

## CICLO DE ALFABETIZAÇÃO E CONVERSAS COM PROFESSORAS: DESDOBRAMENTOS VIÁVEIS DO PACTO

*Fabiola Silva dos Santos<sup>1</sup>*

*Eixo temático: 1. Alfabetização e Políticas Públicas*

### RESUMO

O presente estudo apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado acadêmico na qual busca compreender práticas alfabetizadoras de professoras atuantes em turmas do último ano do Ciclo de Alfabetização (terceiro ano de escolaridade) e participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Aborda a perspectiva da organização escolar em ciclos, a multiplicidade do campo teórico-prático da alfabetização e a perspectiva do PNAIC enquanto política pública de formação continuada de professores alfabetizadores. Toma a conversa como procedimento metodológico e apresenta análises de falas docentes sobre seus modos de pensar acerca dos seus modos de atuar pedagogicamente. Conclui evidenciando aspectos da complexidade dos modos de reflexão e atuação docente sobre/nos processos de ensino-aprendizagem em turmas com crianças que ainda não leem e escrevem convencionalmente no referido ano de escolaridade. Conclui que as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores necessitam fomentar debates mais intensos sobre as concepções de alfabetização, de modo fortalecer aquelas que compreendem o sujeito como ativo e interativo, desafiando as/os docentes a se distanciarem de práticas remanescentes de suas memórias enquanto aprendizes, basicamente fundamentadas em uma perspectiva tradicional.

**Palavras-chaves:** Ciclo; Alfabetização; Práticas docentes; PNAIC

### 1. Introdução

A mobilização para esse estudo, tem origem nas questões manifestadas por professoras e professores, no revelar de suas inquietações profissionais frente ao desafio de alfabetizar no último ano do Ciclo de Alfabetização. Tais falas estiveram presentes especialmente nos encontros de formação pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em São Gonçalo, município situado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro.

---

<sup>1</sup> Mestra e doutoranda em Educação pela UNIRIO. Professora Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental das redes de ensino da PMSG e PMI, no Estado do Rio de Janeiro. Mediadora da Graduação do curso EAD em Pedagogia-Unirio pelo Consórcio CEDERJ. Contato: [fabpedsg@gmail.com](mailto:fabpedsg@gmail.com)

A escolha de tal etapa do Ciclo de Alfabetização se justifica pela enunciação de um tempo que está se esgotando, que exige sua otimização de modo a potencializar aprendizagens em caráter de urgência. A situação de não domínio da língua escrita nesse ano de escolaridade incide na condição de progressão da criança para o ciclo posterior, pois sendo o último ano do ciclo ele/a está passível à reprovação por aprendizagem compreendida como insuficiente.

Sendo assim, o presente texto discutirá questões sobre a proposta da organização escolar em ciclos, o campo teórico-prático da alfabetização, a perspectiva do PNAIC e análises de falas docentes sobre seus modos de pensar e efetivar suas práticas. Finalizando com considerações acerca de possibilidades da atuação docente e de desenvolvimento de políticas públicas em formação continuada para alfabetizadores.

## **2. Formação docente e possibilidades teórico-práticas sobre Ciclo e Alfabetização**

O estudo apresentado é parte da dissertação em mestrado acadêmico, cursado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, defendida no ano de 2019. A pesquisa teve como objetivo geral compreender como aconteciam as práticas pedagógicas no último ano do Ciclo de Alfabetização, direcionadas às crianças que ainda não se encontravam com o desenvolvimento esperado na perspectiva da escola, em relação ao domínio da língua escrita, após terem, no mínimo, dois anos cursados de alfabetização. Como critério de investigação das práticas docentes, foi considerada a participação das profissionais no Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visto esta ser a mais recente política pública de formação continuada docente desenvolvida em âmbito nacional.

O PNAIC, em regime de colaboração com estados e municípios, foi implementado pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e prevê o alcance da Meta 5 do PNE (Plano Nacional de Educação), que preconiza “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2014, p.20). O programa constitui-se por integração e estruturação de formação continuada de professores alfabetizadores, entre outros eixos.

A prerrogativa de continuidade no tempo de aprender – princípio da concepção de escolaridade em ciclos – fomentada nas formações do PNAIC, com vistas na alfabetização, apresenta-se como um desafio para muitos professores e professoras.

No entanto, destaco a importância em compreender a escola em ciclos enquanto proposta pensada num ideal de democracia, que vislumbra o conhecimento como direito

de todos, conhecimento construído na coletividade, com princípios de solidariedade, visando o bem comum. Nesta perspectiva a experiência dos educandos é fonte dos temas de estudo, buscando atender seus interesses e necessidades.

