases. São exemplos desse

método: o “Método da Abelhinha” (onde são apresentadas histórias cujos personagens estão associados a letras e sons), o “Método da Casinha Feliz” (neste, busca-se explorar a escrita de maneira “lúdica”, as vogais são os cinco amiguinhos e se encontram com as consoantes), e a “consciência fonológica” (definida como a capacidade de identificar e discriminar os sons.);

- Método da silabação – O ensino é iniciado pela compreensão silábica, estas constituem as palavras depois frases até chegar a pequenos textos. Esse método teve início no século XVIII e até os nossos dias é o processo mais observado no Brasil.

Os métodos sintéticos oferecem a vantagem de salientar a relação entre grafemas (letras) e fonemas (sons) e a identificação e discriminação de diferentes sons (consciência fonológica). Como desvantagens dos métodos sintéticos, se pode observar que acabam por descontextualizar a escrita criando situações artificiais para serem estudadas, tiram o sentido comunicativo da mesma além de ensinarem a leitura de forma mecânica.

Métodos analíticos – Esses métodos surgem a partir do século XVIII com intenção de superar as dificuldades observadas quanto à metodologia de alfabetização vigente (métodos sintéticos). São baseados no estudo de unidades maiores (palavra, frase, texto) para as unidades menores (letra, fonema, sílaba) num processo de decomposição das partes. Utilizam o raciocínio dedutivo, ou seja, do complexo para o simples, do todo para as partes. São baseados num processo de análise onde se faz a leitura do todo para as partes com o objetivo de que depois de dominada a leitura, se possa analisar, as palavras. O quadro 8 sintetiza tais considerações.



Quadro 8 – Elaborado pela pesquisadora.

- Método da Palavração – Nesse método o ponto de partida é a palavra, inicia-se o processo de alfabetização com a palavra-chave pela decomposição chega-se às sílabas, fonemas e letras que a constituem;

- Método Ideovisual, ideográfico ou palavras-tipo – A lógica deste método é partir de uma motivação (desenho, história, verso, etc.) apresentando uma palavra ligada ao desenho;

- Método da Sentenciação – Tem como ponto de partida para ensino da leitura a frase, parte-se da frase ou da sentença para chegar às palavras, sílabas e fonemas;

- Método do Conto ou Historieta – É tido como uma decorrência do método da sentenciação. A lógica desse método é baseada na consideração de que o todo maior (conto, por exemplo) é mais interessante e significativo que a sentença. O professor apresenta um texto, explora com os alfabetizandos com o objetivo de que estes o memorizem, posteriormente faz-se o reconhecimento das frases dentro e fora da ordem, e então a decomposição das mesmas em palavras, em sílabas, fonemas e letras.

Os métodos analíticos têm como vantagens buscar dar sentido ao que é estudado, no momento em que a análise sempre vai começar de uma unidade maior (texto, frase, palavra). Essa metodologia busca uma maior significação do que é estudado se comparada aos métodos de marcha sintética. As desvantagens desses métodos, se aplicados de maneira exclusiva, por trabalharem com elementos isolados (frase e palavra) acabam por não favorecer a compreensão de um texto, salientando situações artificiais da língua para enfatizar a memorização e a repetição. Os alunos acabam não se reconhecendo como produtores de linguagem escrita, pois as atividades não propiciam a vivência da produção textual.

Métodos mistos ou ecléticos – Os métodos ecléticos ou mistos utilizam processos de análise e de síntese, eles surgem na tentativa de superar as desvantagens dos métodos analíticos e sintéticos, para tanto buscam “unir” as duas vertentes metodológicas, porém, por se basearem em duas metodologias entendiam a linguagem escrita como algo externo ao sujeito, não houve uma mudança de concepção, apenas uma “união” de métodos. A artificialização da linguagem continuou como uma prática educacional, bem como o fato de a abordagem linguística não estar de acordo com o conhecimento da criança, ou

seja, a centralidade da ação na sala de aula continua sendo do professor, o foco de organização da alfabetização continua sendo na “ensinagem” sem considerar o processo de aprendizagem do aluno. As atividades nesse método são baseadas em leitura e interpretação de textos, exploração de palavras e a decomposição das mesmas em famílias silábicas, considerando o sentido “a priori” no texto e não a interação entre texto e leitor.

### **2.1.2. Concepções atuais da alfabetização**

Com o objetivo de *“mostrar que existe uma nova maneira de considerar esse problema”* (FERREIRO, 1999, p.5), referindo-se ao “problema” do elevado número de crianças que fracassam nos primeiros passos da alfabetização, Emília Ferreiro e Ana Teberosky realizaram durante os anos de 1974, 1975 e 1976 um trabalho experimental em Buenos Aires que resultou numa “revolução” na área da alfabetização. Com base nos estudos de Piaget quanto à Epistemologia Genética, as pesquisadoras dedicaram-se a entender o processo de aquisição da língua escrita. Esse estudo chega com grande impacto ao Brasil na década de 80. No país a alfabetização era considerada uma questão de método de ensino e, com base na “Psicogênese da Língua Escrita”, a questão passa a ser a aprendizagem, ou seja, a centralidade do processo de aquisição da língua escrita deixa de ser o “como se ensina” para dar lugar ao “como de fato as crianças aprendem” a escrever.

Se até então se acreditava que as crianças não tinham conhecimento quanto à escrita antes de iniciarem a sua vida escolar. A Psicogênese prova exatamente o contrário, mostrando que existem conhecimentos prévios quanto à escrita que independem da sala-de-aula, portanto independem da ação do professor. As autoras, Ferreiro e Teberosky, provaram também, que não existem diferenças entre os processos de alfabetização de crianças de diferentes classes sociais; pois os “tempos” de aprendizagem estão diretamente relacionadas às vivências das crianças com a língua escrita e não com algum déficit intelectual, cultural ou linguístico, ou seja, o processo de alfabetização é longo e trabalhoso para qualquer criança.

A concepção de alfabetização dentro do Paradigma da Psicogênese é a de que a alfabetização é um processo de construção conceitual, contínuo, que tem

início muito antes de o alfabetizando ir para a escola e que se desenvolve simultaneamente na escola e fora dela. O alfabetizando é visto como produtor de conhecimento quanto à língua escrita, elabora hipóteses quanto a mesma. Nessa perspectiva, alfabetizar significa construir conhecimento, portanto o professor é visto como um problematizador que organiza atividades desafiadoras para favorecer a reflexão sobre a escrita e assim a mudança de hipótese do alfabetizando.

As descobertas de Ferreiro e Teberosky (2003) foram revolucionárias, e a partir destes estudos diversos professores e estudiosos produziram novas didáticas.

(...) esta didática da língua – que trouxe os textos do mundo para dentro da sala da escola e se preocupa em aproximar as práticas de ensino da língua das práticas de leitura e escrita reais é a que vem sendo difundida pelo Ministério da Educação nos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais para a educação Básica. (WEIZS apud FERREIRO, 1999, ix)

Com base nas palavras das autoras, cabe salientar que nenhuma delas propôs um método de alfabetização denominado “Psicogênese”, mas seus estudos modificaram profundamente o pensamento educacional quanto à alfabetização, e com base nessa pesquisa professores e estudiosos passaram a ocupar-se com a questão da aprendizagem da língua escrita, assim surgindo as “práticas construtivistas” quanto à alfabetização inicial.

As práticas pedagógicas baseadas na concepção da Psicogênese focam a aprendizagem do sistema de escrita do alfabetizando, e entendem os erros como indicadores construtivos dos processos cognitivos e das hipóteses da aprendizagem. Essas práticas reconhecem a evolução da escrita e valorizam o ambiente alfabetizador.

Críticos da obra “Psicogênese da língua escrita” salientam que por não se tratar de uma abordagem pedagógica essa concepção necessita de uma transposição da abordagem psicológica sobre como a criança se apropria do sistema de escrita para a sala-de-aula. Morais (2006) nos aponta algumas características observadas em propostas didáticas fundamentadas na Psicogênese e que podemos entender como potencialidades e fragilidades observadas nas propostas apoiadas nesse paradigma.

Dentre as potencialidades desses métodos estão o conhecimento da heterogeneidade dos alunos; a proposição de intervenções específicas para

grupos de alunos; o estímulo a leitura e produção de textos reais; a exploração de propriedades do sistema alfabético; a análise das relações entre segmentos escritos e as “partes faladas” das palavras.

Quanto à principal fragilidade indicada está a omissão quanto à necessidade de ensinar os alunos que já alcançaram uma hipótese alfabética; Outra crítica à concepção da Psicogênese é a de que ao centrar a alfabetização na ação cognitiva do aluno, passa-se a desvalorizar o ensino sistematizado e planejado do sistema alfabético-ortográfico, essa crítica se dá baseada no equívoco de que o construtivismo propõe uma didática onde se confunde a valorização das hipóteses dos alfabetizandos para que a partir dessa possa-se intervir, com uma espécie de processo “espontâneo” de aquisição da linguagem escrita. De acordo com Morais (2006, p.5) é necessário entender que *“uma teoria de aprendizagem do sujeito individual não pode ser confundida com uma proposta de ensino realizada no coletivo, numa instituição chamada escola”*.

Existem muitas, e diferentes práticas pedagógicas baseadas na Psicogênese, assim como existem muitas e diferentes práticas pedagógicas baseadas nos “construtivismos” que são vivenciados no Brasil, o que os une é a teoria que embasa a ação e propõe novas maneiras de pensar a educação e o que mais especificamente nos interessa nesse estudo: a alfabetização.

### **2.1.3. Linguagem e letramento no processo de alfabetização: sentidos e concepções**

Os conceitos de Letramento chegam ao Brasil na década de 1980, mais precisamente, segundo Soares (1999), por meio da obra da pesquisadora Mary Kato em 1986. De acordo com as seções anteriores deste capítulo, as noções de Letramento começaram a ser difundidas no Brasil ao mesmo tempo em que os estudos de Ferreiro e Teberosky (2003). Letramento é um conceito que está relacionado com a escrita e assim como existem diferentes “construtivismos”, pode-se afirmar que existam diferentes concepções de “letramentos”. Analisaremos três maneiras de entender “letramento”, a primeira delas a concepção de Leda Tfouni.



Tfouni foi uma das primeiras pesquisadoras a dedicar-se à temática do Letramento no Brasil e também a buscar definir o conceito contrapondo-o ao conceito de alfabetização. Buscando diferenciar Letramento de Alfabetização, Tfouni (2002) propõe a escrita como um produto cultural da humanidade e a alfabetização e o letramento como processos de aquisição da escrita. Este é o ponto de convergência dos dois conceitos para a autora, porém a Alfabetização é entendida como o “processo de aquisição da escrita por um indivíduo ou grupos de indivíduos”, já o Letramento é visto como “aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade”.

Quanto à Alfabetização, Tfouni (2002) define que, enquanto processo, esta seria caracterizada por sua incompletude e, portanto, a descrição de objetivos a serem atingidos estaria atrelada a uma necessidade de controle da escolarização e não do processo de alfabetização. A autora afirma, ainda, que há a necessidade de compreender e focar a escrita, no processo de alfabetização, como um sistema de representação que evoluiu (e evolui) historicamente, e não somente como “um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Com isso, ao contrário de privilegiar-se a mera codificação e decodificação de sinais gráficos no ensino da leitura/escrita, se estaria respeitando o processo de simbolização, ou seja, a escrita não serviria apenas para representar a fala, mas estaria sendo influenciada e influenciando esta, numa relação de interdependência. Assim, o processo de representação a ser aprendido na alfabetização não seria linear (fonema-grafema); seria um processo complexo que passa por estágios.

Quanto ao letramento a autora focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade e afirma que os estudiosos do letramento buscam investigar as consequências da ausência da escrita para o indivíduo (aqueles que vivem em uma sociedade que se organiza por meio de práticas escritas), remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos. Em outras palavras tanto a ausência quanto a presença da escrita são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas, às vezes radicais para o indivíduo e para a sociedade.

