

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO
ESCOLA DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

VANESSA SANTANA DOS SANTOS

**REFORMA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SÃO PAULO (2013): CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM DUAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM
TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS**

GUARULHOS-SP

2017

VANESSA SANTANA DOS SANTOS

**REFORMA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SÃO PAULO (2013): CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM DUAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM
TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS**

Dissertação de mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Isabel Melero Bello.

GUARULHOS-SP

2017

Santos, Vanessa Santana dos.

Reforma curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis/Vanessa Santana dos Santos. – Guarulhos, 2017.

270. f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2017.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Melero Bello

Título em inglês: Curricular reform of the Municipal Education System of São Paulo (2013): conceptions of alphabetizing and literacy in two schools located in vulnerable territories.

1. Reforma curricular, 2. Alfabetização e Letramento, 3. Territórios vulneráveis, 4. Políticas Educacionais, 5. Rede Municipal de Ensino de São Paulo. I. Bello, Isabel Melero. II. Título.

VANESSA SANTANA DOS SANTOS

**REFORMA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
SÃO PAULO (2013): CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E
LETRAMENTO EM DUAS ESCOLAS LOCALIZADAS EM
TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS**

Aprovado em ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Melero Bello

Presidente da Banca (Orientadora)

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo
EFLCH-UNIFESP

Profa. Dra. Celia Maria Benedicto Giglio

Titular interno

Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade Federal de São Paulo
EFLCH-UNIFESP

Profa. Dra. Maria Helena Bertolini Bezerra

Titular externo

Secretária Municipal da Educação de São Paulo
SME - SP

Profa. Dra. Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Suplente externo

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP

Dedico este trabalho às pessoas que são a essência da minha vida, aos meus filhos Sofia e Artur Ulisses que me proporcionam alegria diária e à minha mãe Marinalva que é o meu apoio incondicional.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos, amores e base para as escolhas e para o percurso da minha vida. Ao mesmo tempo, peço desculpas pelas ausências em relação ao tempo destinado à esta pesquisa, sem vocês o trabalho acadêmico não seria possível.

A minha mãe, amor incondicional, parceira e companheira de vida e suporte da minha família. Obrigada, por ser a minha inspiração de força e de persistência, por estar comigo nos momentos em que mais necessito e por cuidar dos meus filhos como avó (mãe) para oportunizar a construção da minha carreira docente e acadêmica.

Ao meu marido Piolho, pelo companheirismo de mais de dez anos que entre tropeços e acertos estamos cada vez mais unidos por um único motivo, o amor. Agradeço, imensamente, por estar ao meu lado mesmo sendo quase uma criança pedindo atenção e, concomitantemente, tendo paciência para compreender que essa escolha pessoal de pesquisar é fundamental para a minha formação profissional.

À minha irmã Vivian, parceira de sonhos, eu em ser Mestre e ela em passar no vestibular na Universidade Pública. Entendemos, minha irmã que nosso sonho é possível. E foi para mim e para você, futura Bióloga!

À minha fantástica orientadora Isabel Melero Bello, pela paciência, dedicação e disponibilidade para a discussão do trabalho. Também, pela amizade, humanidade, bondade e generosidade e por compartilhar o conhecimento comigo. Você é uma grande profissional!

Às professoras doutoras Maria Helena Bertolini Bezerra e Célia Maria Benedicto Giglio, pelas contribuições no Exame de Qualificação que foram fundamentais para o percurso e finalização da pesquisa.

À professora Dra. Claudia Lemos Vóvio, por me auxiliar a compreender as concepções de alfabetização e letramento na disciplina *Desigualdade social e cultura escrita: desafios da escolarização* e, também, por propiciar a minha participação no seu grupo de estudos sobre alfabetização e cadernos escolares. As discussões foram primordiais para a minha formação acadêmica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial, às professoras Celia Maria Benedicto Giglio, Marieta Gouvêa de Oliveira Penna, Márcia Aparecida Jacomini, Mirian Jorge Warde, Lucila Maria Pesce de Oliveira, Jerusa Vilhena de Moraes e ao professor Luiz Carlos Novaes pelos aprendizados nas aulas proporcionadas durante o Mestrado.

Aos meus amigos que adquiri no mestrado Thiago, Fernanda e Andressa em que trocamos angústias, sofrimentos, experiências e alegrias e apoiamos um ao outro para a construção das nossas pesquisas.

Especialmente, à Fernanda em que construímos uma relação de amizade que perdurará para sempre, mesmo que estejamos longe, tenho certeza que a confiança, o companheirismo e o apoio permanecerá em qualquer momento difícil de nossas vidas, pois teremos uma a outra. Sei que brigamos, sorrimos e passamos perrengues, mas tudo foi mais fácil tendo uma parceira como você!!!!

À minha amiga de adolescência Júlia, Doutoranda da UNESP e Professora da UNILA, que foi a pessoa que me incentivou a prestar o processo seletivo do Mestrado. Obrigada, por acreditar que eu fosse capaz de chegar até o final. Você é uma querida! Amiga do peito!

Aos meus amigos Salomão, Mariana, Luiz Franciscone, Leonardo Ferreira, Leandro, pessoas importantes nessa trajetória.

Aos professores do CEU EMEF Maria Clara Machado, escola em que leciono, em especial, à Gabriela, Ildê, Márcio Rogério, Douglas, Andréia Ribeiro, Robson, Fátima Camilo, Dionizio, Bruno, Michelle, Wagner, Val, Rosilva, Kalene, Kátia, Meire, Talmo, Carla, Renato, Geli, Fátima Bezerra e, principalmente, à Kelly, grande amiga, participante da entrevista piloto.

Aos Diretores e às professoras das escolas-campo por terem aberto as portas da escola e das salas de aula para a pesquisa.

Ao André Lanza pela revisão deste trabalho.

À Memória Técnica Documental por disponibilizar os documentos solicitados.

Aos funcionários da Secretária de Pós-Graduação e à cordialidade e à prestatividade do Erick. A todos que fizeram parte desta trajetória de pesquisa que talvez eu possa ter esquecido de agradecer. Obrigada!

SANTANA, V. S. Reforma curricular da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013): concepções de alfabetização e letramento em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP: 2017.

RESUMO

Este trabalho teve como objeto de estudo a implementação das diretrizes do documento *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo* (2013), que reestruturou os Ciclos do Ensino Fundamental em: Ciclo de Alfabetização -1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar - 4º ao 6º ano, e Ciclo Autoral - 7º ao 9º ano, delimitado no Ciclo de Alfabetização que propõe que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012a). Entende-se que a discussão sobre alfabetização foi mais enfática a partir da República e, ao longo do tempo, o termo sofreu mudanças no que se refere ao seu significado, com implicações na prática pedagógica. Na década de 1980, surgiu o neologismo letramento (TFOUNI, 2010) que estabelece a relação entre a utilização da escrita com as práticas sociais. Considerando as alterações da nova proposta curricular do município de São Paulo e as concepções de alfabetização e letramento que surgiram ao longo das reformas, propõe-se a seguinte problematização: Quais as concepções de alfabetização e letramento estão presentes no currículo municipal da cidade de São Paulo e nas práticas pedagógicas das professoras de duas escolas localizadas em territórios vulneráveis? Para isso, o objetivo primordial da pesquisa foi compreender as concepções de alfabetização e letramento no *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo* e a relação delas com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam nas duas escolas em territórios vulneráveis. Deste modo, intenção foi, a partir de uma perspectiva histórica, levantar as concepções de alfabetização nos quatro momentos de sua história (MORTATTI, 2000, 2006), bem como a inserção de letramento ao final do século XX. Além disso, identificar a influência dos organismos internacionais em relação à alfabetização nas políticas públicas brasileiras, bem como a influência de determinadas concepções de alfabetização e letramento decorrente do campo acadêmico nos documentos oficiais, entre eles: os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCNLP), o Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento e, especificamente, no âmbito municipal; analisar a reforma curricular e administrativa da Secretaria Municipal de Educação (SME/SP) e as concepções de alfabetização e letramento contidas nela, a partir das *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*, documento anterior à reforma, e de *Os 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 do PNAIC, considerados, pelo documento oficial, como princípios da reorganização da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/SP); por fim, compreender as práticas pedagógicas das professoras que lecionam em territórios vulneráveis, partindo dos documentos oficiais já analisados, na perspectiva do alfabetizar letrando. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou o Ciclo de Políticas (Ball, 1994) e seus contextos: influência, produção e prática. No contexto de influência, buscou-se a origem de alfabetização e letramento e as ações dos organismos internacionais nos documentos brasileiros. No de produção, tratou-se de levantar as concepções de alfabetização e letramento nos documentos oficiais. Finalmente, no da prática, por meio de entrevistas semiestruturadas, de análise dos cadernos escolares e de observações *in loco*, visou-se articular esses instrumentos de pesquisa para compreender as práticas pedagógicas. Concluiu-se que os textos políticos sofreram recriações e recontextualizações de acordo com as concepções e as perspectivas dos professores que reformularam as políticas da vertente do alfabetizar letrando de forma diversa ao que foi apresentado.

Palavras chave: Reforma curricular. Alfabetização e Letramento. Territórios vulneráveis. Políticas educacionais. Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SANTANA, V. S. Curricular reform of the Municipal Education System of São Paulo (2013): conceptions of alphabetizing and literacy in two schools located in vulnerable territories. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, SP: 2017.

ABSTRACT

The present work had as object of study the implementation of the guidelines of the document *Program of Curricular and Administrative Reorganization, Expansion and Strengthening of the Municipal Education System of São Paulo* (2013), which restructured the Cycles of Elementary Education in: Alphabetization Cycle – 1st to 3rd year, Interdisciplinary Cycle - 4th to 6th year, and Authorial Cycle - 7th to 9th year, delimited in the Alphabetization Cycle that proposes that all children to be literate until the age of eight, at the end of the 3rd year of the Alphabetization Cycle (BRAZIL, 2012a). It is understood that the discussion about literacy was more emphatic from the Republic and, over time, the term has undergone changes in its meaning, with implications in the pedagogical practice. In the 1980s, the “literacy” neologism emerged (TFOUNI, 2010) that establishes the relationship between the use of writing and social practices. Considering the changes in the new curricular proposal of the city of São Paulo and the conceptions of literacy and literacy that emerged throughout the reforms, the following problematization is proposed: Which conceptions of alphabetization and literacy are present in the municipal curriculum of the city of São Paulo and the pedagogical practices of the teachers of two schools located in vulnerable territories? For this, the main objective of the research was to comprehend the conceptions of alphabetizing and literacy in the *Program of Curricular and Administrative Reorganization, Expansion and Strengthening of the Municipal Education System of São Paulo – More Education São Paulo* and their relations to pedagogical practices of the teachers who teach in the two schools located in vulnerable territories. In this sense, the intention was, from a historical perspective, to raise the conceptions of alphabetization in the four moments of its history (MORTATTI, 2000, 2006), as well the insertion of literacy in the end of 19th century. In addition, to identify the influence of international organizations in relation to alphabetization in Brazilian public policies, as well as the influence of certain concepts of alphabetization and literacy derived from the academic field in official documents, among them: National Curriculum Parameters of Portuguese Language (PCNLP), The Program for the training of alphabetizing teachers (PROFA) and the Pro-Literacy and, specifically, at the municipal level; to analyze the curricular and administrative reform of the Municipal Department of Education (SME/SP) and the concepts of alphabetization and literacy contained in it, based on the *Curricular Guidelines and proposition of learning expectations for Elementary School-Cycle I*, document previous to the reform, and the *Conceptual and Methodological Elements to define the Learning Rights and development of the Literacy Cycle (1st, 2nd and 3rd years) of Elementary School* and PNAIC, considered, by the official document, as principles of the reorganization of the Municipal Teaching Network of São Paulo; finally, to understand the pedagogical practices of the teachers who teach in vulnerable territories, starting from the official documents already analyzed, from the perspective of alphabetizing through teaching to read and to write. This was a qualitative research that used the Policy Cycle (Ball, 1994) and its contexts: influence, production and practice. In the context of influence, we sought the origin of literacy and literacy and the actions of international organizations in Brazilian documents. In the production, we tried to raise the conceptions of literacy and literacy in official documents. Finally, in the context of practice, through semi-structured interviews, analysis of schoolbooks and observations in loco, we aimed to articulate these research instruments to understand pedagogical practices. It was concluded that the political texts underwent re-creations and re-contextualization according to the conceptions and perspectives of the teachers who reformulated the policies of the alphabetizing through teaching to read and write section, in a different way from what was presented.

Keywords: Curricular reform. Alphabetization and Literacy. Vulnerable territories. Educational policies. Municipal Education System of São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010.	19
Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo - Brasil - 2007/2014	20
Figura 3 - Ciclo de Políticas (BALL, 1994)	35
Figura 4 - Modelo de Rotina Semanal, conforme o PROFA	124
Figura 5 – Esferas da atividade humana, práticas de linguagem e SEA	134
Figura 6 - Modalidades organizativas do trabalho pedagógico (Sequências didáticas e projetos) para o estudo de gêneros de textuais dentro das esferas de circulação	134
Figura 7- Modalidades organizativas do trabalho pedagógico (atividades permanentes ou ocasionais) para o estudo de gêneros de textuais dentro das esferas de circulação	135
Figura 8 - Exemplo de rotina semanal, conforme o PNAIC	145
Figura 9 - Rotina Semanal da Professora Júlia	172
Figura 10 – Atividades com nomes próprios	175
Figura 11 – Atividades com Bingo de nomes próprios (Atividade 1 e 2)	176
Figura 12 – Atividades utilizando o gênero lista	178
Figura 13 - Parlenda Macaca Sofia	181
Figura 14 – Atividade: Letra inicial	203
Figura 15 – Atividade de Escrita: Nomes das figuras (Letra T e Letra M)	203
Figura 16 – Atividade de Leitura: Ditado Recortado (Letra G e Letra P)	204
Figura 17 – Parlenda: Lá em cima do piano	207
Figura 18 – Parlenda: O sapo não lava o pé	207
Figura 19 – Atividade com listas (Animais e Olímpica)	209

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações em concepções de alfabetização e letramento 1996-2016	28
Quadro 2 - Educação para Todos nas Conferências (1990-2015)	104
Quadro 3 - Atividades das turmas da Escola B e as modalidades organizativas do trabalho pedagógico durante as observações <i>in loco</i>	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os números do PNAIC na RME/SP

147

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD - Assistente de Diretor (a)
ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BM - Banco Mundial.
CA – Ciclo de Alfabetização
CAPES-Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Ensino Superior.
CDHU - Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano
CE – Conselho de Escola
Ceale- Centro de Estudos de alfabetização, leitura e escrita.
Ceel- Centro de Estudos de Educação e Linguagem.
CEFAM -Centro Específico de Aperfeiçoamento e Formação do Magistério
CEI - Centro de Educação Infantil
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CF/1988 – Constituição Federal de 1988
CP – Coordenador (a) Pedagógico (a)
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DIPED – Divisão Pedagógica
DRE - Diretoria Regional de Educação
EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
FHC - Fernando Henrique Cardoso
FURB - Universidade Regional de Blumenau
GPHELLB - *Grupo de Pesquisa* História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL- Instituto de estudos da Linguagem
IES – Instituição de Ensino Superior
IPVS - Índice Paulista de Vulnerabilidade Social
JEI - Jornada Especial Integral
JEIF - Jornada Especial Integrada de Formação
JTI - Jornada de Tempo Integral

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LP - Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OREALC - Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe

PAIC - Programa da Alfabetização na Idade Certa

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNLP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PCOP - Professor(a) Coordenador (a) da Oficina Pedagógica

PEA - Projeto Especial de Ação

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRP - Professor (a) de Recuperação Paralela

PSDB - Partido Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PUC- Campinas - Pontifícia Universidade Católica de Campinas

RBEP - Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos

RC – Registro de Campo

REE/SP - Rede Estadual da Educação de São Paulo

RME/SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

RP - Reuniões Pedagógicas

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

SEADE - Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados

SME/SP - Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SMS - Short messagg service

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

TPE - Todos pela Educação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UCS - Universidade de Caxias do Sul

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais.

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

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

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA	34
1.1. O método	34
1.2. O objeto de estudo	37
1.3. Levantamento de dados da pesquisa	40
1.4. Instrumentos da pesquisa, coletas de dados e aportes teóricos	41
CAPÍTULO II - APRENDER A LER E A ESCREVER NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS LETRAS À IDEIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	47
2.1. O ensino da leitura e escrita no Império: uma questão de método?	48
2.1.1. As cartilhas e a metodização do ensino da leitura na Província de São Paulo	55
2.2. A escola graduada paulista e a oficialização do método analítico	61
2.2.1. Cartilhas como impressos para a oficialização do método analítico	68
2.3. Escolanovismo, os métodos mistos e os Testes ABC	72
2.3.1. O que dizem as cartilhas na alfabetização sob medida?	77
2. 4. Desmetodização do ensino da leitura e escrita: alfabetização e letramento	81
CAPÍTULO III - REFORMAS CURICULARES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL PARA OS ANOS INICIAIS	100
3.1. Reformas educacionais e curriculares: concepções	107
3.2. Políticas públicas em alfabetização para os anos iniciais: os documentos oficiais e as concepções de alfabetização e letramento	114
3.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa	115
3.2.2. Os programas de formação de professores alfabetizadores: o PROFA e o Pró-Letramento	121
CAPÍTULO IV – PROGRAMA DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E ADMINISTRATIVA, AMPLIAÇÃO E FORTALECIMENTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO-MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO	131
4.1. <i>Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I</i>	131
4.2. <i>Ciclo de Alfabetização: Os Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental e o PNAIC</i>	137
4.3. <i>Programa de Reorganização Curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo</i>	146

CAPÍTULO V - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS	154
5.1. Território de Alta Vulnerabilidade Social: Itaim Paulista	155
5.2. Descrição do local de pesquisa: Escola A	157
5.2.1. A professora da Escola A: Julia	160
5.2.2. A formação da professora alfabetizadora	163
5.2.3. As práticas pedagógicas	168
5.2.4. Os materiais didáticos e pedagógicos	183
5.3. Descrição do local de pesquisa: Escola B	185
5.3.1. As professoras da Escola B: Kelly	187
5.3.2. As professoras da Escola B: Helena	188
5.3.3. A formação das professoras alfabetizadoras	191
5.3.4. As práticas pedagógicas	196
5.3.5. Os materiais didáticos e pedagógicos	212
5.4. Alfabetização e letramento em territórios vulneráveis	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	229
ANEXOS	255
APÊNDICES	270

INTRODUÇÃO

O discurso sobre o combate do analfabetismo no país é veiculado nos meios de comunicação de forma recorrente. Historicamente, a discriminação e a exclusão das pessoas que não sabiam ler e escrever transparecia nas legislações do país. Uma delas, a Reforma Eleitoral (A Lei Saraiva – 1881), excluía os analfabetos do direito ao voto, fato que perdurou até a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) que em seu artigo 14 estabelece que "a soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos" (BRASIL, 1988).

Os dados sobre o analfabetismo no Brasil levantados entre 1920 e 2000 apontam que houve uma "tendência secular de queda, do que como resultado de políticas específicas" (FERRARO, 2004, p. 199), sendo paulatina e gradual. O declínio ocorreu na quantidade percentual, pois em números absolutos esta foi crescente, ficando estabilizada entre 1990 e 2000. Mesmo assim, "é preciso enfatizar que o Brasil entrou no século XXI com o desafio de alfabetizar nada menos do que 16,3 milhões de jovens e adultos analfabetos de quinze anos ou mais ou 11, 2 milhões nos grupos de quinze a 64 anos de idade" (p.200).

O discurso sobre a alfabetização e a escolarização, a alfabetização e a universalização do Ensino Fundamental e a alfabetização de adultos é presente no Brasil e no mundo. Esses assuntos foram tratados em eventos de caráter global entre 1990 e 2015, tais como: Conferência Mundial de Educação para Todos: Necessidades básicas de aprendizagem (1990), Fórum Mundial de Dakar (2000) e Fórum Mundial de Incheon - Coréia (2015). Salienta-se que o patrocínio e a organização dessas Conferências e Fóruns têm influência do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), organismos internacionais que intervêm na educação com a concepção de que esta representaria, ao ser alcançada, a promoção de inclusão social, de equidade, de desenvolvimento de habilidade e de competência para acesso ao mercado de trabalho. A qualidade da educação seria via de acesso para melhoria das condições de vida. Então, a educação asseguraria o estabelecimento da economia dos países em desenvolvimento.

Na América Latina, essas entidades foram geradas como se fossem filiais produtoras de discursos encomendados (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Deste modo, há a promoção de reuniões organizadas pela UNESCO e Comissão Econômica para a América Latina e

Caribe (CEPAL) (esta é uma organização de cunho econômico com objetivo de utilizar a educação pautada no discurso de aumento da produtividade almejando a equidade e a inserção dos países em desenvolvimento na nova economia mundial) (WARDE, 1998) e pela Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC), que designa na sua centralidade o paradigma do processo técnico, assumindo a necessidade de reformas educacionais para os sistemas de ensino, ou seja, a melhoria da capacidade de produção (mão-de-obra) para superação das crises econômicas, políticas e sociais (SALLES, 1992).

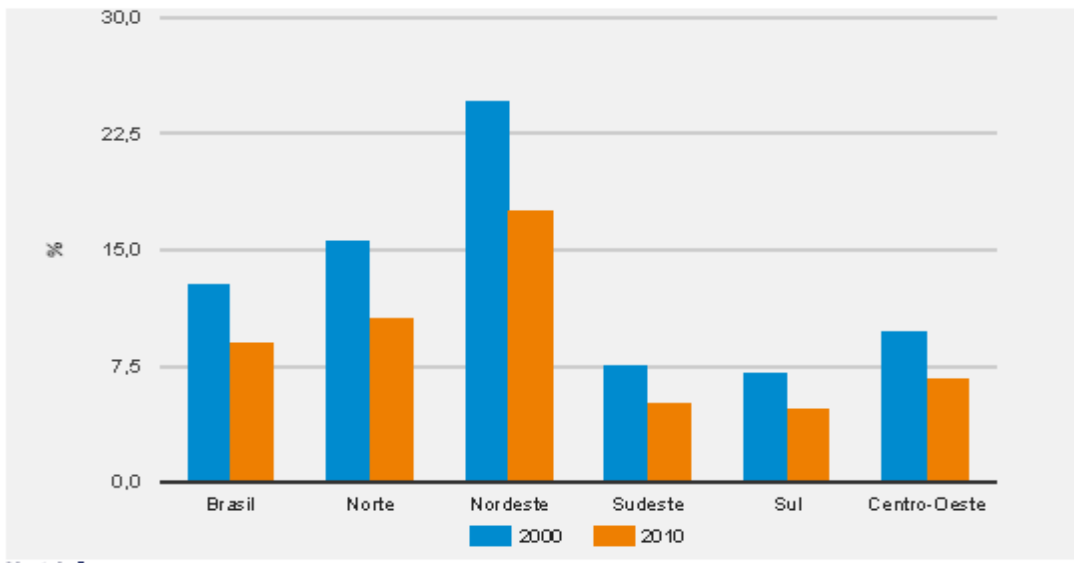
Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96), explicam que:

[...] os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.

O documento *O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012*, produzido pela UNESCO durante a Década da Alfabetização (2003-2012), por exemplo, sinaliza que para a eficácia na elaboração de políticas e de programas educacionais de qualidade, necessita-se investir nos métodos de alfabetização, nas questões da língua, nas avaliações, na compreensão sobre as necessidades dos alunos e na capacitação dos professores (UNESCO, 2009).

Analfabetismo e escolarização estão associados. Com a universalização do Ensino Fundamental houve a ampliação do atendimento da população do ensino obrigatório e, conseqüentemente, a desaceleração do analfabetismo. A alfabetização e as práticas de escolarização podem ter o propósito tanto de "universalizar a alfabetização por meio da universalização da educação escolar, quanto no sentido de "denunciar" a forte correlação entre a persistência do "fracasso escolar" e os problemas de desenvolvimento da nação" (MORTATTI, 2004, p. 28). É importante observar a quantidade de analfabetos que ainda há no nosso país. A Figura 1 demonstra a relação entre escola e alfabetização.

Figura 1 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010.



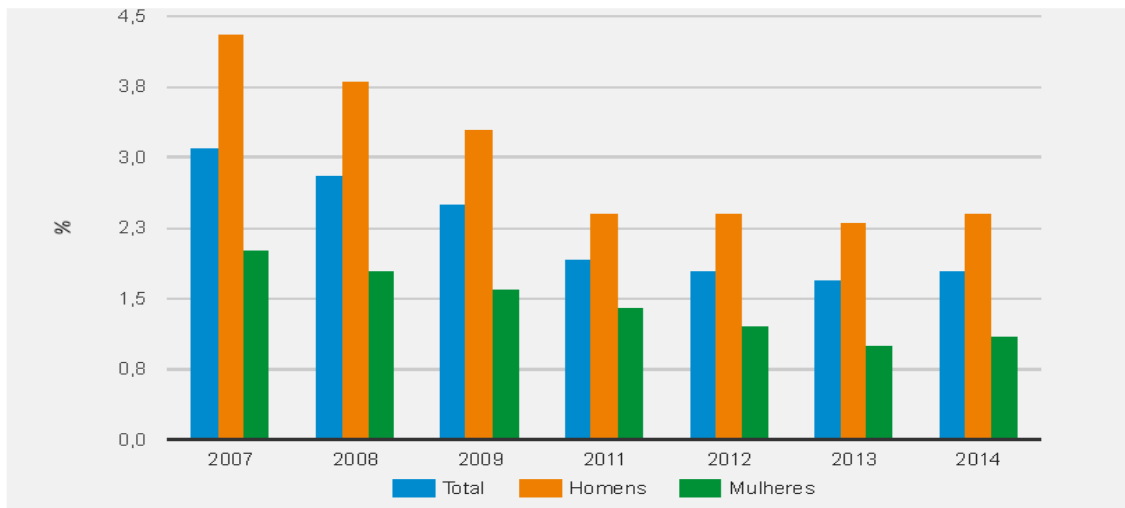
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Os dados demonstram que o maior índice de analfabetismo entre homens e mulheres referente à população de mais de 10 anos de idade está na Região Norte e Nordeste. Esse fenômeno é majoritário entre as populações mais pobres, nas regiões que possuem maiores desigualdades sociais, questões não consideradas para o fracasso escolar (GONTIJO, 2014).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apresenta também a população que está em idade de escolarização obrigatória. Ressalta-se que nesse cenário há 91% da população brasileira alfabetizada, indicando que ainda existe, aproximadamente, 18 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever.

Representando a ideia de condicionamento entre a alfabetização e a escolarização, aponta-se a situação da alfabetização, exclusivamente, de crianças em idade escolar, de acordo com a Figura 2.

Figura 2 - Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo - Brasil - 2007/2014



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014

Os índices vêm diminuindo ao longo do tempo devido ao forte investimento no acesso ao Ensino Fundamental. O analfabetismo está concentrado entre as pessoas mais velhas, primordialmente, as com mais de 60 anos. Os meninos têm maiores índices de analfabetismo em relação às meninas. O gráfico aponta uma estabilidade nas taxas nos últimos três anos. Alguns fatores podem contribuir com esses dados, tais como: Políticas Públicas em alfabetização, a universalização do Ensino Fundamental, uma vez que quanto mais anos de estudo, maiores são as taxas de pessoas alfabetizadas (IBGE, 2010).

Para garantia das indicações da comunidade internacional, "pacotes de reformas" (BALL, 2002a, p. 3) são propostos, produzidos e interferem diretamente nas políticas curriculares e, para a ratificação dessas reformas, na formação dos professores. A formação de professores está relacionada com o papel do Estado como agente regulador das políticas educativas de que se dão de forma centralizada. Apesar de ocorrer um discurso que se funda no deslocamento do Estado diante dos marcos econômicos e na descentralização, as políticas de formação dos professores são gerenciadas e instituídas pelo Estado e reconhecidas como caminho para eficiência dos professores interligadas à produção de resultados (avaliações externas). Podem ser consideradas como a habilitação de competências indispensáveis para melhorar o desempenho das instituições escolares (HYPOLITO, 2010).

Nesse sentido, especificamente, para a formação dos professores alfabetizadores dos anos iniciais, o último programa proposto pelo Governo Federal, na gestão de Dilma Rousseff

(2011 a 2016), foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹, regulamentado pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012. Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal corroboraram o compromisso firmado no Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que estabeleceu que as crianças devem ser alfabetizadas até os oito anos de idade, correspondente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Demarcou-se uma parceria entre o Ministério da Educação (MEC), as Secretarias Estaduais e as Municipais de Educação tendo em vista a participação das Redes de Ensino. O PNAIC propôs ações que têm como objetivos:

- I - garantir que **todos** os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
 - II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
 - III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
 - IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
 - V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.
- (BRASIL, 2012a – grifo nosso)

As reformas do currículo e os programas de formação em serviço proferem um discurso de positividade e de mudança para melhoria da realidade em questão (SACRISTÁN, 1998). Justifica-se a criação do PNAIC como a representação de luta pela alfabetização, pois muitos estudantes terminam a escolarização sem estarem plenamente alfabetizados. Seria um meio de intervenção na formação dos professores alfabetizadores com a finalidade de reflexão sobre o processo de alfabetização e melhoria de suas práticas (BRASIL, 2012b).

Em dezembro de 2012, na sequência da publicação da Portaria do PNAIC, projetou-se o documento *Os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Os Direitos de Aprendizagem foram apresentados de acordo com a área de conhecimento e componente curricular para a construção do Ciclo de Alfabetização (CA) dentro de um movimento de consulta pública realizado durante o ano de 2013 ao mesmo tempo da implantação do PNAIC. Porém, o retorno desta consulta não foi disponibilizado até o momento de finalização deste trabalho, mesmo com a manifestação de que haveria um texto complementar e de que o documento seria estendido para toda a Educação Básica.

Na organização local, durante a gestão do prefeito Fernando Haddad do Partido dos Trabalhadores (PT), no ano de 2013, na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME/SP), ocorreu a proposta do documento que será objeto de estudo dessa pesquisa: o

¹ O PNAIC de 2013 versou-se para Língua Portuguesa. Em 2014 para Matemática e em 2015 para demais áreas do conhecimento de forma integrada. Este trabalho abordará o PNAIC de Língua Portuguesa.

Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo, que reestrutura os Ciclos que, até então, eram configurados como Ciclo I e Ciclo II, do 1º ao 5º e 6º ao 9º ano², respectivamente, para uma nova estrutura do Ensino Fundamental, caracterizada como: Ciclo de Alfabetização - 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar - 4º ao 6º ano, e Ciclo Autoral - 7º ao 9º ano (SÃO PAULO, 2013a).

Como ação da reorganização curricular, a SME/SP aderiu ao PNAIC e propôs a formação os professores alfabetizadores do CA. O Decreto nº 54.452/2013, no seu artigo 3º, inciso V, afirmou que uma das finalidades da reforma era a “a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (SÃO PAULO, 2013b), regulamentado pela Portaria nº 5.930, de 14 de outubro de 2013.

O documento vigente até a reforma, as *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I* que foram constituídas na gestão de José Serra (2005-2006) e de Gilberto Kassab (2006-2008), trabalhava com o conceito de Expectativas de Aprendizagem que poderiam ser selecionadas dentro da perspectiva de possibilidade de obtenção de determinadas aprendizagens, indicando que um currículo precisa

[...] contribuir para a reflexão e discussão sobre o que os estudantes precisam aprender [...] construindo um projeto curricular que atenda às finalidades da formação para a cidadania, subsidiando as escolas na seleção e organização de conteúdos mais relevantes (SÃO PAULO, 2007a, p.10).

Na reorganização curricular da SME/SP destaca-se a alfabetização como direito social e exercício da cidadania nos ambientes sociais. Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem foram definidos vinculados às questões do direito do aprendiz e da consolidação de determinados conteúdos até o final do 3º ano do CA. Mediante isso, ocorreu a exclusão das Expectativas de Aprendizagem que eram referência para os planejamentos dos professores do 1º ao 3º ano e, também, dos Cadernos de Apoio e Aprendizagem, os materiais didáticos de atividades para os alunos pautados nas Expectativas de Aprendizagem, a partir de 2014-2015.

² A RME/SP estava em fase de implantação do Ensino Fundamental de Nove Anos realizada por meio da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Os ciclos estavam em fase de transição de série para ano, tendo turmas que completariam o Ensino Fundamental em oito anos e as que ingressariam para finalizá-lo em nove anos.

Houve a mudança de conceitos no discurso das Expectativas de Aprendizagem pensando na organização de conteúdos que teriam relevância para a formação cidadã em relação à proposta de um currículo que trata a aprendizagem como direito humano a ser garantido pelo sistema educacional paulistano. Antes da proposta da reforma curricular da SME/SP, com as Expectativas de Aprendizagem, tinha-se uma gama de livros-textos e de guias de orientações de cada área/componente curricular que fazia parte do cotidiano dos professores, reconhecidos como o currículo oficial pelos profissionais da educação.

Vale ressaltar o que se entende aqui por reforma, apoiando-se, para tanto, em Sacristán (1998, p. 85):

Por reforma se puede entender desde una simple acción sobre algún aspecto parcial del sistema educativo, o bien programas para introducir cambios en el rumbo de todo conjunto [...] supone una acción o serie de acciones delimitadas en el tiempo, expresando de esta forma lo que son medidas de política educativa [...] hacer reformas es, simplemente, hacer política.

Nesse aspecto, Kramer (1999) coloca em xeque os processos de implementação de propostas curriculares, tais como elas normalmente vêm ocorrendo. A autora indaga sobre a concepção ou a divulgação de cursos de formação continuada, anunciados pelas secretarias de educação. Esses cursos são suficientes para mudar as práticas cotidianas das escolas? A implementação é fundamentada na reflexão da prática educativa para a busca de novos conhecimentos para a transformação das práticas pelos próprios sujeitos dentro do processo de aprendizagem?

Os fatores elencados até então, a formação no Centro Específico de Aperfeiçoamento e Formação do Magistério (CEFAM) (2004) e no curso de Pedagogia (2008), os cursos de formação em serviço (Teia do Saber, Letra & Vida, Santillana, PNAIC, entre outros) e, principalmente, o exercício da função de Professora de Ensino Fundamental I nos últimos anos no CA, passando pela Rede Estadual da Educação de São Paulo (REE/SP) (2006-2008), Rede Municipal de Suzano (2008-2010) e na RME/SP (2008-atual), fizeram a autora desta pesquisa refletir e questionar as orientações curriculares das diferentes localidades que possuem especificidades culturais, econômicas e sociais, especialmente quando se trabalha em duas redes concomitantemente (entre 2008-2010), uma com currículo e orientações demarcadas, no caso de São Paulo, e a outra (Suzano), fundamentada nas práticas culturais e pedagógicas dos professores para com os alunos.

Com a sua exoneração do cargo da Prefeitura de Suzano em 2010, a pesquisadora se dedicou à RME-SP. Ao longo do tempo, o planejamento do trabalho anual dela e dos colegas

professores foi sendo pautado nas Expectativas de Aprendizagem. A reorganização curricular de 2013 justaposta à adesão do PNAIC fez com que houvesse uma inquietude no âmbito da inserção das inovações e das alterações para a alfabetização, pois o trabalho agora seria voltado para os Direitos de Aprendizagem. Dúvidas na escola surgiram: E se o aluno não for alfabetizado até o 3º ano do Ciclo de Alfabetização? Quais suportes o professor terá para implementação dessa política? Haverá mudanças das práticas pedagógicas para atendimento de um marco legal? As concepções de alfabetização e letramento irão mudar? Ensina-se errado? Será mais um curso de formação continuada distante da cultura escolar?

Há pressões quanto às obrigações demarcadas e os prazos determinados em relação ao cumprimento dos objetivos do currículo ou de programas que delimitam o que ensinar. Assim, as exigências desveladas têm consequências na cultura escolar dos professores que não participam das reformas curriculares e ficam apreensivos com as mudanças. Contudo, as reformas educacionais são entendidas pelos professores como a possibilidade de mudança das condições objetivas de trabalho e das práticas de ensino determinadas pelo currículo oficial (VIÑAO FRAGO, 1996).

A dinâmica da cultura escolar é diferente do tempo de implantação e de implementação das reformas, as questões a serem resolvidas em sala de aula não são padronizadas e, também, não são lineares como as reformas indicam, muito menos têm um prazo fixo, pois o movimento escolar é diverso ao tempo da política. Caso essas reformas não sejam debatidas e discutidas com os professores, é pouco provável que não fracassem devido à distância entre o discurso da legalidade e a percepção dos professores no seu cotidiano.

Diante disso, a reflexão se desencadeou no pensar nas mudanças que ocorreram no currículo municipal paulistano no campo da alfabetização e do letramento e nas práticas dos professores alfabetizadores, emergindo a temática: *Alfabetização e letramento: Concepções no currículo municipal e nas práticas pedagógicas*.

Com o tema pensado, buscaram-se estudos sobre alfabetização e letramento para o desenvolvimento da pesquisa. Os grupos acadêmicos que atuam no campo de alfabetização no Brasil atualmente são: 1- o Centro de Estudos de alfabetização, leitura e escrita (Ceale), fundado em 1990 por Magda Becker Soares, Professora Emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os estudos do grupo estão pautados em pensar como ocorre o processo de alfabetização (NASCIMENTO, 1998); 2- o Centro de Estudos de Educação e Linguagem (Ceel) criado em 2004, sendo um núcleo de pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), com a intenção de cooperar em prol da melhoria da formação docente e

no desenvolvimento de atividades que contribuam com a Educação Básica na esfera da Educação e Linguagem, em especial, Língua Portuguesa³; e 3- o Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor da Universidade Estadual de Campinas/Instituto de estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que tem a função de contribuir com a formação docente do professor alfabetizador e, também, promove a investigação das práticas sociais do uso da leitura e escrita, tanto no contexto escolar quanto fora dele, tendo parceria com pesquisadores de outras universidades⁴.