Sobre as relações na escola, o ciclo prevê, entre outros aspectos, o agrupamento de crianças com idades aproximadas e, em especial, seus diferentes momentos de aprendizagem como uma possibilidade para potencialização da prática pedagógica (KRUG, 2005), contrariando uma perspectiva hegemônica de configuração das classes.

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

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

Nessa perspectiva de atuação docente, tem-se evidenciada uma necessidade de alfabetização pautada no estímulo a exercícios cognitivos e reflexivos sobre a leitura e a escrita, tomando-a como tarefa complexa de transformação da oralidade em expressão escrita, e vice-versa. As análises feitas pelo aprendiz, resultantes de sua curiosidade e interesse devem ser subsídios para o desenvolvimento dos processos, numa tarefa criadora carregada de sentidos.

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

Há quase quatro décadas ainda se mostra fazer preciso salientar que ambas concepções (construtivista e histórico-cultural) podem/devem orientar as práticas

docentes, no sentido de valorizar os modos como a criança aprende, em detrimento da supervalorização dos modos como se ensina, comum à metodização.

Sobre a perspectiva do PNAIC em relação a Alfabetização, o caderno de estudos 1, Ano 1, na seção Aprofundamento do Tema, Albuquerque (2012) aborda questões referentes a construção do currículo na alfabetização. E, no texto “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, evidencia sua defesa a concepção de aprendizagem de bases construtivistas, com ênfase na psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky (1999) associada a perspectiva do letramento:

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

Diante das abordagens acerca da organização escolar em ciclos e observação da multiplicidade do campo teórico-prático da alfabetização, considerando a proposta do PNAIC, na tentativa de compreender as possibilidades de atuação das professoras alfabetizadoras pesquisadas, foram tomados alguns caminhos metodológicos, capazes de contribuir com a construção de algumas considerações sobre a prática alfabetizadora em turmas com crianças que ainda não leem nem escrevem convencionalmente no ano final do Ciclo de Alfabetização, terceiro ano de escolaridade.

### **3. Dos caminhos metodológicos à percepção do viável: Conversas com professoras**

De abordagem qualitativa, no momento empírico, a observação participante contou com a conversa enquanto procedimento preponderante para coleta de dados ao encontro dos objetivos específicos da pesquisa. A aposta empreendida se justificou pelo fato de os autores defenderem que a inexistência de um roteiro pré-elaborado possa ser substituída pela valorização da construção de pensamento junto com os sujeitos da pesquisa (...) no encontro com o outro”, pois “provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro” (RIBEIRO, SOUZA, SAMPAIO, 2018, p. 34-35).

Em conversa, as professoras pesquisadas descreveram suas impressões sobre suas práticas diante da diversidade de momentos de aprendizagem das crianças em suas turmas, o que compreendiam sobre os processos iniciais desse ano de escolaridade (terceiro ano), ciclo e concepção de alfabetização.

A Professora A revelou seus conhecimentos sobre os processos de alfabetização, apresentando influência da concepção tradicional de ensino-aprendizagem da língua escrita, com perceptível inclinação para os métodos sintéticos de alfabetização (silabação e fônico, especialmente):

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

O início da fala da professora é marcado por uma espécie de justificativa que a mesma se dá para seus modos de como enfrentar o desafio nos primeiros contatos com as crianças ainda não alfabetizadas. Não poder diferenciar, nessa circunstância, é um indicativo de que também estava a se adaptar ao desafio recentemente imposto. Quando diz “tive que partir do básico mesmo. O AEIOU o ABC. Vamos juntar” é possível perceber que a escrita não está sendo considerada como um objeto de conhecimento a ser apropriado pelas crianças, e sim um código a ser transcrito. Ferreiro (2011) esclarece a diferença das concepções e suas resultantes:

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

Ao pensar nas formações as quais se submeteram em circunstância do PNAIC, me questiono e as questiono também, o porquê de ainda valerem-se de prática que vão de encontro com a perspectiva construtivista defendida pelo programa, que compreende a língua como um sistema de representações, um sistema notacional. As respostas costumam ser evasivas, até que, depois de muito conversarmos, a Profª A declara a concepção predominante em suas práticas:

Eu sou uma professora que gosta do tradicional. Acho o tradicional válido. Até porque, se não fosse ele, eu acho que não teríamos tanta coisa como temos hoje. Mas as coisas evoluem, as pessoas mudam e as coisas realmente precisam mudar. Você coloca um pouco sim do construtivismo, isso é válido. Mas sem abandonar definitivamente. Usar o que tem de bom. Tem coisas boas que a gente pode usar. Eu, por exemplo, lembro que fui alfabetizada com cartilhas. A professora não ficava só naquilo “Ivo viu a uva”... (Profª A)

Com essa fala fica evidenciado que seu perfil profissional tem maiores influências de suas memórias enquanto estudante, que das suas experiências formativas inicial e continuada, incluindo a promovida pelo PNAIC.