O letramento é apontado como sendo produto do desenvolvimento do comércio, da diversificação dos meios de produção e da complexidade crescente

da agricultura. Ao mesmo tempo, dentro da visão dialética, torna-se uma causa das transformações históricas profundas, como o aparecimento da máquina a vapor, da imprensa, do telescópio, e da sociedade industrial como um todo. Os instrumentos linguísticos e conceituais que o letramento coloca à disposição dos indivíduos não são neutros nem inocentes. Concluindo, Tfouni destaca que:

(...) nas sociedades industriais modernas, lado a lado com o desenvolvimento científico e tecnológico, decorrente do letramento, existe um desenvolvimento correspondente, a nível individual, ou de pequenos grupos sociais, desenvolvimento este que independe da alfabetização e escolarização. (TFOUNI, 2002, p.27)

A partir dos argumentos de Tfouni podemos pensar que determinados bens sociais disponíveis em determinadas sociedades só são viáveis devido ao nível de Letramento da mesma e que esses bens não estariam disponíveis apenas aos indivíduos alfabetizados/escolarizados porque decorrem da “evolução” desta sociedade e não do esforço individual, embora se pesquise e se observe as consequências da ausência de escrita em indivíduos.

Numa outra perspectiva de Letramento, Soares (1999, 2003 e 2004) analisa primeiramente, a origem da palavra Letramento que remete a *litteracy* do inglês que, por sua vez, indica a alfabetização (enquanto codificação e decodificação do sistema de escrita) e o domínio do uso da língua conjuntamente; a definição do termo em português, para a autora, vem da necessidade de diferenciar os processos de aquisição da leitura e da escrita.

Para Soares, o termo alfabetização designa uma dimensão mais técnica do mundo da escrita, esta “técnica” é definida como uma série de conhecimentos necessários para que o indivíduo possa fazer uso da língua escrita, tais como: segurar um lápis, entender o sentido da escrita, (de cima para baixo, da esquerda para a direita) relacionar fonemas com grafemas, codificar e decodificar. Estes conhecimentos “técnicos” são necessários para que o indivíduo possa fazer uso da língua escrita, mas existe outro conhecimento que também é necessário e a este “outro” a autora conceitua como Letramento.

Soares (1999, p. 12) define o termo como “*resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura escrita*”, ou ainda como “*o estado ou condição que adquire um grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais*”, ou seja, entende Letramento

como o uso das práticas sociais da escrita. É importante ressaltar que a autora faz uma distinção entre alfabetização e letramento, mas considera que os dois são indissociáveis.

Nas palavras de Soares (2003) “Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e de escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos” (SOARES, 2003). Por fim, é importante entender que os processos de alfabetização e letramento são distintos, porém complementares, e de que maneira alguma a autora postula que um deva sobressair-se ao outro.

A terceira concepção de letramento na verdade é uma concepção de alfabetização. Trata-se da posição de Emília Ferreiro, estudiosa já citada quanto a sua teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A autora considera que alfabetizado é o sujeito capaz de ler e de escrever qualquer tipo de texto, e que no processo de construção cognitiva o sujeito vai interagir com o objeto de conhecimento: a língua escrita.

Desta maneira, não se entende a aprendizagem da língua escrita descolada da realidade do aluno, o processo de codificação e de decodificação do sistema escrito não deve ser desvinculado do real sentido de escrever e ler, ou seja, o próprio processo de aprendizagem da língua escrita passa pelo acesso à cultura escrita.

Para a autora, desvincular a função social da escrita do processo de construção da mesma, é assumir que se torna necessário aprender um código, para que somente depois se possa entender como utilizar este código.

A palavra letramento é tradução de literacy. Em sua origem, ela significa alfabetização e muito mais (...) letramento é a melhor tradução para Literacy? Não. É cultura escrita. E isso não tem início depois da aprendizagem do código (...) o processo de alfabetização é desencadeado com o acesso à cultura escrita.<sup>5</sup>

Nesta perspectiva o conceito de letramento é abarcado dentro da concepção de alfabetismo, pois se para ser considerado alfabetizado o sujeito deve dominar o uso da língua e fazer uso da mesma para produzir qualquer tipo

---

<sup>5</sup> Emília Ferreiro em entrevista para a Revista Nova Escola artigo “Alfabetização e Cultura”, Edição Nº 162 Maio de 2003.

de texto em determinado idioma, este conceito de alfabetização comporta em si noções de letramento. Deste modo, estar-se-ia remetendo o processo de aprendizagem da língua a aprendizagem desse código e, se afirmando que se de fato é necessário ensinar este código para que se possa compreender o mundo da escrita se estaria retornando às “velhas” concepções de alfabetização.

	LEDA TFOUNI	MAGDA SOARES	EMÍLIA FERREIRO
LETRAMENTO	Aspectos sócio históricos da aquisição de um sistema de escrita por uma sociedade.	Compreendido como o uso das práticas sociais da escrita. Processo distinto, mas complementar a alfabetização.	Entende que a origem do termo é literacy, porém acredita que a melhor tradução seria “cultura escrita”.
ALFABETIZAÇÃO	Processo de aquisição da escrita por indivíduos ou grupo de indivíduos.	Postula que o termo alfabetização designa uma dimensão mais técnica do mundo da escrita, esta “técnica” é definida como uma série de conhecimentos necessários para que o indivíduo possa fazer uso da língua escrita.	Processo pelo qual o sujeito produz conhecimento sobre o sistema de lecto-escrita. Entende que o indivíduo alfabetizado domina a língua escrita atribuindo sentido a mesma e está inserido numa “cultura escrita” fazendo uso dela.

Quadro 9 - Elaborado pela pesquisadora.

O Quadro 9 evidencia um recorte do pensamento das três autoras para entender quais principais ideias quanto à alfabetização e ao letramento permeiam o cenário pedagógico investigado. Como se pode observar no mesmo, essas ideias podem se confundir, mas existem peculiaridades que se fazem de extrema importância quando o professor, ou o legislador, ao optar por abordar uma ou outra em seu fazer pedagógico, ou ao subsidiar uma política de alfabetização.

Como política pública para alfabetização o PNAIC, carrega uma proposta de alfabetização subjacente, essa proposta está apoiada em dois conceitos principais: o **Sistema de Escrita Alfabética** (SEA) como um Sistema Notacional e não apenas um código e também o conceito de **Consciência Fonológica**. Um dos principais autores nessa perspectiva de alfabetização é Arthur Gomes de Moraes ele um dos autores cujas pesquisas deram embasamento teórico para a formação do PACTO.

Nesse sentido, na perspectiva do PACTO, entende-se que o Sistema de Escrita Alfabética é um Sistema Notacional, pois para se estar alfabetizado é necessário compreender as propriedades desse sistema, que correspondem a aspectos conceituais da escrita e não apenas dominar um código escrito.

De acordo com Moraes (2012) essas propriedades compreendem saberes tais como: escrevemos com letras que não podem ser inventadas; as letras tem formatos fixos, pequenas variações produzem mudanças de identidade da letra e a mesma letra pode apresentar diferentes formatos; numa palavra as letras não podem mudar sua ordem; uma letra pode se repetir numa mesma palavra e em

palavras distintas ao mesmo tempo; nem todas as letras podem ocupar qualquer lugar na palavra e também nem todas podem vir juntas no interior da mesma; as letras notam o que pronunciamos e não consideram as características físicas ou funcionais daquilo que notam; as letras notam fonemas, segmentos menores que as sílabas orais que pronunciamos; as letras tem valor sonoro fixo, embora algumas letras tenham mais de um valor sonoro e certos sons possam ser notados por diferentes letras; além das letras, na escrita usamos algumas marcas que podem modificar a tonicidade das palavras; a estrutura dominante no português é a sílaba CV (consoante vogal) e todas as sílabas contêm ao menos uma vogal.

Morais admite a grande contribuição de Ferreiro para alfabetização e partilha das descobertas da mesma quanto às hipóteses de escrita pelas quais todas as crianças passam ao formularem seus textos (palavras, frases, textos) e ainda acrescenta que para que as crianças se tornem capazes de reconstruir as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, elas necessitam interagir com a língua escrita.

Quanto à consciência fonológica, de acordo com Morais (2012), “dizemos que um indivíduo exerce uma atividade metacognitiva quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento”. Ao realizar esse raciocínio quanto à linguagem oral e escrita e sobre os segmentos das palavras, está se realizando uma atividade de consciência fonológica”.

Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade metalinguística. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a consciência fonológica. (BRASIL, 2012a).

Na perspectiva do PACTO, Letramento foi concebido tal qual nos propõe Magda Soares (1999), “como um processo distinto mas complementar à alfabetização”, e o programa propõe que sejam aliados os processos de ensino do Sistema de Escrita Alfabética às práticas de Letramento.

[...] concebemos letramento como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional,

quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado alfabetizar letrando, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita. (BRASIL, 2012a).

	Sistema de Escrita Alfabética	Consciência Fonológica	Letramento
Principais Conceitos do PACTO para Alfabetização	Sistema Notacional que exige a compreensão de suas propriedades para que o indivíduo possa dominar a escrita e não apenas dominar um código escrito	Refere-se ao ato de refletir sobre os segmentos das palavras	É um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais

Quadro 10 - Elaborado pela pesquisadora.

Neste capítulo, buscamos compreender como os métodos e concepções de alfabetização se constituíram e “disputaram” a hegemonia entre os discursos ao longo da história da alfabetização no Brasil. Introduzimos também a perspectiva teórica do PACTO quanto a sua proposta para alfabetização, o que se pode observar no quadro 10. No capítulo 3 buscaremos compreender o que são políticas públicas e o que são políticas públicas para educação.

### 3. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Ao introduzir o conceito de políticas públicas nesse estudo, buscamos tal qual Oliveira (2010), compreender os dois conceitos separadamente entendendo que, de acordo com a etimologia das palavras, política (de origem grega) exprime a “condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade”, já pública (de origem latina), significa povo. Poderíamos entender então que política pública é a decisão sobre os rumos da cidade pelo povo. No caso do regime democrático em que vivemos em nosso país, os representantes da vontade do povo são os membros do governo em todas as suas esferas (federal, estadual e municipal). Oliveira complementa:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

Acompanhando o pensamento de Conforto e Schneider (NO PRELO), entendemos que as políticas públicas referem a ideia de um “Estado em ação”, cumprindo a função de ofertar e assegurar ao povo condições sociais que lhe permitam o exercício da cidadania. Entender esse pensamento em educação significa compreender que o Estado deve agir para que todos tenham acesso a essas condições sociais no campo educacional e isso significa acesso à educação e direito a aprendizagem. De acordo com as autoras,

Políticas no âmbito educacional estruturam a forma como instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, definem suas estratégias de gestão e as instâncias de participação de professores e estudantes, especificam os recursos pedagógicos, configuram o currículo e avaliação e caracterizam o perfil do corpo docente e discente. Nessa perspectiva, política relaciona-se com o processo de tomada de decisão e, conquista o adjetivo de pública, quando os impactos dessas decisões se refletem no campo social. (CONFORTO e SCHNEIDER, no prelo).

Oliveira (2010) acrescenta ainda que política pública se distingue de política pela forma como toda ela “depende” da ação do Governo para existir, assim

políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo e regulando a educação escolar, cabe-nos agora entender como chegamos a uma política pública tal como o PACTO no contexto da educação brasileira.

A próxima seção tem o objetivo de, a partir de uma retrospectiva das últimas décadas vividas, analisarmos a alfabetização no Brasil no que se refere às políticas públicas de educação. Ao refletir sobre as políticas públicas para educação na área da alfabetização, optamos, assim como Gontijo (2014) indica, por analisar esse panorama político a partir de 2003, por neste ano termos iniciado a “Década da Alfabetização”, instituída pela ONU de 2003 a 2012; e também porque no Brasil havia a promessa de uma nova orientação política, especialmente para educação, com o primeiro mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

### **3.1. PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL**

O foco deste capítulo foi entender como chegamos em 2012 ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para tanto buscaremos algumas referências em compromissos internacionais assumidos pelo governo brasileiro e que ao longo dos anos que se seguiram (a partir da assinatura dos mesmos) passaram a fazer parte das preocupações da política educacional brasileira.

No ano de 2000, buscando compreender “o fracasso” das medidas tomadas 10 anos antes na Conferência Mundial Educação para Todos, em Jomtien na Tailândia, foram realizados dois eventos: a Conferência Regional de Educação para todos das Américas ocorrida em Santo Domingo, República Dominicana e o Fórum Mundial da Educação em Dakar, Senegal.

Na Conferência que contou com a participação dos países da América Latina, Caribe e América do Norte os participantes baseiam seus compromissos no “reconhecimento universal para todas as pessoas a uma educação fundamental de qualidade a partir de seu nascimento”.