Ressalta-se que o levantamento desses grupos foi realizado ao analisar vários documentos publicados pelo MEC em que eles são organizadores e/ou produtores. Por exemplo, o documento *Preciso "ensinar" o letramento: Não basta ensinar a ler e escrever*, de Ângela Kleiman (IEL); o *Pró-Letramento*, que tem um grupo de especialistas na coordenação do documento que atuam no Ceale, bem como no Ceel; e o PNAIC, que tem a coordenação do Ceel. Existem outros grupos de pesquisa sobre alfabetização e letramento, mas os citados aparecem nos documentos oficiais e mesmo entre eles ocorre a disputa no espaço para que as pesquisas e concepções de alfabetização e letramento sejam legitimadas.

Para situar o tema no campo acadêmico, assim como o lugar desta pesquisa na produção do conhecimento, apresentam-se a seguir trabalhos do tipo “estado da arte”, bem como o resultado de pesquisa realizado no banco de teses e dissertações da Base Digital de Teses e Dissertações⁵.

Soares e Maciel (2000) realizaram a pesquisa *Alfabetização no Brasil* por meio do levantamento de teses e dissertações sobre a alfabetização, no período de 1961 a 1989, para investigar a diversidade de enfoques sobre a aquisição do processo de leitura e escrita nas diferentes áreas do conhecimento⁶. As áreas de origem dos trabalhos eram: Educação, Letras, Psicologia e Distúrbios da Comunicação com a alfabetização voltada para as crianças do ensino regular. A partir de 1980, foram encontrados quinze trabalhos relacionados à concepção de alfabetização, devido à grande discussão que se iniciou na década sobre a definição do conceito. No quadro de referência teórica, o âmbito da Pedagogia foi o mais

³ Informações retiradas da página do Núcleo de Estudos. Disponível em: <http://portalceel.com.br/apresentacao/#ancora>. Acesso em: 18 mar. 2015.

⁴ Informações extraídas da página do Núcleo de Pesquisa Letramento do Professor. Disponível em: http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?page_id=7. Acesso em: 18 mar. 2015

⁵ Até o momento, a CAPES não disponibilizou o banco de resumos de teses e dissertações anteriores a 2011, daí buscou-se no site da bdttd.ibict.br.

⁶ Em 1985, Magda Soares publicou em formato de artigo nos *Cadernos de Pesquisa* n.º 85 um especial sobre alfabetização que faz um primeiro levantamento dos trabalhos sobre o tema.

abordado e, em relação à concepção de alfabetização dentro desse aporte referencial, de oitenta e cinco trabalhos, somente nove trataram dos conceitos de alfabetização.

Espósito (1992) fez um levantamento sobre a alfabetização nos *Cadernos de Pesquisa*. No artigo, a autora relata que em 1970 houve uma ínfima quantidade de estudos sobre a alfabetização inseridos à abordagem psicológica e pedagógica. Nos anos de 1980, ocorreu um crescimento elevado dos estudos e estes começaram a se diversificar em áreas como: Psicologia Cognitiva, Linguística, Sociolinguística e Sociologia, principalmente, para a compreensão do fracasso escolar.

Guimarães (2011) realizou um estudo em que analisou artigos de revistas reconhecidas, teses e dissertações por meio de resumos registrados pela Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Ensino Superior (CAPES) para levantar o conhecimento produzido em alfabetização no recorte de 1944 a 2009, utilizando como base, a pesquisa de Soares e Maciel (2000) que efetivou uma parte do levantamento⁷, sendo uma continuidade do trabalho das autoras. Desta forma, destacou que entre 1990 e 2009, 78% das teses e dissertações estavam voltadas para a Educação e a maioria retratou as concepções de alfabetização. Porém, poucos trabalhos trataram sobre letramento⁸. Em periódicos, por exemplo: somente quatro artigos foram localizados.

Silva e Porto (2012) desenvolveram uma pesquisa para verificar os estudos em alfabetização de 1998 a 2011, rastreando vinte dois artigos publicados pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. Encontraram cinco artigos sobre alfabetização e letramento que compreendem a duas categorias “a primeira [...] associada ao ensino e à aprendizagem do sistema de escrita alfabético; o letramento relacionado à percepção da ordem da escrita, seus usos sociais e ações individuais ou coletivas que pessoas fazem com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita” (SILVA; PORTO, 2012, p. 470).

Ao realizar a busca por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e utilizar o recorte temporal 1996-2016, empregando o termo alfabetização e letramento, 371 trabalhos foram encontrados. Ao delimitar esse levantamento para as concepções de alfabetização e letramento, demarcou-se 68 trabalhos de variadas áreas do conhecimento, entre elas: alfabetização, letramento, *literacy*, educação, leitura, escrita, aprendizagem,

⁷ A pesquisa de Soares e Maciel (2000) considerou as teses e dissertações. Já Guimarães (2009) abrange periódicos como: a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (1944-2009), os *Cadernos de Pesquisa* da Fundação Carlos Chagas (1971-2009), a *Revista Brasileira de Educação* (Anped), a *Revista de Educação da USP* (1975 – 2009) e a *Revista Educação e Sociedade* (CEDES, 1978 – 2009).

⁸ De 2000 a 2009, o aumento de trabalhos sobre letramento é considerável, passando de dois trabalhos na década anterior para trinta e uma teses e dissertações (GUIMARÃES, 2011).

linguística, formação de professores, práticas de ensino, entre outros. Para restringir mais essa investigação, pesquisou-se alfabetização e letramento entre aspas ("alfabetização e letramento") e obteve-se nove títulos⁹, conforme quadro 1 a abaixo:

**Quadro 1 - Teses e dissertações em concepções de alfabetização e letramento
1996-2016**

Título	Assunto	Instituição	Ano
Concepções de alfabetização e letramento: o que dizem os professores formadores?	Pesquisa sobre os discursos aventados sobre alfabetização e letramento por três professores que ministram a disciplina Alfabetização e Letramento em Universidades Públicas.	FURB	2010
As concepções de alfabetização e letramento nos discursos e nas práticas de professoras: um estudo de caso em uma escola municipal de Belo horizonte	A pesquisa foi caracterizada como um estudo de caso realizado em uma escola municipal de Belo Horizonte que levantou as concepções de alfabetização e letramento pautadas nos discursos e nas práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa.	UFMG	2009
As concepções de alfabetização e letramento de duas alfabetizadores que atuam em escolas do campo no município de Palmeira das Missões - RS: uma reconstrução dos percursos formativos através de relatos autobiográficos	A pesquisa propôs investigar as concepções de alfabetização e letramento duas professoras que ministravam aulas no campo no município das Palmeiras (RS) por meio de relatos e das memórias autobiográficas na situação de alunas (lembranças escolares) e como professoras.	UFMS	2011
Alfabetização e letramento: a formação de alfabetizadores na perspectiva do Programa Mineiro "Alfabetização no Tempo Certo"	A pesquisa tratou das concepções de alfabetização e letramento nas políticas educacionais, levantando os impactos em Minas Gerais. Para isso, foi necessário versar para formação de professores ao observar as reuniões e discussões em que os professores foram participantes e analisar os documentos normativos e livros-texto.	PUC-Campinas	2012
A organização das práticas de alfabetização na escola particular a partir da inserção das crianças de seis	A pesquisa analisou as propostas de alfabetização de determinadas instituições particulares de Belo	UFMG	2013

⁹ Dados obtidos na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Disponível em: < <http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 11 out. 2016.

anos do Ensino Fundamental	Horizonte, buscando compreender os conhecimentos em relação à aquisição da escrita que as escolas consideram mais relevantes para as crianças de seis anos por meio de entrevistas e análise documental.		
Concepções dos professores da EJA de escolas municipais sobre alfabetização e letramento e suas interferências na prática educativa	A pesquisa teve o intuito de levantar as concepções de alfabetização e letramento dos professores que ministram aulas para a Educação de Jovens e Adultos para compreender se as concepções que possuíam poderiam interferir nas práticas pedagógicas por meio de entrevistas e questionários dos professores da Rede Municipal de Paulista, Pernambuco (PE).	UFPB	2009
Práticas discursivas e subjetivação: constituindo professores + alfabetizadores.	A pesquisa investigou as práticas discursivas e subjetivação pautada nos conceitos de Foucault, partindo do Projeto Piloto + Alfabetização, do município de Caxias do Sul, política pública implementada em 2011, analisando os discursos sobre alfabetização e letramento proferido pelos professores e os efeitos dos textos do material da política educacional para os alfabetizadores.	UCS	2014
Os processos de alfabetização e letramento na Educação Infantil: contribuições teóricas e concepções de professores	A pesquisa teve a função de compreender a maneira pela qual os professores de Educação Infantil entendem as orientações teórica e metodológicas de produções bibliográficas. Para investigação se contemplar, realizou-se o recorte temporal entre 1970 e 2005 por ser um período de lutas tanto na área da Educação quanto no campo de alfabetização e letramento, buscando entender o porquê as escolas fracassam em alfabetizar e letrar, tendo relação entre alfabetização, letramento e a Educação Infantil. Por isso, entrevistaram-se as professoras desta etapa de ensino para compreender as concepções de alfabetização e letramentos nos discursos e nas práticas pedagógicas.	USP	2009
Softwares educativos no contexto da alfabetização e do letramento nos anos	A pesquisa explicou o aumento das Tecnologias da Informação e	UFSCAR	2015

iniciais do Ensino Fundamental	Comunicação (TIC) e o desenvolvimento de saberes docentes. Diante disso, refletiu-se sobre a utilização de softwares educativos para a alfabetização e letramento em prol de compreender e analisar as concepções e métodos de alfabetização e letramento que proporcionam suporte aos softwares educativos.		
--------------------------------	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora baseado em dados fornecidos pela BDTD e resumos dos trabalhos selecionados.

Conforme o exposto no Quadro 1, as concepções de alfabetização e letramento entrelaçaram várias temáticas, tais como: a formação de professores, as TIC, as políticas educacionais e os currículos, a Educação Infantil e os discursos e/ou as práticas pedagógicas. As reformas educacionais envolvem a implementação do currículo e estão relacionadas com as dinâmicas da cultura escolar. Por isso, este trabalho tem relevância ao procurar estabelecer uma relação entre as políticas educacionais e as práticas desenvolvidas nas escolas.

Ressalta-se que as pesquisas sobre a alfabetização vêm aumentando, com propostas de novos temas e abordagens, sendo um deles, o letramento devido à “necessidade de urgente mudança em relação à alfabetização e para a expansão de aspectos relativos à aquisição da escrita, de acordo com novas perspectivas” (MORTATTI, 2000, p. 275). Por isso, é importante tratar da alfabetização já consolidada e do letramento, termo surgido ao final do século XX, em relação à reforma curricular e administrativa proposta pela SME/SP.

Assim, houve a intenção nesta pesquisa de compreender a reforma do currículo municipal de São Paulo analisando as várias instâncias pelas quais as práticas de alfabetização e letramento manifestadas nas escolas paulistanas percorrem. Por isso, utilizar a abordagem da trajetória política se torna de fundamental importância, pois pretende avaliar a evolução das políticas educacionais averiguando como elas perdem o vigor ou se alteram ao longo do tempo e, também, suas incoerências (BALL, 2011). Diante disso, tem-se o seguinte problema de pesquisa: *Quais as concepções de alfabetização e letramento estão presentes no currículo municipal de São Paulo e nas práticas pedagógicas das professoras de duas escolas localizadas em territórios vulneráveis?*

Para tanto, o Objetivo Geral da pesquisa é:

- Compreender as concepções de alfabetização e letramento no *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo* e a

relação delas com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam nas duas escolas em territórios vulneráveis.

Os Objetivos Específicos são:

- Levantar, a partir de uma perspectiva história, as concepções de alfabetização presentes no campo da Educação, e a inserção do letramento ao final do século XX.
- Identificar a influência dos organismos internacionais em relação à alfabetização nas políticas públicas brasileiras, bem como determinados discursos são indicados por essas agências.
- Verificar a influência de determinadas concepções de alfabetização e letramento advindas do campo acadêmico nos documentos oficiais, tais como: os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento.
- Analisar o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo* e as concepções de alfabetização e letramento contidas no documento em questão, a partir das *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*, de *Os 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 do PNAIC.
- Compreender as práticas pedagógicas das professoras de 1º ano que lecionam em territórios vulneráveis, partindo dos princípios de *Os 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 do PNAIC, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Com os objetivos elencados, levantou-se, como hipótese provisória, que as reformas educacionais implicam em alterações nas concepções de alfabetização e letramento, tendo em vista que as mudanças de governo envolvem a participação de novos atores que trazem suas concepções próprias sobre a temática, afetando a política curricular de acordo com a gestão (no caso, municipal ou nacional-municipal) que está em ação, o que não significa,

necessariamente, que os professores compartilhem com as mesmas posições, tanto nos discursos quanto nas práticas apresentadas nas duas escolas, e que no mesmo território (ou na mesma escola) podem ter práticas diversificadas.

Corresponde-se a uma pesquisa pautada no Ciclo de Políticas (BALL, 1994) que não somente investiga a política educacional, os documentos curriculares nacionais e municipais, pois não é interessante observar a escola como lugar que apenas altera as orientações curriculares (LOPES; MACEDO, 2011), mas necessita-se perceber a relação entre a produção da política e as práticas pedagógicas que são atreladas às concepções e às perspectivas dentro das múltiplas abordagens da alfabetização e do fenômeno do letramento. Nesse sentido, a dissertação foi organizada em cinco capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

No capítulo I, *Caminhos metodológicos e teóricos da pesquisa*, no primeiro momento, apresentou-se a necessidade de promover discussões sobre as políticas educativas e que elas têm uma trajetória. A pesquisa foi baseada no Ciclo de Políticas (BALL, 1994), utilizando-o como método. Então, realizou-se a descrição de cada contexto (de influência, de produção, da prática) explorado pela pesquisa e do objeto de estudo, o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo*. Após isso, explicou-se como foi realizado o levantamento de dados, de acordo com os contextos do Ciclo de Políticas, bem como os instrumentos de pesquisa, coleta de dados e aportes teóricos.

No capítulo II, cujo título é *Aprender a ler e escrever no Brasil: das primeiras letras à ideia de alfabetização e letramento*, discutiu-se uma perspectiva histórica das concepções de alfabetização e o pioneirismo de letramento. As temáticas, normatizações e concretizações (MORTATTI, 2000) foram importantes para investigar sobre o ensino da leitura e escrita por meio dos quatro momentos propostos pela autora: **A metodização do ensino da leitura, A institucionalização do método analítico, A alfabetização sob medida e Alfabetização: construtivismo e desmetodização**. Dentro dos momentos aventados, tratou-se também das cartilhas de alfabetização.

No capítulo III, denominado *Reformas curriculares e políticas públicas em alfabetização no Brasil para os anos iniciais*, foram retratadas as políticas educativas no Brasil em alfabetização, a influência dos discursos dos organismos como indutores dessas políticas e de determinadas concepções de alfabetização e letramento nos documentos oficiais que norteiam as práticas pedagógicas. Para tanto, a análise documental de textos políticos, de

documentos internacionais e, também, dos nacionais como os PNCLP e os de formações de professores, como o PROFA e o Pró-Letramento foram fundamentais para a compreensão do contexto de influência e de produção da política educacional brasileira.

No capítulo IV, que tem como título *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo*, ainda demarcou-se a prerrogativa do contexto de influência e de produção dos textos políticos, mas principalmente, levantaram-se as concepções de alfabetização e letramento inseridas à reforma municipal paulistana. Para tanto, necessitou-se fazer uma retomada às concepções relacionadas à leitura e escrita das *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*, documento vigente até a reforma curricular e administrativa da SME/SP e a análise dessas concepções em relação à *Os 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 do PNAIC, haja vista que a reforma educacional do município de São Paulo foi baseada nestes últimos textos políticos.

No capítulo V, nomeado de *As práticas pedagógicas sob a ótica das professoras em territórios vulneráveis*, descreveu-se o território vulnerável, no qual as duas escolas estão localizadas, no distrito do Itaim Paulista, e a representação das escolas A e B neste espaço. Também, tratou-se de compreender os perfis, a formação das professoras, as práticas pedagógicas e os materiais didáticos e pedagógicos, partindo dos princípios de *Os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, do PNAIC e da perspectiva do alfabetizar letrando por meio das entrevistas, dos cadernos escolares e das observações *in loco* para entender a relação das práticas pedagógicas com a proposta da política educacional da SME/SP.

As Considerações Finais apresentaram os resultados da investigação, bem como algumas sugestões para novas pesquisas a serem realizadas no âmbito da leitura e escrita.

CAPÍTULO I - CAMINHOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA

Esse capítulo tem o intuito de retratar os caminhos metodológicos e teóricos da pesquisa. O estudo está voltado para as reformas curriculares, tendo como objeto de estudo o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo*, política educacional adotada pela SME/SP em 2013.

A política educativa no Brasil, ao longo das últimas décadas, vem se desenhando como campo de pesquisa em vias de consolidação. Surgida na América Latina, no ramo da Ciência Política, entre as décadas de 1950 e 1970, o campo da política educacional se destacou, principalmente, nos Programas de Pós-Graduação. A quantidade de pesquisas sobre políticas na educação vem se ampliando, tendo como fator primordial não as caracterizar de maneira descritiva, mas sim analítica (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011).

É essencial que as pesquisas em políticas educacionais não se tornem uma forma de descrição. Não é intenção desta pesquisa dissertar sobre as políticas, mas analisar os discursos sobre alfabetização e letramento que a política de SME/SP traz para as práticas pedagógicas. Diante disso, Lopes (2006) elucida que todos os discursos arrolados não representam somente questões linguísticas, ou seja, são relacionados com as identidades dos sujeitos e, também, com suas práticas. Ainda assim, podem sofrer mudanças e eclodir a discussão de diversos assuntos que apresentam as condições das relações em sociedade. É perceptível que "esses discursos estão imbricados com instituições, processos econômicos e culturais, normas e técnicas que constituem as relações sociais" (p. 40).

Neste caso, concomitantemente, as políticas podem ser concebidas como textos e discursos. Além disso, o processo político envolve contextos e uma trajetória relacionada à evolução das políticas, investigando os contextos e as arenas em que as políticas são produzidas, as relações de forças e interesses, os grupos e os lugares (BALL, 1994, 2011; BALL; MAINARDES, 2011). Essa trajetória implica na proposta do Ciclo de Políticas (BALL, 1994) que será explanada no próximo ponto.

1.1. O método

A abordagem da pesquisa será a qualitativa, que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do

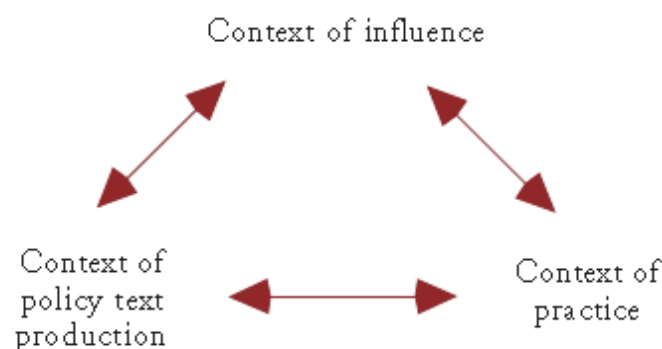
sujeito” (CHIZZOTTI, 1995, p. 79) em prol da análise da política de reorganização curricular paulistana no ano de 2013, na qual se insere a compreensão das concepções de alfabetização e letramento, versando tanto sobre os documentos normativos nacionais e municipais de São Paulo, especificamente, para o Ciclo de Alfabetização, quanto para as práticas pedagógicas em duas escolas paulistanas em territórios vulneráveis, no bairro do Itaim Paulista.

Para sua efetivação, esta pesquisa está fundamentada no Ciclo de Políticas que, conforme aponta Ball (1994), é composto por cinco contextos, onde cada qual manifesta uma tríade discriminada em arenas, lugares e grupos de interesse (BALL, 1994, 2011; BALL; MAINARDES, 2011): o de influência, o de produção de texto, o da prática, o dos resultados (efeitos) e o da estratégia política.

A pesquisa envolve somente os três primeiros contextos por considerar, conforme aponta Mainardes (2006, p.50), que "estão interrelacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares". Assim, é possível compreender as relações entre o currículo municipal e as práticas pedagógicas, e não se atenta nesse momento aos efeitos da reforma curricular da SME/SP, pois os outros dois contextos se apreendem nos resultados das políticas educacionais. Observa-se a figura abaixo:

Figura 3 - Ciclo de Políticas (BALL, 1994)

Contextos do processo de formulação de uma política
(Contexts of policy making)



Fonte: Bowne et al. (1992, p. 20, apud MAINARDES, 2006, p.2006)

Shiroma, Garcia e Campos (2011) indicam que:

O referencial analítico proposto [...] possibilita uma leitura atenta das influências e determinações tanto em nível macro como em nível micro, não tomando essas duas

dimensões constitutivas da dinâmica social como entidades isoladas, mas, ao contrário, como interrelacionadas e sócio historicamente condicionadas (p. 223).

Apresenta-se a política curricular da SME/SP como esfera macro e as práticas pedagógicas como micro. Todos os contextos em que permeiam a política estão entrelaçados ou conectados, o que faz com que a reorganização curricular esteja atrelada ou submetida às práticas pedagógicas das escolas paulistanas.

Nesse sentido, Ball expressa em entrevista que “o principal ponto que gostaria de destacar é o de que o ciclo de políticas é um *método*. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, 304-305). Para Laville e Dione (1999), o método

Trata-se, ainda, pela pesquisa, de aumentar o saber, de chegar ao conhecimento verdadeiro [...] dentro dos limites de nossas capacidades e das condições da pesquisa. Para isso, o *método* indica regras, propõe um procedimento que orienta a pesquisa e auxilia a realizá-la com eficácia. Constitui-se em "regras precisas e fáceis", como escreveu Descartes, "para não desperdiçar as forças de sua mente". (p. 11)

Acredita-se que o método do Ciclo de Políticas é fundamental para orientar esta pesquisa na relação dos contextos que nela serão abordados, tentando compreender as concepções de alfabetização e letramento nos currículos e nas práticas, de forma interligada, porque desconectar os contextos é fazer a pesquisa perder o sentido. É importante tratar dos contextos a serem utilizados neste trabalho.

O contexto de influência retrata o início da construção das políticas públicas. Também nessa esfera, estruturam-se os discursos, nos quais demarcam-se os objetivos da educação. Esse contexto engloba e transpassa pelos partidos políticos, governo e decurso legislativo. Então, os grupos de interesses lutam para que seus posicionamentos influenciem a formação e a articulação das políticas públicas para que os discursos adquiram legitimidade (MAINARDES, 2006).

O segundo é o contexto da produção de texto, do circuito político. Este mantém uma relação estreita com o contexto de influência. Borborema (2008) destaca que os textos políticos são a efetivação e a homologação de uma determinada política e chegam como resultados de disputas de grupos de interesse e acordos realizados nas arenas e nos espaços, pois se encontram em espaços diferentes e competem para que suas representações sejam legitimadas.

O terceiro contexto é o da prática. É aquele onde a política pode ser interpretada, recriada e recontextualizada. É o contexto em que se pode transformar, de modo significativo, a política elaborada em outros contextos, ou seja, o currículo é recriado nas escolas por meio das diferentes leituras que podem ser realizadas, pois cada qual possui uma experiência de vida. Porém, o texto político explicitará um significado atrelado à importância ou interesse dos grupos que disputam no campo a legitimação das suas concepções (MAINARDES, 2006).

Diante disso, esta pesquisa está estruturada nos contextos do Ciclo de Política para compreender a política educacional da SME/SP. Para tanto, abordar-se-á na sequência o objeto a ser estudado.

1.2 . O objeto de estudo

A Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo foi apresentada em 2013 como uma mudança da SME/SP para a melhoria da qualidade da educação (SÃO PAULO, 2013a) e foi disponibilizada para a consulta pública na internet por meio de Notas Técnicas. Poucas alterações foram realizadas da primeira proposta para o documento final (ANEXO I).

A reforma curricular da SME/SP estruturou-se em cinco eixos: 1) Infraestrutura, 2) Currículo, 3) Avaliação, 4) Formação do Educador e 5) Gestão. Os eixos apresentaram indicações para a reestruturação do Ensino Fundamental, para o ensino da leitura e escrita e sobre o processo de aprendizagem.

Na Infraestrutura, sugeriu-se a construção de 38 Unidades Escolares para suprir a demanda das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) que estariam funcionando em três turnos diários, possibilitando a ampliação da permanência do aluno na escola, a redução dos números por sala, a melhor utilização dos espaços pedagógicos e o oferecimento de projetos de Educação Integral, instituído mais tarde com o *Programa São Paulo Integral*.

No eixo do Currículo, houve uma nova configuração dos Ciclos que anteriormente eram dispostos em Ciclo I e Ciclo II do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º e do 6º ao 9º ano, respectivamente. A composição da proposta corresponde a: Ciclo de Alfabetização - 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar - 4º ao 6º ano, e Ciclo Autoral - 7º ao 9º ano. Salienta-se que a RME/SP estava em fase de implantação do Ensino Fundamental de nove anos previsto pela Lei nº 11.274 de 6/02/2006 com o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, indicado como meta a partir do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a) para que a

implantação fosse realizada de forma progressiva. Demarcou-se na RME/SP a fase de transição de série para ano. Neste período de mudança existiam turmas que estavam finalizando o Ensino Fundamental em oito anos ao passo que as turmas ingressantes teriam essa trajetória em nove anos.

A reorganização da RME/SP orientou que a retenção ocorreria ao final do Ciclo de Alfabetização e do Ciclo Interdisciplinar, e durante o Ciclo Autoral. Porém, o documento afirmou que a avaliação deveria ser designada para a aprendizagem e para o acompanhamento, tendo como fundamentação o processo de promoção continuada em que a verificação das dificuldades e das correções dos fluxos deveriam ser realizadas. Segundo o documento referência, a “possibilidade de retenção ao final dos três Ciclos, em nada contradiz o conceito de Ciclo, pois está associada a múltiplas estratégias de acompanhamento pedagógico complementar e inserida no contexto da avaliação para a aprendizagem” (SÃO PAULO, 2013a, p. 26).

No Programa Ler e Escrever, da gestão Kassab, a retenção poderia acontecer ao final do Ciclo I, correspondente ao 5º ano e ao final do Ciclo II, equivalente ao 9º ano. Justificou-se pela reorganização proposta pela SME/SP, que os Ciclos eram longos e, com a nova composição, os alertas sobre as dificuldades de aprendizagem poderiam ser apontados aos pais, professores e alunos durante os Ciclos. Sustenta-se que a composição de três ciclos não fica limitada a apreciar os resultados apenas no final do percurso, mas envolve uma estrutura contínua, progressiva e interdisciplinar.

Na reforma curricular da RME/SP, os Ciclos de Aprendizagem estariam relacionados aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem para o respeito dos ritmos e aprendizagens, considerando as condições sociais, cognitivas e afetivas em prol da garantia da formação básica comum, bem como o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, étnicos, artísticos, nacionais e regionais. (SÃO PAULO, 2013a, p. 26).

O indicativo da aprendizagem como direito humano foi explicitado no decorrer do documento da SME/SP, tendo como base as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p.105) que apontam que os “direitos humanos, cuja característica é a de serem universais e sem distinção de espécie alguma, uma vez que decorrem da dignidade intrínseca a todo o ser humano”. Quanto aos princípios dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem, a reforma da RME/SP incidiu que os conceitos foram expressados pelos *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino*

Fundamental. Especificamente, para o CA em 2013, sendo a base da reorganização da SME/SP.

Na avaliação, apresentou-se uma proposta de caráter formativo atrelado ao processo de aprendizagem, exprimindo que a avaliação é para a aprendizagem em prol da reflexão do aluno ao realizá-la e do professor para a organização do seu trabalho. Para o CA, recomendou-se se que a avaliação fosse realizada por meio de registros reflexivos, da construção de roteiros com critérios claros para avaliação por pares, da autoavaliação, dos seminários e agrupamentos e as provas com a elaboração de questões abertas norteadas pela Definição dos Direitos de Aprendizagem.

Na formação de professores, seria instituído um Sistema de Formação de Educadores para a elaboração de projetos, a realização de pesquisas e a formação de educadores. Os temas e as áreas a serem abordados seriam definidos pela SME/SP de acordo com a prioridade, mas os assuntos relacionados ao Currículo, Avaliação e Gestão Pedagógica teriam primazia. Para promoção dos cursos de formação continuada demandou-se a necessidade de articulação entre: formações oferecidas pela SME/SP por meio da Divisão Pedagógica (DIPED) nas Diretorias Regionais de Educação (DRE)¹⁰; Universidade Aberta do Brasil (UAB); Entidades Sindicais e parcerias. Para o CA na apresentação, nos princípios da parte legislativa do documento da SME/SP, sinalizou-se o PNAIC como programa de formação continuada que direcionaria a reorganização curricular.

A Gestão teve como propósito possibilitar maior autonomia para as escolas dando “importância dos Projetos Político-Pedagógicos articulados à gestão cotidiana das Unidades educacionais é fundamental, assim como a valorização da equipe escolar, por meio da efetiva mobilização do potencial dos educadores” (SÃO PAULO, 2013a, p. 83). Este processo contou com a reelaboração dos regimentos escolares e a ampliação do quadro de profissionais via nomeação de professores aprovados em concurso público, de contratos emergenciais e de criação de cargos, como o de Assistente de Diretor (AD) de Escola no Centro de Educação Infantil (CEI).

Compreende-se, com a publicação do documento referência para a RME/SP, um movimento de reforma curricular na educação com foco, dentre outros temas, para a alfabetização e a educação como direito inerente ao ser humano, para a reorganização dos

¹⁰ No município de São Paulo existem treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), estando assim distribuídas: Butantã, Campo Limpo, Capela do Socorro, Freguesia/Brasilândia, Guaianases, Ipiranga, Itaquera, Jaçanã/Tremembé, Penha, Pirituba/Jaraguá, Santo Amaro, São Mateus e São Miguel. Essas diretorias atuam como segmentos regionais da SME/SP.

Ciclos de Aprendizagem e a instituição do CA, para a proposta do Direitos e Objetivos de Aprendizagem e para a formação continuada com o PNAIC.

1.3. Levantamento de dados da pesquisa

Os dados da pesquisa foram levantados de acordo com o Ciclo de Políticas (BALL, 1994), utilizando os contextos de influência, de produção e da prática.

Em relação ao contexto de influência, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica sobre a concepção de alfabetização na historicidade e o surgimento do termo letramento a fim de perceber as influências de determinadas concepções quanto à leitura e à escrita na reforma curricular e administrativa municipal paulistana. Para tanto, realizou-se uma revisão de literatura sobre a história da alfabetização em que os estudos de Mortatti (2000, 2006) foram a base nesse campo de pesquisa. Por isso, fundamentou-se na proposta dos quatro momentos construídos pela autora (*A metodização do ensino da leitura, A institucionalização do método analítico, A alfabetização sob medida e Alfabetização: construtivismo e desmetodização*) em relação ao ensino da leitura e escrita. Dentro dos três primeiros momentos, apresentaram-se fontes primárias (cartilhas originais) e secundárias (cartilhas de alfabetização que não se obteve acesso).

Ainda no contexto de influência, investigou-se o papel dos organismos e das entidades internacionais no que se refere à educação e à alfabetização e letramento, sendo esses agentes indutores dos discursos que apareceram nas políticas nacionais. Diante disso, interligado ao contexto de produção, foram levantados os documentos oficiais relacionados as Conferências e Eventos mundiais entre 1990 e 2015 por meio de pesquisa documental no que tange às concepções de alfabetização e letramento.

Além disso, investigou-se as políticas públicas do Brasil que envolveram a alfabetização, tais como: os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (PCNLP), como um documento de reforma da educação nacional (AZANHA, 2001) e referência para as práticas pedagógicas e os cursos de formação continuada para os professores alfabetizadores dos anos iniciais ofertados pelo MEC, como o PROFA e o Pró-Letramento (Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental) que serviram de subsídio para o contexto da prática. Em se tratando especificamente da reforma curricular e municipal de São Paulo, as *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*, documento em vigência

até 2013 na RME/SP e *Os Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* e o PNAIC, primordialmente, os fascículos de formação do professor alfabetizador de 1º ano do Ciclo de Alfabetização, princípios da reforma curricular e administrativa da SME/SP.

No contexto da prática, na pesquisa de campo, optou-se por duas escolas no bairro do Itaim Paulista, território vulnerável (SÃO PAULO, 2010) e que a coleta de dados fosse efetivada em turmas de 1º ano do CA por ser o ano inicial do Ensino Fundamental. Para isso, realizou-se a observação *in loco* (sala de aula) no mês de maio e agosto de 2016, respectivamente na Escola A e na B, pelo período de uma semana em cada turma de 1º ano. As entrevistas semiestruturadas também foram realizadas nessa mesma época, bem como a coleta de fotografia dos cadernos escolares.

Os sujeitos da pesquisa foram as professoras que lecionavam nas turmas de 1º ano em 2016, uma professora da Escola A e duas da Escola B em que responderam perguntas relacionadas ao perfil, formação inicial, continuada e em serviço, práticas pedagógicas e materiais didáticos e pedagógicos. As respostas das profissionais foram articuladas aos cadernos escolares e às observações *in loco* para a compreender como elas interpretaram a política educacional e as concepções do alfabetizar letrando propostas pelo documento que define os Direitos de Aprendizagem e pelo PNAIC.

1.4. Instrumentos da pesquisa, coletas de dados e aportes teóricos

Nesse tópico, abordar-se-á os instrumentos da pesquisa, como foi realizada a coleta de dados e pensado os aportes teóricos deste trabalho. Para isso, retratará sobre as fontes documentais, as entrevistas e as observações *in loco*.

De acordo com Laille e Dionne (1999), as fontes documentais promovem a informação direta. Os documentos possuem uma fonte rica e permanente de dados (GODOY, 1995) e “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Godoy (1995) considera que a análise documental deve incluir três elementos: a escolha, o acesso e a análise dos documentos. Em relação à escolha e ao acesso, foram utilizados os documentos oficiais que envolviam a alfabetização de fácil acesso à

pesquisadora pelas plataformas online do MEC e da SME/SP para compreender as concepções de alfabetização e letramento aderidas por eles e as perspectivas aventadas. Os cadernos escolares, como fontes primárias, foram selecionados por demonstrarem parte significativa das práticas escolares. A permissão do seu uso ocorreu mediante a autorização dos responsáveis pelos estudantes.

Para a análise dos documentos oficiais, recorreu-se aos estudos de Ball (1994) como recurso para investigar a política como texto e como discurso; para a análise dos cadernos escolares, pautou-se nos estudos de Gvirtz e Larrondo (2008) que consideram esse material como dispositivo escolar, uma fonte histórica, um produto de verdade de uma concepção, no caso, de alfabetização e letramento.

A política como texto é resultado das influências e abrange as lutas, os compromissos, as interpretações e as reinterpretações de autoridade pública e dos protagonistas que obtêm os significados da política baseando-se nas experiências e contextos e na sua história (BALL, 1994). A política fornece determinadas leituras e a análise dela nos documentos não é algo simples, "mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e as vozes presentes e ausentes" (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 157).

De acordo com Ball (1994), a política como discurso apoia-se nos estudos de Foucault. Os discursos são representados por meio de palavras e de proposições dotadas de significados, algumas delas podem ser excluídas, mas não é somente isso, considera-se uma construção e uma permissão de vozes, de conhecimentos e de subjetividades. Na verdade, cada qual é o que diz, o que faz a inferência de entender que os discursos apresentam tomadas de posições, conjunto de valores e ética no campo das políticas. Deste modo, algumas vozes são ouvidas, legitimadas com autoridade. Portanto, há a necessidade do reconhecimento e da análise de discursos que designam regimes de verdade, por exemplo, o neoliberalismo. Ou seja, "na prática, os atores estão imersos numa variedade de discursos, mas alguns discursos serão mais dominantes que outros" (MAINARDES, FERREIRA, TELLO, 2011, p. 157).

Nesse sentido, a abordagem do contexto de influência serviu como base para analisar o contexto de produção. A política como texto para verificação dos conceitos em relação à alfabetização e letramento e como discurso na investigação das vozes que aparecem como autoridade nos currículos e se transformam em pilares das políticas educacionais, ou seja, determinados discursos de alfabetização e letramento se destacaram em detrimento a outros possíveis.

Já na análise dos cadernos escolares, levantaram-se as atividades propostas em relação à leitura e escrita, solicitando às professoras das turmas que indicassem o caderno do aluno mais assíduo, o que supostamente possibilitaria a coleta de uma maior quantidade de atividades. Assim, nas aulas em que os estudantes estavam com professores da área de conhecimento da Linguagem (Arte ou Educação Física) ou de Enriquecimento curricular (Laboratório de Informática Educativa e Sala de Leitura), os cadernos escolares foram fotografados.

Para Gvirtz (1999, p. 12), o caderno escolar tem a “capacidad de conservar lo registrado, carácter que lo distingue de otros espacios de escrituración”, possibilita a interação entre professor e aluno por meio da tarefa escolar, sendo o reflexo das atividades produzidas na escola. Também, não pode ser utilizado como elemento neutro e representa:

[...] prácticas discursivas escolares (que) se distingue de outro tipo de prácticas discursivas, que são as pedagógicas quando se considera que são produção da escola, as pedagógicas seriam produções sobre a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades, já que seriam práticas discursivas que se refere a outras práticas discursivas. O estudo dos cadernos de classe se refere, sem dúvida, a práticas discursivas escolares (GVIRTZ, LARRONDO, 2008, p. 38).