Mediante escuta e análise sobre esses modos de pensar e construir situações didáticas de alfabetização, assumimos preocupações por Weisz (2009) sinalizadas: “Quando se tenta sair de um modelo de aprendizagem empirista para um modelo construtivista, as dificuldades de entendimento às vezes são graves” (p. 58). A professora demonstra resistência em se deslocar inteiramente do modelo de ensino que lhe traz segurança para o outro de compreensão ainda insipiente de seus fundamentos.

A Profª B, também admite conciliar práticas fundamentadas na concepção de aprendizagem empirista (sem assim denominá-las) com outras construtivistas e, ao perceber as aprendizagens acontecendo, não consegue a “quê” atribuir tais consequências. O mesmo se adapta as não aprendizagens. A professora, fala de suas lembranças de trabalho com outra turma, no desenvolvimento de um projeto, também na rede municipal:

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

O término de sua fala traz consigo o ponto essencial desse estudo: não há iniciativa docente que caracterize exclusividade na promoção dos contingentes viabilizadores das aprendizagens das crianças, nem mesmo nas atividades que propõem individualmente. Inclusive, em nenhum momento as professoras pesquisadas afirmaram realizar atividades

específicas direcionadas especialmente às crianças de identificação da pesquisa. Elas demonstraram que o aprender a ler e escrever vem se realizando por meio das relações estabelecidas entre as crianças e seus pares, estando elas incluídas (as professoras). Na sala de aula, nessa microssociedade, onde a formação dos grupos de trabalho, sendo eles organizados ou não, propositalmente por elas (professoras), na medida que os colegas se dispõem a ajudarem-se, conforme descreve uma das professoras pesquisadas:

Falo assim: “Olhem só! Eu vou ensinar umas letras aqui para eles. Vocês terminem, porque depois eu vou tomar leitura de ‘fulano’ e depois vocês ajudem ‘ciclano’ Eles têm responsabilidade de ajudar os colegas”. (Profª B)

As professoras, que ainda não detinham precisão sobre o que fazer diante das lacunas presentes nos processos de ensino-aprendizagem, tinham aliados (as crianças) nessa dinâmica de construção de conhecimento no coletivo. As crianças, na medida que auxiliam seus colegas, para explicarem seus modos de pensar, precisam formular com precisão e clareza seus argumentos, sistematizando seus próprios conhecimentos (WEISZ, 2009). As que ainda não leem nem escrevem convencionalmente, vão incorporando aos seus não saberes aprendizagens de modos que nos escapam a capacidade de mensurá-los.

#### **4. Considerações para fim de conversa com muito a dizer**

Nesse estudo foi possível perceber que as profissionais pesquisadas assumem terem práticas predominantemente tradicionais, como reflexo de suas experiências enquanto discentes. No entanto, também afirmam fazer uma “mescla” nas suas intervenções, quando admitem o construtivismo como parte de seus modos de intervenção, tentando compreender os exercícios cognitivos realizados pelas crianças, quais hipóteses fazem sobre a leitura e a escrita – evidências de influências do PNAIC, talvez.

Todavia, o aspecto das dinâmicas alfabetizadoras analisadas que chama atenção é a imprecisão técnica. Vimos também que a proposição da interação das crianças si e com as professoras, de modo a pensar sobre a construção da língua escrita, num processo dialógico faz parte do cotidiano das turmas.

Consideramos, portanto, que as políticas de formação continuada de professores alfabetizadores urgem pelo fomento um debate mais intenso sobre as concepções de alfabetização, de modo fortalecer as que compreendem o sujeito como ativo e interativo

(construtivista e discursiva). Um debate capaz de levar profissionais a se desafiarem na implementação de propostas didáticas mais assertivas, comprometidas com a superação de modelos segregadores de ensino-aprendizagem, que desconsideram os conhecimentos da criança sobre a língua escrita, garantindo uma alfabetização na perspectiva freireana, fundamentalmente necessária para o iniciar da libertação do sujeito de sua condição de oprimido ainda na infância.

Tal proposta se faz imperativa diante do cenário atual de pandemia, em que muitas crianças da rede pública de ensino tiveram seus processos de aprendizagem da língua escrita ainda mais comprometidos, que têm sido submetidos a condições ainda mais precárias de sobrevivência e com poucas perspectivas de vida enquanto cidadão em pleno gozo de alguns de seus direitos básicos, como saúde, educação e alimentação. O desafio se ampliou.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Currículo na Alfabetização: concepções e princípios**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

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

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

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

KRUG, Andréa Rosana Fetzner. Ciclos de formação: desafios da teoria pedagógica para as práticas escolares. In: **Anais da 28ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. Caxambu, MG: ANPED, 2005. Anais eletrônicos.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal do MEC. Brasil, 27 de abril de 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf) Acesso em 09/09/18.

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

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