O Brasil como signatário dos compromissos assumidos internacionalmente em Santo Domingo e Dakar 2000 vem desenvolvendo políticas públicas na perspectiva da Educação para Todos com o objetivo de atingir as 6 metas de



educação estabelecidas em Jomtien, em 1990, e reafirmadas nos encontros posteriores já citados, são elas:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem;
2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e crianças em circunstâncias difíceis, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;
3. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à aprendizagem apropriada, a habilidades para a vida e a programas de formação para a cidadania;
4. Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos;
5. Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida (Compromisso de Dakar. UNESCO, 2001).

Podemos observar que as metas enumeradas explicitam a preocupação com o acesso e a melhoria da qualidade da educação já oferecida nos países com expressivas desigualdades sociais e, principalmente, entre gêneros. Portanto, para a UNESCO, uma das causas dessas desigualdades seria o acesso à educação. Dessa maneira, a alfabetização figura entre as metas de maneira direta no discurso em seus itens 4 e 6 e indiretamente nos demais quando tratam da educação básica (item 5), educação infantil (item 1), acesso ao ensino primário (item 2) e educação de jovens e adultos (item 3); ou seja, por todas as metas da UNESCO, estabelecidas em 1990, reafirmadas em 2000, que deveriam ter sido atingidas até 2015 perpassam a alfabetização.

Gontijo (2014) salienta, sobre os acordos internacionais firmados no Fórum Mundial de Educação realizado em 2000 e que deveriam ter sido alcançadas até 2015 quanto à educação, que “o eixo que une as metas é a oferta de alfabetização de qualidade gratuita e obrigatória para todas as crianças e para todos os adolescentes, jovens e adultos que não tiveram acesso à educação regular na idade apropriada ou na idade definida legalmente pelas legislações de cada país”.

Pode-se observar também em outros documentos da UNESCO, a preocupação e direcionamento de suas ações para a alfabetização mundial; em

“Alfabetização como liberdade” (UNESCO 2003), por exemplo, encontramos uma definição na qual se afirma que é através da alfabetização que se pode dar voz a quem não têm, que pela mesma é que temos a chance de uma melhor distribuição de renda, por exemplo.

Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz. Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender. Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar. (UNESCO 2003.p.13)

O discurso da UNESCO quanto à alfabetização pode ser analisado em muitos documentos oficiais da organização e sob diferentes aspectos. De uma maneira geral observa-se a preocupação de que a educação possa ser realizada de maneira à empoderar o cidadão aprendente. No caso da alfabetização ela é entendida como a base de qualquer aprendizagem posterior e o foco das proposições da UNESCO estão, não só em ampliar o número de crianças na escola, mas na qualidade da educação e da alfabetização dispensadas às mesmas. Todas essas ações visam erradicar o analfabetismo e também aquele conhecido como analfabetismo funcional, ou seja, quando o sujeito mesmo tendo aprendido a dominar o código escrito rudimentarmente, não consegue fazer uso ampliado do mesmo para além de poucas atividades cotidianas.

Na área da educação formal, a UNESCO trabalha visando ao fortalecimento das oportunidades de alfabetização das crianças na escola primária, partindo da firme convicção de que todas as crianças que frequentam a escola devem aprender a ler e escrever, reconhecendo que a alfabetização é um instrumento de aprendizagem de importância fundamental – a alfabetização continua sendo essencial para o bom desempenho ao longo de todo o ciclo de escolarização primária e secundária. Os professores desempenham um papel de importância capital na criação de um ambiente de aprendizado que realmente ensine a ler e a escrever (UNESCO, 2003.p.36).

Em consonância com o trecho excertado do documento da UNESCO, entendemos que além de a alfabetização ser de suma importância como base para educação formal, o papel do professor no processo de aprendizado do aluno deve ser valorizado, não apenas do ponto de vista do fazer pedagógico, mas principalmente na construção dos saberes advindos da prática, ou seja, o professor não deve ser visto como um “reprodutor” de práticas orquestradas por outrem. Nesse sentido, a busca por essa melhoria na qualidade da educação no Brasil, historicamente, passa por projetos/programas de grande porte, planejados

de fora para dentro da escola e que em muitos momentos não consideram os saberes produzidos nessa escola. Então diante desse possível quadro, que valorização do professor podemos encontrar em programas como o PNAIC? Ao assumir que a qualidade da educação passa pelo desempenho do professor, devemos nos ocupar do papel do mesmo em sala de aula.

Interessa-nos salientar que há uma forte pressão internacional para a melhoria na qualidade da educação oferecida no país, mais especificamente quanto à alfabetização. De acordo com Gontijo (2014), foi realizado em setembro de 2003 um seminário na Câmara dos Deputados intitulado “O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: os novos caminhos”<sup>6</sup>, nesse se produziu um relatório que se constitui no primeiro documento nacional a apontar a necessidade de revisão do conceito de alfabetização adotado até então, para subsidiar políticas e práticas de alfabetização no Brasil.

A maior crítica que Gontijo faz a esse relatório é o fato de que o Grupo de Trabalho, os participantes do tal seminário, foram todos pertencentes à determinada corrente de pensamento quanto à alfabetização e, portanto, as ideias em tal documento representadas não constituem um debate entre estudiosos, mas sim, a afirmação de um pensamento quanto à alfabetização.

Neste relatório “Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos – relatório final (BRASIL, 2007), que passaria a balizar muitas ações do Governo, se prenuncia uma “falta de especificidade da alfabetização” com base na ideia de que se investiria excessivamente o tempo e as atividades escolares no que se entende por Letramento (entendido como usos sociais da leitura e escrita) privilegiando o significado dos escritos, do que a Alfabetização em si (entendida como a aprendizagem do código da escrita. Esta ideia foi exaustivamente contestada por Gontijo (2014), principalmente por entender que teria faltado base de pesquisa sobre ao que realmente acontece em sala de aula para que se pudesse verificar a falta de especificidade sugerida no documento.

Da mesma maneira Gontijo (2014) acrescenta que outra pesquisadora da alfabetização brasileira, Magda Soares, ao contestar a posição do referido Grupo

---

<sup>6</sup> Faremos aqui uma análise do documento, através da leitura de Gontijo, salientando que para esta pesquisa consideramos importante o acesso e análise do documento original, que será realizado posteriormente.

de Trabalho, questiona-o somente quanto a melhor maneira de alfabetizar, concordando implicitamente com “a falta de especificidade da alfabetização”.

Concordando ou não com as proposições do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil (BRASIL, 2007), o fato é que a partir deste documento “Relatório Final” (BRASIL, 2007) várias ações foram implementadas pelo Governo com o objetivo de garantir mudanças no cenário da alfabetização brasileira, esta vista como um dos grandes problemas da educação no país;

[...] o MEC passou a implementar uma série de ações que constituem a política de alfabetização, primeiramente, a de formação de professores alfabetizadores, a de implantação do ensino fundamental de nove anos e do Plano de Metas de Todos pela Educação, e a de avaliação e escolha de livros didáticos (GONTIJO, 2014.p.67).

No que tange a política de formação de professores, no ano de 2005, o MEC lançou o Programa “Projeto Básico: mobilização pela qualidade da educação: Pró-letramento”, conhecido simplesmente como Pró-letramento. O programa de formação continuada para professores dos anos iniciais foi realizado com base no princípio de adesão e organizado em sistema de monitoria, segundo Gontijo (2014), e tinha por objetivo a melhoria nos níveis de desempenho dos alunos em leitura e escrita e posteriormente em matemática.

A partir das palavras de Gontijo podemos pensar que o PNAIC, enquanto política pública que nos propomos analisar, congrega ações de formação de professores, vinculados a um currículo para o ensino fundamental de nove anos, e também dentre a série de ações dessa política o programa distribuiu livros didáticos e de literatura voltados para a alfabetização. O que queremos salientar é que de acordo com a autora, que analisou o Programa Pró-letramento (de 2008), o MEC, continua com uma política voltada para alfabetização, buscando atingir as metas da UNESCO, porém pode-se observar inconsistências entre aquilo que a UNESCO entende por alfabetização e como o MEC está propondo-a em seus documentos.

O programa Pró-letramento foi coordenado pelo MEC em parceria com Universidades da rede de formação continuada, e às Universidades cabia o desenvolvimento e produção de materiais para os cursos, bem como, a formação e orientação dos professores tutores e certificação dos professores cursistas.

O material didático do curso do Pró-letramento elaborado pelas universidades parceiras foi constituído de oito fascículos, no quadro 11 observa-se o título de cada um bem como as Universidades responsáveis pela elaboração do mesmo.

<i>Título do fascículo</i>	<i>Universidade parceira</i>
<i>Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento</i>	<i>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>
<i>Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação</i>	<i>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</i>
<i>A organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino</i>	<i>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)</i>
<i>Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura</i>	<i>Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)</i>
<i>O lúdico na sala de aula: projetos e jogos</i>	<i>Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);</i>
<i>O livro didático em sala de aula: algumas reflexões</i>	<i>Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);</i>
<i>Alfabetização e Linguagem: modos de falar/modos de escrever</i>	<i>Universidade De Brasília (UnB)</i>
<i>Alfabetização e Linguagem: Fascículo complementar</i>	<i>Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Universidade Federal de Sergipe (UFS)</i>

Quadro 11 – Elaborado pela pesquisadora

Detivemo-nos na descrição da formação promovida pelo MEC, em parceria com Estados e Municípios por ser ele a base para a criação do Programa que exploraremos nesta pesquisa, o PNAIC, ou PACTO. A base de organização dos dois cursos é muito semelhante e os objetivos de ambos, aparentemente, também.

Antes de passarmos para o próximo capítulo, temos ainda que destacar mais um evento no Panorama das Políticas Públicas para a Alfabetização que foi imprescindível o entendimento do PNAIC. Trata-se do documento que formalizou “os direitos de aprendizagem”, base curricular de toda a formação proposta pelo PNAIC “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização”, fundamenta as ações do programa que se pretende analisar e subsidia toda base curricular que está colocada na formação.

Em sua introdução “Alfabetização na idade certa e para todos, o próximo passo” (MEC, 2012), o documento traz elementos que nos permitem inferir que o PNAIC foi a estratégia do Governo para que uma reestruturação curricular venha a se efetivar e que o próprio documento se pretende como uma base curricular para alfabetização de acordo com o penúltimo parágrafo desta introdução,

(...) tem-se como próxima tarefa do MEC, após a aprovação pelo CNE, a elaboração de cadernos metodológicos que produzam reflexões de práticas sobre como efetivar os objetivos de aprendizagem nas milhares salas de aula em todo território nacional. (MEC, 2012. p.9)

Ou seja, os cadernos pedagógicos produzidos pelo MEC, tem o objetivo de efetivar aprendizagens em milhares de salas de aula em todo o território nacional. Logo, pode-se entender que estes são propostos como uma base de currículo para a alfabetização pois neles metodologias e objetivos estão descritos para serem discutidos com os professores alfabetizadores.

#### **4. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: objetivos e inspirações**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa caracteriza-se como uma política do Governo Federal instituída pela Medida Provisória nº 586/2012 anunciada pela presidente no mesmo dia de seu lançamento em novembro de 2012 com a adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação (MEC, 2012). Apresentado em seu sítio oficial como um compromisso formal entre Governo Federal, Estados e Municípios, tem por objetivo que todas as crianças estejam alfabetizadas na “idade certa”, ou seja, com 8 anos de idade, ao final do 3º ano de escolarização formal.

As ações desta política apoiam-se em quatro eixos: 1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização. Cada um destes eixos estrutura parte das ações do programa e é apresentado no material disponibilizado pelo MEC<sup>7</sup>.

Quanto à formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores, conforme indicamos no capítulo anterior e de acordo com as informações publicadas pelo MEC (no site indicado), o programa de formação continuada do PACTO foi elaborado tendo por base o Programa do Pró-Letramento. Isso significa afirmar que o material didático utilizado na formação dos professores, foi elaborado por universidades públicas, neste caso, devido a proporção nacional do programa, não mais somente as primeiras universidades parceiras, mas também instituições que viriam a tornar-se parceiras a partir deste convênio.

O material didático do Pacto foi composto por 24 fascículos produzidos para o curso de 120 horas, ocorrido em 2013, sendo 8 cadernos para cada um dos três primeiros anos escolares e com a temática da alfabetização em foco. Em 2014, o curso teve carga horária de 160 horas, o material era composto por 12 cadernos e o tema foi a matemática. Já em 2015, a formação teve o período mais curto de duração, 80 horas, o material compreendia 10 cadernos com temáticas variadas no Ciclo da Alfabetização. No quadro 12, podemos observar os títulos distribuídos

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acessado em: 28/02/2016.

aos professores alfabetizadores e ano em que foi realizada a formação com determinado material.