A utilização dos cadernos escolares para este estudo se voltou para as práticas discursivas escolares para verificar se as atividades se relacionaram com a perspectiva do alfabetizar letrando no componente de Língua Portuguesa cotejada pelo documento que define os Direitos de Aprendizagem e pelo PNAIC. Portanto, as atividades foram categorizadas mediante a identificação das regularidades, descontinuidades entre os diferentes enunciados que esse dispositivo escolar apresenta (GVIRTZ, 1999; GVIRTZ; LARRONDO, 2008).

As categorias foram distribuídas em Parlendas/músicas, alfabeto/ordem alfabética, nomes próprios, vogais, tirinhas, ditado recortado, sílabas, nomes de figuras-escrita, nomes de figuras-leitura, nomes de figuras-leitura (sílabas), acróstico, ordenar nomes, cruzadinha, listas e caça-palavras do modo pelo qual apareciam nos cadernos. Depois foram inseridas aos eixos Leitura, Produção de Texto, Análise Linguística (Apropriação do SEA e discursividade, textualidade e normatividade) e aos Direitos de Aprendizagem dos *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* e do PNAIC, apontando as atividades regulares e as menos pontuais.

Quanto às entrevistas, optou-se pelas semiestruturadas (APÊNDICE I) que possibilitaram a aquisição de dados comparáveis entre os sujeitos (BOGDAN; BIKLEN,

1994), no caso, entre as professoras da Escola A e B. Considera-se que “a entrevista semiestruturada porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146) e ainda permite a elaboração de questões básicas a partir de hipóteses, bem como durante a entrevista o levantamento de novas hipóteses, conforme respostas dos entrevistados. Esta flexibilidade oportunizou uma melhor abordagem em relação às informações coletadas (LUDKE; ANDRÉ, 1986) nas entrevistas com as professoras da Escola A e B.

Para a análise das entrevistas semiestruturadas utilizou-se a análise de conteúdo compreendida, de acordo com Bardin (1977, p. 42)

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

A análise de conteúdo tem a função de destituir a estrutura e elementos do conteúdo a ser investigado buscando a sua significação (LAVILLE; DIONNE, 1999). Por isso, é organizada por meio de três polos cronológicos: 1) pré-análise; 2) exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (BARDIN, 1977). Deste modo, na pré-análise, referente à organização do material, a partir da produção das entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio, realizou-se a transcrição e a leitura flutuante relacionando aos materiais bibliográficos e aos documentos oficiais. Ainda nesta etapa, encontrou-se a codificação em que os dados foram agregados a unidades de base e a categorização que consiste na classificação de elementos a fim de um estudo mais aprofundado (BARDIN, 1977). Dentre estas categorias, o conteúdo das entrevistas foi categorizado concordando com o propósito da pesquisa e, assim, criou-se um recorte de conteúdos mediante temáticas (ser professor, experiência profissional em turmas de alfabetização, participação em formações, currículo, visão sobre as reformas educacionais, concepções de alfabetização e letramento, utilização de materiais didáticos e pedagógicos).

Na fase de exploração de materiais, após uma análise mais aprofundada das entrevistas semiestruturadas, definiram-se as chaves de análise distribuídas em: perfis das professoras; formação das professoras; práticas pedagógicas e materiais didáticos e pedagógicos. Já no tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação foram relacionadas ao contexto de influência e de produção (BALL, 1994), representados neste

trabalho pelos momentos da histórica da alfabetização (MORTATTI, 2000, 2006) e pela análise dos documentos oficiais. Para a análise da primeira chave, referente aos perfis das professoras, pautou-se nos estudos de Nóvoa (1995, 2009) em relação à vinculação entre a personalidade e a profissionalidade, destacando que “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional” (p. 16). As outras três chaves de análise (formação das professoras, práticas pedagógicas e materiais didáticos e pedagógicos) foram associadas aos princípios do documento que define os Direitos de Aprendizagem e ao PNAIC, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas podem ser utilizadas em conjunto com outros dados da pesquisa. Portanto, nesta pesquisa, as chaves de análises das entrevistas semiestruturadas foram relacionadas aos cadernos escolares e às observações *in loco* que, para Ludke e André (1986), devem ser sistemáticas e organizadas por meio de um planejamento, e ainda possibilitam a coleta de dados em situações em que não é possível de outra forma. Em tal caso, para a complementação dos dados levantados pelas entrevistas e pelos cadernos escolares, utilizaram-se as observações de forma não participante, haja vista que os cadernos escolares têm uma limitação, conforme explica Viñao Frago (2008, p. 25):

Nem tudo está nos cadernos. Eles silenciam, não dizem nada sobre as intervenções orais ou gestuais do professor e dos alunos, sobre seu peso e o modo como ocorrem e se manifestam, sobre o ambiente ou clima da sala de aula, sobre as atividades que não deixam pistas escritas ou de outro tipo, como os exercícios de leitura (a leitura em voz alta, por exemplo) e todo o mundo oral.

A organização para a observação *in loco* de uma semana seguiu um roteiro que abrangia a caracterização do ambiente, a organização da rotina diária e a identificação, tipo e descrição das atividades. Para o registro dos acontecimentos nas escolas-campo, utilizaram-se as notas de campo por meio do registro em folhas avulsas que, posteriormente, foram organizadas em um Diário de Campo. Bogdan e Biklen (1994) apontam que os registros de campo possuem a parte descritiva e a parte reflexiva. A parte descritiva foi formada pelos registros relacionados aos detalhes do campo vinculados à caracterização da escola e às salas de aula e os que envolveram a descrição das atividades de leitura e escrita propostas em sala de aula. Para isso, os registros foram numerados de 1 a 15, da seguinte forma: RC nº 1 – 16/05/2016 em que RC corresponde a Registro de Campo. Os registros de 1 a 5 condizentes à Escola A, turma A, de 6 a 10 referentes à Escola B, turma A e de 11 a 15 representando a Escola B, turma B. Já a parte reflexiva está relacionada a “frases e parágrafos que refletem um

relato mais pessoal [...] ênfase na especulação, sentimentos, problemas, ideias, palpites, impressões” (BOGDAN; BIKLEN, p. 165). Anotações reflexivas foram realizadas nos registros de campo em relação às professoras, aos alunos e ao ambiente.

Ressalta-se que as observações *in loco* foram também baseadas no documento que define os Direitos de Aprendizagem e no PNAIC em relação aos eixos, objetivos e Direitos de Aprendizagem para o 1º ano ali postulados e, principalmente, na concepção do alfabetizar letrando. As observações *in loco*, bem como os cadernos escolares foram articulados com as chaves de análises das entrevistas, ou seja, em cada categoria apareceram entrevistas e/ou cadernos e/ou Registro de Campo.

CAPÍTULO II – APRENDER A LER E A ESCREVER NO BRASIL: DAS PRIMEIRAS LETRAS À IDEIA DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo será apresentada a perspectiva histórica sobre a alfabetização no Brasil. Considera-se esse processo importante para compreender os fatos que fazem com que certas concepções tenham legitimidade na história e na educação.

Salienta-se que os termos alfabetização e escolarização têm um sentido aferido a cada época e também a cada contexto social (PAIVA, 2003). Por isso, é importante realizar essa construção histórica para o entendimento das representações de alfabetização não primordialmente no âmbito das datas e fatos isolados, mas na interpretação dos acontecimentos.

A história da educação sofreu uma reconfiguração a partir da década de 1990, ocorrendo uma grande reflexão conceitual e metodológica sobre as temáticas abordadas e os objetos de pesquisa. Então, como abordam Warde e Carvalho (2000, p. 14):

Penetrar a *caixa preta* escolar, apanhando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos agentes educacionais; incorporar categorias de análise - como gênero -, e recortar temas - como profissão docente, formação de professores, currículo e práticas de leitura e escrita -, delimitando campos de estudo, são alguns dos novos interesses que vêm reconfigurando a História da Educação e redefinindo as relações da disciplina com outras áreas de pesquisa sobre educação.

A abertura da nova configuração da história da educação proporcionou a dimensão de novos campos de pesquisa correlacionando-a com outras áreas de conhecimento, tal como a leitura e escrita, possibilitando a reflexão sobre a história da alfabetização que, posteriormente, torna-se disciplina e objeto de estudo. Assim, corrobora-se que "o tema história da alfabetização tem sido bastante debatido em nosso país na produção contemporânea [...] é um dos mais significativos objetos de estudo no campo da educação" (BOTO, 2011, p. i).

Soares (1985) demonstra que as pesquisas sobre a alfabetização foram realizadas por pesquisadores da Pedagogia, da Linguística e da Psicologia. Estudos em relação aos métodos e às cartilhas aparecem, fator que indica a evidência de investigações sobre os materiais escolares e as metodologias de alfabetização (FRADE, 2011).

Anteriormente à década de 1990, Boto (2011) esclarece que os estudos da alfabetização eram voltados para a linguística e a partir dos anos 1990 começaram a ter uma

abordagem histórica que envolviam as práticas escolares enfatizando o cotidiano e a cultura escolar, tornando-se objeto de estudo e campo de pesquisa consolidados, uma vez que criaram-se grupos de pesquisas, tal como o GPHELLB - *Grupo de Pesquisa História do Ensino de Língua e Literatura no Brasil*, criado em 1994 da Universidade Estadual Paulista (UNESP) liderado por Maria do Rosário Longo Mortatti.

Considerando o crescente interesse em pesquisas sobre a história da alfabetização e os estudos dos métodos de alfabetização relacionados às cartilhas de ensino da leitura¹¹ e aos movimentos reformistas (MACIEL, 2008), a perspectiva histórica nesse trabalho será delineada vinculando as reformas de ensino, as cartilhas e os métodos de ensino da leitura, partindo do Império, período em que a instrução elementar começa a ser institucionalizada e, também, utilizando como base os quatro momentos (*A metodização do ensino da leitura, A institucionalização do método analítico, A alfabetização sob medida e Alfabetização: construtivismo e desmetodização*) organizados por Mortatti (2000, 2006) quanto ao ensino da leitura que representava uma "disputa em torno de certas tematizações, normatizações e concretizações relacionadas com o ensino da leitura e escrita e consideradas novas e melhores, em relação ao que, em cada momento, era considerado antigo e tradicional nesse ensino" (2006, p.6).

É essencial compreender a alfabetização em cada momento histórico, bem como sua funcionalidade na história da escolarização, pois na maioria das vezes a alfabetização e a escolarização estão correlacionadas, respaldando-se nas tematizações, nas normatizações e nas concretizações (MORTATTI, 2000). Também, é importante entender esse processo nas cartilhas que foram instrumentos de materialização dos métodos e dos conteúdos nas práticas de ensino da leitura nas escolas. Implicitamente, esses materiais determinavam o percurso para a alfabetização (MORTATTI, 2000a), já que foram eixo central desse processo (MACIEL, 2002).

2.1. O ensino da leitura e escrita no Império: uma questão de método?

A metodização do ensino da leitura ocorreu entre 1878 e 1890, período de disputa entre os adeptos do método João de Deus, pautado no método analítico da palavração e os defensores dos métodos sintéticos (MORTATTI, 2000). Chartier e Hébrard (2001, p. 142)

¹¹ Segundo Mortatti (2014,) as nomenclaturas das cartilhas acompanham as seguintes denominações: as cartilhas para o ensino da leitura utilizadas do século XIX ao início do século XX; as cartilhas de alfabetização empregadas durante o século XX; e os livros didáticos de alfabetização e letramento, final do século XX.

concebem método como podendo ser "[...] tanto um pequeno livro fabricado por um editor e destinado às crianças, como um conjunto de princípios pedagógicos, psicológicos ou linguísticos, que definem objetivos e meios adequados para atingi-los". Chartier (2006) acrescenta que a utilização de cada método foi proporcionada em um contexto histórico específico com a finalidade de ensinar a leitura, associado a objetivos da aprendizagem relacionados à cultura, à realidade e à vivência.

Nesse sentido, trata-se nesta pesquisa da história da escolarização dos métodos de ensino (individual, mútuo, simultâneo, intuitivo) e da história da alfabetização dos métodos de ensino da leitura (sintético e analítico)¹², sendo que os métodos de ensino e os da leitura têm uma vinculação com as propostas políticas e ideológicas do Estado. Por isso, pretende-se discutir que a afirmação de ensino por meio de método ocorreu pelo fato das legislações, das orientações e dos materiais pedagógicos (livros de leitura e cartilhas) indicarem ou explicitarem modelos de ensino da leitura, questionando a relação de método com a leitura e escrita desde a institucionalização da escola.

Segundo Frade (2007, p. 22), a história associada aos métodos:

[...] nos permite situar a discussão dos métodos no período em que são formados os sistemas escolares ocidentais e, sobretudo, quando a escola passa a ter que criar estratégias para ensinar a todos, num mesmo espaço e tempo. Discutir metodologias, então, significa discutir a própria escolarização e a história deste campo de saber.

Apesar de se tratar do recorte *A metodização do ensino da leitura*, estruturado a partir de 1878, entendeu-se como necessário levantar informações anteriores ao período proposto para a compreensão da alfabetização durante o Império. As pesquisas sobre o ensino da leitura que antecedem à República são reduzidas. No entanto, levantaram-se as referências bibliográficas tanto sobre a institucionalização da instrução elementar quanto de como as instâncias oficiais utilizavam a ideia de alfabetizar como fundamento para civilização e moralidade. Ressalta-se que o processo de escolarização foi gradual, visto que no Império, devido à falta de sistematização da escola pelo Estado, o ensino da leitura muitas vezes era realizado pelas famílias, “dependendo da importância e do sentido que conferiam à aquisição da cultura letrada”, ou por outras instituições (igreja, professores particulares, associações, corporações profissionais) (VILLELA, 2003, p. 98).

¹² Nesse item se utilizará a nomenclatura de método de ensino da leitura, conforme literatura da área. Nos próximos tópicos, usufruir-se-á de métodos de alfabetização, concordando com as mudanças do conceito de alfabetização ao longo do tempo.

A independência política do Brasil foi instaurada e ainda não havia um sistema escolar instituído. Inclusive, utilizavam-se as aulas régias de ler, escrever e contar oriundas das Reformas Pombalinas, sendo estas isoladas, ministradas na casa do professor de cada disciplina e que perduraram até a publicação do Ato Adicional de 1834, quando foram extintas. Essa legislação promoveu a descentralização administrativa do ensino primário e secundário para as Províncias em prol da autonomia de legislar sobre a instrução pública, compondo diferentes sistemas de ensino, o que de fato demonstra que “paralelamente à legislação nacional, o ensino primário esteve sempre às leis, vicissitudes políticas e locais de cada unidade do Império ou da Federação” (RAZZINI, 2014, p. 297).

Nesse período, os materiais impressos para o ensino da leitura eram ínfimos, então, utilizavam-se as “Cartas de ABC”¹³ (MORTATTI, 2006). É importante pensar no emprego dos materiais vinculados ao método de ensino da leitura. Para Frade (2010a), até meados do final do século XIX o enfoque foi dado para a soletração¹⁴, conforme explica:

Aprendem-se os nomes das letras do alfabeto, reconhece-se cada letra fora da ordem, soletra-se seu nome, decoram-se alguns quadros de sílabas e depois se tenta redescobri-las em palavras ou textos. Nas palavras e nos textos, há uma separação por hífens ou espaços que vão guiando a oralidade (p.276).

As legislações da época tinham um indicativo para a institucionalização do ensino elementar no Império. A constituição de 1824 determinava que "a Instrução primaria [deveria ser] gratuita a todos os Cidadãos" (BRASIL, 1824), inferindo a responsabilidade do Estado em oferecê-la a todos. No entanto, foi viabilizada apenas às classes privilegiadas (SAVELI, 2010). Ou seja, a escola do ler, escrever e contar tida como oficial não era popularizada. Em 15 de outubro de 1827, publicou-se a primeira legislação da instrução pública instituindo que "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias" (BRASIL, 1827), que as escolas seriam de ensino mútuo e que os professores ensinariam a leitura e escrita, a gramática nacional, bem

¹³ As cartas do ABC ou silabários foram representados pelo alfabeto e quadro de sílabas em folhas soltas com alusão às cartas. Possivelmente, foram manipulados no meio doméstico por terem “estrutura previsível e conteúdo permanente” (FRADE, 2010a, p. 276). Evidencia-se uma continuidade e permanência desses materiais até os dias atuais, mas outros sentidos puderam ser disponibilizados aos silabários tais como: um tipo de livro, tabelas com sílabas diversas e a utilização de um método de ensino da leitura.

¹⁴ O método da soletração ou alfabético é parte dos métodos de Marcha Sintética que principiam das partes para o todo, da unidade linguística para uma extensão maior e privilegiam a questão fonográfica para a aprendizagem com um distanciamento de significados, juntando as unidades menores e estabelecendo relação entre a fala e escrita. O alfabético concebe-se na representação da unidade menor da escrita, o alfabeto, e ao juntar-se letras formar-se-á a sílaba e depois a palavra. Decora-se o alfabeto, busca-se as partes para formar as sílabas e, na sequência, a palavra. Então, pensou-se na soletração atrelada a exercícios de cantos, nos quais profere-se o nome e a combinação das letras. Exemplo: bola – be – o – bo, ele – a – la (FRADE, 2005).

como “os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil” (BRASIL, 1827). Concebe-se que, para o Estado, a instrução pública elementar seria a chave para a formação da nação brasileira em prol da civilidade, sendo uma forma de trilhar um caminho à nação, evitando que a população se desviasse desse percurso (FARIA FILHO, 2003).

Nas legislações, o ensino da leitura estava incorporado à prática da gramática nacional, reforçada no Diretório dos Índios (1757) que oficializou a Língua Portuguesa, porque vivia-se um sistema de bilinguismo. Então, procurou-se eliminar a utilização de outras línguas como o tupi que tinha mais usuários que o português (STESSUK, 2006). Deste modo, o estudo da língua do príncipe, o português, desvelava-se por meio da gramática nacional para a normatização da língua e a leitura estava relacionada à moral e aos preceitos cristãos do catolicismo por intermédio da Bíblia e da Constituição como suportes de leitura (GALVÃO; BATISTA, 1998).

No caso, o método de ensino mútuo ou lancasteriano, indicado no Decreto de 1827, criado na Inglaterra por Bell e Lancaster, tinha a função de atingir uma grande quantidade de alunos no mesmo espaço físico. Os alunos eram desmembrados por grau de aditamento formando as decúrias, isto é, grupo de dez estudantes com conhecimentos aproximados ensinados por um monitor. Cada grau era denominado classe e cada classe tinha um programa de matéria definido (SOUZA, 2011).

O método mútuo foi uma importação inglesa ratificado pelas legislações, como contraponto ao método individual criticado pela ociosidade, perda de tempo e indisciplina. Por isso, o método mútuo emplacaria a economia de tempo para a educação das crianças e menos contratação de professores, a redução dos gastos financeiros nas escolas e a instrução em massa das classes baixas (FARIA FILHO, 2003).

Mais tarde, o Decreto nº 443 de 16 de agosto de 1833 regulamentou o ensino para as escolas de primeiras letras de ensino mútuo. Segundo a legislação, à primeira classe apresentava-se o alfabeto maiúsculo e minúsculo, inclusive em letra cursiva; às classes subsequentes, a sílaba de acordo com a quantidade de letras e com a articulação da pronúncia em busca do falar corretamente e a apreensão do vocabulário da Língua Portuguesa. A partir da oitava classe, ocorria o estudo da Doutrina Cristã por meio de textos bíblicos e da legislação do Império que preconizavam preceitos morais e ideológicos, ou seja, uma forma de instrução para a moralidade (TAMBARA, 2003). Com isso, ressalta-se na legislação, de

maneira implícita, a referência ao método sintético em que o ensino da leitura seria direcionado do alfabeto para as palavras. Em relação à escrita, o decreto indicou o ensino da caligrafia.

Torna-se fundamental pensar no ensino da leitura e escrita e nos métodos de ensino na Província de São Paulo, uma vez que incorrem especificidades em relação ao Município da Corte. Com a promulgação do Ato Adicional de 1834 permitia-se, nas Províncias, que determinados grupos ascendessem na esfera da administração do ensino primário. Inspira-se nas contribuições da história cultural de Roger Chartier (1988) tratando esse processo como:

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem a universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza (p.17).

Apesar das legislações publicadas para o Município da Corte servirem de base para as Províncias, não se está em evidência neste trabalho a questão centralização *versus* descentralização do ensino elementar, mas olhar para a Província de São Paulo “tomando a dimensão regional e provincial como lugares de produção e circulação de objetos culturais (instituições, impressos, saberes e discursos)” (HILSDORF, 2011, p. 365).

A Província de São Paulo era constituída por uma sociedade rural latifundiária, escravagista, de comércio interno, com poucas escolas de primeiras letras e em situação de pobreza, progredindo com a cafeicultura, a partir da década de 1860. Então, necessitou-se utilizar a instrução para a civilização e para a educação das classes subalternas¹⁵ que eram, para as elites, “pobres, indisciplinadas e insidiosas”, transformando-as para a manutenção da ordem e da disciplina em prol do ideal nacional (NEVES, 2003, p. 258).

Diante desses fatores, para Hilsdorf (1999), o método mútuo seria um atrativo para as sociedades agrárias e para os governos de inspiração iluminista, visando oportunizar a escolarização das massas. Ao mesmo tempo, contribuiria para o pouco investimento na formação docente devido ao sistema de monitoria; na criação de hábitos de ordem e a inculcação da disciplina (trabalhos escolares em etapas e formação de grupos, liderado por um monitor submetido às ordens do professor); e na redução do tempo para a alfabetização. Então, o método de ensino mútuo (utilizado em poucas escolas), sinalizado pela Lei nº 107 de

¹⁵ A escola era vivenciada de forma diferenciada pela população, de acordo com o *status* social, ou seja, havia uma limitação do acesso que foi primordial para a preservação da aristocracia. Com isso, os escravos não tinham acesso à escola, pois ela poderia ser uma via de libertação (FARIA FILHO, 2005).

27 de fevereiro de 1838, poderia criar hábitos civilizatórios nos alunos, nos familiares e nos mestres. Isto é, inseriu-se o método Lancaster ao projeto político de modernização (civilização) de ler, escrever e contar, utilizando o método de ensino da leitura, a soletração (NEVES, 2003).

Em 1846, a Lei nº 34, de 16 de março, estruturou o ensino de primeiras letras, apontando o ensino da leitura e escrita, da gramática da língua nacional, dos princípios da moral cristã e da doutrinação religiosa e não propôs a adoção de um método específico. Também, criou a primeira Escola Normal na Província de São Paulo. Promoveu-se nas legislações uma base mínima para a aprendizagem e a permanência do ensino da leitura voltado para a promoção da moralidade e civilidade em virtude da formação de cidadãos de bem por meio da religiosidade. Até 1850, os regulamentos indicavam inovações ou reafirmações de métodos, ou seja, "não havia um método unificado em toda a Província, mas sim algumas experiências em diferentes lugares dela" (ANANIAS, 2005, p. 85).

Desponta-se, a partir de 1854, na Província de São Paulo, o emprego do método de ensino simultâneo, de autoria de Jean Baptiste de La Salle, que se ensinaria a um grupo de aprendizes uma mesma matéria no mesmo recinto pedagógico por meio de três classes. De acordo com Lesage (1999, p. 6):

[...] a primeira é consagrada unicamente à leitura [...] a segunda classe recebe os alunos que terminaram a aprendizagem da leitura (em francês e latim) e destina-se à aprendizagem da escrita [...] caligrafia. Na terceira classe, [...] gramática, ortografia e cálculo”.

Neste caso, o ensino simultâneo diante das classes propostas pelo autor privilegiou o ensino da leitura, tendo na primeira classe um direcionamento para a leitura que antecede o ensino da escrita que foi pautada no ensino da caligrafia.

Na Província de São Paulo, os métodos de ensino e da leitura puderam apresentar aproximações com discursos contidos nas legislações relacionados com os representantes do Estado que defendiam determinados métodos dispondo de justificativas pautadas no ensino rápido, eficiente e produtivo para a alfabetização das massas.

Nesse sentido, em uma rede de instituições que o Estado desenvolveu para civilização, a escola, como uma dessas instituições, representou “um meio, senão, eficaz, imprescindível, de disseminação de valores hábitos e atitudes pela sociedade, incidindo sobre a infância e as famílias” (GIGLIO, 2001, p. 368). Os regulamentos e as legislações publicadas na Província de São Paulo apontaram para a necessidade da instrução pública e da apreensão

da leitura e escrita¹⁶ para a civilidade, para a saída da ignorância, para o progresso da nação, assim como para a manutenção da ordem, utilizando as crianças como pilar fundamental para o controle e para a moralização da sociedade. Assim, ler, escrever e contar seriam ferramentas básicas de uso do próprio Estado para realizar ações institucionais e, também, estratégia para a moralização dos sujeitos (*idem*).

A escolha do método de ensino e do método de leitura foi discutida no Império como suporte para a institucionalização da instrução pública. Segundo Giglio (2001), essas escolhas “desenham uma certa economia dos procedimentos, abreviam tempos, estabelecem regularidades, disciplinam a prática do professor e do aluno” (GIGLIO, 2001, p.448). Ao final do Império, o individual, o mútuo e o simultâneo eram utilizados nas escolas, inclusive de maneira mesclada, pois a ascensão de um método não apagou aquele já empregado. A evidência de um método de leitura incidiu na crítica do método anterior e na afirmação de que o novo teria a eficácia de ensinar a ler e escrever.

Para a aprendizagem, a presença do método era fundamental; sua inexistência designava o fracasso escolar. As legislações e os discursos dos Diretores de Instrução Pública indicavam a adoção de determinados métodos de ensino da leitura, fator que representava uma medida de controle do professor e do ensino. Concomitantemente, recomendações institucionais emanavam a legitimidade de determinados métodos. Portanto, é importante refletir sobre essas representações, conforme indica Roger Chartier (1988, p. 17):

As percepções do social não são, de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.

O Estado indicava determinados métodos por meio de preceitos legais que seriam uma forma de controle das práticas escolares, haja vista que a escola está inserida na rede de instituições de domínio do Estado. Para essa manutenção, o projeto de modernização baseado na civilidade e na moralidade foi defendido e com os ideais republicanos tendeu a se cristalizar. Além disso, com a expansão da produção de materiais didáticos após a instalação da Corte no Rio de Janeiro, a criação da Imprensa Régia e depois com a possibilidade de produção autônoma a partir dos anos de 1820, ocorreu a difusão das cartilhas como suporte

¹⁶ Há uma transição de uma sociedade ágrafa para uma sociedade que começa a centralizar suas ações na escrita (normas, leis, registros, regulamentos), colocando a leitura e escrita como necessidade vital para a institucionalização do Estado, ou seja, os atores envolvidos no funcionalismo público deveriam estar aptos a se relacionarem como os dispositivos legais (GIGLIO, 2001).

para os professores, impressos que demonstraram a escolha de um método e, inclusive, ratificaram a presença de uma cultura pedagógica, os métodos da leitura (FRADE, 2003).

2.1.1. As cartilhas e a metodização do ensino da leitura na Província de São Paulo

A expansão da produção de material didático específico para o ensino da leitura¹⁷ foi mais pontual a partir da segunda metade do século XIX, considerando que a produção de livros escolares era bem maior no Município da Corte em relação às Províncias (RAZZINI, 2014). Grande parte dos livros destinados às escolas primárias foram produzidos na Europa com utilização de compêndios oriundos de Portugal e de alguns franceses traduzidos para o português. Mesmo com o crescimento da produção nacional e com o impacto do mercado editorial, os livros para o ensino da leitura formalizados em Portugal não desapareceram, tais como os de Castilho e de João de Deus¹⁸ (TAMBARA, 2002; MACIEL, 2008).

Quanto à produção de livros escolares em São Paulo, Razzini (2014) explica que, inicialmente, publicaram-se poucas obras associadas ao curso Anexo da Academia de Direito, à Escola Normal e às escolas de Primeiras Letras e algumas delas foram divulgadas nos jornais da Província tanto da capital quanto do interior depois de serem validados pelos deputados. A produção dos livros, então, estava relacionada com as instituições escolares, com a legitimação dessas obras por meio da imprensa que viabilizava a propaganda dos títulos e, também, com os discursos dos reformadores e dos professores de Primeiras Letras ou da Escola Normal.

De acordo com Mortatti (2000), o trabalho dos professores era divulgado no *micro* por meio de palestras e de provas escritas e no *macro* pela produção de materiais, como as cartilhas. Neste tópico, realizar-se-á a análise de cartilhas de fonte primária ou secundária no período denominado *A metodização do ensino da leitura*, concebendo que “o final da década de 1870 e a década de 1880, sobretudo na província de São Paulo, são momentos ricos de efervescência de ideias renovadoras em relação ao ensino da leitura e à nacionalização do material didático” (MORTATTI, 2000, p. 51).

¹⁷ De acordo com a análise de cartilhas realizada por Maciel (2002) houve o predomínio do ensino da leitura.

¹⁸ A Cartilha portuguesa que tinha grande circulação era o *Metodo Portuguez para o ensino do ler e do escrever (1850)* de Antonio Feliciano de Castilho. Por meio de textos em narrativas, o material ensinava o uso das letras atrelando uma lição para cada qual além de lições para os dígrafos (CAGLIARI, 1998), isto é, “continha abecedário, silabário e textos de leitura” (MENDONÇA, 2011, p. 29). Essa cartilha possuiu uma segunda edição chamada *Metodo Castilho para o ensino rápido e aprazível do ler impresso, manuscrito, e numeração e do escrever*. A cartilha de João de Deus será exposta posteriormente.

Nesse período, a palavrção¹⁹ apareceu por meio da *Cartilha Maternal ou Arte da Leitura (1876)* de João de Deus (que tinha o nome de maternal por intuir que competia, principalmente, à figura materna a responsabilidade de ensinar a falar sem amplas dificuldades). A defesa do método analítico se relacionava às razões pedagógicas e didáticas, bem como às questões políticas que se baseavam no discurso de defesa da laicidade e da democratização do ensino, confrontando com os métodos sintéticos considerados tradicionais e articulados à Igreja por causa da utilização de catecismos (BITTENCOURT, 2004).

Trindade (2001) aponta que João de Deus, considerado um dos defensores da instrução popular em Portugal, na divulgação do seu material no Brasil teve colaboradores e a propaganda foi fundamentada na ideia de que "o método que criara atingia dimensões que superavam simplesmente a iniciação da leitura" (p. 93) causando ações benéficas, nas quais os leitores teriam a possibilidade de analisar os fonemas das palavras. O trabalho de João de Deus foi difundido por Antônio Silva Jardim²⁰ que considerava um método "revolucionário e fase definitiva - porque científica - para o ensino da leitura no estado atual da civilização" (MORTATTI, 2000, p. 48), realizando críticas à soletração e à silabação²¹, porque o aprendizado deveria ocorrer pela palavra, visto que se aprendia a ler e a falar por palavras não por letras e sílabas, sendo o método da palavrção racional (SILVA JARDIM apud MORTATTI, 2000).

¹⁹ O método da palavra ou palavrção faz parte dos métodos analíticos que representam o ensino do todo para as partes, percebendo-se a língua de forma global por meio da palavra, das frases e de contextos maiores. Constitui-se na associação da palavra a uma imagem ou aprende-se de memória por recitações orais de uma determinada quantidade de palavras empregadas como *flashes*, identificando-as pela apresentação gráfica (B. BRASLAVSKY, 1988, FRADE, 2007). A partir do método analítico, passou-se a considerar "a realidade psicológica da criança, a necessidade de tornar a aprendizagem significativa e, para isso, a partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas (SOARES, 2017, p. 18).

²⁰ Formou-se em 1882 na Faculdade de Direito de São Paulo em Ciências Sociais e Jurídicas. Em 1880, foi nomeado como secretário e professor da escola primária da seção masculina anexa à Escola Normal de São Paulo. Realizou conferências públicas de divulgação do método de João de Deus no Espírito Santo e ministrava aulas particulares sobre o método da palavrção. Por meio de concurso, assumiu a cadeira de Gramática e Língua Nacional da Escola Normal de São Paulo. Fundou, em 1884, com João Köpke, a Escola da Neutralidade em Santos (SP) como piloto das práticas pedagógicas e de métodos. Por problemas pessoais, pediu demissão da Escola Normal de São Paulo e criou na cidade de Santos a escola particular de ensino primário e secundário "José Bonifácio", atuando como diretor e professor (PASQUIM, 2015a).

²¹ O método silábico está inserido nos métodos sintéticos. A unidade menor é a sílaba, ensinando-se das "sílabas simples" para as "sílabas complexas". Também, palavras para reforço das sílabas estudadas e o emprego das famílias silábicas. Depois as atividades com palavras, sentenças ou frases, de forma gradual "forjados para mostrar apenas as combinações entre sílabas já estudadas" (FRADE, 2005, p. 27). Outro método que está no grupo dos sintéticos é o fônico, onde a unidade menor é o som; a relação do som com as letras. O ensino se inicia pela forma e pelos sons das vogais, depois das consoantes, relacionando-as. A imagem da letra é atrelada à atribuição do som. Um outro modo, ocorre pela percepção auditiva e na sequência a codificação da letra, por onomatopeia, por associação de uma personagem e pelas palavras-chaves com atenção ao som inicial (B. BRASLAVSKY, 1988).

Apresentava-se, na cartilha, um abecedário e um agrupamento de palavras a cada página para serem memorizadas. As sílabas eram demonstradas dentro das palavras por meio de uma marcação gráfica que Frade (2012) designou de letras hachuradas e não hachuradas (ANEXO II). Por causa da ausência de hífen para as marcas silábicas, utilizou-se uma escala de cores de cinza e preto a fim de que o usuário percebesse as partes das palavras, sendo o recurso de cores parte integrante do método João de Deus (OLIVEIRA, 1998). Assim, Frade (2012) considera que com os recursos gráficos apontados seria possível ler a palavra completa ou ler algum elemento silábico. Não se acompanhava uma ordem alfabética convencional, apenas a ordem que fosse conveniente para o ensino da leitura (DEUS, 1978). O ensino da leitura era iniciado pelas vogais que, para o autor, representava as vozes das palavras, pois sem as vogais as palavras não seriam escritas e com algumas delas poderia-se formar palavras (ditongos): "ai, ui, eu e i" (DEUS, 1978, p. 1 - 8).

A ascensão do método analítico e da cartilha João de Deus foi uma tentativa de mudança das práticas pedagógicas. Porém, a defesa pela palavração confrontava com a existência dos materiais apoiados nos métodos sintéticos já utilizados nas escolas. Verifica-se que o método analítico não apagou de pronto a permanência dos métodos sintéticos que transpareceram resquícios nas práticas escolares ao final do século XX. A partir disso, os materiais de Marcha Sintética utilizados em concomitância com a ideia de renovação na Província de São Paulo, produzidos por professores e reformadores foram: o *Primeiro Livro de Leitura* de Abílio César Borges (FRADE; LANA, 2004; FRADE, 2010b, 2012), a *Cartilha Nacional* de Hilário Ribeiro, a *Cartilha da Infância: ensino da leitura* de Thomaz Galhardo e o *Primeiro Livro de Leitura* de Felisberto de Carvalho (MORTATTI, 2000)

Abílio César Borges, vulgo Barão de Macaúbas, tinha publicações no Brasil e na França. Era reconhecido no Império como Pedagogo, possuindo diversas escolas particulares e com obras de ampla circulação nas Províncias (FRADE, 2010b; TEIXEIRA, 2008), sendo "produzidas e postas em circulação, sob sua autoria, cerca de 400 mil volumes e 22 títulos, com variadas edições revisadas" (BITTENCOURT, 2004, p.486).

Segundo Valdez (2006), o *Primeiro Livro de Leitura*, de Abílio César Borges tinha um efeito transitório entre a via familiar e a escola para a substituição das Cartas do ABC ou das Cartas de sílabas. Atribuía-se um tempo de preparação para a leitura. Depois, as crianças aprenderiam as sílabas e as palavras ditadas pelo professor, pronunciando as sílabas sem fazer referência às letras. Abririam o livro para realizar a leitura das palavras treinadas por meio da escuta e pelo reconhecimento das mesmas. Realizava-se uma crítica às sílabas soltas ou à

verbalização de palavras sem sentido, baseando-se nas tendências europeias, essencialmente, na França²². O Primeiro Livro "mantém o procedimento de soletração, mas com a diferença de apresentar apenas sílabas elementares e depois palavras monossílabas e dissílabas já conhecidas pelas crianças" (FRADE, 2010b, p. 190). Foi iniciado com o alfabeto maiúsculo e minúsculo seguido das vogais. A combinação e formação de palavras de uma sílaba estava intrínseca às orações (bem, mal, cruz), de duas sílabas (café, boi, angu), a construção de frases e, por fim, a combinação e formação de palavras de três sílabas (VALDEZ, 2006). A leitura era priorizada, pois a escrita era considerada como algo penoso (FRADE, 2010b).

Hilário Ribeiro produziu a *Cartilha Nacional* em meados de 1880 para promover a substituição de outro livro de primeira leitura de sua autoria que circulava no final do século XIX. A *Cartilha Nacional* pautava-se no ensino simultâneo da leitura e escrita, pois havia um enfoque para a leitura. No par leitura e escrita, Mortatti (2004, p. 56) define a concepção demarcada no período:

Por leitura, entendia-se, de maneira geral, uma atividade de pensamento cuja finalidade era comunicar-se com o "pensamento de outrem" expresso pela escrita; por saber ler, entendia-se, também, ler em várias formas de letra (manuscrita e de forma, maiúsculas e minúsculas). A palavra "escrita" se referia à caligrafia, entendida, juntamente com a ortografia, como "especialidades acessórias", meios para alcançar a finalidade de leitura e uma questão, ainda, de "higiene".

A *Cartilha Nacional* teve como principal atributo o ensino da leitura e escrita, evidenciando os valores fônicos das palavras que eram representadas sem hífen ou cortes, diferenciadas pelas cores vermelha e preta. Frade e Lana (2004, p. 4) destacaram que a cartilha era baseada na "observação da unidade silábica, analisando a escolha de dois tipos de caracteres na mesma palavra: uma sílaba impressa em caracteres hachurados e a outra impressa em caracteres normais"(grifo das autoras). A lição era iniciada com enfoque para um fonema em que o sistema gráfico hachurado demonstrava a sílaba a ser ensinada, interligando assim, a sílaba e a palavra por meio da pronúncia dos fonemas e da produção de uma tabela a ser escrita no quadro. Utilizava-se a letra cursiva ao final da página como modelo de escrita a ser ensinado (FRADE, LANA, 2004, FRADE, 2012).

²² Começa-se, na França, a se ter um descrédito para o método da soletração usado desde a Antiguidade. Realizando, por exemplo, BE-A = BA gastaria mais tempo. Ainda assim, não houve o abandono da sílaba em que demandava um esforço de memória para apreensão das partes da palavra, mas houve um movimento para que as sílabas fossem extraídas de uma palavra referência, geralmente combinada a uma imagem. Deste modo, ensinava-se a criança as sílabas e os sons e a configuração gráfica da palavra (CHARTIER; HEBRARD, 2001).

Thomaz Galhardo estudou na Escola Normal de São Paulo e foi Secretário Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo. Aproximadamente, nos anos de 1880, publicou a *Cartilha da Infância* pela Livraria Francisco Alves (RJ), apresentando o método sintético fundamentado na silabação para a melhoria do ensino primário no país. A *Cartilha da Infância* foi modificada e ampliada pelo discípulo do autor, Romão Puigarrí, sendo adotada pelo governo paulista, ganhando notoriedade e tendo edições até 1992 (MORTATTI, 2000; SANTOS, 2007, 2015; APOLINÁRIO, 2012).

A *Cartilha da Infância* baseou-se no método silábico a fim de que as crianças evitassem utilizar a soletração. Na cartilha, relatou-se que o método fônico não seria tão vantajoso quanto o silábico para a formação de palavras. Para que não houvesse a memorização inconsciente, as sílabas eram postas de forma salteada. O método da palavrção não seria adequado pela situação vivida no país de fracasso em leitura e escrita, pois com ele não se conseguiria ensinar para muitas crianças, sendo que a proposta do método silábico possibilitaria “ensinar a lêr bem, no menor espaço possível de tempo”²³ (GALHARDO, 1991, p.5). De acordo, com as orientações da cartilha, caso o método silábico falhasse estaria relacionado com a execução do professor que poderia estar sendo extensa ou resumida, uma vez que a cartilha seria o modelo de aplicação rápido e eficiente do método silábico.

Galhardo (1911) iniciou a cartilha com as vogais, os ditongos e as vogais acentuadas e a cada letra foi apresentada a família silábica, os vocábulos e os exercícios. Os vocábulos e os exercícios foram separados por hífen para demonstrar as sílabas, inclusive, nos textos exibidos ao final da cartilha, nos quais nota-se que as palavras foram separadas por hífen, uma marcação gráfica para denotar o método silábico.

Felisberto de Carvalho publicou em 1892 o *Primeiro Livro de Leitura* desenhado e reorganizado por Epaminondas de Carvalho que modernizou a obra sem excluir o cunho didático (CARVALHO, 1911). O método da silabação foi caracterizado pela emissão de sons que conduziriam à pronúncia correta e perfeita para encurtar o aprendizado da leitura e escrita com o apoio de desenhos no início das lições para a apresentação de palavras desconhecidas anunciadas pelo professor. A leitura, a escrita e a ortografia deveriam estar relacionadas, sendo as duas últimas consideradas como auxiliares e complementares. Então, iniciou-se a lição de leitura, a cópia das letras, as sílabas e as palavras (nesta ordem) em letra cursiva inserida à lição de leitura, retratada de forma gradual (*idem*)²⁴.

²³ Trata-se da edição 58 do ano de 1911.

²⁴ Trata-se da edição 59 do ano de 1911.

Carvalho (1911, p. 17-18) ainda explanou que o ensino da leitura e escrita deveria ser seguido nas lições do seguinte modo:

1.º Pronúncia das vogais que devam entrar na lição, como os seus diversos sons; 2.º Combinação da consoante indicada para modificar as vogais; syllabação; enunciação da palavra; 3.º Traçado das letras e depois das palavras, no quadro negro, primeiro pelo professor, depois pelo alumno copiando. 4.º Escrição pelo alumno das palavras do exercício, dictadas pelo professor. 5.º Cópia das palavras, feita pelo alumno e sobre o papel.

Segundo Mortatti (2000), o *Primeiro Livro de Leitura* foi publicado no início da República, momento em que se despontou a oficialização do método analítico, representando a dualidade de métodos (analítico e sintético) com a promoção do método João de Deus, que ocasionou discussões no âmbito das tematizações que abarcaram um pioneirismo quanto aos elementos programáticos e científicos no ramo da leitura e da língua materna. Já os métodos sintéticos foram produzidos no campo das concretizações e introduzidos nas rotinas escolares sem debates oficiais. Dentre os demonstrados, a silabação foi mais atuante entre as cartilhas inseridas neste trabalho. Além disso, a autora relembra que Silva Jardim fez com que "o ensino da leitura envolve[sse] necessariamente uma questão de método, apresentando-se o "método João de Deus" (palavração) como fase científica e definitiva nesse ensino e fator de progressão social" (p.73).

Pode-se constatar, no Império, pelas legislações, discursos e produção de cartilhas que o ensino da leitura foi majoritário em relação à escrita tratada como técnica e higiênica, geralmente deixada em segundo plano. Quando houve exceções de ensiná-las de maneira simultânea, a escrita foi tratada de forma mecânica. Escrever certo, escrever correto, também foi exigido nesse período em que várias legislações ratificaram a gramática nacional e a institucionalização da Língua Portuguesa como língua materna. Vinculado ao ensino da leitura estavam os preceitos morais e os religiosos em proveito da formação da civilidade e moralidade, ou seja, a alfabetização como saída da ignorância. Ainda assim, os métodos de ensino e da leitura foram utilizados pelo Estado para efeito disciplinador, moralizante, civilizador e, principalmente, de controle, atrelado à necessidade da instrução pública, começando pelas crianças, os pilares para manutenção desse sistema, e foram a base na tentativa de promoção de um ensino rápido, eficiente e barato.

Quanto à disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, considerados opostos tendo em vista que a aprendizagem no primeiro deveria ser iniciada pelas unidades menores e no segundo por contextos maiores, pode-se aqui pensar nas semelhanças entre eles: a primazia do

ensino em relação à aprendizagem e a necessidade da opção por determinado método, ou seja, a alfabetização ficaria limitada à escolha entre sintético e analítico (SOARES, 2017).

Nesse contexto, o Império chegou ao final do seu período com grande parte da população destituída de leitura, sendo que a ideia de civilizar se manteve no ideário republicano, como será demonstrado no próximo tópico.

2.2. A escola graduada paulista e a oficialização do método analítico

A institucionalização do método analítico ocorreu entre 1890 e meados dos anos 1920 (MORTATTI, 2000). Diversos professores formados pelas Escolas Normais passaram a ocupar cargos administrativos na educação, a trabalhar nas assessorias do magistério e na produção do material didático referente ao ensino da leitura. Diante disso, o ensino da leitura paulista abrangia não mais uma disputa entre sintéticos e analíticos, mas uma disputa entre os modernos e os mais modernos, tendo como consequência novas tematizações, normatizações e concretizações.

Para tratar da oficialização do método analítico transcorrido já na República, é de fundamental importância retornar ao Império e refletir sobre a educação no processo de transição do regime monárquico para o republicano que deflagrou um princípio de federalismo.

Transcendeu-se, assim neste período, o surto industrial, a abolição da escravidão e o estabelecimento de uma política imigratória. Em relação ao ensino primário, em 1883, ainda no Império, Rui Barbosa, como Relator da Instrução Pública, manifestou um parecer sobre a reforma do ensino primário. A proposta seria de reformar todo o sistema de ensino no Brasil em prol de uma organização sólida de caracterização moderna e racional em proveito do progresso da nação (FARIA FILHO, 2003).

Considerou-se o parecer de Rui Barbosa nesta pesquisa, pois muitas das suas indicações foram levadas em conta ainda nas Províncias e depois nos Estados da República, alegando-se que havia a necessidade de renovação pedagógica tendo como base a ocorrência em outros países, bem como a proposta de reestruturação da escola primária obrigatória e laica em três níveis de ensino: elementar (dois anos), médio (dois anos) e superior (quatro anos) e a utilização do método intuitivo ou Lição das Coisas²⁵ (SOUZA, 2000).

²⁵ O método intuitivo foi fundamentado nas ideias de Froebel e Pestalozzi. A obtenção do conhecimento ocorreria por meio dos sentidos e da observação. O ensino advinha “do particular para o geral, do conhecido para

Antes disso, Rui Barbosa participou do Projeto de reforma eleitoral²⁶, dentro da crise do regime monárquico, suas considerações foram inseridas na Lei Saraiva de 1881 que excluía a participação dos analfabetos da votação direta. O político tinha plena ciência de que grande parte da população era analfabeta, que a iniciativa do governo imperial para o acesso à escolarização foi precária e que a exigência de nome e assinatura na ata de eleição proporcionaria uma exclusão jamais vista (LEÃO, 2013). Nesse sentido, o impacto da Lei Saraiva foi grandioso e correspondeu a um cenário de composição eleitoral que transitava do voto censitário para o voto direto, e que “ao exigir dos eleitores saber ler e escrever, reduziu o eleitorado, que era de 10% da população, a menos de 1% numa população de cerca de 14 milhões” (CARVALHO, J. M., 1990, p. 24).

É válido refletir que as legislações, os regulamentos e os discursos relacionados à leitura e escrita não foram suficientes para a alfabetização dos populares. A utilização de determinados métodos de ensino e da leitura, substituídos quando havia a percepção da não aprendizagem, era fundamental para o ensino devido a centralidade das ações estarem nos métodos por várias questões: a leitura, a alfabetização como um dos pilares para civilidade e promoção da moralidade; o pouco investimento no ensino elementar, haja vista que a determinação de um método baratearia o investimento na educação, já que o custo está vinculado à eficiência e à produtividade, ou seja, o discurso pautado na vertente de que com determinado método se alfabetizaria mais.

O antagonismo entre sintéticos e analíticos, por exemplo, fundamentava-se em ascender o moderno em relação ao dito tradicional, defendendo que o ensino da palavra teria mais eficácia para o ensino da leitura utilizando, primordialmente, as cartilhas como recurso pedagógico, já a escrita era direcionada para o uso da caligrafia. Porém, esse conflito não corroborou a alfabetização para todos. Pensando nessas questões, como é possível propor a Lei Saraiva no contexto em que a maior parte da população não sabia ler e escrever, sendo que o pressuposto para o voto era ser alfabetizado?

Esta indagação permite compreender a discussão da inserção do voto direto que ao mesmo tempo restringiu a população desse direito por meio da exclusão dos que não sabiam ler e escrever, pois exigir a escrita do próprio no recibo de votação era uma inevitável forma

o desconhecido, do concreto para o abstrato [...] a prática do concreto seria realizada pelas *lições das coisas*” (SOUZA, 1998, p. 159).

²⁶ Ferraro (2014) destaca que a discussão da reforma eleitoral foi idealizada, no primeiro momento, no contexto de institucionalização da escola vinculada à alfabetização e aos censos demográficos. A partir do século XIX, deram maior evidência às questões da leitura e escrita. Um recenseamento realizado em 1872 demonstrou que o Império brasileiro em relação a outros países era o campeão em analfabetismo.

de privação de direitos, isto é, “o governo tenta reduzir a questão de saber ler e escrever a uma questão meramente técnica: de passar recibo, de escrever o nome do candidato e de assinar a ata” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 245). Diante disso, apontou-se uma concepção de alfabetização, conforme explica Ferraro (2014, p. 71):

Nesse momento, os termos “analfabeto” e “analfabetismo”, já carregados de sentido pejorativo para pessoas desempenhando determinadas funções, passam a ser pronunciados contra o povo, tornando-se critério de exclusão do voto. O termo “analfabeto” passa a aderir às pessoas do povo como uma segunda pele.

Nesse contexto, nos projetos que antecederam a Lei Saraiva, o Sinimbu e o Saraiva, havia uma grande discussão quanto ao voto estar relacionado à leitura e escrita com base na ideia de que a condição de analfabeto estaria vinculada a significação da “ignorância, cegueira moral e material, dependência e, por tudo isso, incapacidade eleitoral” e, também, demarcava-se “a conotação de marginalidade e periculosidade” (FERRARO; LEÃO, 2012, p. 247). Destaca-se que a alfabetização como combate para a falta de civilidade e moralidade perdurou durante o Império e eclodiu na República. Conforme os autores, a determinação de se saber ler e escrever não estava relacionada à purificação das urnas como proferido na época, mas a uma manobra para limitar a participação da população, porque as elites temiam a ampliação do voto aos populares.

Assim, na República, a educação seria necessária para proporcionar a civilidade e moralidade da população, regenerar a nação e ratificar o regime republicano. Em paralelo à vigência da aprovação da Lei Saraiva e a Proclamação da República, no final do século XIX, foram criados os grupos escolares no Estado de São Paulo, com a junção de escolas isoladas próximas, adotando um determinado tipo de organização e baseando-se na Escola – Modelo paulista. Importou-se um modelo que se instalava nos Estados Unidos e na Europa, atrelado à concepção da “racionalidade pedagógica fundamentava-se classificação dos alunos, no estabelecimento de um plano de estudos e na determinação da jornada escolar, resultando um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme” (SOUZA, 1998, p.16), tendo como pano de fundo o lema de educação popular como propaganda do novo regime, utilizada como um instrumento político e social. Considera-se que a escola graduada paulista foi inserida ao projeto liberal republicano como imprescindível para solidificá-lo, na tentativa de disseminação da educação primária e, conseqüentemente, da alfabetização. Por isso, para estruturar o sistema escolar primário embasou-se em dois aspectos: na formação de professores e na renovação dos processos de ensino (SOUZA, 2006).

A cultura escrita como símbolo da modernização escolar foi um fator político. A relevância dada à alfabetização da população vinculada e ao termo analfabeto ocorreu, como explicitado, pela publicação da Lei Saraiva com a proibição do voto dos destituídos de leitura e escrita. A educação seria um estímulo para a saída da ignorância e a escola primária seria o caminho para o ensino da leitura. Portanto, para refletir sobre a alfabetização no modelo da escola graduada foi essencial a compreensão de como se ensinava a ler e a escrever, tendo em vista que o ensino da leitura, no Império, envolvia método. Será que essa questão ainda continuou persistente com o advento da República?

Demonstrou-se, a partir dos estudos de Ferraro e Leão (2012), Leão (2013) e Ferraro (2014) como o termo analfabetismo se tornou uma concepção equivocada e como foi utilizado a favor da manutenção do Estado em defesa de um projeto nacional que favorecia as elites. Por outro lado, alfabetizado/analfabeto antes da promulgação da Lei Saraiva não eram termos tão discutidos e evidentes como na entrada do regime republicano (MORTATTI, 2000, 2004). Os termos foram difundidos a partir do início do século XX como:

“analfabeto” (aquele que não aprendeu a ler e escrever, porque não iniciou os estudos escolares ou foi reprovado no primeiro ano escolar); “analfabetismo” (estado ou condição de analfabeto); “alfabetização” (ato ou efeito de alfabetizar, ou seja, ensinar na escola, a ler e escrever aos analfabetos), “alfabetizado” (aquele que aprendeu a ler e escrever, ou seja, foi aprovado no primeiro ano escolar). (MORTATTI, 2004, p. 61)

A renovação pedagógica com a escola graduada²⁷ interferiu na organização e na racionalização das atividades de ensino com uma jornada escolar dotada de rigor com o início e término das aulas, os ritmos, os intervalos e descansos, a distribuição de matérias, as unidades, os exercícios que eram alocados no tempo e o calendário escolar que foi o instrumento primordial para a prescrição do tempo, uma maneira de uniformizar o ensino. O espaço foi condicionado à disciplina e a sala de aula um espaço de território de alunos e de professores, que transmitia uma identidade, uma hierarquia, as relações de poder, os elementos de uma nova cultura escolar.

²⁷ Além da escola graduada, outros tipos de escolas estavam inseridas na educação primária paulista. As escolas isoladas eram, geralmente, situadas na zona rural, mas existiam escolas isoladas em São Paulo em localidades urbanas que passaram quase imperceptíveis. As escolas isoladas, apesar de não terem a notoriedade da escola graduada, “serviam de meio de instrução inicial nos pequenos bairros e vilas que se formavam e/ou que cresciam em decorrência do aumento populacional, enquanto um grupo escolar não era instalado” (ORIANI, 2015, p. 63). Porém, não tinham a mesma organização pedagógica e poderiam ser consideradas como medida auxiliar para expansão do ensino primário. Também, havia a modalidade de escolas reunidas, nas quais várias escolas eram aglomeradas em um só prédio, onde havia aglomerado populacional, bem como a impossibilidade de implantação de uma escola graduada por causa da questão legal exigida para a criação dos grupos escolares (SOUZA, 2009).

Nesse sentido, tem-se no modo de ensino simultâneo um suporte para a formação de classes e séries, para a divisão de matérias e na organização do tempo e espaço²⁸. Então, “passaram a ser divididos não somente pelo sexo, mas ainda conforme a idade e os estágios de aprendizagem, o que reorganizou o tempo escolar, agora fracionado em níveis graduados” (RAZZINI, 2014, p. 299)

O Estado indicava o método de ensino intuitivo que utilizado nas escolas primárias que significou uma:

[...] adequação psicológica e a concepção de aquisição do conhecimento, valendo-se[...] das coisas concretas, resultaram em um programa cujos critérios de seleção do conteúdo pautaram-se pela consideração da psicologia infantil e do universo circundante da criança” (SOUZA, 1998, p. 182).

Na mesma direção do método de ensino intuitivo, o método de ensino da leitura também era expressivo e caminhava para oficialização interrelacionado com as reformas da instrução pública no Estado de São Paulo. A primeira reforma da educação, por Caetano de Campos, e a outra, que seria uma espécie de aprimoramento efetivada por Gabriel Prestes, ambas resultaram na Lei nº 88 de 08 de setembro de 1892 que reformulou a instrução pública paulista. Dentro dessa reforma, ocorreu a reorganização da Escola Normal "considerando que, sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerador e eficaz" (SÃO PAULO, 1890) e a criação da Escola-Modelo Anexa²⁹ à Escola Normal, nas quais foram referência devido ao fato dos normalistas construírem as práticas pedagógicas para que os professores dos grupos escolares se espelhassem e as aplicassem em sala de aula. (MORTATTI, 2006). Isto é, as escolas citadas se baseavam nos princípios do método analítico.

A Escola-Modelo era um instrumento de divulgação do método analítico. Visitas eram realizadas pelos professores do ensino primário de São Paulo com a finalidade de

²⁸ De acordo com Razzini (2014), uma análise de programas e horários das aulas da escola graduada paulista demonstrou a supremacia do ensino da língua materna (leitura, escrita, oralidade, caligrafia, leitura complementar e declamação) em relação as outras disciplinas. A leitura era uma das práticas mais atuantes nos quatro primeiros anos do ensino primário.

²⁹ Na primeira escola-modelo (Do Carmo) foram indicadas as professoras D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Miss Marcia Priscila Bowne que se pautavam em concepções de moderna metodologia dos Estados Unidos (MORTATTI, 2000). Maria Guilhermina Loureiro de Andrade era brasileira e estudou em Nova York sobre os métodos froebelianos, especializando-se no método intuitivo. Partia da concepção de que o aluno aprendia por meio da experiência realizada individualmente, sendo que processo de ensino e aprendizagem deveria estar centralizado na criança em proveito da constituição e formação de homens úteis e livres que pudessem contribuir com a sociedade (CHAMON, 2008). Não foram encontrados estudos, especificamente, sobre a Miss Marcia Priscila Bowne, as pesquisas sobre a escola primária, em sua maioria citam a professora como participante da reforma paulista em relação a divulgação ao método de ensino intuitivo.

aprenderem sobre o método analítico para que fosse legitimado. Difundi-se o método analítico para outros Estados pelos professores paulistas como uma missão para a ratificação do método (MORTATTI, 2000, 2006). Por exemplo, na *Escola-Modelo Caetano de Campos* “a linguagem ocupava o centro das preocupações de ensino” (SOUZA, 1998, p. 191).

Os professores formados pela Escola Normal apresentaram o método analítico como meio imponente de alfabetizar, sinalizando-o, principalmente, na divulgação de suas práticas ou materiais, sendo estes últimos, as cartilhas e livros. Ressalta-se, segundo Razzini (2014), que a uniformização do ensino e a recomendação de um programa fixo a todos teve como consequência a utilização de materiais de uso pessoal. Entre eles, as cartilhas e os livros de leitura que passaram a ser indicados pelo Estado para as práticas escolares. Esse fato teve como consequência um lugar de disputa entre os professores, muitos representantes do Estado e reformistas, o que ocasionou a afirmação de determinados grupos junto à administração pública educacional que se ajustaram aos interesses do Estado e acabaram ganhando espaço para o delineamento das primeiras normatizações que prescreveram o método analítico para o ensino da leitura, tais como: a indicação de cartilhas, a divulgação de artigos publicados por fontes em defesa do método analítico, os relatos de experiências e as traduções de textos estrangeiros. Estes materiais eram, principalmente, publicados na *Revista de Ensino*³⁰ (MORTATTI, 2000).

As concepções de determinados grupos de interesse (normalistas, professores, reformadores) em relação à alfabetização apareceram nas legislações e nos documentos oficiais e, também, nos impressos direcionados aos professores de ensino primário. Compreende-se que as opções pedagógicas dos professores não estavam presas apenas em referências normativas e em considerações técnicas, mas também, em valores e princípios próprios que não são científicos e se relacionam com concepções e perspectivas de educação e trabalho docente (CHARTIER, 2007).

De acordo com Mortatti (2000), a oficialização do método analítico ocorreu na gestão do Diretor de Instrução Pública paulista de Oscar Thompson³¹ passando a ser indicado nas escolas de ensino primário da capital e do interior para "uniformizar o ensino e consolidar o modelo considerado cientificamente verdadeiro" (p. 83). Para isso, a autora relata que

³⁰ A *Revista de Ensino*, na maior parte da sua vivência foi subsidiada pelo Estado, pertencendo a Associação Beneficente do Professorado Público de São Paulo (CATANI, 1996). Portanto, reflete-se a que as publicações proporcionaram um movimento de "educar o magistério". A *Revista de Ensino* era utilizada para demarcar as aspirações do Estado por meio das normatizações e das oficializações quanto a alfabetização.

³¹ A primeira gestão de Oscar Thompson como Diretor da Instrução Pública foi entre 1909 e 1911 e a segunda gestão entre 1917 e 1920.

alguns documentos foram emitidos para reafirmação do método analítico, tais como: o *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar (1911)* e *Instruções práticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico - modelo de lições (1914)*. Foram editadas, após essas publicações, as cartilhas baseadas nessas orientações que descreviam a historieta como ponto de partida para a alfabetização.

O Diretor da Instrução pública Oscar Thompson tinha uma inquietação quanto ao ensino da leitura: "no exercício do cargo que ora occupo tem sido minha preocupação dominante, em matéria de technica do ensino, o debatido e importante problema do ensino da leitura aos analphabetos" (SÃO PAULO, 1910, p. 9). Reforçou o método analítico como o processo de ensino mais compatível para o ensino da leitura e indicou *Meu Livro* de Theodoro de Moraes para a utilização nas escolas públicas do Estado de São Paulo. Neste caso, além da indicação do método, o representante do Estado realizou a opção do livro mais adequado, ou seja, prescrições foram aventadas para o ensino primário. Mesmo assim, em 1917, o Diretor de Instrução Pública relatou que "o efetivo da matrícula, nas nossas escolas primárias, é de 222.205 crianças, donde resulta termos ainda 245.845 privados dos benefícios da instrucção" (SÃO PAULO, 1917, p. 358)

Thompson propôs o embasamento do ensino na escola nova e na pedagogia social, sendo que essas duas concepções seriam disseminadas nas escolas pensando em relação à "formação do homem, sob o ponto de vista intellectual, sentimental e volitivo; é o desenvolvimento integral desse trinomio psychico; é o estudo individual de cada alumno; é, também, o ensino individual de cada um delles, muito embora em classes" (SÃO PAULO, 1917, p. 7). Iniciou um processo de centralização na criança, no individual, mesmo inserido ao modo simultâneo em que todos aprenderiam o mesmo programa. Ainda expôs que a formação do homem diante da tríade apontada é concebida para "[...] a preparação para a vida pratica; é a transformação do ambiente escolar num perenne campo de experiencia social [...]" (*idem*).

No ano de 1918, em Carta Circular, demonstrou novamente a preocupação com o analfabetismo, solicitando auxílio para a resolução desse impasse. Obteve diversas respostas, mas a de Sampaio Dória³² indicou propostas para acabar com o problema, sendo a

³² Segundo Mortatti (2000, 2004), Sampaio Dória formou-se em Bacharelado em Direito (1908). Atuava como professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal da Praça e exercia a atividade como Presidente da Liga Nacionalista de São Paulo que tinha uma grande preocupação com a alfabetização e proporcionava direitos políticos, o voto. Diante disso, a Liga discutia questões como o voto secreto e o alistamento eleitoral e, principalmente, para essas duas vertentes funcionarem a erradicação do analfabetismo no Brasil (CARVALHO, M, 2003).

alfabetização do povo uma questão nacional (MORTATTI, 2000). Isso é proveniente da vinculação do analfabetismo com a impossibilidade de progresso. Por isso, a necessidade de uma reforma educacional como forma de inserir a cultura, podendo ser utilizada como um suporte na questão da "ampliação da escola às populações marginalizadas" (CARVALHO, M., 2003, p. 228).

Diante disso, Sampaio Dória ganhou espaço no âmbito da educação passando a Diretor Geral de Instrução Pública de São Paulo em 1920 em lugar de Thompson. Sampaio Dória, na esfera da sua reforma por meio da Lei nº 1750 de 8 de dezembro de 1920, propôs a redução da escola primária de quatro para dois anos, utilizando uma formação básica que acessasse toda a população do estado, sendo extensiva (CARVALHO, M., 2003), podendo atingir mais pessoas. Então, havia a primazia de popularização da escola primária na questão básica, de ler e escrever. Além disso, reorganizou os períodos de aula e os programas da instrução pública. A concepção de Dória de renovação pedagógica mediante a questão da leitura e escrita interferiu na discussão sobre os métodos de ensino propagando a "ideia de autonomia didática" (MORTATTI, 2000, p. 131) perante um cenário em que o método analítico havia sido oficializado. O reformador considerava o método analítico fundamental para a leitura e escrita, porém, realizou uma crítica quanto à imposição do método, primordialmente, pelo fato que a "autonomia didática do professor, implica, portanto, liberdade de escolher, com responsabilidade, o livro didático e o método de ensino" (p. 131).

A oficialização do método analítico foi colocada em xeque no jogo de disputa por meio de mais uma reforma da instrução pública paulista com a proposta da autonomia didática. Trocaram-se os atores no cenário, mudaram-se as regras, mas não se apagou a importância para época de se ter um método e, também, materiais como as cartilhas, que continuaram circulando, sendo algumas delas baseadas nos métodos sintéticos, outras nos analíticos. Ressalta-se que apesar de se discutir uma autonomia didática, o método analítico não foi descaracterizado, sendo reafirmado na Reforma Sampaio Dória.

2.2.1. Cartilhas como impressos para a oficialização do método analítico

A produção de livros em São Paulo, no final do século XIX, teria uma expansão por causa da ampliação do ensino primário para educação das massas (RAZZINI, 2014). Para corroboração do método analítico, as cartilhas foram indicadas pelo Estado. Os livros escolares para serem utilizados nas escolas públicas deveriam ser aprovados por distintas

comissões oficiais e se o livro fosse oficialmente adotado, o Estado financiava o impresso escolar e o distribuía nas escolas públicas (*idem*). Nesse sentido, demonstra-se os impressos adotados pelo Estado: o *Meu Livro (Leitura Analytica)* (1909) de Theodoro de Moraes, a *Cartilha Analytica* (1909) de Arnaldo Barreto, *Cartilha Moderna* de Ramon Dordal e as *Cartilha n° 1 e n° 2* de João Köpke.

Segundo Pereira (2009), *Meu Livro (Leitura Analytica)* de Theodoro de Moraes³³ foi adotada e aprovada pelo governo do Estado de São Paulo. Fundamentada a partir do plano de Thompson de instituição do método analítico, a cartilha foi produzida tanto para o ensino da leitura para as crianças e para a formação de professores. Assim, Theodoro de Moraes “teve uma participação efetiva nesse processo de sistematização teórica do método analítico com a publicação do livreto *A leitura analytica* (1909)” (PEREIRA, 2015, p. 121).

A cartilha *Meu Livro (Leitura Analytica)* foi representada com "sentenças interrogativas, como se o autor estivesse dialogando com o aluno sobre a estampa ou objeto concreto apresentado" (PEREIRA, 2009, p.5). Apresentaram-se os temas do conhecido para o desconhecido e as lições designavam preceitos da moralidade. A configuração gráfica foi constituída por desenhos, historietas e pela exibição de diversas estampas.

Arnaldo de Oliveira Barreto³⁴, partindo da institucionalização realizada por Thompson do método analítico, produziu a *Cartilha Analytica* pela Livraria Francisco Alves. A cartilha foi iniciada por três historietas, nas quais as sentenças foram numeradas e escritas com letra cursiva. No segundo momento, continuaram numeradas, mas com letra de imprensa. Mesmo assim, a letra manuscrita voltou a aparecer em outras páginas. O alfabeto somente surgiu na página vinte e nove por meio de sentenças e depois foram formadas sílabas relacionadas aos nomes dos objetos representados por meio de estampas (desenhos) que transpareceram em toda a cartilha. A ordem configurada era a historieta, a sentença, a palavra

³³ Theodoro de Moraes estudou na Escola Normal Caetano de Campos, diplomando-se em 1906. Teve contato com o método analítico na Escola Modelo Anexa à Escola Normal de São Paulo, sendo primeiro aluno-mestre e depois professor. Trabalhou como professor de ensino primário, professor e Diretor de Escola Normal e redator da *Revista de Ensino* até 1909. A produção de livros didático foi iniciada também em 1909 com a publicação do *Meu livro: primeiras leituras de accôrdo como methodo analytico*. Em 1910, foi selecionado por Oscar Thompson como responsável em supervisionar as atividades de leitura e linguagem, onde verificou a não uniformidade de ensino da leitura e da linguagem, elaborando com outros inspetores o documento, *Como ensinar leitura e linguagem nos diversos annos do curso preliminar* (1911). Sua produção, em relação aos materiais didáticos, perdurou por quatro décadas (PEREIRA, 2015).

³⁴ Diplomou-se em 1891 na Escola Normal de São Paulo. Foi professor na Escola Modelo Anexa do Carmo e também inspetor das Escolas Anexas de São Paulo. Participou como redator-chefe da *Revista de Ensino*, atuou como Diretor do Colégio de Campinas e como Diretor da Escola Normal da Praça da República. Envolveu-se na construção do documento participou da elaboração do documento oficial *Instruções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelo de lições* (BERNARDES, 2015).

e a sílaba. Considera-se que a *Cartilha analytica* de Barreto era inerente à discussão sobre o ensino da leitura e escrita que abrangia a:

[...] busca da cientificidade na educação da criança; os conceitos, deduzidos a partir da psicologia da infância, que deveriam guiar o professor nos modos de ensinar; os novos métodos de ensino; a hegemonia dos métodos intuitivos e analíticos para o ensino de todas as matérias da leitura (BERNARDES, 2015, p. 98).

Ramon Dordal³⁵ seguiu a indicação da instrução paulista de utilização do método de leitura analítico por meio de cartilhas elaboradas pelos professores de ensino primário (PASQUIM, 2015b). A *Cartilha Moderna*, publicada aproximadamente em 1902, apresentou figuras com a finalidade de tornar o ensino da leitura mais fácil no âmbito de "conter palavras e frases que expressem ideias claras e ao alcance da inteligência das crianças; e conter ensinamentos úteis de aplicação imediata" (MORTATTI, 2000, p. 96). As lições começavam com as palavras relacionadas às gravuras e a divisão de sílabas. Ao final da página, as sentenças e frases eram anunciadas e a partir da página vinte e quatro as historietas foram compartilhadas.

João Köpke³⁶ realizou uma Conferência em 1916 para divulgar as *Cartilha n° 1 e n° 2* escritas após um grande aprofundamento sobre o método analítico. O autor realizou apontamentos sobre seu material em relação aos dos autores já discriminados e ao material produzido pela instrução pública do Estado de São Paulo (MORTATTI, 2000). Salienta-se que Köpke fez críticas a outros autores, também adeptos do método analítico por acreditar que o processo de ensino não deveria ser iniciado pela historieta, mas pelo conto, justificando que "por meio de gravuras e palavras correspondentes, ideias familiares que deveriam favorecer a aprendizagem da leitura e escrita e conduzir conscientemente à abstração (elementos da palavra: sílabas e letras)" (MORTATTI, 2015a, p 73). O ensino deveria ser pautado na leitura

³⁵ Trabalhou como tipógrafo no Rio de Janeiro, estudou na Escola Normal de São Paulo, diplomando-se em 1886. Foi nomeado para a Primeira Cadeira em Itatiba (SP) e, posteriormente, nomeado Diretor de um Grupo Escolar na mesma cidade. Depois, lecionou na Escola Modelo do Carmo e foi Diretor do Grupo Escolar do Brás. Fora isso, foi colaborador da *Revista Eschola Pública*, bem como redator da *Revista de Ensino*. Entre 1907 e 1919 foi Inspetor Escolar na cidade de São Paulo até se aposentar. Participou da elaboração do documento oficial *Instruções praticas para o ensino da leitura, pelo methodo analytico* (PASQUIM, 2015b).

³⁶ Estudou na Faculdade de Direito de São Paulo, titulando-se em Bacharel em Ciências Sociais e Jurídicas, sendo nomeado promotor público em Faxinal (SP). Dedicou-se ao magistério dando aulas particulares e lecionando Inglês, Francês, Italiano e Geografia para meninas no Colégio Rangel Pestana. Professorou no Collegio Culto á Sciencia em Campinas que tinha ideais republicanos, bem como no Colégio Florence, específico para a educação feminina. Fundou em 1884 a Escola Primária neutralidade juntamente com Silva Jardim. Mudou-se para o Rio de Janeiro e abriu o Instituto Henrique Köpke e uma associação de professores. Foi nomeado por Campos Salles oficial de registro geral e hipotecas e diretor e professor do ensino primário. Investiu na divulgação do método analítico por meio do rádio, de artigos em jornais para o ensino do Inglês e Francês nos jornais *Provincia de S. Paulo*, *O Estado de S. Paulo*, *Jornal do Commercio* (RJ) e em revistas pedagógicas como: *Eschola Publica*, *Revista de Ensino* (SP) e *Revista Pedagógica* (RJ).

inteligente e expressiva que requer a compreensão do leitor, ou seja, as sentenças e as frases não dariam conta de um entendimento amplo (*idem*).

De acordo com Panizzolo (2006, p. 197), o autor apresentava o método analítico diante de cinco passos para o ensino da leitura e escrita:

O primeiro passo tem por objetivo fazer com que o aluno seja capaz de ver a história que está escrita na prancha mural do professor e no seu porta-vocabulo. O segundo passo consiste em exercitar o aluno para fazer coincidir a impressão acústica com a ótica, estando pronto para o próximo passo, que nada mais é do que fazer o aluno ler, porque entende o que vê, forma mentalmente a imagem que a palavra sugere e consegue soletrar. O quarto passo refere-se a levar o aluno a ler e realizar composição com as novas palavras. E o quinto e último passo tem por objetivo a realização da síntese.

A história deveria ser ensinada utilizando um conto que tivesse palavras reconhecidas por meio da linguagem infantil e que possibilitasse o estudo das letras do alfabeto. Revelou o modo do ensino da leitura como:

[...] o ponto de partida para o ensino da leitura deve ser o TODO. Este todo, mais do que a SENTENÇA, é a fala, a descrição, a narração, o DISCURSO, que a instruiu na língua em que entende e se faz entendida, e que, sob a forma de conto ou história escrita, se ha de traduzir a seus olhos, dando-lhe o segredo da representação graphica, em que se faça entendida e entenda (KÖPKE, 1916, p. 36, grifo do autor)

Diante dessa perspectiva, a *Cartilha nº 1 e nº 2* foram complementadas por dois outros materiais: os livros companheiros e os cadernos de escrita. A *Cartilha nº 1* foi composta por estampas e narrativas que trabalharam com vocábulos tidos como referência ou base a repetição de ações, primordialmente, o fonema inicial para a apreensão de novos vocábulos iniciados com o mesmo fonema já estudado. Já na *Cartilha nº 2* foram apresentadas as sílabas em nível mais dificultoso (MORTATTI, 2000).