Título do Fascículo/Caderno	Ano da formação
1. Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização	2015
2. A criança no Ciclo de Alfabetização	2015
3. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização	2015
4. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização	2015
5. A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização.	2015
6. A arte no Ciclo de Alfabetização	2015
7. Alfabetização matemática na perspectiva do letramento	2015
8. Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização	2015
9. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização	2015
10. Integrando saberes	2015
Gestão Escolar no Ciclo de Alfabetização	2015
Cadernos de Alfabetização Matemática - Apresentação	2014
1. Organização do trabalho pedagógico	2014
2. Quantificação, registros e agrupamentos	2014
3. Construção do sistema de numeração decimal	2014
4. Operações na resolução de problemas	2014
5. Geometria	2014
6. Grandezas e medidas	2014
7. Educação estatística	2014
8. Saberes matemáticos e outros campos do saber	2014
Educação matemática no campo	2014
Educação matemática inclusiva	2014
Jogos na alfabetização matemática	2014
Encarte dos jogos na alfabetização matemática	2014
1. Currículo na alfabetização: Concepções e princípios (Ano 1)	2013
2. Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa (Ano 1)	2013
3. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Ano 1)	2013
4. Ludicidade na sala de aula (Ano 1)	2013
5. Os diferentes textos em salas de alfabetização (Ano 1)	2013
6. Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento - Projetos didáticos e sequências didáticas (Ano 1)	2013
7. Alfabetização para todos: Diferentes percursos, direitos iguais (Ano 1)	2013
8. Organização do trabalho Docente para promoção da aprendizagem (Ano 1)	2013



1. Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem (Ano 2)	2013
2. A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização a na perspectiva do letramento (Ano 2)	2013
3. A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização (Ano 2)	2013
4. Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias (Ano 2)	2013
5. O trabalho com gêneros textuais na sala de aula (Ano 2)	2013
6. Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento (Ano 2)	2013
7. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização (Ano 2)	2013
8. Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças (Ano 2)	2013
1. Currículo inclusivo: O direito de ser alfabetizado (Ano 3)	2013
2. Planejamento e organização da rotina na alfabetização (Ano 3)	2013
3. O último ano do ciclo de alfabetização: Consolidando os conhecimentos (Ano 3)	2013
4. Vamos brincar de reinventar histórias (Ano 3)	2013
5. O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e Progressão escolar andando juntas (Ano 3)	2013
6. Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares (Ano 3)	2013
7. A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades (Ano 3)	2013
8. Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização (Ano 3)	2013

Quadro 12 - Elaborado pela pesquisadora.

Realizando uma análise do Quadro 12 quanto aos títulos dos Cadernos distribuídos nessa formação, se pode fazer inferências quanto à perspectiva teórica que permeia as ações do PNAIC. Mesmo se não tivéssemos acesso ao histórico do programa, a sua origem político-pedagógica, dentre os diferentes cadernos, em cada ano (1, 2 e 3) existe um caderno dedicado ao “Sistema de Escrita Alfabética e Alfabetização”, dando indícios sobre o que se entende por alfabetização no Programa. Mais diretamente, o Libreto explicativo do Programa traz o seguinte texto:

O que significa estar alfabetizado? Estar 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. (Libreto do PNAIC, 2012<sup>8</sup>).

Entender o que significa estar alfabetizado para o PNAIC foi importante para entendermos como toda a formação e as demais ações do mesmo se inserem em nossa pesquisa e puderam ser observadas no contexto da pesquisa. No trecho excertado do Libreto do PNAIC pode-se observar dois discursos um que diz respeito a compreensão do sistema alfabético de escrita e outro que versa sobre a leitura autônoma de textos. Esse pequeno texto nos dá evidências da posição quanto Alfabetização e Letramento do Programa.

Quanto ao segundo eixo de apoio, o material disponibilizado foi vasto e de acordo com informantes estratégicos<sup>9</sup> talvez, o grande “salto” de qualidade no programa. Ao disponibilizar obras diversificadas, o PNAIC possibilitou ao professor qualificar o ambiente alfabetizador em sua sala de aula e, portanto, oferecer maior acesso à cultura escrita para crianças que em inúmeros casos não teriam esse acesso se não pela escola.

Tipo de obra		Quantidade
1	Livros literários narrativos	334
2	Histórias em quadrinhos	22
3	Biografias	25
4	Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares	461
5	Livros de divulgação do saber científico: obras didáticas (verbetes, textos didáticos)	184
6	Livros instrucionais	13
7	Livros de imagens sem legenda	43
8	Livros de palavras, livros de imagens com legenda; livros com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto	47
9	Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogo de palavras, poemas	110
10	Outras (obras mistas, com vários gêneros; materiais de atividades didáticas encadernadas; obras pedagógicas)	105
TOTAL		1344

Quadro 13: disponível <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acessado em: 28/02/2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto> Acessado em: 28/02/2016.

<sup>9</sup> Professoras que participaram da formação entrevistadas na realização de investigações ao longo do curso de mestrado na PUC/RS.

No quadro 13 observa-se a distribuição dos materiais literários disponíveis para os anos iniciais do ensino fundamental que foram compostos também pelas “Coleções de Alfabetização e Letramento e de Alfabetização Matemática” (1º, 2º, 3º, anos) das “Coleções didáticas de Português e de Matemática” (4º e 5º anos) das “Coleções de História, Geografia e Ciências” (2º, 3º, 4º e 5º), e dos Dicionários, mais de 1300 livros de literatura infantil e uma caixa com jogos pedagógicos produzidos pelo CEALE/PE.

O terceiro eixo de base, diz respeito a “avaliações sistemáticas”, os documentos iniciais do Programa não esclarecem adequadamente que avaliações seriam essas, fazem apenas alguma referência a Provinha Brasil; a informação no site do programa quanto a avaliação é vaga e faz referência a Portaria MEC nº 867 de julho de 2012 que institui o PNAIC. Porém, o Relatório 2013/2014 quanto a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) ao referir-se ao PNAIC, nos leva a inferir que a esta seria a “avaliação sistemática” prevista no terceiro eixo de base do Programa do PACTO. O trecho seguinte foi extraído do relatório da ANA, corroborando então com a hipótese de vinculação entre a avaliação (ANA) e o Programa (PACTO):

No ano de 2012, por meio da Portaria MEC nº867, de 4 de julho, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instrumento pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação de estados e municípios e do Distrito Federal reafirmaram e ampliaram compromissos anteriores de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (BRASIL, 2015a)

O fato de constar no referido documento, que as secretarias de educação de estados e municípios e do distrito federal, estariam reafirmando e ampliando compromissos anteriores com o objetivo de alfabetizar **todas**<sup>10</sup> as crianças até os oito anos de idade e até o 3º ano do ensino fundamental, nos leva a inferir que esses compromissos anteriores estariam relacionados aos documentos internacionais aos quais o Brasil é signatário e que foram diretamente ou indiretamente pautando nossas políticas educacionais nas últimas décadas.

Nessa mesma portaria estava prevista a execução de uma avaliação externa para aferição da aprendizagem em Língua Portuguesa e

---

<sup>10</sup> A palavra “todas” está grifada por ser apresentada dessa maneira nos documentos do PNAIC, revelando a abrangência perseguida por seus idealizadores.

Matemática, como forma de apoiar os sistemas públicos de ensino na concretização do compromisso firmado.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) desenvolveu, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com o objetivo de avaliar os estudantes matriculados no Ciclo de Alfabetização da rede pública. (BRASIL, 2015a)

Sendo então a ANA a avaliação externa prevista para avaliar a alfabetização no âmbito do PNAIC, analisar os indicadores fornecidos pela mesma no que concerne a nossa pesquisa (a Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, como veremos a seguir) também foi relevante para nossa investigação, essa avaliação, uma vez que consta em seu relatório (BRASIL, 2015a), que foi aplicada aos estudantes de 3º ano de escolas públicas para aferir o desempenho cognitivo nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e (leitura e escrita) conhecimento em Matemática, além do objetivo de, além de avaliar o nível dos educandos no 3º ano do ensino fundamental, bem como de “produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; e, concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional” (BRASIL, 2015a).

O quarto eixo, gestão e mobilização, está relacionado à estrutura organizativa do Programa em cada município e as relações com as outras instâncias de poder, ou seja, a gestão do programa obedecia uma ordem na qual havia um Comitê Gestor Nacional; uma Coordenação Institucional em cada estado e no distrito federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede.

Logo, a presente pesquisa buscou entender os desdobramentos da implementação do Pacto numa realidade escolar específica, para tanto, compreender como se deu essa formação, quais aspectos pedagógicos estão subjacentes às propostas levadas aos professores alfabetizadores, que discursos foram produzidos no contexto do PNAIC tornam-se relevante frente aos nossos propósitos.

## 5. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: LIMITES E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO

### 5.1. RESULTADOS DA PESQUISA

Neste capítulo apresentamos os resultados da pesquisa que nos permitiram construir quatro categorias emergentes quanto aos limites e possibilidades da implementação do PNAIC na EMEFP, as segundas duas grandes categorias a priori que buscamos para compreender a realidade da escola. Essas categorias foram elencadas na análise das entrevistas com as professoras e representam a visão que as próprias têm sobre os desdobramentos da formação do PACTO na EMEFP.

Limites e possibilidades na implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa passaram a ter um significado singular e uma divisão de contornos muito borrados e esmaecidos no processo de realização desta pesquisa. As possibilidades por vezes pareciam infinitas e até mesmo insustentáveis em sua simplicidade, singeleza e eficácia; os limites apenas mais uma forma travestida de possibilidade que se envergonhou, ficou tímida, não quis aparecer, não disse a que veio...Vejam as descobertas realizadas ao longo dos meses de investigação.

LIMITES do PACTO Gestão local	POSSIBILIDADES do PACTO Práticas ressignificadas
Dificuldades de adesão das professoras na formação do PACTO	Qualidade do curso
Falta de continuidade do Programa	Melhora na qualidade de ensino

Quadro 14 – Elaborado pela pesquisadora

#### 5.1.1. LIMITES: gestão local

Foram apontados nas entrevistas realizadas, dois grandes limitadores do Programa do PNAIC, esses dois limites referem-se especificamente à implementação no Município de Porto Alegre e não diretamente a formação, seu

conteúdo ou material disponibilizado. Por este motivo esses limites podem ser compreendidos como dificuldades de gestão local do programa.

Num primeiro momento a diretora T. salientou que foi muito difícil a adesão voluntária das colegas ao programa porque o mesmo representava uma sobrecarga horária na vida funcional destas professoras. A diretora fez questão de lembrar e relatar essa problemática pois em função da SMED, segundo ela, preconizar, naquele momento, que os critérios para que o professor fosse alocado em turmas de Alfabetização, a partir da oferta do curso do PACTO, seriam reestabelecidos e a formação do PACTO seria condição para candidatar-se as mesmas, tornou a participação no curso imprescindível para uns e indesejável para outros. Essa nova regra fez com que muitas professoras se sentissem obrigadas a fazer o curso, assim como outras fizeram questão de realocar-se em outros anos-ciclo para não passar pela exigência, segundo a diretora, esse fato já isoladamente mudou a configuração da escola.

...a SMED impôs de que só poderiam pegar turmas de anos iniciais as colegas que se inscrevessem no PACTO, então isso afetou até a escolha de turmas, antes o critério aqui na escola era por antiguidade, por perfil, por negociação, e olha é condição "sine qua non" estar no PACTO e isso...tudo que é meio antidemocrático se cria uma resistência. (T. diretora da EMEFP em entrevista).

Assim num primeiro momento foi penoso, de acordo com o relato de T., para as colegas a participação no curso, o que foi sendo amenizado quanto à carga horária na medida em que as demandas das professoras foram sendo atendidas pela escola (tais como diminuição de sábados para quem estava realizando o curso) com a anuência da SMED.

O segundo limite da implementação do PACTO na escola parceira, e talvez o mais complexo deles, versa quanto a continuidade do programa visando efetivação na escola, a coordenadora L. avalia que o principal limite do programa foi sua continuidade na escola, ao não envolver membros da equipe diretiva tais como coordenadores pedagógicos, supervisões etc., a efetivação do curso fica a cargo do professor de sala de aula, que é entendido como quem deve implementar as mudanças no cotidiano, mas estas mudanças só são possíveis se existe na escola uma escuta e proposição para a efetivação de um novo olhar sobre o

currículo no Ciclo Alfabetizador, que é o que propõe o PACTO, mas que, de acordo com a visão de L. o “professor sozinho não tem como implementar”.

No caso da EMEFP, após o momento inicial citado pela diretora T., houve adesão das professoras participantes ao curso, e, de acordo com os relatos das entrevistadas, essa adesão criou laços e compromissos no grupo de professoras capazes de ressignificar o fazer pedagógico e buscar uma implementação de fato das propostas veiculadas no curso. Na análise de L. nem todas as escolas do município tiveram essa possibilidade, e, portanto, a continuidade do PACTO, no sentido de acompanhamento na escola durante a implementação do programa possibilitaria maior sucesso nessa implementação:

[...]esse acompanhamento de coordenação naturalmente ele é diferente de uma escola para outra, tem escolas que conseguem ter uma coordenação pedagógica mais presente no planejamento pedagógico, outras a presença maior é na parte burocrática, é supervisão mesmo, é lidar com documentos, é lidar com as avaliações e acho que isso é um limite que não foi trabalhado, é uma das coisas que limitaram porque que bom seria se a gente tivesse a coordenação pedagógica dentro da formação pra o depois do PACTO. (L. – coordenadora de projetos)

Sendo assim, o limite observado pela coordenadora L. não diz respeito diretamente à formação, mas sim à gestão local da mesma tal qual o limite referido pela diretora T. Ambos refletiram na implementação do programa na EMEFP e, provavelmente em toda a Rede Municipal de Ensino, embora não possamos afirmar esse dado, as regras quanto a adesão ao programa e quanto a participação no mesmo foram iguais para todas as EMEFs, logo as dificuldades podem ter sido equivalentes.

### **5.1.2. POSSIBILIDADES: práticas ressignificadas**

A qualidade do curso do PACTO foi apontada de maneira positiva pelas entrevistadas, a diretora T. fala de seu ponto de vista com a ressalva de que são as informações que as colegas lhes passaram ao longo da realização do curso e também com base em dois aspectos considerados por ela bastante significativos, as mostras de trabalhos nas quais ela pode verificar alguns resultados do curso e também o resultado do IDEB/2015 da escola que a diretora atribui, também a melhoria na qualidade do ensino proporcionada pelo PACTO.

Um de nossos objetivos foi o de analisar os dados relativos a alfabetização, prévios à implementação do PACTO e posteriores ao mesmo evento. Uma avaliação específica de alfabetização, a prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), só passou a ser realizada no ano de 2013, ano em que as professoras alfabetizadoras iniciaram a formação do PACTO.

A Avaliação da ANA é realizada com as crianças do 3º ano do ensino fundamental, ou seja, o último ano do Ciclo alfabetizador e tem por objetivo avaliar a proficiência das crianças em Leitura, Escrita e Matemática. Pode-se entender que a avaliação realizada em 2013 foi um diagnóstico prévio ao PACTO, pois a realização da mesma ocorreu durante o primeiro ano de formação do programa, então não teríamos alunos, participantes dessa avaliação, que tenham tido acesso aos frutos da formação de maneira plena nessa edição. Assim sendo, podemos comparar o resultado das provas de 2013 com as de 2014, quando as professoras já haviam concluído a etapa de alfabetização e letramento da formação.

Por ainda não terem sido divulgados os resultados de 2015 e também não ter tido tempo hábil para que as professoras concluíssem a formação de Matemática realizada no ano de 2014, o resultado da ANA, neste quesito, não pode refletir as aprendizagens do PACTO. Portanto, não analisaremos os gráficos relativos aos conhecimentos matemáticos, mas faremos essa análise com os gráficos de Leitura e com os gráficos de Escrita da escola parceira dos anos de 2013 e de 2014.

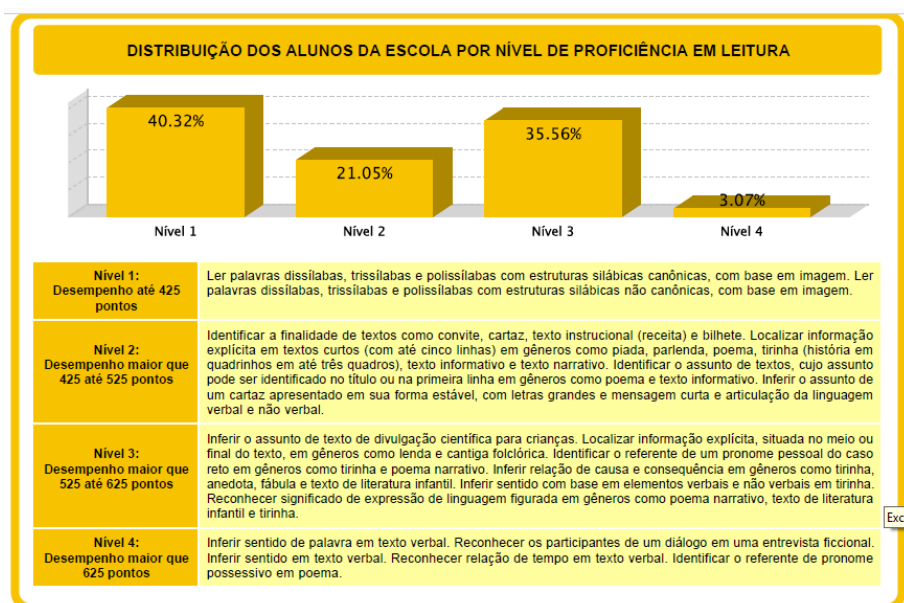


GRÁFICO 1: Resultado Prova ANA 2013 Proficiência em Leitura - EMEF Parceira– produzido pelo INEP/MEC Disponível <http://provabrasil.inep.gov.br/ana/resultados>



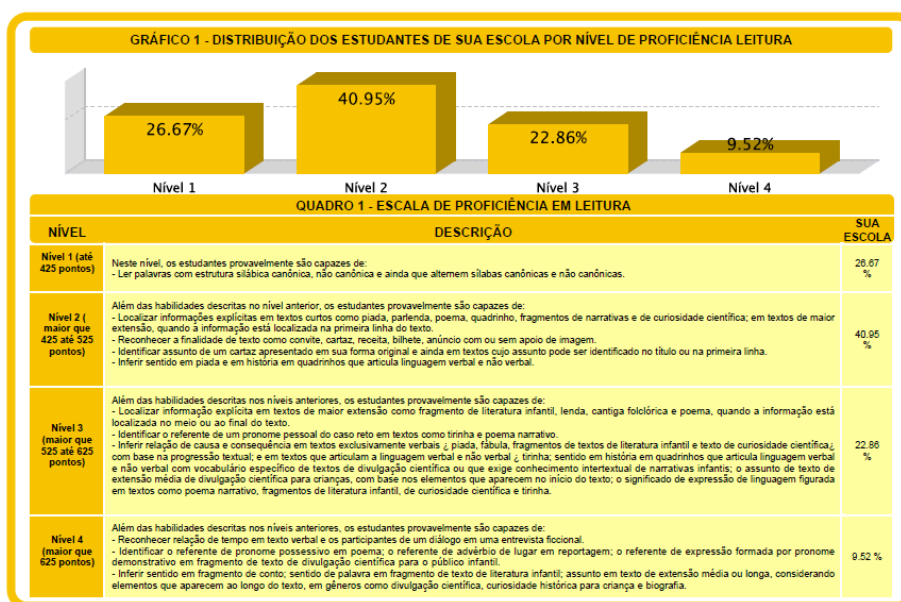


GRÁFICO 2: Resultado Prova ANA 2014 Proficiência em leitura - EMEF Parceira – produzido pelo INEP/MEC Disponível <http://provabrasil.inep.gov.br/ana/resultados>

Os gráficos 1 e 2 produzidos pelo INEP/MEC podem ser interpretados numa perspectiva de melhora de desempenho da Escola Parceira em 2014 com relação a 2013 no nível de proficiência em Leitura, embora se observe que o índice de alunos no nível 3 de leitura tenha baixado mais de 10%, o número de alunos que saíram do nível 1 superou os 13% e ainda a escola aumentou pouco mais de 6% no nível 4 de leitura. Nessa interpretação dos gráficos é importante ressaltar que cada nível de proficiência engloba os conhecimentos adquiridos no nível anterior. Assim, o nível 2 engloba todos os conhecimentos do nível 1 e demais conhecimentos, portanto a diminuição da porcentagem de alunos no primeiro nível de Proficiência em Leitura e aumento no último nível, significa uma sensível mudança no computo geral da escola quanto a este quesito.

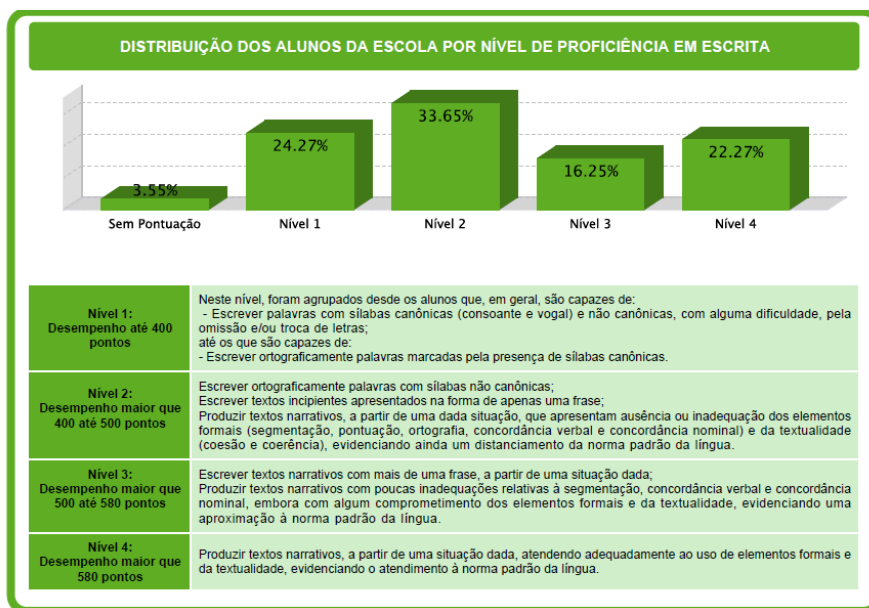


GRÁFICO 3: Resultado Prova ANA 2013 Proficiência em Escrita - EMEF Parceira – produzido pelo INEP/MEC Disponível <http://provabrasil.inep.gov.br/ana/resultados>

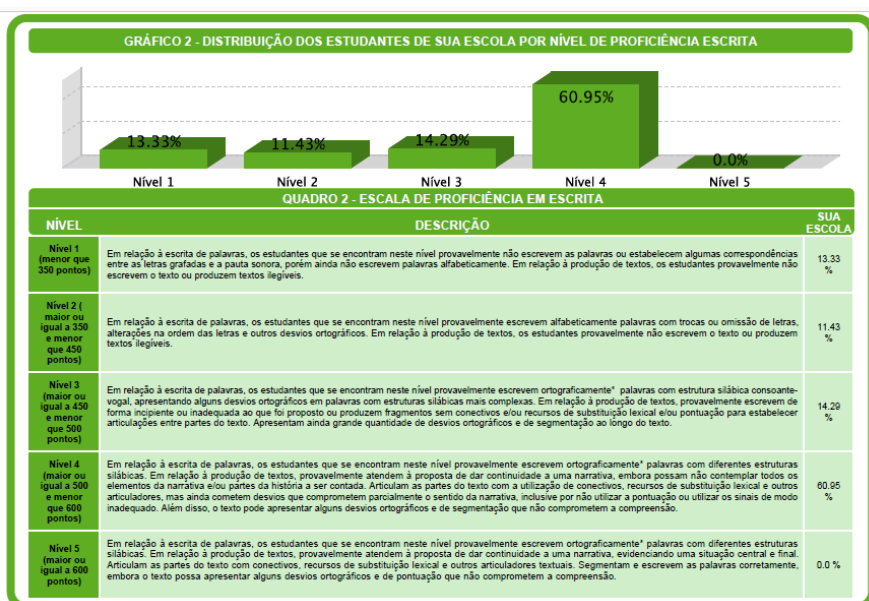


GRÁFICO 4: Resultado Prova ANA 2014 Proficiência em Escrita - EMEF Parceira – produzido pelo INEP/MEC Disponível <http://provabrasil.inep.gov.br/ana/resultados>

Os gráficos 3 e 4 demonstram os índices da Escola Parceira quanto à Proficiência em Escrita, nos anos de 2013 e de 2014, e novamente se pode observar a melhoria no desempenho dos alunos da escola parceira. Observa-se que em 2013 o desempenho dos alunos foi mais distribuído entre os 4 níveis em que os alunos pontuaram e ainda houve 3,55% sem pontuação havendo uma pequena concentração no nível 2 (que compreende as crianças que conseguiram

realizar questões que além de escrever ortograficamente palavras, escreveram frases e textos narrativos ainda distanciados da norma padrão da língua). Já no ano de 2014 não houveram alunos que não pontuaram e houve uma concentração de um pouco mais de 60% no nível 4, que no ano anterior, caracterizando assim a melhora nos índices de escrita dos alunos.