Os professores/autores das cartilhas com o apoio do Estado publicaram impressos escolares em defesa do método analítico. Theodoro de Moraes, Arnaldo de Oliveira Barreto e Ramon Dordal produziram as cartilhas de alfabetização indicando as historietas, as frases e as sentenças³⁷ como recurso para o ensino da leitura e escrita. No caso, Köpke considerou ideal o

³⁷ O método da frase utiliza um grupo de palavras com sentido. As atividades de expressão oral realizadas pelas crianças se transformam em orações simples e, também, em faixas expostas na sala de aula para ilustração e como fonte de consulta para formação de novas palavras (B. BRASLAVSKY, 1988). O método das sentenças é semelhante ao da frase, sendo a sentença decomposta em palavras e depois sílabas. Ressalva-se que há poucas informações sobre a sua divulgação (FRADE, 2005, 2007). Já a historieta e o conto estão inseridos no método global e a unidade de partida é o texto que deve ser memorizado para o reconhecimento de sentenças, de palavras e de sílabas em diferentes momentos, abarcando um período de lições com os textos e na sequência, atividades com partes maiores, as sentenças, e somente na sexta lição fazia-se a palavrção da primeira lição que

ensino da leitura e escrita por meio de contos por possibilitar a compreensão do todo em relação a leitura para apreensão de sentido. O método analítico iniciou um processo no ensino da leitura de preocupação com o significado, fator não envolvido nos métodos sintéticos. Mesmo assim, os textos utilizados como contos e historietas não possuíam um sentido para a vivência em sociedade.

2.3. Escolanovismo, os métodos mistos e os Testes ABC

Mortatti (2000) apresentou *A Alfabetização sob medida* entre meados da década de 1920 até 1970, aproximadamente. Partindo da Reforma de Sampaio Dória em 1920 que indicava a utilização do método analítico sob uma base de autonomia pedagógica, a disputa na questão da metodização não desapareceu, agora, entre defensores dos métodos mistos (analítico-sintético ou sintético-analítico) compreendidos como "rápidos e eficientes" (MORTATTI, 2006, p. 8) e os defensores dos métodos analíticos e sintéticos. Nesse período, destaca-se as ideias do reformador Lourenço Filho³⁸ e a promoção dos *Testes ABC* para a verificação da maturação biológica.

Reformas foram ratificadas, difundidas e institucionalizadas diante de um cenário político de reorganização do país com o Governo Provisório de Getúlio Vargas e a atuação do movimento da Escola Nova, por meio *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova* (1932), assinado por diversos professores que, segundo o reformador Azevedo (1944) afirmou, as ideias da modernidade pedagógica que eram direcionadas para uma população urbana e industrial, rompendo com a concepção individualista da política nacional em defesa de "fortalecer os laços de solidariedade nacional, manter os ideais democráticos de nossos antepassados e adaptar a educação, como a vida" (p. 397).

No caso, a política educacional nacional deveria ser amparada nos princípios de laicidade, da nacionalização do ensino e da reorganização dos níveis de ensino almejando "fortificar a obra do ensino leigo, tomar efetiva a obrigatoriedade escolar, criar ou estabelecer para as crianças o direito à educação integral, segundo suas aptidões" (AZEVEDO, 1944, p.

ao todo era de dez lições. Assim, tinha-se a preocupação de não apresentar as unidades menores de forma tão dura, sem sentido (FRADE, 2005, 2007).

³⁸ Formou-se na Escola Normal Primária de Pirassununga (SP). Estudou na Escola Normal da Praça da República, obtendo seu segundo diploma de Normalista. Teve proximidade com Sampaio Dória pelo fato do mesmo ter sido seu professor tal como Oscar Thompson. Iniciou a Faculdade de Medicina caminhando seus estudos para a Psiquiatria, mas a abandonou por motivos desconhecidos. Depois, começou a Faculdade de Direito, finalizando-a em 1929, já reconhecido reformador e intelectual. Em 1922, tornou-se Diretor de Instrução Pública no Ceará para reformar a educação. Retornou à São Paulo entre 1930-1931 para assumir a Direção de Instrução Pública criando o Serviço de Psicologia Aplicada. (MONARCHA, 2010, BERTOLETTI, 2006).

397) para propiciar um sistema educacional geral demarcado no âmbito federal, sendo os estados recolhedores de experiências nas localidades para a construção do sistema nacional.

Após o *Manifesto de 1932*, a Constituição de 1934 corroborou o “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934) e a obrigatoriedade do ensino primário oferecido pelos estados, tendo uma ampliação para quatro anos. Porém, aponta-se que a obrigatoriedade e a gratuidade não eram direitos subjetivos e não havia responsabilização das autoridades pelo não atendimento (HORTA, 1998).

A leitura e escrita foi fundamentada nos elementos psicológicos da aprendizagem, sobrepondo-se aos linguísticos e pedagógicos, situação que ocorreu dentro de uma concepção de infância apoiada na psicofisiologia centralizando o aluno no processo de aprendizagem, mediante a renovação de métodos de ensino, sendo estes ativos, na gestão do tempo e espaço e, primordialmente, nos testes para a verificação da aprendizagem da leitura e escrita para mensurar a maturidade biológica. Todos esses aspectos seriam necessários para buscar soluções para a socialização e a adaptação da alfabetização destinada à massa populacional “a ser realizada de maneira rápida, econômica e eficaz, a fim de integrar o elemento estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura” (MORTATTI, 2000, p. 144).

Mortatti (2004, p. 64) destacou o emprego dos termos analfabeto/analfabetismo no contexto do escolanovismo:

[...] juntamente com as palavras “analfabeto” e “analfabetismo”, continuava a ser utilizada a expressão “ensino da leitura e escrita”, para designar um problema ainda central do ponto de vista político, social e cultural; mas foi se tornando cada vez mais frequente a utilização da palavra “alfabetização”, designando um processo que talvez nos seja mais familiar, dada a proximidade no tempo: o ensino e aprendizagem (ou, mais recentemente, ensino-aprendizagem) (iniciais) da leitura e escrita.

Apresentou-se, afluência da alfabetização como ensino e aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Salienta-se, também, uma nova concepção de leitura e de escrita, conforme aponta Vidal (2003). Em relação à leitura, foram concebidas práticas para o “incentivo e utilização intensiva de leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura” (MORTATTI, 2004, p. 65).

Lourenço Filho (2008, p. 44) assim definiu a leitura:

O pensamento é uma reação individual, diversa em cada leitor. As palavras escritas ou impressas são *possíveis estímulos* da atividade do pensamento, não já o veículo

de ideias [...] porque tanto quanto as palavras ou frases sejam possíveis estímulos de pensamento, assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando atitudes ou sentimentos [...] A leitura apresenta-se como processo global: seja na leitura em voz alta, seja na leitura silenciosa, os processos de dinamismo da linguagem e do condicionamento emocional importam sempre.

Os estímulos da atividade do pensamento apresentados acentuam a ideia e a emoção, pois na leitura ocorre a construção de pensamento, sendo que os sentimentos se realçam na leitura em voz alta e na silenciosa. Não se diferenciou a leitura em voz alta da silenciosa. Esta última seria considerada mais eficiente, pois estudos sobre os movimentos oculares indicavam que "o avanço da visada era mais rápido que a oralização do lido" (VIDAL, 2003, p. 506). Sendo assim, entendeu-se que com a leitura silenciosa seria possível levantar um maior número de informações do que com a leitura oralizada.

A escrita na modernidade partia da ideia de caligrafia muscular proposta por Orminda Marques³⁹ que criticou a máquina de escrever, uma vez que impossibilitava a letra perfeita. Também, considerou que as crianças não tinham uma escrita adequada e por isso a renovação da educação deveria valorizar as técnicas fundamentais da escrita (VIDAL, 1998). A escrita muscular era de base psicofisiológica exercitada de forma gradual e seriada (MORTATTI, 2004). Vidal (1998, p. 129) descreve como Orminda pensava sobre a escrita:

Para Orminda, a boa escrita, caracterizada como a escrita, clara, legível, rápida, elegante e com certa liberdade de execução, só poderia ser realizada através da **caligrafia muscular**, baseada em movimentos ritmados do antebraço, cujo resultado era uma letra inclinada e sem talhe, uniforme no tamanho e nas ligações, obtida por tração e não pressão [...] a nova caligrafia era muscular, indicando a relação necessária entre movimento e escrita (grifo da autora).

Com os novos modos de pensar a educação revelaram-se os métodos mistos ou ecléticos relacionados a verificação da maturação biológica. A discussão se pautou nos aspectos psicológicos da aprendizagem, primordialmente, depois da publicação dos *Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao ensino da leitura e da escrita (1934)*, de Lourenço Filho (MORTATTI, 2000, 2004), indicando a aplicação de testes para medir o nível de maturidade das crianças para identificar se estariam prontas para o aprendizado da leitura e da escrita.

³⁹ Orminda Marques ministrava a disciplina Prática de Ensino da Escola de Professores e atuava na Direção da Escola Primária do Instituto de Educação do Distrito Federal. Publicou artigos após três anos de pesquisas articuladas com os alunos, as professoras, os normalistas e o professor Lourenço Filho. Os escritos publicados e distribuídos pelos Estados brasileiros foram: *A escrita na escola primária; Brincando com o lápis, Escrita brasileira e Escrita Brasileira (caligrafia muscular)*.

De início, Lourenço Filho (2008) tratou a alfabetização como problema crítico na sociedade. A alfabetização foi vinculada à escolarização e à aprovação no 1º ano. Apesar do acesso à escolarização ter sido ampliada, as taxas de analfabetismo eram altas (MORTATTI, 2000). Diante disso, Lourenço Filho propôs um estudo experimental em turmas de 1º ano, pois entendia que a leitura aconteceria integralmente, caso as crianças apresentassem um nível de maturidade. Sobre a leitura e a escrita considerou que "modernamente, a simultaneidade do aprendizado das duas técnicas é ponto pacífico em didática, e sua prática, universal. Leitura e escrita se adquirem juntas, em menor prazo, com mais economia e segurança, que separadas" (p.41).

Para a verificação da maturação biológica, os Testes ABC⁴⁰ foram aplicados até o final dos anos de 1970 para a classificação das turmas. Eram oito testes correspondentes a dez pontos de análise e o mesmo teste poderia ser utilizado em mais de um ponto de análise (LOURENÇO FILHO, 2008) (verificar exemplo no ANEXO III). Essa concepção foi baseada na experimentação e fundamentada na Psicologia, pois medir seria uma saída para homogeneizar as classes almejando o sucesso nas aprendizagens.

Durante o ideário da Escola Nova surgiu o método natural nos anos de 1940 ancorado na espontaneidade por meio da memorização de palavras conhecidas atrelada ao desenho para a produção escrita, ou seja, na medida em que a criança fosse escrevendo decoraria a forma global das palavras para posterior leitura, logo, a escrita aconteceria antes da leitura (FRADE, 2005; FARAHT, 2012). Baseou-se nas ideias de Freinet e centralizava-se na escrita. O agrupamento das letras poderia ocorrer automaticamente, pautando-se no modelo de escrita referenciado pelo adulto. Quando as crianças tivessem dificuldade para produzir as escritas, os adultos exerceriam o papel auxiliar, não se preocupando com o significado do texto. A leitura estaria voltada para a compreensão (CHARTIER; HÉBRARD, 2001).

A alfabetização foi ampliada na sua função ao não considerar somente a identificação do alfabeto ou a assinatura e, a partir do Censo de 1950, também levar em conta a capacidade de ler um bilhete simples mediante a autodeclaração, sendo uma capacidade restrita em termos de dominar a leitura e escrita, mas de grande importância sob a ótica educacional, política e social. Esse fato foi consequência de campanhas para erradicação do

⁴⁰ Os Testes ABC tinham valor diagnóstico para a verificação individual do nível de maturação em crianças em idade escolar ou alunos que foram reprovados e um valor prognóstico para indicar as crianças que tinham a possibilidade de ler rapidamente. Realizava-se a seleção, a classificação de classes homogêneas (fortes, médias e fracas) que deveriam ter as mesmas aptidões para obtenção de resultados satisfatórios. No caso das crianças mais imaturas na aprendizagem da leitura e escrita, recomendava-se a frequentar as classes seletivas ou diferenciais (LOURENÇO FILHO, 2008).

analfabetismo ocorridas entre a década de 1940 e 1950, influenciadas pela UNESCO, devido aos resultados do censo de 1940 que indicavam a queda de 8,6 % de analfabetos no Brasil. Também, pelo processo de industrialização e de urbanização crescente no país, fator que demandava necessidade de maior escolarização (FERRARO, 2004).

Considerou-se então, a alfabetização como "processo de caráter funcional e instrumental, relacionado com o escolanovismo e com o ideário político liberal de democratização da cultura e participação social" (MORTATTI, 2004, p. 67). Atraiu-se, novamente, a alfabetização à escolarização, cultura e sociedade

[...] envolvendo ensino e aprendizagem [...] simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais (p. 67).

Os discursos de práticas democráticas de alfabetização eram realizados em defesa, principalmente, da educação popular entre o final da década de 1950 e início da década de 1960, período em que o grupo escolanovista publicou o *Manifesto dos Educadores* – “Mais uma vez convocados” em relação ao ensino público, laico e gratuito em prol de uma educação para todos (BATISTA; CLARK; PADILHA, 2008). Na década de 1960 ocorreu o auge dos movimentos de educação popular e de alfabetização com a presença e as ações de Paulo Freire.

Freire (1981a) concebe o analfabetismo como problema político, conforme expressa:

Para a concepção crítica, o analfabetismo nem é uma “chaga”, nem uma “erva daninha” a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca (p. 13).

A alfabetização para as classes populares, nesta perspectiva crítica, não seria a da classe dominante, mas a ação para o desenvolvimento da consciência de luta por direitos, àquela que proporcionaria desafios para a descoberta do sentido da palavra e da linguagem por meio de palavras geradoras de vivência cotidiana, problematizando situações de diálogo educador-educando para a compreensão da leitura (FREIRE, 1981a). Propôs o conceito de leitura de mundo que ocorreria antes da leitura da palavra, interrelacionando linguagem e realidade, de acordo com o exposto:

[...] este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura

que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 1981b, p. 13).

A alfabetização estaria além da decodificação, da memorização do código escrito e da decifração da leitura das palavras (qualquer palavra), correspondendo ao aprendizado profundo da palavra que fizesse parte da história de vida e da realidade composta pelo educando, feita e refeita a cada ação para a transformação do mundo.

Além disso, considera-se na década de 1960, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 4.024 de 1961 que determinava em seu artigo 26 que "o ensino primário será ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais" (BRASIL, 1961). Isto é, ampliou-se o ensino primário por mais dois anos para técnicas aplicadas em artes de acordo com o sexo e a idade, sendo obrigatório e administrado em língua nacional, partindo dos sete anos de idade. A LDBEN nº 4024/61 alargou a escolaridade no ensino primário pelas "resistências políticas de se estabelecer uma integração orgânica entre o ensino primário e secundário no país" (SOUZA, 2008, p. 245).

No contexto de ditadura militar que foi uma afronta para a democracia na política e de truculência contra o direito de voz dos estudantes, correspondendo a "um movimento *contra* as reformas sociais e políticas [...] ação repressiva *contra* a politização das organizações dos trabalhadores (no campo e nas cidades); um estancamento do amplo e rico debate ideológico e cultural que estava em curso no país" (TOLEDO, 2004, p.15), a Constituição de 1967 estabeleceu que o ensino primário deveria ser conduzido em língua nacional e obrigatório e gratuito dos sete aos quatorze anos, ou seja, com durabilidade de oito anos (BRASIL, 1967). A Lei 5.692/71, já na década de 1970, reformou o ensino de 1º e 2º graus e unificou os segmentos, integralizando o primário e o ginásio diante de uma nova configuração curricular e escolar que indicava a terminalidade dos dois graus dentro de uma unidade.

Mortatti (2004) afirma que a expansão da escolarização e a obrigatoriedade do ensino primário cotejado pela legislação não promoveu a oportunidade de acesso a todos, haja vista que o processo de urbanização e a necessidade de ampliação da rede escolar inviabilizaram o processo de "democratização da escola pública". Ademais, houve "o predomínio da perspectiva tecnicista" (p. 68) e para a alfabetização, as concepções influenciadas pela Psicologia predominaram em relação as de abordagem linguística.

2.3.1. O que dizem as cartilhas na alfabetização sob medida?

As cartilhas de alfabetização na *A Alfabetização sob medida* ainda eram utilizadas, muitas delas subsidiadas e adotadas pelo Estado, pois entende-se que “o governo controlou a adoção dos livros didáticos nas escolas públicas primárias, quer sob a alegação de necessidade de uniformização do ensino, quer porque legislava sobre currículos e programas e currículos, quer porque se convertera em principal comprador” (RAZZINI, 2014, p. 308).

Destacam-se algumas cartilhas desse período: a *Cartilha do Povo: para ensinar a ler rapidamente* (1928), a *Cartilha Upa, cavalinho!* (1957), ambas de Lourenço Filho, a *Cartilha Sodré* (1940) de Benedicta Stahl Sodré e a *Caminho Suave* (1948) de Branca Alves de Lima. Outras cartilhas ditas "tradicionais" continuaram circulando devido ao aumento do mercado editorial e oficialização das cartilhas pelo Estado, sendo que a partir de 1937 desvela-se a Política Nacional do Livro Didático (MORTATTI, 2000).

A *Cartilha do Povo*, de Lourenço Filho, teve sua primeira edição em 1928 e ficou fixa no catálogo da Companhia Melhoramentos até 1995. Produzida para a educação popular, era indicada para alfabetização de crianças e de adultos, constando diversas vezes na listagem oficial do Estado (MORTATTI, 2000). De acordo com Bertolletti (2006), a *Cartilha do Povo* foi publicada concomitante à aplicação dos Testes ABC. A cartilha reforçou a utilização do método misto para o ensino da leitura e escrita, observando a maturidade da criança. Mas, para Mortatti (2000, p. 172), Lourenço Filho não aderiu a um método específico:

Quanto ao método escolhido, dado que sua ênfase recai na aprendizagem do mecanismo da leitura e da escrita entendida como instrumentos - e não em seu ensino, nem tomando-as como finalidades -, Lourenço Filho apresenta uma posição "relativista", semelhante à defendida em Testes ABC: a Cartilha pode servir para o ensino por meio tanto dos métodos sintéticos quanto do analítico.

Composta de quarenta lições, a *Cartilha do Povo* utilizava, majoritariamente, a letra de imprensa. Em primeiro lugar, apresentava as vogais, os ditongos e as consoantes de forma desordenada para as combinações naturais. As ilustrações estavam associadas à palavra e à combinação de variadas sílabas em prol da formação dela. Depois, apontaram-se as palavras e as frases, as sílabas complexas, os dígrafos e as historietas de maneira alternada. As lições finais foram acompanhadas da exposição do Hino Nacional, caracterizadas nacionalista e civil (MORTATTI, 2000).

Em 1958, Lourenço Filho produziu a cartilha *Upa, Cavalinho!* juntamente com os livros da *Série de Leitura Graduada Pedrinho*. Nas últimas quatro páginas da cartilha, realizou-se a orientação aos professores sobre seu uso, que envolveu a verificação da maturidade por meio dos Testes ABC para a classificação das crianças, delimitando as

adequações para a leitura e escrita; abordou sobre o ambiente social que influenciaria na aprendizagem da criança, sendo o professor peça chave para motivá-la; destacou a importância de uma cartilha adequada que apresentaria atividades graduadas e que se relacionassem; tratou ser fundamental o professor entender a concepção de aprendizagem representada na cartilha. Quanto ao método, indicou o método eclético a partir de um processo flexível e específico tendo em vista que o ensino poderia ocorrer por meio de frases, de sentenças ou de palavras, caracterizando uma certa autonomia didática (MACIEL, 2002).

Maciel (2002, p. 161) descreve a organização da cartilha *Upa, Cavalinho!* :

Lourenço Filho apresenta as cinco fases da cartilha *Upa Cavalinho!* 1) fase de sentenças e palavras, 2) fase de discriminação de sílabas com as consoantes dadas, 3) fase da discriminação e recomposição imediata, em palavras já conhecidas e novas, 4) fase das consoantes ainda não estudadas e 5) fase final do ensino da leitura corrente.

As cartilhas que tiveram evidência entre as décadas de 1960 e 1970 foram a Cartilha Sodrê e a Caminho Suave. Segundo Mortatti (2000), a *Cartilha Sodrê* de Benedicta Stahl Sodrê⁴¹ foi reformulada por sua filha Isis Sodrê Vergamini e vendida até 1996. Demonstrou-se as ilustrações associadas às palavras. A primeira página tinha o desenho de uma pata com a palavra ao lado destacando a sílaba PA em vermelho. Embaixo, a frase "A pata nada" e a escrita de palavras tanto com PA quanto com NA (pata, papa, nada e nata). Na sequência, apareceu uma atividade para cobrir em letra cursiva as sílabas estudadas, a cópia de algumas palavras e a indicação de pintura de uma pata. Mais à frente da cartilha havia a verificação da aprendizagem com todas as palavras e sílabas apresentadas por meio da comanda "Leia e copie" (SODRÊ, S/D). Na segunda parte, as historietas foram exibidas, tal como: "Como o bolo está fofo! O bolo é de coco; No bolo há ovo; O bolo é novo". Logo abaixo, possuía quatro quadros com várias palavras iniciadas pelas sílabas de COMO, BOLO, FOFO e NOVO. A cartilha foi dividida em sete partes: sílabas com a vogal *a* (Parte I), Jogo com as vogais *o, e, i e u* (Parte II), ditongos nasalados e hiatos (Parte III), utilização do *s, r, m, n e l* no final das sílabas (Parte IV), uso do *r* e do *l* intercalados (Parte V), letras *h, z e o som do x* (Parte VI) e vogais e ditongos nasais (Parte VII) (SODRÊ, S/D).

A *Cartilha Sodrê* foi organizada de acordo com o **Processo de Alfabetização Rápida** ou **Processo Sodrê** e orientou os professores para que ensinassem por intermédio da

⁴¹ Estudou no Colégio Metodista Piracicabano e formou-se na Escola Normal Sud Menucci. Ministrou aulas particulares para a neta de Prudente de Moraes, Emma de Moraes. Concurso-se para a escola Fazenda Água-virtuosa na região de Ribeirão Bonito. Tinha uma formação cristã e se preocupava o ensino rápido e eficaz de alfabetizar. Lecionou em várias escolas públicas em São Carlos e, preocupada com a evasão e repetência, criou o método "Processo de Alfabetização Rápida" (MENDES, 2007).

gravura e da leitura das sentenças, depois as palavras e as sílabas. Atribui-se uma importância para as sílabas, destacando-as em vermelho, fator que indicou a utilização do método silábico. Mesmo assim, as sentenças apareceram antes das sílabas, bem como as historietas na segunda parte da cartilha.

A cartilha *Caminho Suave - Alfabetização pela imagem*⁴² de Branca Alves de Lima foi publicada em 1949 pela Editora Caminho Suave Limitada. A autora acreditava que a cartilha acabaria com o analfabetismo no país (MORTATTI, 2000). Considera-se um sucesso editorial (MACIEL, 2002), adotada e financiada pelo Estado por meio de programas de livros didáticos e distribuídas para as escolas públicas do país.

Apresentaram-se as vogais relacionadas às ilustrações e às palavras, iniciadas pela vogal correspondente. As sílabas e as palavras eram articuladas com as ilustrações. Exemplificando, o desenho da barriga, o vocábulo BARRIGA e as sílabas *ba, be, bi, bo* e *bu*. Encontrou-se a ilustração de uma mulher com uma criança acima da imagem o BA em vermelho e o RRIGA em negrito. Já abaixo o BA em destaque na coloração vermelha e a historieta "Babá lava o bebê. Eu vejo a barriga do bebê", depois três colunas com palavras iniciadas com B e a sequência *ba, be, bi, bo, bu* em letra de imprensa maiúsculas, minúsculas e depois cursiva. As outras páginas seguem a mesma estrutura, mas após a letra Z, o foco foi para as denominadas sílabas complexas.

Orientou-se a utilização do M e do N por meio de um texto e de um exercício para completar com M ou N. Já na última, demonstrou-se a mensagem "Crianças de hoje - Homens de amanhã". A cartilha apontou a necessidade de entender a lição para passar para a próxima e defendeu que "se ensine simultaneamente a leitura e a escrita" (LIMA, 1967, p. 4). Salienta-se que a cartilha assinalou uma estrutura mecânica com exercícios repetitivos para a memorização das sílabas e das palavras.

A cartilha direcionou os professores sobre o método de ensino da leitura:

A escolha do método é também de muita importância. Tenho observado que a criança encontra dificuldade em formar sentenças completas à vista de uma gravura, mas diz espontaneamente: gato, cachorro, faca, etc. Por esse motivo, baseei meu processo de "Alfabetização pela Imagem" no Método Analítico-Sintético", mas partindo da palavra. Foram escolhidos vocábulos familiares e de fácil articulação (LIMA, 1967, p. 3).

Branca Lima criticou o método global de contos, bem como os métodos analíticos. A cartilha foi elaborada em contraposição a esses métodos que não funcionavam e fracassavam.

⁴² Trata-se da 69ª edição de 1967.

Portanto, o método eclético seria o mais viável para o ensino porque “este método combinava as abordagens teóricas analítica (palavras, frases, textos) e sintética (sílabas, fonemas, letras), sendo também chamado de analítico-sintético” (PERES; VAHL; THIE, 2016, p. 346-347). Entretanto, Maciel (2002) ao analisar a *Caminho Suave* entende que “a organização estrutural está mais coerente com os princípios do método silábico” (p. 164).

Verificaram-se três características nas cartilhas analisadas na *Alfabetização sob medida*. Em primeiro lugar, a indefinição de um método, ficando este a critério do professor. Entretanto, observou-se que a necessidade dos métodos não foi excluída da discussão, ou seja, não se alfabetizava sem método. Em segundo lugar, os métodos ecléticos foram a válvula de escape da modernidade. Decidir entre sintético e analítico seria tradicional, mas mesclados seria uma saída na perspectiva escolanovista, ficando evidente a posição dos autores nas cartilhas quanto aos métodos mistos. Em terceiro lugar, o patrocínio do Estado para a difusão das cartilhas de alfabetização demonstrou a tentativa de controle sobre o que seria ensinado nas escolas públicas, afinal, tinha-se que supervisionar a eficiência e a produtividade proporcionadas pelos métodos.

2.4. Desmetodização do ensino da leitura e escrita: alfabetização e letramento

A *Alfabetização: construtivismo e desmetodização* de meados dos anos de 1980 até a atualidade envolve, primeiramente, o conflito entre os defensores da teoria psicogenética e dos métodos de alfabetização e, na sucessão, a recente discussão sobre letramento e o resgate dos estudos específicos em alfabetização como tecnologia da escrita (MORTATTI, 2000, 2015b). É um período marcado pela redemocratização política em que ocorreu a reorganização de instituições e uma nova concepção em relação à leitura e à escrita.

O fracasso escolar das camadas populares na passagem da 1ª para a 2ª série⁴³ é muito discutido em relação à função da escola. Apesar de um crescente acesso à escolarização, segundo Barreto e Mitrulis (2001), para o aluno “o balanço de seu desempenho é seguramente insatisfatório, tendo persistido o caráter excludente e seletivo do sistema educacional”.

Nesse cenário, expressa-se que “eram necessárias medidas concretas, dentre as quais as opções por teorias e práticas didático-pedagógicas que postulassem, de forma clara e precisa, o modelo de educação, escola, ensino e alfabetização” (MORTATTI, 2004, p. 72).

⁴³ Como se faz referência à desmetodização da leitura e escrita e ao início do processo de redemocratização, ainda utilizava-se série. Portanto, manteve-se a nomenclatura. A partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos, alterou-se para ano.

Portanto, o ensino de língua materna pautou-se em teorias que associavam a linguagem à questão social para possibilitar a luta contra as desigualdades sociais e, conseqüentemente, restrição quanto aos métodos e as cartilhas.

Ressalta-se que “durante décadas, andamos [...] em busca, sim, de um método: silábico? global? fônico? Ou, quem sabe, eclético? Mas buscávamos um método. Durante décadas, esse parecia ser o problema crucial da alfabetização: um método” (SOARES, 2008a, p. 86). A alfabetização relacionou-se aos métodos sintéticos ou analíticos ou ecléticos, bem como às cartilhas como fundamento para a alfabetização e às oficializações de discursos e materiais realizadas pelo Estado. Essa dinâmica de opção por um método foi nomeada por Soares (2017) de *movimento pendular*. Entretanto, as críticas aos métodos de alfabetização afloraram devido ao construtivismo⁴⁴, entendido como uma revolução conceitual baseado nos estudos de Jean Piaget que concebem que as crianças podem solucionar problemas e entender o mundo a sua volta por meio das suas próprias ações organizando e construindo suas próprias categorias de pensamento sobre o objeto de conhecimento. Para tanto, não havia a necessidade de testes para a verificação da maturação biológica para a construção do conhecimento.

Para o ensino da leitura e escrita, destaca-se a figura de Emília Ferreiro que realizou pesquisas na Argentina e no México, a partir de uma perspectiva psicolinguística. Uma das pesquisas amplamente divulgada no Brasil foi a que Emília Ferreiro realizou em colaboração com Ana Teberosky, resultando em *A Psicogênese da língua escrita* que se concentrou no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Ferreiro e Teberosky (1985) criticaram os métodos de ensino da leitura, considerando-os mecânicos, uma vez que a criança adquire uma técnica para decifrar o texto, pois "em nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre a fala e a ortografia" (p.19). As cartilhas de alfabetização reforçaram a mecanicidade da aprendizagem propondo sílabas sem sentido e a ortografia regular, no primeiro momento da aprendizagem. As autoras assinalaram que apesar do método analítico tratar o ensino do todo para as partes, delimitou-se a leitura como um aporte visual e de memorização, na qual se gravava as palavras e depois

⁴⁴ Soares (2017) entende como discutível a utilização do termo construtivismo para a área da alfabetização, pois este está relacionado “com a gênese do desenvolvimento do conhecimento, ou, mais restritamente, a uma teoria da aprendizagem” (nota 8, p. 20). Alerta que usar o construtivismo em alusão a uma concepção de alfabetização pode gerar outras interpretações, tais como: construtivismo como teoria de alfabetização ou como método de ensino. Mas, deve-se respeitar essa nomeação, já utilizada com tanta ênfase na área. De acordo com essas questões, este trabalho apropria-se do termo construtivismo relacionado à área da alfabetização como processo de aprendizagem da leitura e da escrita de sujeitos do conhecimento.

as dividia em sílabas. Diante disso, os métodos de alfabetização desconsideraram "a competência linguística da criança" e "suas capacidades cognoscitivas" (p. 21).

Ferreiro (1985) não trata a língua como código, mas como sistema de representação. Então, necessita-se compreender sua natureza, ou seja,

[...] compreender por que alguns elementos essenciais da língua oral (a entonação, entre outros) não são retidos na representação; por que todas as palavras são tratadas como equivalentes na representação, apesar de pertencerem a "classes" diferentes; por que se ignoram as semelhanças no significado e se privilegiam as semelhanças sonoras; por que se introduzem diferenças na representação por conta das semelhanças conceituais. (p.15)

Corroborar-se que a aprendizagem da leitura e escrita é conceitual. A escrita evolui por intermédio de três pontos, de acordo com Ferreiro (1985, p.19):

- a distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
- a construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
- a fonetização da escrita (que se inicia com um período silábico e culmina no período alfabético)

No primeiro ponto, destaca-se que a forma gráfica representa a forma de um objeto ou uma configuração por meio de desenhos. No segundo ponto, promove-se a realização da escrita (não-icônico), da utilização das letras. Nessa fase, as crianças pequenas se esforçam para realizar a diferenciação entre icônico e não icônico e chegando à forma não-icônica, começam a pensar na quantidade de letras para a escrita (eixo quantitativo), acreditando que com menos de três letras não há escrita, visto que ao avançarem no processo de escrita prestam a atenção na variedade de letras (repetição de letras e correspondência entre as sílabas e sons das palavras). Entende-se que os erros no processo de escrita são construtivos e não retratam reprovação. No terceiro ponto, designam-se as hipóteses de escrita denominadas: pré-silábica, silábica de quantidade, silábica de qualidade, silábica alfabética e alfabética. Apresentam-se as hipóteses de escrita indicadas em Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1985) (verificar exemplos no ANEXO IV):

a) Pré-silábica: A criança representa traços típicos da escrita que pode ser em letra de imprensa ou cursiva. Ela "ainda não descobriu que a escrita nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos" (MORAIS, 2012, p. 54), mas sabe que se escreve com letras. No início da hipótese, pode relacionar as características do objeto à quantidade de letras, fenômeno chamado de realismo nominal

(COUTINHO, 2005). Por exemplo, formiga com poucas letras e boi com muitas letras. Ilustra-se que determinadas representações acontecem por meio de desenhos, utilizados para apoiar a escrita em prol do significado, porque há crianças que não diferenciam o icônico do não-icônico (FERREIRO, 1985; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

b) Silábica de quantidade: A criança associa que as partes grafadas correspondem às partes da emissão oral das palavras. Compreende-se que "a hipótese silábica é de maior importância, por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras entre as palavras" (FERREIRO, 1985, p. 25). Como a criança não planeja a escrita, ao refletir sobre a palavra, pode colocar letras a mais do que o contido nas pautas sonoras. Porém, na leitura, ajusta as marcas gráficas às orais, entendendo que se entrelaça as partes orais à grafia, sem ter relação com os fonemas das palavras (MORAIS, 2012).

c) Silábica de qualidade: Refere-se a mesma estrutura da silábica quantitativa. Contudo, nessa hipótese de escrita a criança atribui um valor sonoro às letras que compõem as palavras relacionando cada letra a um fonema (MORAIS, 2012). A criança pode apresentar um "conflito cognitivo" na escrita de palavras dissílabas ou monossílabas, pois entende que não se promove leitura com menos de duas letras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

d) Silábica alfabética: É a transição entre o que pode ser abandonado e o que pretende ser construído. A criança realiza uma análise que vai além da sílaba e pautas sonoras e descobre que uma letra não é suficiente para representar uma sílaba e que determinados sons podem não representar a grafia apresentada (FERREIRO, 1985; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985). Reflete sobre as unidades menores pensando em maiores possibilidades nas correspondências sons/grafias. Ressalta-se que é "preciso ver a etapa silábico-alfabética não apenas como um "período de transição", mas como um período de grande aprendizado das correspondências grafema-fonema" (MORAIS, 2012, p. 63).

e) Alfabética: Equivale ao processo final da evolução da escrita. A criança compreende que cada elemento da escrita corresponde a diversos valores sonoros menores que a sílaba. Entretanto, o processo de aprendizagem não acaba nesse nível, pois, agora, encontrará conflitos relacionados às dificuldades de ortografia (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

As hipóteses de escrita foram centrais na teoria psicogenética. As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1985) tratam a escrita como objeto de conhecimento e como sistema de representação. Apoiam-se em expressões, tais como: "processo de leitura e

escrita", "alfabetização", "sistema de escrita alfabética"; "lecto-escritura" (leitura e escrita), "evolução da escrita", "hipóteses ou níveis de escrita", "construção do conhecimento" e reiteram que o construtivismo "não traz para o leitor nem um novo método, nem novos testes, nem nada que se pareça com uma solução pronta [...] oferece ideias [...] para repensar a prática escolar de alfabetização" (WEISZ, 1985, p. 5)⁴⁵.

A teoria psicogenética da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores não conceituou letramento, constituindo a alfabetização como a apropriação da língua escrita, assim como, a possibilidade de utilização da leitura e escrita para a participação nas práticas sociais. Também, a partir da década de 1980, os estudos sobre letramento ganharam ênfase no campo educacional e acadêmico, fator que despontou na multiplicidade de conceitos de alfabetização e letramento. Porém, a teoria psicogenética da língua escrita era marcada nos discursos oficiais do MEC.

De acordo com Soares (2010), letramento surgiu pela primeira vez no Brasil na área de Linguística Aplicada e da Educação no livro *No mundo da escrita* de Mary Kato. Depois, foi utilizado na tese de doutoramento de Leda Verdiani Tfouni *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Na sucessão, Ângela Kleiman publicou *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, um compilado de pesquisas sobre o letramento. Já Magda Soares tratou das facetas da alfabetização e com o tempo produziu vários trabalhos em relação à alfabetização e letramento. Por isso, abordar-se-á as concepções de alfabetização e letramento, partindo dos estudos de Kato (2005), Tfouni (1986, 2010); Kleiman (1995, 2005), Soares (2004, 2008, 2009, 2010) e Rojo (2010, 2012) e, também, tratará das perspectivas de letramento e da alfabetização relacionada ao Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Para Kato (2005), a função da escola, especificamente, para a linguagem, é inserir a criança no mundo da escrita para torná-la letrada, considerando-a:

[...] um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas da sociedade que privilegia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (p.7).

De acordo com Kato (2005), a língua padrão normativa seria resultado do letramento. Já Tfouni (2010) considera que a alfabetização se relaciona à escolarização. Para a

⁴⁵ Cagliari (1998) considera construtivismo como método no livro *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. Já Kleiman (2005) expõe que todo conceito que aparece envolvendo o ensino da língua escrita é interpretado como um novo método, fato ocorrido com a teoria psicogenética. Por exemplo, "método Emília Ferreiro" (p. 8).

alfabetização, utiliza-se a perspectiva sociointeracionista e a construtivista. A sociointeracionista concebe que a alfabetização é um processo individual e incompleto por causa da transformação da sociedade. Nesse processo de mudanças, necessita-se de atualizações. Deste modo, a alfabetização possui graus em que “o movimento do indivíduo dentro dessa escala de desempenho, apesar de inicialmente estar ligada à instrução escolar, parece seguir posteriormente um caminho que é determinado sobretudo pelas práticas sociais nas quais ele se engaja” (p. 17). A construtivista, a partir dos estudos de Emília Ferreiro, trata a alfabetização como processo de representação e a escrita objeto de conhecimento. A alfabetização, então, é um processo de representação da escrita que relaciona os sinais gráficos aos sons da articulação da fala em que níveis de escrita são deflagrados e, também, um processo contínuo permeado por graus de alfabetização de acordo com as transformações ocorridas pela sociedade. Isso se relaciona com a escola, no primeiro momento, tendo depois um percurso demarcado pela participação nas práticas sociais.