Essa análise dos dados obtidos no resultado da Prova ANA corrobora com a hipótese da diretora da escola parceira que atribui ao PACTO uma parcela de responsabilidade ao aumento do IDEB da escola que, em 2015 foi auferido em 5.0, superando a meta estabelecida para a escola e também a média do município de Porto Alegre para o ano de 2015 que foi de 4,6;

eu quero arriscar, não posso afirmar, mas arrisco dizer que a elevação do nosso IDEB, a nossa escola ultrapassou a meta, também se deveu a essa formação continuada do PACTO. (diretora T. da EMEFP em entrevista).

Ao elaborar essa hipótese a diretora nos permite construir uma tese interessante, pois diretamente os alunos que participaram da avaliação da Prova Brasil em 2015, que é a avaliação considerada para a elaboração dos índices do IDEB, não são os mesmos que participaram da prova ANA 2014, mas sim os que realizaram a prova ANA em 2013. Ou seja, são aqueles que apresentaram um nível de proficiência em leitura e escrita, segundo a prova ANA, inferior ao resultado obtido pela mesma escola no ano seguinte, mas mesmo assim teriam sido capazes de elevar o IDEB da escola e superar a meta estabelecida, de acordo com a perspectiva da diretora da escola se a prova Brasil tivesse sido realizada com os alunos que realizaram a ANA 2014 o resultado poderia ser melhor, pois na sua visão esses estudantes tiveram maior impacto quanto as práticas pedagógicas revistas na formação do PACTO.

A tese que construímos relaciona a melhoria na qualidade de ensino postulada pela diretora e demais entrevistadas com a ideia de coletividade no planejamento, veiculada pelas mesmas. Os resultados das aferições externas, não deixam dúvidas quanto à melhora nos índices de alfabetização, se essa melhora já pode ser constatada no IDEB da escola foi uma hipótese que ganhou força ao compararmos os resultados<sup>11</sup> da Prova Brasil de 2013 e 2015 da EMEFP

---

<sup>11</sup> Não foram expostos os gráficos completos dos resultados dessas provas por não serem nosso objeto de estudo;

em linguagem, por exemplo, visto que o coletivo de professores é provável responsável pela continuidade da ação iniciada junto aos alunos no ano anterior, e talvez isso tenha feito com que os resultados no IDEB fossem já melhorados relativamente à aferição anterior.

Quanto a qualidade do ensino, todas as entrevistadas expuseram que essa seria o principal “ganho” com o PACTO, e essa melhoria está diretamente ligada a qualidade do curso para as entrevistadas. A diretora T. reforça sua percepção quanto à aprendizagem no curso indicando que foi uma possibilidade de formação continuada que teve grande abrangência na escola, pois participavam professoras com diferentes perfis, algumas mais antigas na escola e com grande experiência em alfabetização e outras recém empossadas no município, e também recém graduadas e que essa heterogeneidade numa formação possibilitou muitas trocas entre as colegas.

“o relato das colegas é que o PACTO foi bastante positivo, em termos de aprendizado de atualização de revisita dos teóricos, de dinâmicas novas, eu vi a aplicação, eu presenciei a mostra de trabalhos de colegas que aplicaram o pacto eventualmente, pontualmente, quando se divulgava o trabalho da turma ou do ano ciclo” (diretora T.)

Já coordenadora de projetos L., avalia que o trabalho pedagógico na escola ficou muito mais conjunto, mais colaborativo e que esse fato fez com que professoras crescessem juntas, “acrescentando”, segundo a professora para todo o Ciclo Alfabetizador. O domínio dos conceitos tais como os direitos de aprendizagem, da ludicidade, da valorização da oralidade na leitura e na escrita, bem como construção de sequências didáticas e projetos, foram vistos por L. como elementos ligados à formação do PACTO e que fizeram diferença na concepção de alfabetização do coletivo e, conseqüentemente, contribuiu para o efetivo trabalho em sala de aula. Essas hipóteses da coordenadora puderam ser observadas na escola e também encontraram respaldo na entrevista com a professora da turma observada.

A professora S., da turma observada, em diversos momentos fez referência ao trabalho coletivo desenvolvido em sua sala de aula, e nas observações se pode presenciar, não só momentos em que as professoras trocavam materiais ou impressões sobre determinado assunto a fim de planejar suas aulas, como também, vivenciarem a proposta de aulas conjuntas entre duas ou mais professoras. A ideia de coletividade, cooperação e interdisciplinaridade fica

implícita nas atividades observadas na sala de aula e também nas mostras dos trabalhos dos alunos expostos pela escola. De acordo com a professora S.

“Nós costumamos fazer os planejamentos com as paralelas todo início de cada trimestre, já tem uns objetivos prévios que são bem flexíveis e vamos mudando conforme as necessidades, conforme a gente vamos precisando inserir alguma outra coisa que não tinha, mas sempre vamos planejando a cada trimestre.”  
(professora S.)



FOTO 1- de autoria da pesquisadora – Trabalho princesas e guerreiras negras

A Foto 1 ilustra uma mostra dos trabalhos da turma observada produzidos como parte das atividades desenvolvidas ao longo do Mês da Consciência Negra da EMEFP, o trabalho realizado pela turma foi fruto de uma sequência didática planejada pela professora S. e envolveu contação de histórias, reconto, escrita, rodas de conversa além de atividades com outras professoras como do Projeto de Letramento, Projeto de Ludicidade e Projeto Matematicando. Essas trocas entre as professoras ocorrem tanto com o núcleo de professoras que trabalha com a mesma turma, quanto com as professoras de outras turmas. Na foto 2 mais uma atividade relacionada ao mês da Consciência Negra possibilitada pelo planejamento coletivo das professoras.



Foto 2 - de autoria da pesquisadora – painel semana da consciência negra

Quanto à qualidade da formação a professora S. avalia que existe muita diferença entre seu trabalho antes do PNAIC e depois do mesmo. Ressalta que apesar de comprovar práticas que já utilizava, a formação do PACTO instrumentalizou-a quanto ao suporte teórico das mesmas e também quanto à construção de novas práticas. S. atribui o sucesso da formação a possibilidade de vivenciar atividades que em sua trajetória no ensino fundamental não teve oportunidade. A Prof. S Conclui que a formação auxiliou-a a compreender melhor os eixos a serem contemplados em uma sequência didática (oralidade, leitura, análise linguística) e que por este motivo seu trabalho está mais direcionado do que era antes.

A formação do PACTO, para a professora S. teve como um dos pontos mais importantes o conceito de Consciência Fonológica que, para ela, passou de um tema pouco relevante em sala de aula para a parte central da alfabetização. Para a professora S. Consciência Fonológica significa o conhecimento que a criança adquire durante o processo de alfabetização com o qual ela passa a relacionar letra e som.

No meu entendimento, consciência fonológica é o momento durante o processo de alfabetização onde a criança passa a ter consciência e entende a relação letra e som...que cada letra corresponde a um som...e passa a utilizar esse conhecimento na leitura e na escrita. (Professora S. da EMEFP em entrevista)

A coordenadora L. citou o conhecimento quanto aos direitos de aprendizagem do aluno como imprescindível para o desenvolvimento do trabalho no Ciclo de Alfabetização e para o sucesso dos objetivos do curso do PACTO, que foram, segundo ela, modificadores de práticas pedagógicas vigentes. De acordo com L. o programa obteve êxito naquilo que se propôs e ela expõe onde percebe mudanças nas práticas de suas colegas:

...mais exploração textual mesmo, nas várias dimensões na oralidade, na leitura, na escrita... a gente fazia planejamentos mas com essa nomenclatura assim, sequência didática, com esse olhar ele não era tão comum, então esse olhar específico que é algo que tu vai trabalhar determinado objetivo: eu vou começar e terminar, dentro de uma proposta que vai durar uma, duas, três semanas, eu acho que isso também motivou as práticas a ficarem diferentes, elas são mais coesas.

E dentro desse projeto, se tem desenvolvido melhor a ludicidade, a participação do aluno. (Coordenadora L. da EMEFP em entrevista)

As professoras entrevistadas atribuíram sentido a alguns conceitos veiculados pela formação do PACTO ressaltamos: consciência fonológica, direitos de aprendizagem, dimensões de oralidade, leitura e escrita, sequencia didática/projetos. Esses conceitos serão retomados no capítulo 6 quando apresentamos os dados relativos a sala de aula observada.

Por todo exposto as maiores possibilidades do PACTO observadas na escola parceira foram a qualidade do curso e a melhoria na qualidade do ensino ofertado na EMEFP, essa ora expressa nos resultados das provas externas realizadas ora expressa nas relações entre as professoras e seu trabalho cotidiano.

## **5.2. PACTO NA PRÁTICA: práticas pedagógicas e inovações**

Buscando entender o que as professoras avaliaram como melhoria na qualidade de ensino na EMEFP, foram levantadas por meio das entrevistas com a professora S., a coordenadora L e a diretora T, as principais mudanças observadas pelas mesmas na sala de aula, seja como auto avaliação, no caso na professora, seja observando o trabalho das colegas, caso da diretora e da coordenadora. Apontamos quatro subcategorias que além de serem significativas nas falas das entrevistadas, puderam ser corroboradas com os registros das observações realizadas na EMEFP. São elas: Ambiente Alfabetizador; Práticas de Letramento; Práticas de Numeramento; Sequências Didáticas. Essas subcategorias trazem os conceitos já citados no início do capítulo 5 e é importante ressaltar que para efeito didático se faz necessária essa separação dos conceitos, mas no fazer pedagógico essas categorias são, concomitantes, ou seja, acontecem ao mesmo tempo e em alguns momentos indissociáveis, por exemplo, um ambiente alfabetizador já é uma prática de letramento porém aqui trazemos em duas categorias para compreender essas dimensões nas falas e fazeres das entrevistadas.

### 5.2.1. AMBIENTE ALFABETIZADOR: atribuição de sentidos

De acordo com Monteiro (2016), ambiente alfabetizador é um conceito que vem sofrendo mudanças de conforme a perspectiva metodológica quanto a alfabetização ele está submetido. Na década de 80, conforme vimos no capítulo 2, no “Breve histórico sobre as concepções de alfabetização no Brasil”, o ideário construtivista começava a se estabelecer e com ele o conceito de ambiente alfabetizador. Nesse contexto professor e ambiente são mediadores da imersão da criança nas práticas de escrita e leitura porque é da criança a ação preponderante em seu processo de aprendizagem na concepção vigente nessa época. Então disponibilizar materiais adequados, estimulantes, que despertem o interesse da criança para a leitura e a escrita são atividades do professor. Já nos anos 2000, passava-se a reavaliar o papel da ação pedagógica no processo de alfabetização, sem desconsiderar a construção do aprendiz e, com isso, o ambiente alfabetizador passou de um mediador do processo de aprendizagem da leitura e da escrita para uma representação da cultura escrita, problematizada, manipulada, construída com o aprendiz.

*O ambiente alfabetizador* passa a ser especificamente considerado como aquele em que a cultura escrita, mediadora de toda prática de alfabetização, precisa ser reconhecida, problematizada, ou mesmo construída pelos participantes do contexto escolar. *Ambiente alfabetizador* pode, então, ser compreendido como a presença (e também a ausência) de livros, de textos digitais, de jornais, de revistas etc. e das práticas sociais e culturais de leitura e de escrita mediadas por esses materiais. (MONTEIRO, 2016)

Nesse sentido, se pode observar nas fotos 3, 4 e 5, que a sala de aula da professora S., é rico em exemplos de ambiente alfabetizador, não somente pelos materiais exposto, mas sobretudo pelo que estes materiais significam para os alunos. O significado dos cartazes para as crianças está imbricado na atribuição de sentido a cada atividade elaborada por eles e não para eles. A estética dessas produções revela sua confecção simples e despreocupada com o olhar adulto, seguem um padrão estabelecido entre professora e alunos e carregado de sentidos.





Foto 3 - de autoria da pesquisadora– cartaz sobre ervas da escola

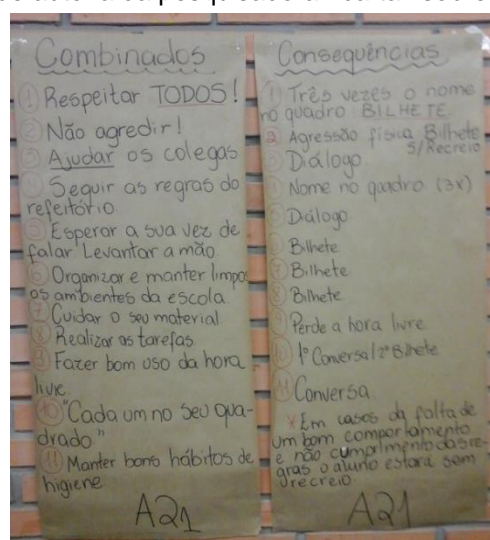


Foto 4 - de autoria da pesquisadora– cartaz sobre “os combinados” da turma



Foto 5 - de autoria da pesquisadora– cantinho dos livros

As caixas de leitura são utilizadas em diferentes momentos ao longo da rotina da turma, em momentos em que os alunos terminam alguma outra atividade, como passatempo, em momentos de leitura oral realizada pela professora e em momentos de leitura oral realizada pelas próprias crianças. Não existe um “mito” sobre os livros, eles ficam à disposição e as crianças optam pela leitura inclusive em momentos de atividades lúdicas, expondo assim que a atividade é realmente prazerosa para eles. Nesse sentido, o ambiente alfabetizador parece estar cumprindo sua função como representante da cultura escrita no ambiente escolar.

### **5.2.2. PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: possibilidades pedagógicas**

Importante lembrar que se entende por Alfabetização e Letramento a perspectiva adotada pelo PACTO, pois é com base no entendimento dessa que faremos a análise quanto ao que se efetiva na prática pedagógica da turma observada e nos discursos das professoras entrevistadas.

Retomando o Quadro 10, pode-se estabelecer que duas noções de extrema importância para a perspectiva teórica do PACTO quanto a alfabetização são: o *sistema de escrita alfabética* como um sistema notacional, no qual o alfabetizando deve compreender as propriedades e a partir delas construir seus conhecimentos quanto ao uso da língua escrita; a noção de *consciência fonológica*, que remonta a ideia de refletir sobre os segmentos das palavras a fim de construir essa consciência e não apenas decorar letras e sons; junto a esses dois conceitos e indissociado deles o PNAIC também traz a perspectiva de letramento como um conjunto de práticas de leituras e de produção de textos.

Assim as dimensões de oralidade, leitura e escrita garantidas nos direitos de aprendizagens estabelecidos no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (2012a) puderam ser observados nas aulas da professora S. e foram também salientados como uma das mudanças observáveis no trabalho das colegas pela coordenadora L.

Dentre as práticas observadas destaco as leituras coletivas realizadas pela professora S., que tem por objetivo memorizar determinado texto (música ou poesia) para que as crianças possam associar o que “leem” com o que está

escrito. A professora explica que a prática deve ser sistemática e lúdica e mesmo que inicialmente as crianças não façam a associação entre o que estão cantando ou recitando com o que está escrito, na medida em que vai se problematizando essa leitura, chamando a atenção deles para os sons que se repetem e para a correspondência no texto escrito, eles vão conseguindo realizar a leitura de maneira independente. Na foto 6 se pode observar a escrita de uma música que estava sendo estudada pela turma observada.

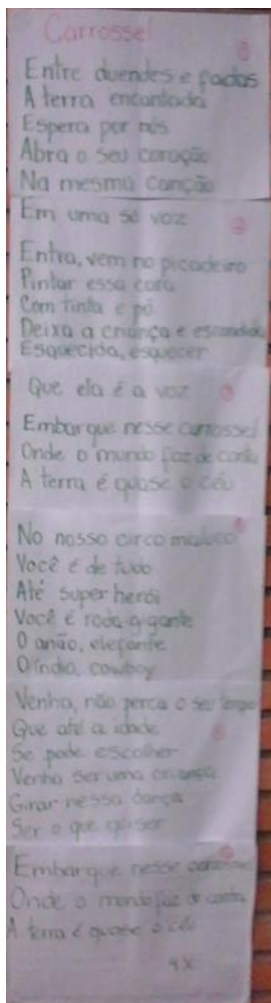


Foto 6 - de autoria da pesquisadora – letra de música

Assim como a produção material exposta na sala de aula e na escola é significativa para as crianças, para que possam produzir sentido e assim efetivar com maior êxito o processo de alfabetização, a produção escrita também deve sê-la. Os momentos de artificialização da língua não foram completamente abolidos na sala de aula observada, porém as escritas significativas ganharam ênfase muito maior no planejamento da professora e no cotidiano dos alunos.

Uma das atividades realizadas foi a escrita de cartas ou bilhetes para os colegas, essa escrita se dava a qualquer momento e era postada na “caixa de correio”, a caixa, por sua vez era aberta às sextas-feiras, quando a leitura, mais que esperada era realizada. Outro exemplo de escrita significativa foi uma carata coletiva que as crianças escreveram, com auxílio da professora, para ao Mbyá Guaranis, depois de terem conhecimento quanto a situação difícil em que os indígenas se encontram, foto 7.

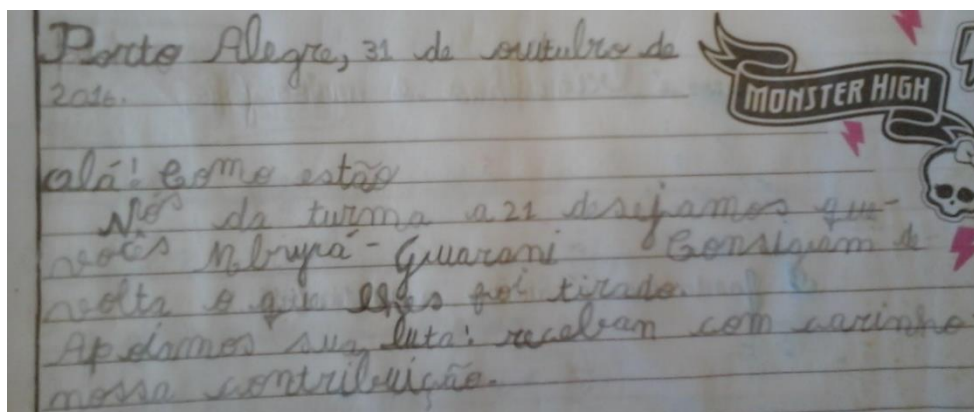


Foto 7 - de autoria da pesquisadora – estatística da biblioteca

A Biblioteca da escola também foi atuante nas práticas de Letramento, o incentivo à leitura foi percebido nas atividades desenvolvidas pela mesma e divulgadas em diferentes espaços (murais) da escola. O acompanhamento realizado pelas professoras que atuam no setor para cada aluno é evidenciado no número de livros que as crianças costumam “retirar” ao longo do ano letivo. A foto 8 revela a estatística de retirada de livros da turma observada por aluno, e esse levantamento realizado fica disponível para alunos e professores em suas salas de aula a fim de problematizar essas “retiradas” e incentivar o hábito da leitura.

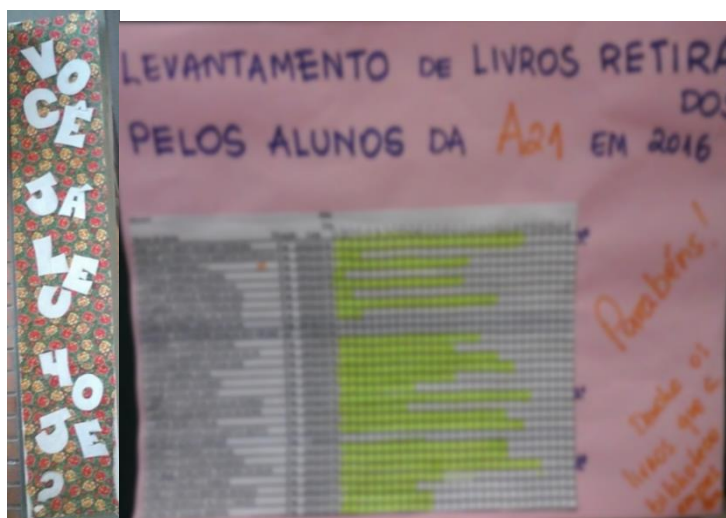


Foto 8 - de autoria da pesquisadora – estatística da biblioteca

### 5.2.3. PRÁTICAS DE NUMERAMENTO: o papel do jogo

Embora não tenhamos abordado o PACTO de matemática em nosso referencial teórico pois nosso recorte para esse estudo foi a política pública para alfabetização em língua portuguesa, mesmo que brevemente, não podemos deixar de mencionar as práticas de numeramento nesse estudo, tamanha a relevância para as professoras da formação na área da matemática.

A entrevistada L. afirma que o PACTO de matemática foi mais importante para ela do que o de Alfabetização, acredita que a formação inicial do professor alfabetizador/pedagogo é deficitária nessa área e que, portanto, o curso lhe proporcionou a construção de conceitos e modos de operar com estes junto aos alunos que até então ela desconhecia. Pode-se entender numeramento como a forma matemática de “letramento”. Assim não basta apenas conhecer os números é preciso saber o que significam, quais suas propriedades, o que quantificam por exemplo.

Numeramento utilizado em analogia ao termo Letramento, transferindo as considerações sobre a apropriação da cultura escrita para a discussão sobre o acesso ao conhecimento matemático. Esse paralelismo tem sido relevante na busca de se destacar tanto a preocupação com o ensino da Matemática formal (a Alfabetização Matemática) quanto os esforços para compreender e fomentar os modos culturais de se “matematicar” (Letramento Matemático ou Numeramento) em diversos campos da vida social (até mesmo na escola). (FONSECA, 2016)

A professora S. nos disponibilizou um relatório sobre uma atividade de quantificação que foi realizada no início do ano letivo. Nela os alunos tinham que estimar quantas tampinhas tinham em cada um de três potes com tamanhos diferentes, logo após a professora problematizava a estimativa deles com perguntas sobre como saber se estava certo ou não; a atividade aqui brevemente descrita pode ser considerada uma atividade de numeramento pois além de propor a manipulação direta da criança com uma quantidade concreta para que dela possa construir a noção de número, a atividade proporciona a possibilidade de reflexão sobre as relações entre as propriedades dos próprios objetos e com relação aos questionamentos realizados, na foto 9 se pode observar o registro de um jogo realizado após essa exploração inicial do material concreto.



Foto 9 - Arquivo pessoal da professora S. – uso de material concreto- matemática

Nas práticas de numeramento citadas pela professora S. e também pela coordenadora L. ficam evidente o grande papel da ludicidade em sala de aula, como se praticamente se fizesse a aula de matemática através de jogos. De acordo com a professora S. esse foi um dos grandes desafios ao longo de sua carreira e os conhecimentos construídos no curso a auxiliaram a transpor didaticamente conceitos tão abstratos para crianças pequenas que só se fizeram possíveis pelo jogo, pelo material concreto da experimentação.

#### **5.2.4.SEQUÊNCIA DIDÁTICA: a organização do ensino**

As sequências didáticas foram citadas, pelas duas entrevistadas que trabalham diretamente com a dimensão pedagógica na escola. A coordenadora L. avalia que a compreensão de como realizar uma sequência didática possibilitou ao grupo de professoras agir de maneira mais voltada para as necessidades dos alunos e não mais tão arraigados em um currículo (aqui entendido na expressão dos conteúdos) pré-estabelecido. Assim, por meio desta forma de planejar as aulas outros princípios do PACTO puderam ser observados e tiveram, segundo L. uma maior possibilidade de efetivação.

A coordenadora observa que além de o trabalho ter se tornado mais cooperativo entre as colegas, também se abriu espaço para maior ludicidade sem

perder o foco da ação pedagógica. A professora S. relata que a forma de organização dos conteúdos em sequências lhe permite acompanhar mais adequadamente cada aluno e promover atividades significativas para a turma como um todo e cada um individualmente.