Quanto ao letramento, para Tfouni (2010), não há um sentido único e uniforme. É um processo de natureza sócio-histórica, centrado no social, em que os não alfabetizados na sociedade grafocêntrica podem ser letrados e participantes das práticas por meio da oralidade com características do discurso escrito seguindo um raciocínio lógico dedutivo. Por meio da pesquisa da autora com os silogismos⁴⁶, verificou-se que utilizaram as experiências de vida para formular as respostas. Desta forma, destaca-se que o letramento não deve estar estritamente voltado para a leitura e escrita, mas que “tenha preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, principalmente através dos mecanismos educacionais” (p. 8). A autora aponta que não existem pessoas iletradas e, do ponto de vista sociohistórico, na sociedade moderna, há graus de letramento. A alfabetização e o letramento não são sinônimos, oportunizando estudos de modo independente. Ressalta-se também, que influenciam nas culturas dos agentes que não dominam a escrita⁴⁷.

A alfabetização, segundo Kleiman (2005), é “prática, conjunto de saberes sobre o código e processo de aquisição de escrita” que mobiliza “modos de fazer, operações e sequências cognitivas e estratégicas” (p. 13-14), ou seja, é o ensino por meio de um sistema

⁴⁶ Segundo Tfouni (1986), os silogismos são compostos por uma premissa maior que engloba, por exemplo, “todos”, uma premissa menor que se refere ao deslocamento do geral para a pessoa ou objeto e uma oração interrogativa que tem como resposta certa uma dedução lógica, ignorando o conhecimento empírico com enfoque para o conhecimento linguístico, entre o proposto nas premissas. Exemplo: “Toda fruta tem vitamina. Maçã é uma fruta. Ela tem vitamina?” (TFOUNI, 1986, p. 239)

⁴⁷ Tfouni (1986, 2010) não aborda em seus textos sobre os métodos de alfabetização. Está preocupada em discutir o letramento de pessoas não escolarizadas. Define alfabetização a partir de contribuições da sociolinguística e psicolinguística. A hipótese levantada é que ambas as áreas não utilizam os métodos de alfabetização em suas teorias para alfabetizar, podendo até discutir sobre o assunto tal como a construtivista.

de regras de funcionamento e de utilização do código alfabético e ortográfico tal qual um movimento de um conjunto de saberes (físico-motor, mental e emocional) desse código que faz com que as pessoas participem de práticas letradas, considerando que a alfabetização é uma das práticas de letramento.

De acordo com Kleiman (1995), letramento foi discutido, inicialmente, no campo acadêmico, como suporte para os estudos do “impacto social da escrita” (p. 15), pensando em separar as pesquisas de alfabetização e de letramento. Para Kleiman (2005), letramento não é um método, não é alfabetização, não é habilidade e muito menos se ensina e refere-se a “*um conjunto de práticas de uso da escrita que vinham modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as, porém*” (p. 21, grifo da autora). Explica que o letramento não é método, pois envolve a inserção da criança no mundo da escrita e considera que a ação de qualquer método de ensino se torna eficiente quando é utilizado como ferramenta para a obtenção do conhecimento em situações próprias; não é alfabetização, mas é parte integrante dela, entendendo que é necessária para que os sujeitos participem com autonomia de práticas de letramento, mas sozinha não é suficiente; não é habilidade, “embora envolva um conjunto de *habilidades* (rotinas de como fazer) e de *competências* (capacidades concretas para fazer algo)” (p. 16, grifo da autora).

Diante disso, nessa concepção, o objeto de conhecimento é o impacto social de utilização da língua escrita (KLEIMAN, 1995) que não está restrito à instituição escolar que é uma “agência de letramento” (p. 20), mas também, a outras agências que demonstram práticas de letramento diferenciadas, podendo acontecer na família, na igreja, no local de trabalho, entre outros. Contudo, destaca-se que a escola é uma “agência de letramento” que dá mais importância à alfabetização ao desvelá-la como fundamental para o sucesso na escolarização, no uso do termo tradicional, concebendo-a como processo de obtenção de código alfabético no âmbito da competência individual (*idem*). Portanto, diante das diversificadas agências de letramento que compõem a sociedade há a participação em **eventos de letramento**⁴⁸ que, segundo Kleiman (2007, p. 5) é:

[...] uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita [...] não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns.

⁴⁸ Pode-se considerar um exemplo de evento de letramento quando uma pessoa mais velha da família realiza uma leitura de uma história e a criança a escuta para o divertimento. Então, a criança associaria o livro ao prazer da leitura (KLEIMAN, 2005).

Nesse sentido, o letramento escolar está relacionado aos impactos sociais da escrita, no qual se pode proporcionar atividades escolares em que a leitura e a escrita possam ser ferramentas para a participação social. Isto é, as práticas escolares de aprendizagem de leitura e escrita são práticas sociais quando se fundamentam nelas e exercem o papel de recontextualizar as práticas sociais que ocorrem fora da escola que fazem parte das vivências dos aprendizes (KLEIMAN, 2010).

Soares (2008a) considera a alfabetização como a obtenção da tecnologia da escrita, processo de relação entre grafema e fonema, “ato de tornar alfabeto” (SOARES, 2009, p. 31) e o letramento apresentado como estado ou condição de um grupo social ou pessoa que adquire a leitura e a escrita para interação nas práticas sociais. A relação entre a alfabetização e o letramento para Soares (2004, p. 14) assim é relatada:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (grifo da autora).

Em suma, alfabetização e letramento são dois processos distintos, diferenciados, mas interligados. Soares (2009, p. 30) chama a atenção de que em analfabeto aparece o prefixo *a* (*n*) que desvela negação. Analfabeto compreende “aquele privado do alfabeto [...] que não sabe ler e escrever”, o mesmo ocorre com analfabetismo acompanhado do sufixo *ismo* que é considerado “um estado, uma condição, o modo de proceder daquele que é analfabeto”. Alfabetizar e alfabetização, respectivamente, “tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” e “ação de alfabetizar”. A palavra alfabetismo “estado ou a condição que assume aquele que sabe ler e escrever” (p. 18-19) não é muito usual, sendo utilizada no lugar de letramento por alguns autores e tendo um sentido mais vernáculo. Alfabetismo ou letramento é “estado ou condição de quem não é analfabeto” (SOARES, 2002, p. 146) e está além da aquisição da leitura e escrita (SOARES, 1999).

A alfabetização e letramento são indissociáveis e interdependentes no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Para ocorrer a aprendizagem da leitura e escrita, segundo Soares (2017), há três facetas: a **faceta linguística** em que “o objeto de conhecimento é a apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita” (p.29), correspondendo a alfabetização; a **faceta interativa**, na qual o objeto de conhecimento equivale as habilidades de compreensão e de produção textual; e a **faceta sociocultural**,

quando o objeto de conhecimento “são os eventos sociais e culturais que envolvem a escrita [...] em diferentes situações e contextos de uso da escrita (*idem*), as duas últimas equivalem ao letramento. Salienta-se, de acordo com a autora, que em todas as facetas elencadas há habilidades e estratégias específicas de aprendizagem e de ensino, ou seja, processos que devem ser desenvolvidos concomitantemente, cada qual com ações e estratégias pedagógicas para a aprendizagem da língua escrita. Soares (2004, 2017) então, parte da perspectiva do **alfabetizar letrando**.

No livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, Magda Soares (2017) apresenta uma discussão sobre os métodos e reforça que as facetas devem ser desenvolvidas ao mesmo tempo atreladas a teorias subjacentes e às especificidades de cada uma delas, entendendo que se deve alfabetizar com método não relacionado aos métodos de alfabetização, mas por meio de metodologias construídas pelas professoras e professores,

[...] compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada – aqueles/aquelas que **alfabetizam com método** (SOARES, 2017, p. 333-334, grifo da autora)

Rojo (2012)⁴⁹, por meio de pesquisas realizadas nos Estados Unidos, indica que há uma diversidade de culturas e de linguagens. Com isso, aporta-se para o conceito de multiletramentos. Esse conceito não caminha para o discurso que há variadas práticas letradas legitimadas ou não na sociedade. Diferentemente, expõe dois tipos de multiplicidades presentes no contexto social: a multiplicidade cultural das populações e a semiótica de produção ou informação por meio dos textos utilizados pelas populações, primordialmente, a urbana.

É sabido, segundo Rojo (2010), que houve mudanças significativas com o efeito da globalização, fator que demanda a necessidade novos letramentos, pois ocorreram transformações no modo de circulação das informações, bem como nos meios de comunicação. Diante disso, a escola é um lugar “de letramentos múltiplos e muito diferenciados, cotidianos e institucionais, valorizados e não valorizados, locais, globais e universais, vernaculares e autônomos, sempre em contato e em conflito, sendo alguns ignorados e apagados e outros constantemente enfatizados” (436). Portanto, a função da escola, de forma ética e democrática, é deixar de excluir os letramentos das culturas locais e,

⁴⁹ Os estudos de Roxane Rojo estão voltados mais para a vertente do letramento.

simultaneamente, propiciar o contato com letramentos de outras instituições, com letramentos valorizados pela sociedade (*idem*).

Desvela-se uma variedade de ênfases para a alfabetização e letramento, com diversas perspectivas que permeiam o âmbito acadêmico e educacional. Apreende-se que se encontram autores como Tfouni, Kleiman e Soares que discutem a alfabetização e letramento, apesar de Tfouni apontar que ambos podem ser estudados separadamente e na população não escolarizada, de Kleiman indicar que a alfabetização é parte integrante do letramento voltando-se com mais ênfase para os estudos do letramento e de Soares tratar os conceitos como indissociáveis, abordam as especificidades dos dois termos. Já Kato relaciona a escola e linguagem e Rojo para as multiplicidades do letramento. Desta maneira, pode-se pensar em **letramentos** como referência aos múltiplos conceitos e significados em que a palavra é utilizada (SOARES, 2002, 2010). É essencial assumir que o letramento é heterogêneo, impreciso e que não há uma definição pronta (MARINHO, 2010a).

A palavra letramento é um “neologismo” e surgiu pela percepção de pesquisadores de que algo existia além da alfabetização (TFOUNI, 2010, p. 31). Descende de países desenvolvidos que usam *literacy* para indicar que a população, mesmo estando alfabetizada, possuía dificuldade na utilização da leitura e da escrita para as práticas sociais e profissionais (SOARES, 2004). O conceito de letramento empregado no Brasil pode ser advindo de *literacy* e tem relação com o termo dos países de língua inglesa. Já nos países de língua francesa, utilizou-se *illettrisme* que representa a população de jovens e adultos que não conseguiam usar as habilidades de leitura e escrita para as práticas sociais e profissionais. Entretanto, letramento não é *literacy* e não tem a mesma natureza. Porém, conforme já sinalizado, há uma multiplicidade de conceitos teóricos que se pode aplicar para letramento. No Brasil, o “conceito encontra-se em fase de “adaptação” ou de “reinvenção”, ou seja, [...] vivenciamos um processo de abasileiramento” (MARINHO, 2010b, p.15) da palavra. Entende-se, de acordo com Soares (2010), que as perspectivas que compõem a multiplicidade de faces do conceito de letramento são: a antropológica, a linguística, a psicológica, a educacional e pedagógica.

Na perspectiva antropológica, ilustra-se que letramento é entendido como “práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2010, p. 56). É uma esfera ideológica que demonstra as diferenças entre letrados e não letrados. Assim, a tradução mais apropriada para *literacy* seria cultura escrita que envolve as práticas letradas fora do contexto escolar e o representante das pesquisas em *New Literacy*

Studies (NLS), que são estudos etnográficos em alfabetização e letramento (MARINHO, 2010a), foi o pesquisador Brian Street que introduziu o modelo ideológico de letramento em contraponto ao modelo autônomo.

O modelo autônomo de letramento é definido como uma prática restrita, uma direção unívoca, delineado e justaposto ao “progresso” e “civilização” (STREET, 2014). Kleiman (1995, p. 22) explicita que no modelo autônomo “a escrita seria um modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado”, ou seja, a interpretação estaria na funcionalidade interna do texto escrito, a escrita não teria relação com a oralidade, sendo que esta tem uma conexão com as “relações que os interlocutores constroem, e reconstróem, durante a interação” (*idem*).

O modelo ideológico é demarcado como as “práticas sociais específicas de leitura” (STREET, 2014, p. 44) reconhecendo a origem ideológica, a cultura internalizada nas práticas e o reconhecimento que há uma variedade de práticas letradas em diversos contextos sociais. Diante disso, inserido a uma concepção de letramento social, o evento de letramento “busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito” e as práticas de letramento estão voltadas a “estabelecer as relações desses eventos com algo mais amplo, numa dimensão cultural e social” (MARINHO, 2010, p.77-78).

Na perspectiva linguística, define-se o letramento como uma vertente da língua escrita que faz com que haja diferenças para com a língua oral. Isto é, versa para:

[...] o confronto entre o sistema fonológico da língua e seu sistema ortográfico, para as diferenças lexicais e morfossintáticas entre a língua oral e a língua escrita, para os modos de funcionamento dos sistemas de escrita, para as consequências do alfabetismo sobre a linguagem de indivíduos e grupos sociais (SOARES, 2008a, p. 39).

Essa diferença entre grafema e fonema contribui para a compreensão de como funcionam os sistemas de escrita, no caso, do princípio alfabético. Com isso, as abordagens relacionadas para a variação linguística x normativa e para a linguagem escrita x linguagem falada estão inseridas nessa perspectiva. Esses pares entre a variação e a normativa, assim como a linguagem escrita e a linguagem falada englobam as práticas letradas das classes populares que são discriminadas por causa da normativa, da língua padrão que é legítima, esta é ensinada nas escolas, sem considerar a diversidade de discursos e de práticas letradas. Portanto, as práticas letradas populares não podem ser apagadas e devem ser valorizadas, mais ainda, instrumentalizar as classes populares com a língua padrão com o enfoque nos contextos de uso para ascenderem socialmente (SOARES, 2008b).

Já diante do ponto de vista psicológico ou psicolinguístico, o letramento refere-se, conforme Soares (2010, p. 57), às “habilidades cognitivas necessárias para compreender e produzir textos escritos”. Isto é, o fator cognição é importante para a interpretação e para a produção textual que envolve a psicolinguística. Apesar das pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores estarem voltadas para o sistema de representação da escrita alfabética, de certo modo, retratam letramento. Soares (2017) entende que a teoria psicogenética se encaixa na faceta interativa (“a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (p.28-29)), pois a teoria construtivista pressupõe a interação, o contato e manuseio pelas crianças de materiais escritos de diferentes gêneros e portadores textuais (*idem*). Revela-se que Emília Ferreiro publicou recentemente o livro *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito* que pode relacionar o ingresso na escrita à alfabetização e a cultura do escrito ao letramento.

Entretanto, percebe-se que Ferreiro (2013) utiliza o termo **culturas do escrito** para explicar que a escrita é produto das culturas urbanas, bem como um produto histórico. Ela é objeto de cultura, no qual se atribui valores fabricados e transmitidos pelas culturas na representação da língua oral e apresenta a alfabetização como a possibilidade de transitar nas práticas sociais relacionadas à escrita que abrange a produção de textos nos suportes da cultura atrelando às diferentes práticas sociais, tais como: interpretar diferentes textos de acordos com os propósitos aventados; buscar informações em diferentes suportes textuais; e observar o estilo, o conteúdo e a composição das obras literárias (FERREIRO, 2006). Assim, entende-se que, implicitamente, os estudos de Emília Ferreiro, apesar de não utilizarem o termo letramento, inserem-se na vertente da leitura e escrita para as práticas sociais por meio do conceito de alfabetização. Segundo a autora, a distinção entre alfabetização e letramento separa a questão da apreensão do código escrito dos usos e das funções sociais, uma vez que o sistema de representação por determinadas compreensões se transformou em código de transcrição da fala por causa do alfabetizar letrando (FERREIRO, 2013).

Por fim, a última perspectiva é a educacional e pedagógica, na qual letramento é considerado a relação da leitura e escrita utilizada por crianças, jovens e adultos com as práticas sociais da língua escrita, inserida nos documentos curriculares, nos programas de alfabetização e nas avaliações promovidas em âmbito nacional, estadual ou municipal alcançando as práticas escolares (SOARES, 2010).

Depois de demonstrar as perspectivas de letramento, direciona-se a reflexão para as especificidades da alfabetização. Primeiramente, retoma-se ao construtivismo e à negação dos

métodos de alfabetização quando, por incompreensões, passou-se a desconsiderar o ensino da tecnologia da escrita, “o codificar e decodificar”, compreendendo que a apropriação da escrita ocorreria de forma natural, no contato da criança com os textos de convívio e por meio de um processo sistemático e progressivo. A partir do pressuposto de que a alfabetização não aconteceria de maneira natural houve a proposta da “reinvenção da alfabetização”, colocando-a como processo próprio (SOARES, 2003a).

Soares (2017) não desconsidera a teoria construtivista, mas propõe a reflexão sobre essa concepção tão enraizada nos materiais impressos para a formação dos professores, nos discursos acadêmicos e nos currículos dos anos iniciais. Assim, a autora destaca ser indispensável pensar na alfabetização pela “faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – focaliza, basicamente, a conversão da cadeia sonora da fala em escrita” (p. 38). Para compreender a faceta linguística, fundamentar-se-á nas pesquisas de Morais (2005, 2012), Soares (2017) e Cagliari (1998, 2011a).

A alfabetização por meio da faceta linguística é um **sistema notacional**. Por isso, evitam-se as palavras código, decodificar e codificar, pois não representa o trabalho cognitivo necessário para se alfabetizar (MORAIS, 2012). Em se tratando do código, pode-se pensar na substituição do sistema de escrita alfabética por determinados símbolos como o Código Morse em “que o aprendiz do código tinha a fazer era apenas memorizar quais sequências de pulsos elétricos ou tons correspondiam a cada um dos sistemas notacionais que já dominava” (p. 47). A partir disso, considera-se que o código se refere à memorização das letras, relacionando-as aos sons. Contudo, para se utilizar o código foi necessário empregar um sistema notacional que “são *processos mentais internos e formas externas de registro simbólico*” (MORAIS, 2005, p. 33).

Segundo Morais (2005, 2012), a criança precisa compreender as regras de funcionamento do sistema de escrita na questão de que as letras notam (pautas sonoras das palavras) e como elas funcionam para criar notações (diversas grafias registradas, variando em ordem, quantidade e qualidade). Diante disso, Soares (2017) explicita que a **escrita** alfabética está dentro do processo de realizar a conversão dos sons da fala em combinação de letras e para a **leitura** na conversão da combinação de letras em sons da fala. E ainda define que a **consciência fonológica** é a inserção da palavra na fala, considerando que a tendência é a criança dirigir a atenção para o estrato fônico da fala separando do estrato semântico (limita-

se significado e significante)⁵⁰, bem como sensibilizar as crianças “às possibilidades de segmentar a fala, de modo que tenha condições de compreender o princípio alfabético: a escrita alfabética como notações que representam os *sons* da fala” (p. 173). Isto é, as crianças devem perceber que a linguagem oral pode ser tratada em menores unidades como: palavras, sílabas e fonemas.

A consciência fonológica é a relação que as crianças exercem ao identificarem os sons da fala nas palavras e engloba a palavra, a rima, a aliteração e o fonema. Pelo visto, esse processo não ocorre de maneira natural, mas por meio do ensino para mobilizar um conjunto de habilidades para a reflexão das partes das palavras e a comparação quanto ao número de sílabas, a identificação de palavras iniciadas pela mesma sílaba, a aprendizagem das letras do alfabeto, as semelhanças sonoras, o trabalho com rimas por meio de parlendas, de quadrinhas e de cantigas (textos de memória), entre outros (MORAIS, 2012).

Então, para Soares (2017), a alfabetização ocorre por dois domínios diferentes: primeiro, o **construtivismo**, para desvelar as fases de desenvolvimento da escrita da criança (hipóteses de escrita), concebendo a escrita como **sistema de representação**, no qual “são adequados procedimentos que provoquem e acompanhem os processos de construção, desconstrução, reconstrução de hipóteses de formação de conceitos” (p. 340), processo em que a criança descobre que a escrita representa sons e, segundo, o **fonológico** que caminha em direção da obtenção do **sistema de notação alfabética** na intenção de dominar a relação fonema-grafema e a ortografia para o aprendizado da leitura e da produção textual, onde “são adequados procedimentos de ensino explícito, isto é, direcionados por objetivos prefixados, orientação direta e permanente, apoio e ajuda, com fundamento no paradigma fonológico” (*idem*), para a notação de palavras do português e para a compreensão das regras ortográficas.

Cagliari (1998) conceitua alfabetização, partindo dos estudos da linguagem, como a finalidade de compreender o modo de funcionamento da fala, da escrita e da leitura, tornando-se fundamental entender o sistema de escrita alfabético e ortográfico e as variações linguísticas. Realiza uma crítica incisiva aos métodos de alfabetização e das cartilhas que alfabetizam por meio de palavras-chave, aos desenhos que destacam determinadas sílabas, às famílias silábicas (silabação) e ao construtivismo quanto ao realismo nominal, justificando ser adequado para a aprendizagem mostrar um cartão de cada palavra (BOI, FORMIGA), ler e mostrar as letras para as crianças e, depois, perguntar qual palavra estaria escrita com mais letras, não realizar a avaliação diagnóstica, conforme os pressupostos de Emília Ferreiro e

⁵⁰ De acordo com Soares (2017), para a consciência fonológica, a criança deve separar o significado da palavra do objeto a ser escrito, refletindo sobre os sons e as pautas sonoras.

seus colaboradores; ao mínimo de letras, uma vez que as crianças já sabem que somente uma letra não faz sentido e que não é conveniente a repetição de letras, pois o mínimo três letras não é uma novidade; aos sons e significados, quando as crianças priorizam o conteúdo semântico, secundarizando os sons, porque a tendência é a criança pensar no significado e depois na forma escrita das palavras; e por fim, às fases da escrita, onde é normal as crianças, quando não têm um modelo para se referenciar, utilizarem rabiscos, desenhos, conhecimentos prévios ou de uma realidade próxima, relacionando as letras com as sílabas (letras representam sons), “ou seja, pela qualidade vocálica ou pela articulação consonantal e, dessa forma, a escrita tem uma chave de leitura bastante razoável” (p. 267).

Para Cagliari (2011a), a alfabetização é a realização da leitura pela criança por iniciativa própria, decifrando a escrita (a leitura) para a aprendizagem, sendo que a criança deve ter conhecimento do funcionamento e uso do sistema de escrita de princípio alfabético. A escrita, para o autor, torna-se não menos importante, mas secundária, porque é a forma gráfica da linguagem oral e mobiliza conhecimentos distribuídos pela leitura. Em se tratando de usuários da Língua Portuguesa que residem em várias regiões brasileiras, concebe-se ter uma variedade de dialetos. Por isso, a utilização do sistema ortográfico é um parâmetro. Então, a alfabetização não ocorre de forma natural, nem com método específico, mas advém da experiência adquirida pelo professor que realiza a mediação e a interação entre ensino e aprendizagem considerando o contexto de vivência das crianças (CAGLIARI, 1998).

A leitura, para Cagliari (1998, 2011a), é a chave de decifração das palavras e o **sistema de escrita é o alfabeto**, considerado um **sistema fonográfico** (sistema que representa sons para a formação de palavras em proveito de um significado) de **princípio acrofônico**⁵¹. Para decifrar a leitura, necessita-se de um leque de regras que orientam a criança para se chegar à alfabetização, tais como: conhecer a língua (Língua Portuguesa), conhecer o sistema de escrita, o alfabeto, as letras, a categorização gráfica das letras (tipos de letras), a categorização funcional (posição das letras), a ortografia (diversos dialetos podem realizar a leitura de determinada palavra), o princípio alfabético (conjunto de regras utilizadas para decifrar os sons das letras), a ordem das letras na escrita (direita para a esquerda no traçado da letra para não escrever espelhado), as diferenças entre letras e outras formas gráficas (CAGLIARI, 1998, 2011a).

⁵¹ Segundo Cagliari (1998), o princípio acrofônico corresponde a “um conjunto de regras que usamos para decifrar valores os sonoros das letras”. Explica que, primeiramente, atribui-se a cada letra um som (nome), depois une-se os sons para descobrir a palavra dada.

Mortatti (2000) aponta que a alfabetização também pode ser vista pela perspectiva interacionista e discursiva que explicitar-se-á por meio dos estudos de Smolka (1987) e Geraldi (2011, 2014). A pesquisa de Smolka (1987) é pautada nas teorias de Vygotsky, Bakhtin e Pêcheux, colocando em questão os métodos de alfabetização e o construtivismo e o **como**, o **por quê** e o **para quê** ensinar a língua escrita para as crianças. A autora defende que os métodos de alfabetização tratam a leitura e escrita como treino, memorização e repetição para um modelo de escrita ideal e padrão (dos adultos), fator que não auxilia na aquisição da leitura e escrita. Ademais, infere que a teoria construtivista de Emília Ferreiro e seus colaboradores, que estuda a relação da criança com o objeto de conhecimento, inserida à psicologia cognitiva, não envolve as condições de interação social, sendo que o processo mental da criança não é somente cognitivo, mas também, discursivo e abrange a questão semântica das palavras. Assim, em sala de aula, pode-se proporcionar o ensino que resulte aprender o funcionamento e o uso da escrita. Portanto, a alfabetização “implica leitura e escritura que vejo como momentos discursivos [...] porque o próprio processo de aquisição também vai se dando numa sucessão de momentos discursivos, de interlocução, de interação” (SMOLKA, 1987, p.19, grifo da autora).

A alfabetização, no processo discursivo, envolve aprender a ouvir pela leitura e a dizer por meio da escrita. No processo inicial de alfabetização, reúne-se o fazer, o usar e o praticar a escrita na dimensão simbólica e de conceitualização que ascende na ação pedagógica os elementos sociais e políticos. Além disso, a alfabetização deve propiciar a construção de sentido que não se faz com frases ou palavras isoladas, mas na interação com o outro na utilização da escrita, pelo texto, pela interdiscursividade, como por exemplo, a literatura infantil, as histórias em quadrinhos, entre outros.

A criança possui determinados conhecimentos sobre a escrita dependendo do contexto social, inclusive, sobre a escrita convencional. Isto é, a criança não memoriza fonemas e grafemas, “mas ela processa, elabora, constrói esse conhecimento dinamicamente, discursivamente. E isto se dá a cada passo, a cada momento da escritura: a criança “escreve” de modos diferentes em diferentes momentos de um mesmo tempo” (SMOLKA, 1987, p. 94). Considera-se que as crianças aprendem a escrever realizando a ação e esquematizam esse processo perguntando, procurando, imitando, copiando, inventando, combinando e é nesse trabalho de relação com o outro nas produções que passam por determinadas experiências de interlocução e discursividade (a relação e contribuição do outros são matérias primas para a leitura e escrita) que apreendem normas de convenções e parâmetros para realização da

escrita, sendo que, inicialmente, os textos podem não proporcionar um entendimento para a criança, mas com o tempo se tornam legíveis.

Na mesma direção, segundo Mortatti (2000), os estudos de João Wanderley Geraldi na década de 1980 contribuíram para o ensino da língua materna por meio da coletânea *O texto na sala de aula*. De acordo com Paula (2014), refere-se ao texto como objeto de ensino e a linguagem na escola fundamentada em três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. A prática de **leitura** está pautada na interação e no convívio dos discentes com livros por meio de uma biblioteca de classe, sem cobrança de preenchimento de fichas ou elaboração de relatórios, apenas uma anotação da quantidade de livros lidos ou trocados pelos alunos para uma futura discussão. A **produção de textos** denota que se aprenda a escrever para se ter um destino que não seja unicamente, o (a) professor(a), para uma avaliação para a nota, mas como um leitor mediador cooperativo, como figura de coautoria. Isto é, pensando nas condições de produção e de circulação dos textos quando se reflete sobre objetivos, interlocutores, temas, argumentos e razões de realizar uma produção textual. Na **análise linguística**, a proposta de reflexão sobre os recursos linguísticos que são mobilizados nos textos, inclusive os da gramática tradicional por meio de reescritas, inserindo a questão de gênero, de argumentação, de analogias, de metáforas, de ortografia pela autocorreção com atividades em pequenos grupos ou coletivas (GERALDI, 2011, 2014).

Essas práticas têm dois objetivos em proveito de integrá-las ao processo de ensino e aprendizagem, que cinge “tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem” e “possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita” (GERALDI, 2011, p. 88). O autor entende que toda e qualquer metodologia envolve uma opção política e uma concepção de linguagem como forma de interação humana. Então, um atrelamento entre uma concepção de educação de perspectiva crítica aproximada das ideias de Paulo Freire e uma concepção de mundo relacionada ao marxismo que indicava “para a natureza dialógica da linguagem para a interação verbal como uma das interações sociais” (GERALDI, 2014, p. 212).

Especificamente, sobre a alfabetização, Geraldi (2014a) expõe suas considerações sobre a teoria construtivista e a coletânea *O texto na sala de aula*. Explica que a teoria de Emília Ferreiro retratou o ensino da palavra e com o tempo incluiu a questão do texto. Para a linguagem como interação verbal, defende que a escrita faz sentido colocando o texto como

unidade de ensino para que a criança enxergue além dele e o valorize. Quando Geraldi (2014a) foi indagado sobre a alfabetização por Luzia de Fátima Paula respondeu:

Então, veja, quando você está atento a isso e traz para a alfabetização um exemplo como o texto escrito pela criança, como a história do “menino pioiento”, eu não tenho nenhuma garantia da criança que escreve “a casa amarela”, seja lá o que for, se ela sabe escrever “piolho” ou não. Aí eu reprovoo o aluno que escreve “pionho” e aprovo o aluno que escreve aquilo que já sabe. E aquilo que eu sei que ele sabe, porque eu que ensinei. O que importa para aprender a escrever não é escrever aquilo que já sei, é arriscar-se a escrever e mostrar o que não sabe. Então, seguramente, o texto, a avaliação sobre aquele texto do “menino pioiento” teve uma influência muito grande na alfabetização, para as pessoas que trabalham com alfabetização, e que viram nesse texto e levaram um pouco de susto; imagina um aluno com um texto como o do “menino pioiento”, que está lá, que eu transcrevo, poder ser aprovado. E eu considero melhor este texto do que o texto da “casa”, em que está tudo certinho. Isso foi extremamente revolucionário para a época [...] (GERALDI, 2014a)⁵²

Apesar do trabalho de Geraldi estar focado de 5^a a 8^a série do 1^o grau, os mesmos pressupostos poderiam ser utilizados para outros níveis de ensino. Então, subentende-se que as contribuições do autor para o ensino de língua materna nas séries iniciais estariam vinculadas ao interacionismo linguístico (MORTATTI, 2000). Outra questão é que o construtivismo permanece e os aspectos do interacionismo linguístico marcam o senso comum pedagógico, com discursos “trabalho com textos”, “aula de produção de textos”, entre outros que demonstram uma naturalização da teoria para os professores. Deste modo, segundo Mortatti (2014a), há um ecletismo de teorias nas práticas pedagógicas.

Compreende-se, diante do exposto neste capítulo, que o ensino de língua materna passa pela metodização do ensino com ênfase para a leitura, no primeiro momento, que envolve a ratificação dos métodos pelas cartilhas oficializadas e financiadas pelo Estado. Depois, considera-se o ensino da leitura e escrita de forma simultânea, ainda considerando as cartilhas como materiais de suporte para o ensino e como medida de controle das vias institucionais, bem como a utilização dos Testes ABC para verificação da maturação biológica. A partir da década de 1980, a ascensão da teoria psicogenética da leitura e escrita coloca a criança no centro da aprendizagem e a escrita como objeto de conhecimento, fazendo com que a presença das cartilhas de alfabetização perdesse força na cultura escolar. Com o

⁵² Os textos aos quais Geraldi se refere estão dentro do capítulo *Escrita, uso da escrita e avaliação em O texto na sala de aula*. “A casa amarela” está em forma de verso da seguinte forma: *A casa é bonita. A casa é do menino. A casa é do pai. A casa tem uma sala. A casa é amarela.* (Texto de um aluno da antiga segunda série do primeiro grau em 1983) e o do “menino pioiento” foi designado assim: *Era uma vez umpionho queroia ocabelo dai um emninopinheto dapsou ummenino lipo enei pionho aí passou um emnino pionheto daí omenino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomundopegoupionho di até sofinho begoupionho* (aluno que em 1984 repetia a primeira série).

entendimento da teoria construtivista vinculada à concepção de aprendizagem natural da leitura e escrita e o surgimento do conceito de letramento, a especificidade em relação à alfabetização como técnica se torna discutível. Por isso, nesse momento histórico, há diversas concepções e perspectivas de letramento e estudos voltados para a faceta linguística da alfabetização e apropriação do SEA, assim como para alfabetização diante da perspectiva interacionista e discursiva, não havendo um consenso dessas teorias em relação aos termos.

CAPÍTULO III: REFORMAS CURRICULARES E POLÍTICAS PÚBLICAS EM ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL PARA OS ANOS INICIAIS

Neste capítulo abordar-se-á a questão das reformas curriculares e das políticas públicas no Brasil, com enfoque para a alfabetização nos anos iniciais, partindo da publicação da LDBEN 9394/96 na gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) até a proposta do Pró-Letramento na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva. Apresenta-se esse recorte para fundamentar a análise da reforma municipal da SME/SP de 2013 em que torna-se essencial realizar um reporte aos documentos nacionais como o que define os Direitos de Aprendizagem e o PNAIC e a nível municipal, as Orientações Curriculares da SME/SP elaboradas em 2007.

A LDBEN 9394/96 foi pautada em uma política educacional nacional que envolvia concepções, perspectivas, um emaranhado de ideias e ideais, conforme Ball (2001, p. 102) aponta:

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Almeja-se compreender a produção do currículo nacional de acordo com a mudança de governo que abrange a troca de atores no cenário político, podendo ter como consequência outras alternativas de concepções na produção e na prática do currículo (ou não), considerando que as políticas acabam alterando os significados, as representações, as intenções e as interpretações de acordo com os protagonistas de governo que atuam como: Secretários (as), Ministros (as), Presidentes de Conselhos. Isto é, pode-se mudar a peça-chave para transformar o sentido da política. Essas políticas são dinâmicas, recriadas, retrabalhadas e reorientadas ao longo do tempo diante dos interesses dos representantes em exercício (BALL, 1994).

Apesar da pesquisa envolver uma "trajetória política" (BALL, 1994, 2001) da alfabetização nos anos iniciais, deve-se considerar que "a política não pode continuar a ser pensada ou planejada nos limites de Estados-nação ou de fronteiras nacionais. A política flui/circula através de incalculáveis capilaridades transnacionais" (BALL, MAINARDES, 2011, p. 13). Desta forma, a circulação de ideias e de concepções sobre a alfabetização e para os textos

políticos⁵³ circulam sem considerar as fronteiras e, também, seguem uma agenda política internacional. Portanto, para a análise documental dos textos políticos, o suporte para a investigação será o Ciclo de Políticas (1994) e neste capítulo, **os contextos de influência e de produção**.

Nos anos de 1990, ocorreram reformas educacionais no Brasil e na América Latina no contexto da globalização. Uma das polaridades do processo de globalização foi inserir a educação no discurso político que deveria ter congruência com os ideais do setor financeiro (CASASSUS, 2001). Com isso, os países abarcaram consequências sociais pelo motivo de ter que conciliar o papel regulador do Estado aos detentores do capital. As reformas nessa representação foram alicerces para proporcionar condições de "reprodução do capital monopolista" envolvendo a questão do funcionamento de Estado regulador à vista do mercado, entendendo que se assiste "a tendência de esvaziamento do papel dos estados nacionais nos processos de desenvolvimento" (WARDE, 1998, p. 1). Então, a educação se tornou estratégia do processo de globalização, sendo que:

Nessa última década do século, a educação ganha relevância por seu explícito vínculo com as exigências dos procedimentos de reconversão produtiva, acrescidas dos pré-requisitos de participação das empresas no mercado internacional cada vez mais competitivo. A primazia da qualidade do ensino entrou para a agenda política dos mais diversos países, como meio de garantir o espaço da produção nacional e desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado (WARDE, 1998, p.1).

As reformas educacionais não ficaram limitadas à América Latina. De acordo com Ball (2002a), a ideia de reformar a educação se torna uma "epidemia" a se alastrar pelo mundo, tornando-se uma amplitude de ideias que têm o intuito de reorganizar os sistemas educativos que possuem histórias e situações sociais muito diversas. Essa "epidemia" é financiada por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ademais, considera-se a realização nos anos 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) em Jomtien, na Tailândia, pela UNESCO, pela UNICEF, pelo PNUD e BM como patrocinadores do evento. A participação desses órgãos na orientação das políticas educacionais com o discurso de fortalecimento da educação básica desvela também, uma "reorientação do crédito internacional" (CASASSUS, 2001, p.11).