A formação do PACTO apresentou o conceito de sequência didática e de acordo com a coordenadora L. e a professora S. esse foi um dos focos mais efetivados durante o processo do curso, pois a preocupação dos orientadores de estudo (função que L. desenvolvia junto ao PACTO), era a de que os cadernos do curso fossem muito relacionados a prática docente. Assim sequência didática no PACTO pode ser definida de acordo com Dubeux e Souza propõem:

...um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento. (DUBEUX e SOUZA, 2012)

As sequências didáticas seguem uma estrutura de base que apresenta pelo menos quatro elementos em um esquema sequenciado, são eles: a apresentação da situação; a produção inicial; os módulos (pelo menos 1 e mais tantos quantos forem necessários) e; produção final. Esses passos do procedimento de ensino foram observados na sala de aula da professora S. bem como quando solicitada a descrever como planeja suas ações pedagógicas a professora descreveu como cria uma sequência didática para seus alunos

...então assim eu leio o livro, daquele livro ali o que que eu faço com eles: quem já conhecia o livro? Que ideias tem esse livro? Então eu questiono eles sobre o livro, partindo do que eles me dão de resposta eu vou preparar essa sequência didática: então...lemos num dia, no outro dia vamos fazer a releitura, então "você que vão me ajudar agora com a leitura", aí no outro dia a gente já põe no cartaz alguma parte da história, faz um texto fatiado da história, faz um jogo, faz um bingo, faz um jogo de memória com palavras. (Professora S. da EMEFP em entrevista)

As sequências didáticas tiveram muita relevância para o grupo de professoras entrevistadas bem como pode ser evidenciado sua efetividade junto ao grupo de professoras como um todo em diferentes momentos na escola, como

por exemplo, na mostra de trabalhos da Semana da Consciência Negra. Pode-se inferir a formação extrapolou os limites daquelas que realizaram o curso, pois até mesmo professores especialistas, tais como a professora de informática, fazem uso desse recurso didático.



## Considerações

Ao nos propormos investigar a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, estávamos certas de que a empreitada seria desafiadora, porém para além disso estar na EMEFP foi também surpreendente e permeado de descobertas que tensionaram as primeiras questões quanto à formação do programa investigado.

Destacamos que apesar das dificuldades iniciais na gestão local do curso do PACTO, da insatisfação gerada nas professoras e até na mobilização ocorrida na escola em função das regras impostas pela SMED, a participação das professoras na formação foi efetiva e de grande valia para a implementação de mudanças pedagógicas no Ciclo Alfabetizador da EMEFP. O resultado dessas mudanças foi percebido pela gestão administrativa da escola em seu cotidiano e também aferida em testagens padrão externas à mesma, corroborando com a ideia de que o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido desde então tem resultados práticos alcançados quanto à alfabetização.

Os materiais analisados refletem as concepções e os conceitos construídos pelas professoras entrevistadas, e são evidentes as noções de letramento, numeramento, sequências didáticas percebidas nas aulas observadas e nos relatos de momentos anteriores. O ambiente alfabetizador reflete aquilo que tem significado para o aluno, demonstrando que a centralidade dessa nova proposta de alfabetização na EMEFP é na criança, porém sem perder o foco do trabalho docente, ou seja, na intencionalidade das ações apresentadas. Os direitos de aprendizagem foram citados em diferentes entrevistas e momentos durante o período de observação na escola, porém não ficou evidente nas falas das professoras quais seriam os direitos por elas considerados; na observação das aulas esses direitos estavam implícitos, demonstrando que havia compreensão dos mesmos como um direito de fato do aluno. Se torna necessário aprofundar este estudo visando compreender, na comparação com outras escolas, o que faz com que os resultados da EMEFP sejam tão promissores enquanto outras escolas da mesma Rede de Ensino, comprometidas com o mesmo programa tenham resultados tão diversos. Seria apenas a mudança da comunidade atendida? De

acordo com a proposta do PACTO, a centralidade da proposta de alfabetização é na construção do aluno junto com a intencionalidade da ação pedagógica, baseada nos direitos de aprendizagem. Nestas escolas esta intencionalidade é evidente para os professores? A implementação da política pública é responsabilidade do professor da sala de aula apenas? Quando avaliamos os resultados da ação desse professor não estamos responsabilizando-o? Que outros atores são responsáveis por essa efetiva implementação? Os direitos de aprendizagem que devem ser garantidos pela escola, poderão sê-lo na medida em que professoras ingressantes no município não terão acesso ao curso do PACTO? Que medidas poderiam ou deveriam ser tomadas para que essa política não seja mais uma política vinculada a determinada gestão pública, seja ela no âmbito federal, estadual ou municipal e passe de fato a ser uma política pública, de governo e não aliada a gestões partidárias? Quanto às políticas educacionais sofrem com a falta de continuidade de um governo para outro e dentro de um mesmo governo (vide a situação do Ministério da Educação que em 2015 mudou 4 vezes de ministro)?

Cabe ressaltar que tais questionamentos emergiram da imersão da investigadora no cenário analisado, das leituras realizadas, das análises dos dados coletados e da contribuição das Disciplinas cursadas ao longo do Mestrado. Esse conjunto de fatores ampliou olhares e perspectivas acerca do objeto de pesquisa, o que mobiliza nossos esforços em direção à compreensão das políticas públicas para alfabetização e seus reflexos na sala de aula, tendo em vista a situação da Alfabetização na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Estudo de Caso: seu potencial na educação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 49, p. 51-54, maio 1984.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013 -2014: volume 1: da concepção à realização – Brasília, DF: Inep, 2015a.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional da Alfabetização: relatório 2013 -2014: volume 2: análise dos resultados – Brasília, DF: Inep, 2015b.

BRASIL, Ministério da Educação. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. – Brasília, 2012a. Disponível em [:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192) Acessado em 21 fev. de 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. – Brasília, 2012b.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE - Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm) Acesso em 15 jul. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC – portaria nº- 867, DE 4 de julho de 2012 – Diário Oficial da União nº129, Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil: os novos caminhos – relatório final. 2. Ed. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 – Brasília: MEC, SEB, 2012a.

CHRISTOFOLI, M. C. P. A aprendizagem da língua escrita: construção dos processos de ler e escrever. Porto Alegre, 2002. Tese (Doutorado) Fac. Educação, PUCRS.

CONFORTO, D. e SCHNEIDER, F. Políticas Educacionais. No prelo.

CONTRERAS, J. Autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2003. 24ªed.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONTIJO, C. Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas: Autores Associados, 2014.

LUDKE M. e ANDRÉ M., Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIONNA, F. e BECKER, N. (orgs.) Mapa dos Direitos Humanos, do Direito à Cidade e da Segurança Pública de Porto Alegre 2015. Porto Alegre: Stampa Comunicação, 2015.

MONTEIRO, S. Ambiente Alfabetizador. In.: Glossário Ceale: termos de alfabetização leitura e escrita para educadores. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/prefacio> Acessado em 23/12/2016

MARCELO GARCIA, C. Formação de Professores: para uma mudança educativa. Porto, Porto Editora, 1999.

MORAES, R. e GAGLIAZZI, M. Análise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. Uniljuí, 2011.

MORAIS, A. Concepções e metodologias de alfabetização: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”. Versão de trabalho apresentada no XIII ENDIPE 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_moarisconcpmetodalf.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_moarisconcpmetodalf.pdf) Acesso em 13 de fev. 2016

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: uma história de sua história. São Paulo: UNESP; Marília: Cultura Acadêmica, 2011.

MORAIS, A. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de Alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. In.: Caderno Cedes, ano XX, nº 52 nov. /2000.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In.: Seminário “Alfabetização e Letramento em debate”, Brasília 27/04/2006.

MORTATTI, M. R. L. Um balanço crítico da “Década da Alfabetização” no Brasil In.: Caderno Cedes, v.33, n. 89, p.15-34, jan.-abr.2013.

OLIVEIRA, A. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. Fronteiras da educação: tecnologias e políticas. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010

RIBEIRO, L.C. Q. e RIBEIRO, M.G. (orgs.) Ibeu: índice de bem-estar urbano - 1. ed. - Rio de Janeiro: Letra Capital, 2013

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as Ciências. Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SCHNEIDER, C. C. O desafio educacional na contemporaneidade: a complexidade do conhecimento e prática dos professores alfabetizadores de uma escola municipal da periferia de Porto Alegre. Trabalho de conclusão de curso defendido para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização pela PUCRS.

SMED PORTO ALEGRE. Políticas Pedagógicas: documento orientador para o ensino fundamental. Porto Alegre: SMED, 2015.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In.: Revista Brasileira de Educação.n.25. jan. /abr. 2004

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. In.: Revista Pedagógica julho/agosto 2003.

SOARES, M. O que é Letramento e Alfabetização. In.: Escola e Escrita, Revista nº1 jul.1999.Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação: Belo Horizonte. p. 04 – 25.

TEBEROSKY, Ana. Aprendendo a escrever: perspectivas psicológicas e implicações educacionais. São Paulo: Editora Ática, 2002 3º ed.

TFOUNI, Leda Veridiani. Letramento e Alfabetização. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar; Brasília: UNESCO-CONSED, 2001.

UNESCO. Educação para todos 2000-2015: progressos e desafios; Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos. Paris, 2015 Trad. Marina Mendes.

UNESCO & Ministério da Educação (2003) Alfabetização como liberdade. Brasília, DF, MEC. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300POR.pdf>. Acesso em: 13 fev.2016.

VALENTE, J.A. O Computador na Sociedade do Conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

ZABALZA, Miguel A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre, 2004.

## ANEXOS



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
Escola de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (**nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG**), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre, cujos objetivos e justificativas são: analisar como foi implementada a política pública referida numa escola da periferia de Porto Alegre.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar de entrevista; bem como permitir que a investigadora observe as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Fui alertado/a de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para o avanço nos estudos quanto a alfabetização.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, ao receber uma pessoa “estranha” a sala de aula, pode gerar certo desconforto.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Carolina Chagas Schneider (PUCRS) e Maria Inês Corte Vitória (PUCRS-orientadora) e com eles poderei manter contato pelos telefones (51) 9163393 e 33201620.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo devo entrar em contato com e-mail [mvtoria@pucrs.com.br](mailto:mvtoria@pucrs.com.br)

Porto Alegre, ... de ... de 2016.

*Nome e assinatura do sujeito da pesquisa*

*Nome(s) e assinatura(s) do(s) pesquisador(es) responsável (responsáveis)*

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703  
Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900  
Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345  
E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
Escola de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre, cujos objetivos e justificativas são: analisar como foi implementada a política pública referida numa escola da periferia de Porto Alegre.

Para participar deste estudo você precisará participar das suas aulas e permitir que a pesquisadora os observe. A sua turma foi escolhida em participar porque sua professora participou do curso para professores que está sendo pesquisado.

Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Para participar deste estudo, o seu responsável deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você ou o seu responsável poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido, o pesquisador garante que irá tratar a sua identidade e seus dados com padrões de sigilo.

Fui alertado/a de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para o avanço nos estudos quanto a alfabetização.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, ao receber uma pessoa “estranha” a sala de aula, pode gerar certo desconforto.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

POA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703  
Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900  
Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345  
E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS  
Escola de Humanidades  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS E ALUNAS**

O/A Aluno/a \_\_\_\_\_ sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar do estudo a participar de um estudo denominado **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**: implicações de uma política pública nacional numa escola de Porto Alegre, cujos objetivos e justificativas são: analisar como foi implementada a política pública referida numa escola da periferia de Porto Alegre

### **PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO**

A participação da criança no referido estudo será de participar das suas aulas normalmente e permitir a observação da pesquisadora.

### **RISCOS E BENEFÍCIOS**

Fui alertado/a de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para o avanço nos estudos quanto a alfabetização.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, ao receber uma pessoa “estranha” a sala de aula, pode gerar certo desconforto.

### **SIGILO E PRIVACIDADE**

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa.

### **AUTONOMIA**

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

### **CONTATO**

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são Carolina Chagas Schneider (PUCRS) e Maria Inês Corte Vitória (PUCRS-orientadora) e com eles poderei manter contato pelos telefones (51) 9163393 e 33201620.

## DECLARAÇÃO

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e eu estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via assinada e datada será arquivada nos pelo pesquisador responsável do estudo.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

<b>Dados do participante da pesquisa e de seus responsáveis</b>	
Nome:	
Nome do responsável:	
Telefone:	
e-mail:	

Local, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável pelo  
participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

## USO DE IMAGEM

Autorizo o uso de minha imagem para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito a (descrever as formas de utilização da imagem, foto, áudio ou qualquer outro artefato).

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisador

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA  
Av. Ipiranga 6681, Prédio 50 - Sala 703  
Porto Alegre/RS - Brasil - CEP 90619-900  
Telefone: Fone/Fax: (51) 3320.3345  
E-mail: [cep@pucrs.br](mailto:cep@pucrs.br)



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)