⁵³ Considera-se o texto político como documentos legais e oficiais. Além desses, outros materiais produzidos a partir desses textos em prol da popularização e ampliação dos documentos curriculares, por exemplo (LOPES; MACEDO, 2011).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) por meio da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (UNESCO, 1990) indicou que muitos esforços foram envolvidos para as aprendizagens. Os pontos discutidos direcionados à alfabetização foram: o acesso ao ensino primário, o analfabetismo funcional, principalmente, entre mulheres e o provento do Ano Internacional da Alfabetização. A Declaração propôs objetivos em torno do lema de "Educação para Todos" em que **“políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social”** (UNESCO, 1990, p. 6, grifo do autor). Assim, para a Declaração de Jomtien (1990), necessita-se de um acordo político fundamentado em medidas fiscais que é afirmado por meio políticas educacionais e institucionais em prol do desenvolvimento da sociedade. Diante disso, a educação seria vinculada à economia e aos organismos e às entidades que visam promover a paz entre as nações, apoiando a implementação de políticas educacionais.

Por exemplo, as ações do BM⁵⁴ apresentam ideias articuladas com a dita intenção de "melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, particularmente do ensino de primeiro grau, nos países em desenvolvimento [...] um "pacote" de reforma [...] das macropolíticas até a sala de aula" (TORRES, 2009, p. 126). Considera-se que o foco para o primeiro grau se relaciona com os compromissos da Conferência Mundial de Educação para Todos e, concomitantemente, com a alfabetização na possibilidade da garantia da obtenção de habilidades para as vivências em sociedade, representando um caminho importante para a promoção da educação para todos (GONTIJO, 2014).

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), no âmbito da alfabetização, teve um deslocamento para a Educação Básica, pois antes as campanhas de alfabetização para os adultos eram privilegiadas, mas com as modificações na organização, no trabalho e no financiamento propostos pelos organismos educacionais para a educação e para a alfabetização, dois conceitos foram aventados: **a alfabetização como competência**, que envolve a obtenção de habilidades, dependente de situações de aprendizagem para o desenvolvimento contínuo dela, ou seja, aprendo para aprender mais e **a alfabetização como**

⁵⁴ Segundo Torres (2009), o BM assume uma perspectiva de currículo centralizado por meio de planos e programas. Trata-se do currículo oficial, não modificado com a justificativa de ser um currículo complexo, sendo que as alterações não melhorariam as práticas em sala de aula. Pauta-se em materiais instrucionais que o próprio BM financia distante da cultura dos professores. Então, para o BM, reformar é centralizar, sem a participação dos professores. Isto é, a reforma fica limitada ao poder central ou regional, pois os textos curriculares nos países em desenvolvimento tendem a virar o que se pratica em sala de aula e a uniformização ocasiona baixo custo para a melhoria da qualidade da educação, nos moldes do BM.

conjunto de práticas culturais socialmente determinadas, que destaca a necessidade uma educação permanente (GONTIJO, 2014, grifo nosso). Na verdade, os organismos e as entidades internacionais pretendem utilizar a educação para o desenvolvimento da economia de mercado, contando que os sistemas escolares proporcionem a educação geral, como condição imprescindível para a empregabilidade formal, bem como para impulsionar políticas sociais compensatórias para eliminação da pobreza (OLIVEIRA. D, 2004).

Como reforço da Conferência de Jomtien, foi organizado pela UNESCO, o Fórum Mundial da Educação de Dakar em Senegal em 2000, que teve como um dos eixos "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" (BRASIL, 2014a, p. 6).

A Declaração de Dakar acentua no seu item 10 que o compromisso político se dá por meio de recursos. Desta forma, a comunidade internacional assume compreender que nem todos os países têm recursos para a promoção da Educação para Todos. Diante disso, o movimento de doações deve ser realizado “pelas **agências financeiras bilaterais e multilaterais**, incluindo o **Banco Mundial e bancos regionais de desenvolvimento**, assim como o setor privado”, sendo que nenhum país abandonará o objetivo da Educação para todos por ausência de recursos (UNESCO, 2001, p. 10, grifo nosso).

As metas da Declaração de Dakar foram utilizadas pelos organismos internacionais, considerando o aumento de analfabetos no mundo, centralizando os recursos financeiros, os empréstimos destinados à educação em prol da educação para todos. De acordo com Gontijo (2014), novas concepções de alfabetização foram incorporadas, mas o ponto central da comunidade internacional se voltou para a quantidade de não alfabetizados no mundo que fez com que os esforços fossem direcionados na questão da escolarização para a igualdade entre os sexos e a universalização do ensino primário. Para a questão da alfabetização funcional, segundo a autora, a UNESCO apoiou-se na ideia de Paulo Freire referente ao processo de aprendizagem da leitura e escrita para o desenvolvimento de tarefas do dia-a-dia, para o desenvolvimento profissional e para viver em sociedade. Assim, o Fórum Mundial de Dakar estipulou desafios para o próximo milênio para a educação básica, para o fortalecimento da cidadania e para a obtenção de habilidades utilizadas para o pleno desenvolvimento humano (BRASIL, 2014a).

Outro evento importante foi o Fórum Mundial da Coreia em 2015, produzido pela UNESCO, que originou a Declaração de Incheon que também demonstra a solicitação de

investimentos internacionais (financiamentos, doações, entre outros) para os países que necessitassem em proveito da implementação da agenda negociada. Alguns eixos permaneceram centrais, outros foram revisados e novos transpareceram. Então, as metas para 2030 propõem uma nova visão de educação para: a garantia da educação inclusiva e equitativa de qualidade, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; o acesso à educação primária e secundária (obrigatória e gratuita) a todos por meio de financiamento público; a inclusão e equidade por meio de uma educação transformadora; a igualdade de gêneros; a qualidade para melhoria dos resultados das aprendizagens atrelada às avaliações; e por fim, as oportunidades de educação ao longo da vida com um acesso ao ensino técnico, profissionalizante e superior.

No que tange à alfabetização, o Fórum Mundial da Coréia (2015) a aponta como consequência da qualidade a ser alcançada, por meio da qual há o impulso para a "criatividade e conhecimento" e a "aquisição de habilidades básicas em alfabetização e matemática" (UNESCO, 2015, p. 2). Também, abordou sobre a possibilidade de acesso à educação primária.

Ao observar o Quadro 2, percebe-se a posição desses tratados e acordos no cenário internacional diante de percepções, de concepções e de discursos ou até mesmo eixos/temas encontrados nos documentos representados, se ocorreram transformações ou permanências entre 1990 e 2015.

Quadro 2 - Educação para Todos nas Conferências (1990-2015)⁵⁵

Conferência Mundial de Educação para Todos: Necessidades básicas de aprendizagem (1990)	Fórum Mundial de Dakar (2000)	Fórum Mundial da Incheon - Coréia (2015)
Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (leitura, escrita e expressão oral) para a melhoria da qualidade de vida. Enfoque além da concepção de educação básica (crescimento	Cuidado e educação na primeira infância Acesso à educação primária gratuita, obrigatória e de qualidade até 2015. Educação primária gratuita e	Educação Inclusiva e Equitativa de qualidade Educação primária e secundária gratuita e obrigatória Educação Inclusiva e Equitativa para a transformação

⁵⁵ As cores repetidas designam a permanência de concepções e a que aparece uma vez foi indicada em determinado documento, podendo não ter sido demarcada tão incisivamente nos outros. Isso não quer dizer que essa perspectiva desapareceu.

<p>da informação e comunicação)</p> <p>Universalizar o acesso à educação e promover a equidade</p> <p>Concentrar a atenção nas aprendizagens (habilidades úteis, de raciocínio, aptidão e valores)</p> <p>Ampliar os meios de proporcionar a educação básica (outros elementos além da educação formal)</p> <p>Propiciar um ambiente adequado às aprendizagens</p> <p>Fortalecer alianças: Os âmbitos nacional, estadual e municipal são responsáveis em propiciar a educação básica para todos.</p>	<p>obrigatória</p> <p>Jovens e adultos devem receber aprendizagem apropriada para o desenvolvimento de habilidades</p> <p>Alfabetização de adultos</p> <p>Igualdade de Gênero</p> <p>Melhorar os aspectos da qualidade da educação com a garantia de resultados satisfatórios na alfabetização.</p>	<p>Igualdade de Gênero</p> <p>Qualidade da educação</p> <p>Oportunidades de Educação ao longo da vida</p>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com os objetivos e metas contidos nos documentos elencados no quadro.

A Educação para Todos representada nas Conferências e Fóruns tem marcas regulares e novas entradas de concepções, demonstrando que a política é fluente e circulante.

Pelo quadro 2, percebe-se a permanência do lema de "educação para todos" e da universalização do ensino, sendo que em relação a este último já se fala da universalização não somente do ensino de primeiro grau, mas também do ensino secundário no Fórum Mundial de Incheon (2015).

Nota-se que o tema qualidade de ensino passa a se fazer presente a partir do Fórum de Dakar (2000) conjuntamente ao discurso de universalização da educação básica. O discurso da necessidade da qualidade da educação é baseado na verificação das aprendizagens mediante, sobretudo, avaliações externas que, segundo Ball (2002b), "a utilização de técnicas de fixação de objetivos e de medição de desempenho permite "administrar à distância" (p. 117).

Na alfabetização de adultos, conservou-se a ideia do desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas pela aprendizagem almejando a equidade, no primeiro e no segundo documento. Já no terceiro aponta-se, além da aquisição de habilidades e competências, a ampliação da concepção para educação ao longo da vida tanto na educação formal quanto na informal. Outra concepção que é notada no Fórum Mundial da Coreia (2015) é a da educação para a transformação diante do compromisso de "enfrentar todas as

formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem" (UNESCO, 2015, p. 2).

Diante do que foi exposto, Ball (2002b) apoiado em Carter e O' Neill apresenta uma explicação sobre a construção das políticas educativas do ponto de vista internacional, baseadas nos movimentos de reformas educacionais da "nova ortodoxia" que afirma que as mudanças acontecem na associação entre a política, os governos e a educação nos países ocidentais, descrita como:

1. O melhoramento da economia nacional por meio do fortalecimento dos vínculos entre escolaridade, emprego, produtividade e comércio.
2. O melhoramento do desempenho dos estudantes nas habilidades e competências relacionadas com o emprego.
- 3. A obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação.**
4. A redução dos custos da educação suportados pelos governos.
5. O aumento da participação da comunidade local a partir de um papel mais direto na tomada de decisões relacionadas com a escola e através da pressão popular por meio da livre-escolha de mercado (BALL, 2002b, p. 110, grifo nosso).

Acerca do item "a obtenção de um controle mais direto sobre o currículo e a avaliação", para o cumprimento da agenda política internacional, no cerne das reformas educacionais, o currículo é priorizado. Lopes (2004), pautada em Jalade (2000) indica que "o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro" (p.110). Pensando nessa questão, reformar o currículo é fundamental para legitimar uma ideia, pois o que era retratado anteriormente tende a ser apagado, não que de fato se exclua concepções antecedentes, mas elas são desqualificadas. A continuidade de uma concepção acaba com a proposta de inovação e a mudança com a consolidação do que foi proporcionado (VIÑAO FRAGO, 2002).

Deste modo, as "políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica" (DOMINGUES, TOSCHI, OLIVEIRA, 2000, p. 64). Diante desse cenário, é importante compreender as reformas de currículo e as políticas educacionais em alfabetização, bem como as influências dos eventos abordados para o currículo brasileiro no âmbito da leitura e escrita e as concepções de alfabetização e letramento que os documentos, que são referência para o professor alfabetizador, trazem para unificar às suas práticas (ou não), pois pode realizar a seleção do que é adequado diante do seu ponto de vista.

Para tanto, considera-se fundamental dizer o que se compreende aqui por reformas educacionais, haja vista o objeto de estudo deste trabalho.

3.1. Reformas educacionais e curriculares: concepções

Para conceituar as reformas educacionais, apresentam-se algumas reflexões de Braslavsky, C (1998), Candau (1999), Sacristán (1998, 2000), Popkewitz (1998, 2000) e Viñao Frago (1996, 2002) sobre o tema. Tais reflexões auxiliam a compreender a dinâmica, o movimento e as relações entre os atores que fazem parte das reformas.

Braslavsky, C (1998)⁵⁶ realizou um estudo sobre as transformações na gestão do currículo e sobre as reformas educacionais na América Latina, a partir da estrutura curricular da República Dominicana e Argentina, e a troca de experiências entre os colaboradores de Chile, Brasil, Costa Rica, México e Uruguai. Nos anos 1990, os governos latinoamericanos seguiram a agenda internacional para a elaboração de seus currículos. A partir dessa experiência, a autora afirma que esse processo ocorreu mediante disputas, conflitos e jogos de interesse:

[...]luchas de fuerzas y posiciones entre diferentes clases y sectores sociales, grupos e intereses políticos e ideológicos existen, están fuertemente mediatizadas por cuatro grupos específicos de actores intrasistémicos que tienen dinámicas particulares, definidas desde parámetros que no son necesariamente diferencias políticas o ideológicas, sino emergentes de diferentes historias personales (BRASLAVSKY. C, 1998, p. 33)

De acordo com a autora, esses grupos específicos são assim divididos: os funcionários (Ministros e Secretários representando o governo e o sistema político), os intelectuais e investigadores (Acadêmicos), os pedagogos (reformas nas escolas) e os burocratas (responsáveis pela recuperação e renovação do sistema educacional). Na gestão de políticas curriculares, a relação entre esses atores envolve conflitos, o que provoca oito tipos de tensões (BRASLAVSKY. C, 1998, p. 34-44):

⁵⁶ Cecília Braslavsky prestou serviço como consultora da UNESCO na América Latina. Mainardes, Ferreira e Tello (2011) apoiados em vários autores destacam que esse tipo vínculo com os organismos internacionais corresponde ao analista simbólico que sabe compreender a relação entre conhecimento e poder e tem a função de identificar e resolver problemas de gestão, sendo especialista no ramo que atrelam compromisso político e intervenção intelectual.

1. *A tensão entre o necessário e o possível ou o desejável e o viável:* Proposta pelos formadores de políticas e investigadores das reformas como necessárias; distância entre as políticas desejáveis e as viáveis; readequação dos professores para tornar os currículos viáveis; e equilíbrio entre os quatro perfis no processo de elaboração curricular.
2. *A tensão entre consensuação e eficiência:* Década de 1990, pressão pela centralidade do currículo (conteúdos e conhecimentos); não há um consenso entre os atores estatais e os exteriores quanto à intervenção no cerne educacional, causando conflitos e tensões; sociedades latinoamericanas em polaridade entre os valores dos pequenos grupos suportados nos valores do clientelismo (êxito pessoal) e a busca por valores democráticos, direitos humanos, verdade e solidariedade; alguns países tentam tornar a segunda polaridade central no currículo; gera-se um conflito entre neoconservadores e os inovadores, isso demanda um tempo até se conseguir chegar a um consenso de programa curricular que seja condizente com o sistema educacional; e considera-se que em alguns países da América Latina exercem a limitação à participação de atores do cotidiano escolar na busca de consensos que poderiam possibilitar um impacto na construção do desenho curricular.
3. *A tensão entre legitimar e orientar:* O Estado tenta atuar diretamente nos sistemas educativos; proposta de desenhos curriculares fechados para utilização direta nas escolas, justificando que os professores não têm formação adequada para lidar com um desenho curricular aberto e flexível e que estes desejam orientações detalhadas; poder e centralidade aos diretores quanto nas responsabilidades educativas *versus* descentralização e autonomia das instituições escolares.
4. *A tensão entre os tempos políticos, profissionais, burocráticos e pedagógicos:* Distinção do tempo dos quatro atores no processo do desenho curricular; os tempos políticos estão relacionados com a estratégia política do governo, a relação de força para consolidar determinada política e, também, os tempos estão vinculados com a agenda eleitoral condicionando a produção dos currículos à prazos curtos ou à dependência de custos; os tempos profissionais incidem em os profissionais terem possibilidade de desenvolver o produto curricular para que seja legitimado; os tempos burocráticos correspondem ao tempo necessário para cumprir as normas; os tempos pedagógicos são mais amplos que os já citados, mas é onde se percebe a diferenciação do currículo proposto e o currículo em ação.

5. *A tensão entre o cumprimento das normas e das ações:* Início da década de 1990, estabelecimento de normas fixadas para as políticas públicas, nas quais aconteceram poucos debates e os conhecimentos sobre elas eram mínimos; nas reformas, na troca de gestão, os novos atores chegavam sem ter explicação, o que necessitou uma aproximação com a gestão anterior ou o aguardo da gestão que sucederá para uma troca ordenada de gestão; atores de ordem política ou econômica contornariam a questão burocrática por meio do aceite de recursos financeiros externos e da ruptura das normas da legalidade; sobrepõe-se o polo da execução ao das normas que pode ter como consequência a não formulação de novos currículos ou currículos tecnicistas que utiliza menor custo gerencial.
6. *A tensão entre a especificidade curricular e o conjunto das reformas e transformações educativas:* O recomeço da elaboração dos desenhos curriculares na atualidade tem mais agilidade que os ocorridos no passado, mas a lentidão, a resistência e a dificuldade de se elaborar um currículo mais aberto transparece em relação à simultaneidade que tem um currículo padronizado, pois a intenção das reformas curriculares é se posicionar num discurso de autonomia institucional para o recomeço; risco de se confundir autonomia com autorreferência; desenhos curriculares fechados têm a tendência de fortalecer a simultaneidade e desenhos curriculares abertos podem não ser adequados para a promoção da qualidade e da equidade em comunidades carentes.
7. *A tensão entre a necessidade, a disponibilidade e a utilização das competências e conhecimentos:* Novos processos de gestão curricular atrelados a determinadas competências que poucos têm desenvolvido; baixa utilização de resultados de pesquisas para produção e para a implementação de políticas educacionais, pois estas são distribuídas aos produtores e não aos usuários e, também, podem estar relacionadas à teoria, à pesquisa e à prática nesses campos, geralmente, esses campos não se conversam, o que designa o aparecimento de novos discursos e novas concepções; indicação para aperfeiçoamento das competências da abertura, primordialmente, às redes de ensino de outros países que forem bem sucedidas e com o direcionamento para espaços acadêmicos que se pautem em produções para o melhoramento da tomada de decisões; realização de uma leitura crítica, de estudos de casos, de análise de relatos de experiências que proporcione a reflexão para aprimoramento da gestão da reformas curriculares.
8. *A tensão entre a busca de profissionalismo e o contexto de ajuste fiscal:* Integrar novas equipes de gestão e de produção curricular além dos quatro grupos destacados que

elencam três modalidades; a primeira corresponde a formação de uma equipe que possa atuar diretamente com as instituições escolares tanto na produção quanto na implementação das reformas curriculares, sendo uma equipe autônoma ligada somente ao Ministério da Educação; a segunda estabelece a criação de um grupo que efetive um certo envolvimento nas rotinas, nos procedimentos, nos controles dos gastos, nas negociações e a atenção na relações clientelistas de funcionários de origem partidária; a terceira manifesta a intenção de selecionar os docentes, os diretores, os supervisores das instituições escolares para a formação de comissões em prol de fortalecê-los por meio de suporte de acadêmicos; indica-se "una verdadera reforma del Estado, que no la subsuma em las presiones de ajuste fiscal existentes en prácticamente todos los países de la región" (p. 43).

Em suma, o avanço ou ritmo de reformas curriculares dependerá da dinâmica e da atuação no campo educativo dos atores e dos interesses envolvidos. Os quatro grupos destacados têm influência no desenho das reformas curriculares, cada qual almejando significações que atendam aos seus interesses que estão relacionados com o campo de atuação de cada ator (político, pedagógico, intelectual ou burocrático).

Nesse sentido, Candau (1999) alerta para o fato de que a "reforma educativa nem sempre têm estado orientada ou têm contribuído para mudanças estruturais de nossas sociedades, ou alavancado processos democráticos e uma cidadania ativa e participativa" (p. 32), pois inserem-se hoje em uma conjuntura neoliberal de caráter neoconservador. Afirma a autora que

Diferentes países têm vivenciado ou estão em processo de implantação de reformas curriculares. Entretanto, essas reformas têm sido desenhadas, em geral, de modo centralizado e vertical, privilegiando o papel dos especialistas e consultores internacionais, com conteúdos definidos de forma homogênea e prescritiva para toda a nação. Na maioria dos países, os docentes não têm sido protagonistas fortes nesse processo (CANDAU, 1999, p. 38).

Nessa perspectiva, Sacristán (2000) também afirma que nos processos discursivos curriculares estão envolvidos interesses e conflitos, sendo o currículo o produto de acordos que permeiam as políticas educacionais:

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo

[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultura, política, social e escolar, está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 2000, p. 17)

O currículo envolve múltiplos agentes distribuídos em determinadas funções, com diferentes aptidões, situação que pode gerar conflitos que são peculiares a cada sistema educativo, ou seja, cada qual tem uma política curricular específica. Sacristán (2000) assim define o que é a política curricular:

Ao que nos referimos quando falamos de política curricular? Este é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto, apresenta o currículo e seus consumidores ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (p. 109, grifo do autor)

Sacristán (2000) destaca que as regras são fundamentadas no jogo do sistema do currículo, pois conteúdos e práticas são decididos a partir da vertente política e administrativa, ou melhor, o currículo se torna um objeto distante do contexto histórico, social e escolar. Contudo, Lopes (2004) afirma que os documentos escritos não se concluem em si. Isto é, são recriados e recontextualizados por diferentes agentes que o (re)produzem na esfera da educação até chegar na escola que, por sua vez, também o recontextualiza, ideia também defendida por Sacristán (2000).

Ressalta Sacristán (1998) que as reformas podem ser mascaradas como um processo mais aberto com a participação dos atores, tais como os professores, por meio de processos de consulta denominando-as "reformas ilustradas" (p.87). Entretanto, continuam aportadas nas mãos dos porta-vozes da política.

Popkewitz (1998, 2000) traz também contribuições fundamentais a partir de uma perspectiva histórica que nos auxilia a compreender o processo das reformas educacionais contemporâneas. De acordo com o autor, as reformas, juntamente com o processo de escolarização, objetivam a administração social com fim de promover o controle das almas. O discurso de liberdade é considerado como "base de discursos de ciência e de políticas públicas que interiorizam a racionalização populacional e as noções liberais de responsabilidade individual e autonomia" (POPKEWITZ, 2000, p. 155). Nessa vertente, expressões e palavras como dar voz, emancipação, participação da comunidade são proferidas, mas, na verdade, em seu conjunto, produzem um discurso que visa promover a ideia de liberdade.

Segundo Popkewitz (2010), as reformas escolares na contemporaneidade apresentam narrativas estruturadas com ideias comuns, tais como: esse é o caminho para que todos se tornem cidadãos com plenos direitos; todas as crianças podem aprender; e há a necessidade de que a aprendizagem ocorra ao longo de toda a vida. Esses três pontos concebem um projeto de inclusão social direcionado às populações menos favorecidas. Porém, Popkewitz (2000) reafirma que as discussões e as críticas sobre as reformas educativas estão vinculadas com os princípios de progresso social e, também explicita:

Esses argumentos estão centrados, em um certo nível, nas qualidades globais do sistema educativo nos processos modernizadores do Estado-Nação [...] os diferentes discursos justapõem os objetivos sociais às práticas de reforma, tais como a pesquisa-ação na educação de professor, a colaboração com as escolas comunitárias (de bairro) e a "provisão de voz" aos grupos subordinados [...] Nesses discursos de reforma, existe um compromisso com a crença de que as políticas e as ciências da educação deverão melhorar a escola ou emancipar-se. Os usos de tais discussões de princípios levaram a certas distinções interpretativas de reforma contemporânea que, como já disse, são historicamente enganosas [...] que aparecem interiorizadas nas discussões do neoliberalismo [...] (p.163-164).

Essa concepção de salvação e de progresso social inclui os professores como sendo os redentores que compartilham normas e práticas em virtude da sociedade para que as pessoas marginalizadas sejam salvas, ou seja, tornem-se protagonistas da própria libertação, na chamada reforma sistêmica. Porém, as reformas nessa proposta para a inclusão social estariam, na verdade, inseridas no projeto neoliberal que desconsidera o sujeito como ser de direito, independente da condição socioeconômica em que se encontre (POPKEWITZ, 1998, 2000).

A ideia de salvação das almas envolve as ciências da educação, pois as narrativas são fundamentadas nas individualidades descentralizadas diante de uma pedagogia progressista que indica que professor e aluno podem construir o conhecimento juntos e com os outros para serem produtores de mudanças na sociedade (POPKEWITZ, 2000), colocando a responsabilidade de aprendizagem sobre ambos. Portanto, as reformas na atualidade produzem três lugares importantes ocupados pelo Estado, pelas Ciências Sociais e pela Pedagogia como formas governantes. Diante disso, considera-se que

[...] as metáforas operativas do progresso e da redenção não são mais derivadas das normas coletivas sociais, das regras comuns e das identidades fixas. Os discursos reformistas tratam de identidades múltiplas, da cooperação, da comunidade "local" e da solução flexível de problemas (POPKEWITZ, 1998, p. 156)

Referente às reformas na vertente da cultura escolar⁵⁷, Viñao Frago (2002) traz uma perspectiva importante em relação aos níveis envolvidos em uma reforma educacional.

Segundo o autor, as reformas educativas podem ser compreendidas como

[...] una “alteración fundamental de las políticas educativas nacionales” que puede afectar al gobierno y administración del sistema educativo y escolar, a su estructura o financiación, al currículum – contenidos, metodología, evaluación–, al profesorado –formación, selección o evaluación – y a la evaluación del sistema educativo. Una alteración, en todo caso, promovida desde las instancias políticas a diferencia de los cambios iniciados desde abajo–en general más cercanos a las innovaciones– y asumidos en ocasiones por el poder político, y de los procesos de difusión y adaptación de determinadas ideas y métodos elaborados, en general, por asociaciones, grupos o personas individuales, que han sido el origen de movimientos de reforma supranacionales, de adaptaciones en contextos diferentes a aquéllos en los que fueron elaborados, con la consiguiente interpretación y modificación de los mismos, y de conflictos entre quienes se consideran, frente a otros, los genuinos herederos e intérpretes correctos del sistema o método original (VIÑAO FRAGO, 2002, p. 73).

Para Viñao Frago (2002), as reformas educativas possuem três âmbitos: dos especialistas, da legalidade e das práticas. Há uma distância entre esses três pontos por se diferenciarem, terem concepções, preocupações e intenções diversificadas, apesar de se influenciarem mutuamente. Segundo o autor, "de la teoría a la legalidade constituye, además, todo un proceso de negociación y toma de decisiones en que intervienen grupos e intereses, ideologías, actitudes y opiniones" (p.89).

As orientações prescritivas pressionam os professores, pois fixam prazos quanto aos objetivos curriculares e, também, quanto aos programas delimitados que devem ser cumpridos. Ao passo que as reformas organizativas e as curriculares vão sendo desveladas, as pressões e as obrigações intensificam-se. Por causa das mudanças, as incertezas advêm e as exigências são acrescentadas, as quais provocam a impressão de que o tempo para realizar essas atribuições não é suficiente. Diante disso, ocorre um confronto em relação às ideias e aos comportamentos na cultura dos professores, provocando uma lacuna entre as reformas propostas e as mudanças no interior das escolas. As especificidades do tempo e da preparação das aulas em relação às reuniões prescritivas orientadas pelo governo, a elaboração de

⁵⁷ Viñao Frago (1996) exprime que não há existência de uma única cultura escolar. Na verdade, pode-se pensar em culturas escolares. Exemplifica, demonstrando que há uma cultura administrativa (gestores, supervisores da educação) que produzem normas, mandatos, instruções, orientações que podem ser prescritivas que determinam meios para divulgação das suas ideias para se tornarem legítimas na comunidade educacional; da cultura acadêmica (intelectuais); da cultura dos professores; dos estudantes e, por fim, uma cultura específica relacionada a maneiras e modos de fazer que podem se distinguir nos centros universitários (Educação Secundária, Ensino Profissional, Educação Primária, Educação Infantil).

documentos priorizados pela administração, deixam aquém a importância da questão direta do ensino (VIÑAO FRAGO, 1996).

Compreende-se, diante do exposto, que as reformas educacionais que envolvem o currículo são de cunho normativo e prescritivo construídas por meio de disputas de grupos interessados em utilizar a educação para determinados fins, implementadas por meio de uma hierarquização política ao se apoiarem em livros-texto, por exemplo, materiais que demarcam as concepções políticas e ideológicas de grupos que ascendem no campo do currículo em determinada época e, que normalmente, não atendem às necessidades a que supostamente se propõem, ficando distantes das práticas pedagógicas e da cultura escolar dos professores. Contudo, como lembra Azanha (2001), “sabe-se que é no interior das salas de aula que se decide o destino das políticas e reformas educacionais” (p. 26).

De toda forma, é possível perceber que a discussão apresentada pelos autores consultados demonstra a distância e a desconexão entre as políticas propostas por meio de documentos oficiais diversos, produzidos em várias instâncias (federal, estadual e municipal), e as instituições escolares que visam atender. Nesse sentido, na sequência, tendo em vista os interesses deste trabalho, documentos oficiais produzidos no Brasil após a promulgação da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996) serão analisados, com foco nas concepções de alfabetização e letramento que apresentam. Tal discussão subsidiará as análises desenvolvidas nos capítulos subsequentes que envolvem as escolas que foram campo desta pesquisa.

3.2. Políticas públicas em alfabetização para os anos iniciais: os documentos oficiais e as concepções de alfabetização e letramento

Neste item, os documentos normativos que representam as políticas como texto diante das reformas curriculares serão abordados visando compreender as concepções de alfabetização e letramento discutidas tanto nos documentos curriculares quanto nos programas de formação continuada de professores que norteiam as práticas pedagógicas. Deste modo, haverá uma discussão sobre os PCNLP, com o intuito de entender os discursos que o documento desvela sobre a leitura e escrita e sobre os programas de formação continuada para os professores alfabetizadores (PROFA e Pró-Letramento). Tratar especificamente dessas políticas educacionais nacionais é fundamental para analisar a reforma de âmbito municipal realizada em São Paulo em 2013 e, principalmente, para a análise do documento que é objeto de estudo deste trabalho, intitulado *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa*,

Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo que versa sobre a reorganização curricular no município e de ações voltadas para a formação de professores alfabetizadores das escolas paulistanas.

3.2.1. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as concepções de alfabetização e letramento

Os PCN foram publicados como “reforma do ensino fundamental brasileiro” (AZANHA, 2001, p. 26) e como referência para as práticas pedagógicas. Segundo o documento, houve a participação de docentes “de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores” (BRASIL, 1997a, p. 15) na discussão, na elaboração e na reelaboração do documento. No entanto, para Moreira (1996), determinados grupos tiveram uma atuação incisiva como os professores ligados à Escola da Vila em São Paulo, instituição de ensino privado pioneira do ensino construtivista e, sobretudo, a influência de César Coll, consultor espanhol contratado pelo MEC, que é psicólogo e que já havia participado de outras reformas curriculares em outros países.

Os PCN apresentaram conteúdos mínimos necessários para a formação básica, reforçando o artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96 sobre a necessidade de uma base comum, demarcada em função da qualidade do Ensino Fundamental e da educação, assim como o fortalecimento da educação básica direcionada pelo *Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)*, o qual reforça a ideia de que se torna essencial a elaboração de parâmetros claros e precisos no campo curricular, de acordo com os compromissos assumidos na *Conferência Mundial de Educação para Todos (1990)* para a universalização do Ensino Fundamental e, também, pelos problemas do cenário educacional de reprovação e de evasão apontadas por pesquisas da Fundação Carlos Chagas, o que provoca o aumento dos gastos públicos (BRASIL, 1997a).

Os PCN, ainda que elaborados pelo Estado, deixam uma abertura às adaptações a serem realizadas pelas Secretarias de Educação. Contudo, não se pode desconsiderar que se trata de um currículo nacional que indica as diretrizes e as proposições para o ensino e a aprendizagem com objetivos, blocos de conteúdos, procedimentos e avaliação.

Nesse sentido e a partir dessa condição de indutor de um determinado currículo nas escolas, o discurso da teoria construtivista surge na parte introdutória dos PCN, sendo, de certo modo, oficializada mediante a perspectiva psicogenética da linguagem, da relevância

dada ao conhecimento já adquirido pela criança e da concepção de que a aprendizagem é um processo provisório, conforme o documento explica:

Essa investigação evidencia a atividade construtiva do aluno sobre a língua escrita, objeto de conhecimento reconhecidamente escolar, mostrando a presença importante dos conhecimentos específicos sobre a escrita que a criança já tem, os quais, embora não coincidam com os dos adultos, têm sentido para ela (BRASIL, 1997a, p. 32).
[...] uma concepção de ensino e aprendizagem como um processo que se desenvolve por etapas, em que a cada uma delas o conhecimento é “acabado”, o que se propõe é uma visão da complexidade e da provisoriedade do conhecimento (p. 33).

Demarcam-se os ideais construtivistas que são subjacentes às orientações do consultor César Coll. Então, para Moreira (1997), os PCN indicam como o ensino deve ser (objetivos) e, ao mesmo tempo, que as práticas pedagógicas funcionarão tendo eficácia. Ou seja, os ideais construtivistas e as contribuições que César Coll podem ser consideradas tradicionais ou até mesmo técnicas (MACEDO, 2012), uma vez que os valores são transformados em objetivos e conteúdos de ensino, secundarizando as questões políticas e ideológicas. Mesmo assim, os PCN apontam proposições da teoria sociointeracionista quando afirmam que a “aprendizagem é condicionada, de um lado, pelas possibilidades do aluno, que englobam tanto os níveis de organização do pensamento como os conhecimentos e experiências prévias, e, de outro, pela interação com os outros agentes” (BRASIL, 1997a, p. 38). O documento também discorre sobre as zonas de desenvolvimento real (nível de desenvolvimento mental que a criança detém), proximal (nível de desenvolvimento mental que a criança necessita de auxílio para completá-lo); e potencial (o nível de desenvolvimento em que a criança soluciona os problemas sozinha) (VYGOTSKY, 1991). Deste modo, o documento introdutório demonstra anonimamente as contribuições do psicólogo Vygotsky sem dar os créditos ao autor.

As teorias explicitadas se tornam visíveis nos PCNLP, de primeiro e segundo ciclo, no qual são apresentados mais elementos no intuito de promover o entendimento das concepções de alfabetização e/ou letramento neles abarcadas. Primeiramente, os PCNLP justificam a necessidade de reestruturação do ensino de Língua Portuguesa (LP) pela questão do fracasso escolar em leitura e escrita, com a finalidade da melhoria da qualidade da educação, tendo a LP como objeto de ensino. Para tanto, desde os anos de 1980 práticas foram revisadas por meio do questionamento aos métodos de alfabetização e as cartilhas de alfabetização. Assim, o documento apresenta uma síntese do que ocorreu no passado e traz nele a possibilidade de se avançar nos resultados do ensino e da aprendizagem da língua no país (BRASIL, 1997b). Mais uma vez, percebe-se que o fracasso escolar em leitura e escrita

foi a justificativa para a proposta de mudança no ensino de LP, já utilizada em outras épocas no Brasil ao se tratar do analfabetismo, como analisado em capítulo anterior.

Nessa mudança, duas vertentes podem ser apontadas: uma nova compreensão do processo de alfabetização, com a centralização da aprendizagem (aluno) em relação ao ensino (professor) e o “grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita” (BRASIL, 1997b, p. 20). Baseando-se na teoria psicogenética da língua escrita, o documento considera em nota de rodapé referente ao assunto do corpo do texto, que a aprendizagem fundamenta-se nas hipóteses de escrita construídas pelas crianças e que este estudo está em *A psicogênese da língua escrita* de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Então, a partir dos estudos psicogenéticos, no documento define-se que

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, **o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual**: ele precisa **compreender não só o que a escrita representa**, mas também **de que forma ela representa graficamente a linguagem** (BRASIL, 1997b, p. 20, grifo nosso).

Para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem (p. 56).

Diante disso, observa-se que para os PCNLP, há a necessidade da criança compreender como a escrita representa graficamente a linguagem em prol da reflexão desse processo, construindo um conhecimento conceitual. Também, sinaliza que o processo de aprendizagem necessita abranger o **sistema notacional da escrita**, concebendo em nota de rodapé que o sistema notacional se refere ao sistema de representação de escrita convencional, no caso, o sistema de escrita alfabético que é explicitado também em nota de rodapé pelo **sistema fonográfico** “em que o signo gráfico representa normalmente um ou mais fonemas do idioma” (BRASIL, 1997b, p. 20).

O conceito de sistema notacional, conforme demonstrado no capítulo II, é compreendido por Magda Soares e, principalmente, por Artur Gomes de Moraes que à época tinha finalizado o mestrado em Psicologia Cognitiva sobre *O emprego de estratégias visuais e fonológicas na leitura e escrita em português (1986)* voltado para o sistema notacional e consciência fonológica e cursando o doutorado orientado por Ana Teberosky referente à ortografia. Porém, os PCNLP quando definem e propõem a aprendizagem pelo sistema notacional ou de notação no corpo do texto não citam o autor, apenas quando tratam da ortografia. Porém, referem-se a ele como assessor de elaboração do documento, bem como nas referências bibliográficas em que aparece em textos somente relacionados à ortografia.

Salienta-se que o conceito de consciência fonológica, com esta nomeação, não foi retratado nos PCNLP.

Na definição de sistema fonográfico ou de fonografia, os PCNLP não citam autores para explicação do conceito. Deste modo, acredita-se que os PCNLP utilizaram os estudos de Luiz Carlos Cagliari, que defende a aprendizagem por meio do sistema de escrita alfabético, por aspectos do sistema fonográfico e a escrita a partir dos sons da fala. Algumas passagens do documento relacionam o SEA à correspondência fonográfica e em outros trechos associam SEA, correspondência fonográfica e usos e funcionamento da língua escrita para a ampliação das práticas de leitura. Coteja-se que o conceito de sistema fonográfico foi discutido no livro *Alfabetização & Linguística* (2011b), de Cagliari, que faz parte das referências bibliográficas dos PCNLP.

O conceito de letramento foi abordado nos PCNLP ao tratar da *Linguagem e participação social* atrelando o domínio da leitura e escrita com a possibilidade de inserção social, de produção do conhecimento e de exercer a cidadania (BRASIL, 1997b). Por isso, o documento entende a responsabilidade escolar como sendo mais ampla quando o **grau de letramento** das comunidades de vivência do discente for ínfimo. Assim, em nota de rodapé explica que:

Letramento, aqui, é entendido como **produto da participação em práticas sociais** que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe **grau zero de letramento**, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas (BRASIL, 1997b, p. 21, grifo nosso).

Termos como “participação no mundo letrado” e “expansão do conhecimento letrado” foram empregados no documento como desígnio do exercício da cidadania por meio da linguagem, bem como para a obtenção da competência linguística e discursiva e eficácia no ensino de LP. Entende-se que os trabalhos de Leda Verdiani Tfouni foram fundamentais para a questão do grau de letramento. Ela defende que não há pessoas iletradas (TFOUNI, 1987, 2010). Apesar da ausência de créditos para autora no corpo do texto, nas referências bibliográficas dois de seus trabalhos (*A escrita — remédio ou veneno?* (1994) e *Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso* (1987)) são citados e ambos tratam da questão das práticas letradas na vertente sociohistórica. Também, aparecem nas referências os estudos de Ângela Kleiman, primordialmente, sobre as práticas de letramento (*Os significados do letramento*

(1995)) e nesse texto demarca-se a utilização da escrita para as práticas sociais em sua tecnologia e simbologia.

Diante de uma perspectiva interacionista e discursiva, os PCNLP defendem a ideia de que a atividade discursiva “refere-se à atividade comunicativa que é realizada numa determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto as condições nas quais foi produzido” e ainda relatam que “todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos” (p. 23). Nesse sentido, “os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros” (BRASIL, 1997b, p. 23). Essas considerações do documento podem ser atribuídas a Mikhail Bakhtin (2006) que trata sobre a questão de enunciados, definindo-os como produtos sociais advindos da interação de dois sujeitos dentro de um contexto social para a interação verbal, sendo um dos modos dessa interação o diálogo (toda a comunicação verbal). Esses enunciados estão atrelados às esferas da atividade humana, na delimitação delas e nas mudanças dos sujeitos dos discursos. Determinados enunciados advêm de outros que já foram produzidos, também relacionados com a esfera de atividade humana. Os enunciados devem ser considerados como atividades de responsividade a outros enunciados (*idem*).

Além disso, os PCNLP pautam-se em Bakhtin (2010) para definir gêneros do discurso que, segundo o documento, “são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos” (BRASIL, 1997b, p. 23). Os gêneros do discurso, para Bakhtin (2010), são enunciados orais ou escritos, produzidos pelas esferas da atividade humana em que há especificidades nos campos da comunicação que denotam o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Assim, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*” (BAKHTIN, 2010, p. 262). Os gêneros do discurso são históricos e podem sofrer mudanças ao longo do tempo de acordo com o desenvolvimento da esfera da atividade humana, por isso, o termo **relativamente estáveis** (FIORIN, 2006, grifo do autor), conforme aparece nos PNCLP⁵⁸. O documento ainda destaca que os gêneros do discurso terão como base a proposta de Bakhtin que foi desenvolvida por Bronckart e Schneuwly em que esses

⁵⁸ Cavalcante (2017) conceitua os gêneros do discurso inseridos a uma perspectiva discursiva como regularidades sociocomunicativas que se pronunciam utilizando textos de acordo com enunciados específicos. Isto é, “trata-se de artefatos constituídos sociocognitivamente para atender aos objetivos de situações sociais diversas. Por esse motivo, eles apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituídos historicamente” (p. 44).

autores, dentro de uma perspectiva teórica e metodológica, tratam os gêneros como objetos de ensino⁵⁹ (BARROSO, 2011).

Duas questões fizeram com que este trabalho retratasse a teoria interacionista e discursiva: a primeira, relacionada à marca dos PCNLP que abrangem a interação verbal e os gêneros do discurso, elementos que dão forma aos textos, fatores que percorrem todo o documento; e a segunda, porque a teoria de Bakhtin influencia o trabalho de Smolka e Geraldi, que também aparecem nos PCNLP, colocando o texto como unidade de ensino para a alfabetização. Ambos aparecem na bibliografia do documento com *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*, de Smolka e *O texto na sala de aula e Postos de passagem*, de Geraldi. Ressalta-se que os PCNLP, ao discorrer sobre os enunciados, os gêneros do discurso e a competência discursiva, não citam os autores.

Compreende-se que para utilizar a linguagem com propriedade para a participação social e do mundo letrado, a competência linguística e discursiva é necessária no âmbito da alfabetização e do letramento, o que o documento discute separadamente. O documento também apresenta uma proposta para que os estudantes tenham eficácia na linguagem. Tratar a aprendizagem da leitura e escrita como eficácia dá a entender que é um processo mecânico de uso da linguagem, dado que competência e eficácia transparecem como prerrogativas de controle e produtividade na alfabetização e letramento (MARINHO, 2001). Outra questão importante é que o discurso oficial apresenta a aquisição do conhecimento linguístico como ferramenta básica proporcionada pela escola para a participação social e para o exercício da cidadania, responsabilizando somente essa instituição por isso. Mas também, há a possibilidade de um equívoco quanto à redução da questão política relacionada ao discurso à linguagem, uma vez que não “basta possuir “as ferramentas” linguísticas, as regras do jogo interativo (se é que elas podem ser possuídas previamente...), pois existem restrições sociais que governam a interação linguística” (p.151)

O conteúdo de LP emplaca teorias que, segundo Marinho (2001), atrelam-se ao discurso acadêmico para legitimar concepções, fazendo com que algumas se naturalizem, outras se neutralizem e até se universalizem. Além disso, salienta-se que há vertentes que aparecem no documento que realizam críticas ao construtivismo, teoria com forte discurso nos PCNLP, ou seja, as teorias opostas e contraditórias inserem-se ao discurso oficial. Nesse sentido, Lopes (2005, p. 9) explica que

⁵⁹ Marcucci (2015) fundamentada nos estudos de Schneuwly (2009) considera o objeto de ensino como o que se ensina em sala de aula, sendo resultado de uma cadeia de transformações de acordo com o contexto e a interação entre professores e alunos na relação do ensino e aprendizagem. Então, o gênero do discurso torna-se um objeto a ser ensinado.

[...] nas políticas de currículo no Brasil, (há) mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições. São discursos ambíguos em que as marcas originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas em uma bricolagem, visando sua legitimação. Dessa forma, os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, pela qual há possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria.

Dessa forma, a compreensão dos documentos oficiais pelas várias instâncias, inclusive pelas escolas, é sujeita a diversas interpretações e reinterpretações por causa, inclusive, de sua própria inconsistência. Assim, talvez o fracasso das reformas, ao contrário do que afirmam seus propositores, tenha início na sua própria elaboração.

3.2.2. As concepções de alfabetização e letramento nos programas de formação de professores alfabetizadores

Nos últimos anos do século XX, as políticas públicas nacionais e regionais de formação de professores têm se voltado fortemente para a educação continuada desses profissionais mediante o oferecimento de cursos para a superação do fracasso escolar (GATTI, 2008). De acordo com Shiroma, Moraes, Evangelista (2007), esse fracasso é conferido nas reformas educacionais ao professor de forma dialética, ou seja, “nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (p. 82). As autoras argumentam que o professor seria o centro da realização das ações das reformas curriculares, mas, para tanto, necessitaria passar por uma (re) profissionalização, deslegitimando, em consequência, os saberes docentes previamente adquiridos. No entanto, Gatti (2003, p. 192) alerta dizendo que

Os conhecimentos adquirem sentido ou não, são aceitos ou não, incorporados ou não, em função de complexos processos não apenas cognitivos, mas, socioafetivos e culturais. Essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes. Sua centralização apenas nos aspectos cognitivos individuais esbarra nas representações sociais e na cultura de grupos.

Cursos de formação continuada para professores alfabetizadores dos anos iniciais foram oferecidos pelo MEC por meio de programas de formação, como consequência das

reformas educacionais na América Latina, inclusive no Brasil, nos anos de 1990. No governo de FHC, ocorreu o lançamento pela Secretaria de Educação Fundamental do PROFA, em 2001, com a finalidade “de **desenvolver as competências profissionais** necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever” (BRASIL, 2001b, p. 5, grifo nosso). O curso foi organizado em três módulos que abrange atividades em grupos e trabalho pessoal (estudo para socialização, produção de textos, entre outros) utilizando vídeos, textos literários e textos produzidos por professores e especialistas que apresentavam práticas de êxito e propostas teóricas e metodológicas. Foi oferecido anualmente por meio de encontros semanais de quatro horas com carga horária de 160 horas, podendo ser ampliado às redes municipais e estaduais do país.

Nesse mesmo sentido, a peça chave para superação do fracasso escolar em leitura e escrita, da evasão e da reprovação seria a teoria construtivista. A questão do fracasso escolar, da não aprendizagem da leitura e escrita como justificativa para inserção de reformas educacionais é um fator histórico, como já assinalado, na discussão dos métodos de alfabetização em que a alegação para ascensão de determinado método era o não funcionamento do anterior. Diante disso, percebe-se que o módulo I do PROFA, ao discutir as concepções que sustentam as práticas do professor, fundamenta-se nos estudos de Telma Weisz, realizando uma crítica à teoria empirista, às cartilhas e aos métodos de alfabetização, denominado na coletânea como ensino tradicional e método tradicional. Segundo o documento, entende-se que o modelo empirista é baseado em estímulos-respostas ou no certo e errado e não contribui para a aprendizagem, pois o aluno memoriza as propostas elencadas pelo professor. As cartilhas são representantes desse modelo, o que as tornam recurso de uma concepção de linguagem que apresenta a língua escrita como transcrição da fala (palavras-chave e famílias silábicas). Já o texto é caracterizado por frases desconectadas, inserido em uma abordagem fonológica, tendo o sujeito que recebe a aprendizagem como uma caixa vazia que aprenderá a partir do modelo exposto pelo professor (BRASIL, 2001c).

Para justificar que o sujeito de aprendizagem não é uma tabula rasa, as coletâneas apoiam-se nos estudos de Paulo Freire (Módulo I e III) para criticar a educação que proporciona o depósito de informações nas crianças, um conjunto de acumulação de conhecimento, sem levar em conta suas experiências de mundo. Logo, o documento propõe a teoria construtivista, na qual o sujeito organiza e aprende novos conhecimentos aos que já o compõem, ou seja, as crianças constroem o conhecimento (BRASIL, 2001c, 2001e).

De acordo com Ramos e Ferraroni (2009), o PROFA tem um posicionamento de rompimento com o ensino tradicional ao manifestá-lo como impróprio, destacando um contraponto em relação ao construtivismo que é demonstrado no documento como uma teoria superior que veicula inovação, novidade e modernidade considerada como “indispensável para a melhoria da educação básica no país, fundamentalmente por sua atualidade e reconhecida base teórica sobre alfabetização (Emília Ferreiro e Ana Teberosky)” (p. 76). As autoras ainda evidenciam que o discurso contido no PROFA faz o leitor entender que somente o construtivismo seria a via de acesso para a melhoria da qualidade da educação, pois, segundo a coletânea do módulo I, há a necessidade de revisão das práticas docentes no que tange às teorias demarcadas e disseminadas, àquelas características do modelo tradicional que estão enraizadas nas práticas pedagógicas. Dessa forma, a persuasão do documento é nítida quando realiza propostas de atividades e em nota de rodapé informa que “as atividades sugeridas neste material fazem sentido no contexto de uma abordagem da alfabetização como a proposta neste Curso-descontextualizadas elas podem ser pouco úteis ou mesmo de difícil operacionalização” (BRASIL, 2001c, p. M1U3T11).

As pesquisas de Emília Ferreiro e seus colaboradores são marcadas no PROFA por meio da figura de Telma Weisz, como já anunciado, mas fica ainda mais evidente quando, na coletânea, são apresentadas as hipóteses ou fases de escrita de crianças de escolas públicas brasileiras em prol de compreender o que a criança pensa sobre a escrita, como tenta relacionar fala e grafia na proposta de atividades para a hipótese avaliada. Defende que o sistema de escrita alfabético é construtivo no sentido de que, para se chegar à fase alfabética, a criança apresenta, durante o processo de aprendizagem, erros construtivos. Sobre as hipóteses de leitura, a autora segue as contribuições dos trabalhos de Emília Ferreiro na questão de diferenciação do icônico e não icônico, desenho e sistema de representação da escrita. Além disso, relembra que as propostas pedagógicas de alfabetização vêm tendo como base o construtivismo interacionista piagetiano, ou seja, em *A Psicogênese da língua escrita*, fundamentada na psicolinguística. Parece que a organizadora da coletânea tenta unificar a concepção interacionista à construtivista, não diferenciando os aspectos de cada uma delas tal como o social e o biológico.

O PROFA traça no decorrer das coletâneas (Módulo I, II e III) a legitimação oficial do construtivismo, tendo em vista a possibilidade de adesão de estados e municípios. Sobre a língua escrita o documento destaca:

Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção construtivista da aprendizagem ela deve ser — mesmo assim e por isso mesmo — oferecida inteira para os alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. Quando alguém aprende a escrever, está aprendendo ao mesmo tempo muitos outros conteúdos além do bê-á-bá, do **sistema de escrita alfabética** — por exemplo, as **características discursivas da língua**, ou seja, a **forma que ela assume em diferentes gêneros através dos quais se realiza socialmente**. (BRASIL, 2001c, M1U2T5, grifo nosso)

Nesse sentido, indica que o aprendizado seja proposto para além do sistema de escrita alfabética, apontando o estudo dos gêneros do discurso e da perspectiva interacionista no ensino da leitura e escrita. Ademais, o PROFA demonstra um fragmento dos PCNLP no M1U9T4, já analisado nesta pesquisa, que trata do sistema de escrita alfabética como um sistema notacional de princípio fonográfico, o que remete a refletir que os PCNLP são base para a concepção de alfabetização que a coletânea apresenta.

O material apresenta roteiros de planejamentos e situações de aprendizagem que o professor poderá adaptar, bem como propostas didáticas. Isso ocorre ao longo das três coletâneas do curso de formação continuada, principalmente mediante a indicação de trabalho com parlendas, cantigas, quadrinhas, poemas, adivinhas e trava-línguas, nomes próprios e lista de palavras mediante um quadro de Rotina Semanal a ser elaborado pelos professores (BRASIL, 2001d).

Para reforçar a questão do planejamento e tratar da leitura, apresentam-se os trabalhos de Délia Lerner. No primeiro momento, o documento defende que a leitura deve ser vista como uso social, considerando que "a apresentação da leitura como objeto de ensino – a transposição didática – está tão distanciada da realidade que não é nada fácil encontrar coincidências" (BRASIL, 2001e, M2UET3)⁶⁰, sendo a leitura concebida de maneira tradicional, fragmentada e gradual. No segundo momento, ressalta a necessidade do planejamento ser organizado de acordo com as modalidades organizativas do trabalho pedagógico (os projetos, as atividades permanentes, as sequências de atividades, as situações independentes, dentro dessas possibilidades atividades de leitura e de escrita) para melhoria das aprendizagens. Então, atenta-se para o modelo de rotina semanal.

Figura 4 - Modelo de rotina semanal, conforme o PROFA

⁶⁰ Chevallard (2005) concebe a transposição didática como objeto de conhecimento que se transforma no âmbito escolar em objetos de ensino.

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Roda de conversa Apresentação dos alunos Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de conversa Minhas músicas preferidas Registro da agenda feito pelas crianças Visita aos espaços da escola	Roda de conversa Minhas histórias preferidas (levantamento do repertório das crianças) Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de notícias Leitura de gibis Registro da agenda feito pelas crianças	Roda de leitura Escolha dos livros que farão parte da roda de leitura semanal Registro da agenda feito pelas crianças
Leitura compartilhada Contos Brincadeiras no pátio	Leitura compartilhada Poemas Afixar um cartaz com o alfabeto	Leitura compartilhada Contos Jogos de mesa (Matemática)	Leitura compartilhada Parlendas e quadrinhas Escrita de parlenda	Leitura compartilhada Contos Alunos com escrita não-alfabética – cruzadinha com lista de palavras (leitura)
Desenho livre	Brincadeiras no pátio	Brincadeiras no pátio Cantigas de roda	Brincadeiras no pátio	Alunos com escrita alfabética – cruzadinha sem lista de palavras (escrita)
Atividade com nome próprio	Atividade com o nome próprio	Escrita – lista de nossas brincadeiras preferidas	Oficina de artes visuais: argila, tinta, lápis de cor, colagem (organizar os espaços para que as crianças escolham os materiais)	Jogos de mesa (Matemática) Jogo de forca – com nomes próprios

Fonte: Brasil (2001d, M2U2T4).

No módulo I, como já foi mencionado, o trabalho da leitura é apresentado sob uma perspectiva com função social utilizando um texto de Olson, onde pela primeira vez nesta coletânea aparece o termo letramento. No documento de apresentação do PROFA, considera-se que há um hibridismo não declarado entre alfabetização e letramento ao abordar o sistema de escrita em relação à quantidade e variedade de letras, reconhecimento de letras e sobre a utilização da leitura e escrita para as práticas sociais, conforme a seguir:

São as situações de uso da leitura e da escrita e o valor que se dá a essas práticas sociais que configuram um ambiente alfabetizador – **um contexto de letramento** – e um espaço de reflexão sobre como funcionam as coisas no mundo da escrita: os materiais em que se lê, as situações em que se escreve e se lê, a forma como os adultos leem e escrevem, como se escrevem os nomes das pessoas queridas e o próprio nome, o que dizem as embalagens que circulam em casa, a direção da escrita e da leitura em nossa língua (da esquerda para a direita), quantas e quais letras se colocam para escrever, por que há mais letras do que parece necessário nos textos escritos, o que está escrito aqui e ali, que letra é essa, como se lê essa escrita... e assim por diante (BRASIL, 2001b, p. 15).

Não há no documento de apresentação uma definição de letramento como concepção ou atrelada à alfabetização de forma indissociável. Apreende-se daí que as indicações têm ênfase para as hipóteses de escrita e para as atividades a fim de que os alunos avancem para a

o nível de escrita alfabético. Mesmo assim, tenta-se aproximar os textos trabalhados na escola dos utilizados no cotidiano e, também, na aprendizagem da leitura e escrita por meio do trabalho com reescritas, recontos e gêneros e revisões textuais (BRASIL, 2001c; BRASIL, 2001d). O PROFA tem a proposta da aprendizagem pautada em gêneros desde o 1º ano em prol da qualidade discursiva da produção escrita para formação de cidadãos inseridos na cultura escrita. Mais uma vez, enfatiza-se a utilização da língua como ferramenta para o exercício da cidadania e da inclusão social.

No módulo III, o texto de Ângela Kleiman sobre o ensino e a formação do professor aponta que "aprender a escrever na tradição letrada, implica aprender os processos de textualização legitimados pelas diversas instituições (BRASIL, 2001e, p. M3U3T6). Isso explica porque a aprendizagem de gêneros do discurso legitimados pelas diferentes instituições (a escola é uma delas) se torna primazia por meio de modelos, pois os textos circulam no contexto em que são disponibilizados, não evidenciando apenas a forma como se produzem determinados textos, mas a atividade deve começar nos usos e funções do texto para as práticas sociais. Deste modo, a autora explana que o projeto de letramento:

[...] é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (BRASIL, 2001e, p. M3U3T6).

Diante disso, encontra-se no PROFA o discurso construtivista e a teoria da Emília Ferreiro na política como texto, no documento oficial, ou seja, determinados conceitos em relação à leitura e escrita foram institucionalizados por meio das relações de força entre os métodos e cartilhas de alfabetização e a inovação, o construtivismo. Concebe-se que os textos de Telma Weisz foram majoritários, sendo o discurso da verdade e o construtivismo a resolução dos problemas do fracasso escolar, de modo que o apagamento do ensino tradicional seria solução plausível para as aprendizagens, lembrando que as concepções, métodos de alfabetização não desapareceram da escola, mas podem ter sido recriados. A crença de mudança com a nova proposta é efetivada no PROFA.

Percebe-se que a intenção do PROFA é destituir o ensino tradicional e inserir a teoria construtivista em seu lugar. Por isso, não se aprofunda nos estudos do letramento. As coletâneas (Módulo I, II e III) recomendam que a leitura e escrita sejam utilizadas como função social, mas leitura e escrita estão vinculadas ao termo letramento, apenas uma vez, no

texto de Ângela Kleiman que trata especificamente sobre a questão das práticas de letramento no contexto escolar em relação aos usos cotidianos. Mesmo assim, ao passo que o documento foi sendo analisado, ainda se afirma que letramento não foi tratado pontualmente no material do PROFA.

O PROFA, programa federal, foi extinto na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Na sequência, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica foi instituída em 2004 como uma forma de associar a pesquisa e produção acadêmica e a formação de professores. Desta maneira, novos cursos de formação continuada de professores foram oferecidos para o estudo dos docentes depois do Ensino Superior (BRASIL, 2006a), ocorrendo uma parceria entre a Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior (IES). As IES integradas à Rede construíram centros de pesquisa e de desenvolvimento da educação para a coordenação e elaboração de programas de formação continuada para os professores atuantes nos estados e municípios (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A dissolução do PROFA, os dados insatisfatórios apresentados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o indicativo do Ensino Fundamental de nove anos e a proposta cursos por meio de programas de formação continuada para a Educação Infantil envolvendo letramento incentivaram a criação na Rede de um programa que orientasse a alfabetização na perspectiva do letramento (ALFERES, 2009): o Pró-Letramento, que instituiu-se como um curso de aperfeiçoamento oferecido na modalidade semipresencial de 120 horas (84 presenciais e 36 à distância), utilizando de fascículos e vídeos em duas etapas voltadas para a leitura/escrita e para a matemática, sendo um dos objetivos “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos ou séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a **qualidade do ensino** e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática” (BRASIL, 2012c, p.1, grifo nosso). Constata-se que o termo qualidade do ensino preconizado no Fórum Mundial de Dakar (2000) está presente nos documentos referentes ao Pró-Letramento.

O Pró-Letramento passa a ser vinculado à Provinha Brasil aplicada como ferramenta diagnóstica para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em prol de proporcionar **resultados de qualidade da alfabetização** de acordo com as políticas aventadas pelas diretrizes nacionais (BRASIL, 2008, grifo nosso). Portanto, para a política educacional, a Provinha Brasil poderia viabilizar elementos para as práticas pedagógicas, mas Gontijo (2014), ao realizar análises da avaliação externa, afirma que a prova manifesta “um modelo de

alfabetização como conjunto de competências autônomas [...] sob forma de descritores, habilidade e capacidades” (p. 127). Assim, a Provinha Brasil não colabora para a introdução do termo letramento no contexto em que é aplicada.

A identificação e a compreensão das concepções de alfabetização e letramento previstas no Pró-Letramento, serão feitas a partir da área *Alfabetização e Linguagem* e do fascículo *Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento* que tem como um de seus objetivos “apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização” (BRASIL, 2008, p. 8). Ou seja, o documento oficial assume uma determinada concepção para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Para conceituar a alfabetização, o fascículo retoma a discussão de métodos de alfabetização, bem como considera os equívocos relacionados ao construtivismo diante da limitação da aprendizagem à questão do conhecimento prévio que provocam distorções e orientações inadequadas nas propostas pedagógicas. Mesmo assim, não descola das contribuições da teoria psicogenética de Emília Ferreiro e seus colaboradores ao tratar como elemento da alfabetização a construção de hipóteses de escrita, a reflexão sobre a língua como objeto de conhecimento e a escrita como sistema de representação. Deste modo, define a “**alfabetização** como o processo específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilita ao aluno ler e escrever com autonomia” (BRASIL, 2008, p. 12, grifo do autor).

Em se tratando da alfabetização, orienta que as crianças necessitam mobilizar conhecimentos para compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético por meio de situações pedagógicas em que as mesmas observem as pautas sonoras para pensar nas unidades do sistema fonológico que abrange ter o domínio da relação fonema e grafema de princípio alfabético, no qual há a necessidade de reconhecer as letras do alfabeto, a categorização do gráfico e funcional das letras, tipos de letras, entre outros . Percebe-se que o fascículo não anula a teoria construtivista e propõe a reflexão do sistema fonológico de princípio alfabético contido nos estudos de Cagliari (1998, 2011, 2011a), conforme indicado no documento em caixa explicativa.

O Pró-Letramento delinea letramento como o resultado da aprendizagem da leitura e escrita utilizadas nas práticas sociais. Ainda acrescenta que “é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita” e “como o processo de inserção e participação na cultura escrita” (BRASIL, 2008, p. 11). Também,

explica que há níveis de letramento e tipos de letramento ou de letramentos, pois os usos da escrita são variados. Diante da concepção explicitada, o documento demonstra que há a necessidade de proporcionar o contato das crianças com os gêneros (bilhete, conto, notícia, entre outros) e com os suportes (jornal, livro, agenda, entre outros)⁶¹, tendo resquícios da perspectiva interacionista, do texto como unidade de ensino, haja vista que a nossa sociedade é grafocêntrica.

Neste documento, diferentemente dos já analisados, há o vínculo entre alfabetização e letramento como processos distintos e indissociáveis:

Assim, não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de **alfabetizar letrando**. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento (BRASIL, 2008, p. 11, grifo nosso).

A perspectiva do documento envolve o alfabetizar letrando que vem sendo discutido em textos acadêmicos por Magda Soares, da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse sentido, observa-se que os pesquisadores do Ceale (Antônio Batista, Ceres Ribas da Silva, Isabel Frade, entre outros) fundado por Magda Soares participaram da organização e da elaboração do Pró-Letramento (há na folha de rosto do documento o nome da UFMG), fator que sinaliza que um grupo determinado impôs sua concepção em detrimento a outras, prevalecendo, em consequência, a ideia do alfabetizar letrando.

Outra questão importante de apontar é que mesmo a perspectiva do alfabetizar letrando sendo majoritária no Pró-Letramento, ao se investigar as referências bibliográficas do fascículo, constata-se autores como Ângela Kleiman, Ana Smolka, Artur Gomes de Moraes, Mary Kato, Rojo, ou seja, uma multiplicidade de concepções de alfabetização e letramento são destacadas por esses autores, conforme visto no capítulo anterior. É possível supor que determinados eixos das teorias dos autores podem fundamentar a concepção do alfabetizar letrando.

Entende-se que, os documentos oficiais analisados, defendem, prioritariamente, determinadas concepções, sendo que o PROFA favorece o construtivismo e a teoria psicogenética e o Pró-Letramento, a alfabetização e o letramento como termos distintos que têm suas especificidades, mas intrínsecos (alfabetizar letrando). Porém, os documentos não deixam de abordar, mesmo que de forma sumária, outras concepções como a alfabetização na

⁶¹ Em anexo V, a tabela de gêneros textuais proposta por Rojo (2010) que pode ser recontextualizada de acordo com a hibridização dos gêneros do discurso e intergenericidade.

esfera discursiva e interacionista que, inclusive, algumas delas, no caso do PROFA criticaram a teoria construtivista. A defesa de determinadas concepções inclui outras perspectivas no âmbito da leitura e escrita.

CAPÍTULO IV - *Programa de Reorganização Curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo*

Este capítulo pretende analisar o *Programa de Reorganização Curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo* na vertente de entender as concepções de alfabetização e letramento assumidas pela reforma curricular em questão. Compreende-se que as reformas educacionais/curriculares propagam normalmente um discurso de mudança e desqualificação de concepções anteriores. Isso envolve a gestão situada no cenário político que ao se alterar tem a probabilidade de reformular as políticas, no caso aqui estudado, as educacionais. Esse fato também ocorreu com ascensão de um novo governo na Prefeitura de São Paulo, o de Fernando Haddad (2013-2016).

No início da gestão de Fernando Haddad, em 2013, ocorreu a publicação do documento de referência *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, que tratava de um “conjunto de temas concernentes à necessária revisão dos conceitos e metodologias dos currículos até hoje propostos e versa sobre alterações de estrutura e funcionamento da Rede Municipal de Ensino” (p.1). A revisão proposta pelo documento faz alusão às *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I* e ao *Programa Ler e Escrever* que estavam em vigência desde a gestão do prefeito José Serra (2004-2006) e que foi mantida pelo sucessor Gilberto Kassab (2006-2012).

As concepções de alfabetização e letramento na reforma municipal fundamentaram-se na formação do CA em duas vertentes: nas propostas e concepções dos *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* e no PNAIC. Por isso, é válido entender as concepções arraigadas nessas *Orientações para o Ciclo I*, no documento que expressa os Direitos de Aprendizagem e no próprio documento de reorganização curricular em prol de refletir sobre a política curricular manifestada na RME/SP.

4.1. *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*

Para compreender a reforma municipal de 2013, necessita-se conhecer o processo anterior, o quadro de mudança e de que lugar ela advém. Deste modo, será priorizada neste momento a análise do currículo/programa proposto por José Serra do Partido Social Democracia Brasileira (PSDB), que assumiu a Prefeitura de São Paulo em 2005, colocando Alexandre Schneider como representante na SME/SP. Esta gestão publicou a Portaria nº 6328/05 que instituiu para 2006, o *Programa Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal* que estabeleceu a política de Ciclos; o investimento em proveito da melhoria da qualidade de ensino; a superação da distorção idade-série e solução quanto às dificuldades das crianças no âmbito da leitura e escrita, estipulada “com o objetivo de desenvolver Projetos que visam a reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio da Rede Municipal de Ensino” (SÃO PAULO, 2005).

É importante perceber que os discursos que apareceram tanto na política educacional internacional quanto na nacional foram proferidos pelo discurso municipal como, por exemplo, a questão da qualidade da educação e da superação do fracasso escolar, sendo este atribuído ao analfabetismo, considerando que os “alunos não dominam o **sistema de escrita** ao final do 1º ano do Ciclo I” e que “alunos que permanecem sem o domínio do sistema de escrita ao longo dos 4 anos de escolaridade” (SÃO PAULO, 2005, grifo nosso) e, também, a responsabilização dos professores que, segundo esse documento, apontam que não conseguiam promover situações de aprendizagens adequadas (*idem*). Houve um indicativo para priorização de promover o sistema de escrita alfabético até o final do 1º ano, haja vista que esse domínio não estaria ocorrendo até o final do 4º ano do Ensino Fundamental, fator fundamental “para plena participação social”⁶². Junto a isso, nessa mesma perspectiva, assinalou-se o *Guia para o planejamento do professor alfabetizador - Toda Força para o 1º ano*, com a apresentação de materiais impressos de referência para o planejamento do professor alfabetizador.

Para superar essa situação, um dos passos dessa gestão, já em 2007, depois da saída de José Serra para a candidatura de governador do estado de São Paulo e, conseqüente, alocação de Gilberto Kassab na Prefeitura de São Paulo, foi a instituição das "Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas" (SÃO PAULO, 2007a) que, para o Ciclo I, foram denominadas *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*, tratadas na esfera da LP

⁶² Fonte: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/comunicacao/noticias/?p=133994>. Acesso em: 15 abr. 2017.

em busca do norteamento que o documento disponibilizou para a alfabetização e letramento. Teve como objetivo cooperar para reflexão e debate sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes em cada área do conhecimento para a construção de um projeto curricular que contribuísse à formação para a cidadania, sendo base para as escolas selecionarem e organizarem os conteúdos primordiais a serem assegurados no Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2007b).

O documento indicou que o desenvolvimento da **competência leitora e escritora** fosse ensinada mediante a uma perspectiva discursiva, utilizando o texto como **unidade de ensino** e a linguagem como objeto de reflexão. Para tanto, necessitava-se de práticas de leitura e de produção de textos que seriam ensinadas por meio de situações de aprendizagem que envolvessem contextos reais, compreendendo como essencial mobilizar saberes em prol de apreenderem as instâncias sociais em que os textos funcionariam. Declarou que “interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de determinada forma, em certo contexto histórico e circunstâncias de interlocução” (SÃO PAULO, 2007a, p 31).

O discurso de orientação curricular para o Ciclo I da SME/SP representou a aprendizagem da língua pautada nas práticas discursivas, tendo o texto como unidade de ensino que abarca o **domínio discursivo** relacionado a “uma “esfera da humana” no sentido bakhtiniano do termo, do que um princípio de classificação de textos e indica instâncias discursivas (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc)” com a possibilidade de originar vários gêneros, formalizando “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradas de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O gênero textual é relacionado, segundo Marcuschi (2008), aos textos materializados, do cotidiano que possuem padrões sociocomunicativos (composição, conteúdo e estilo) que integram a historicidade, a institucionalidade e a técnica, sendo relativamente estáveis. Entende-se que nas orientações curriculares, além da influência bakhtiniana, ocorreram as contribuições de Geraldi por meio de *O texto na sala de aula*, confirmada nas referências bibliográficas, em que indicam o texto como objeto de ensino (gêneros textuais) e as práticas de linguagem (leitura, produção textual e análise linguística). A figura a seguir expressa essa dinâmica:

Figura 5 – Esferas da atividade humana, práticas de linguagem e SEA

Modalidade escrita	Esfera cotidiana	Leitura
	Esfera escolar	Produção escrita
	Esfera jornalística	Análise e reflexão sobre a língua e a linguagem
	Esfera literária	
Modalidade oral	Esfera cotidiana	Escuta/Produção oral
	Esfera escolar	
	Esfera jornalística	
	Esfera literária	
Sistema de escrita alfabética /Padrões da linguagem escrita		

Fonte: SÃO PAULO (2007a)

O documento curricular paulistano organiza o trabalho com os gêneros textuais dentro das modalidades organizativas do trabalho pedagógico, inferidas pelo PROFA, haja vista que o curso, mesmo com a extinção do cunho federal, foi oferecido pela SME/SP, e utilizado como fundamentação teórica por intermédio de fragmentos da coletânea de textos do programa de formação do professor alfabetizador no *Guia de estudo para o Horário Coletivo de Trabalho* (SÃO PAULO, 2006a) documento orientador para a formação continuada dos professores do Ciclo I da Prefeitura de São Paulo. Excertos dos PCNLP também foram inseridos nesse documento. Pontua-se que os PCNLP aparecem como respaldo nas referências bibliográficas, assim como o trabalho de Délia Lerner, autora basilar na proposta das modalidades organizativas do trabalho pedagógico e na orientação para elaboração de um quadro de rotina semanal, conforme já referido no PROFA. Com base nisso, demonstra-se como está organizado o ensino de gêneros textuais na RME/SP até 2012.

Figura 6 - Modalidades organizativas do trabalho pedagógico (Sequências didáticas e projetos) para o estudo de gêneros de textuais dentro das esferas de circulação.

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em seqüências didáticas ou projetos				
		1º	2º	3º	4º	5º
Modalidade escrita/oral	Cotidiana	Bilhete/ recado	Receita	Regras de jogos	Carta, e-mail/ relato de experiências vividas	Roteiro e mapa de localização/descrição de itinerário.
	Escolar	Diagrama / explicação	Verbetes de curiosidades/ explicação	Verbetes de enciclopédia infantil/explicação	Verbetes de enciclopédia infantil/exposição oral	Artigo de divulgação científica para crianças/exposição oral
	Jornalística	Legenda/ comentário de notícia	Manchete/ notícia televisiva e radiofônica	Notícia/ comentário de notícias	Entrevista	Notícia/relato de acontecimento do cotidiano
	Literária (prosa)	Conto de repetição	Conto tradicional	Conto tradicional	Fábula	Lenda e mito
	Literária (verso)	Parlenda /regras de jogos e brincadeiras	Cantiga/regras de cirandas e brincadeiras cantadas	Poema para crianças	Poema narrativo	Poema

Fonte: SÃO PAULO (2007a)

Figura 7 - Modalidades organizativas do trabalho pedagógico (atividades permanentes ou ocasionais) para o estudo de gêneros de textuais dentro das esferas de circulação

	Esfera de circulação	Gêneros selecionados em cada ano do Ciclo I em atividades permanentes ou ocasionais				
		1º	2º	3º	4º	5º
Modalidade escrita/oral	Cotidiana	Receita, lista, carta.	Regras de jogo, bilhete, lista, carta.	Bilhete, carta/ e-mail, receita.	Roteiro, mapa de localização, regras de jogo.	Regras de jogo, carta, e-mail.
	Escolar	Verbetes de curiosidades, verbete de enciclopédia infantil.	Verbetes de enciclopédia infantil, diagrama.	Verbetes de curiosidades, artigo de divulgação científica.	Verbetes de enciclopédia virtual, artigo de divulgação científica para crianças.	Verbetes de enciclopédia, verbete de enciclopédia virtual.
	Jornalística	Manchete, notícia.	Notícia, legenda.	Manchete, entrevista, reportagem.	Notícia, reportagem.	Reportagem, entrevista.
	Literária (prosa)	Conto tradicional, conto acumulativo, literatura infantil.	Conto de repetição, conto acumulativo, literatura infantil.	Fábula, lenda, literatura infantil.	Lenda, mito, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.	Fábula, conto tradicional, literatura infanto-juvenil.
	Literária (verso)	Cantiga, trava-língua, adivinha, trova.	Poema para crianças, parlenda, trava-língua, adivinha, trova.	Poema narrativo, cantiga tradicional, canção.	Poema, canções.	Cordel, canção.

Fonte: SÃO PAULO (2007a)

Os gêneros textuais advêm de base histórica e social, havendo dificuldade de nomeá-los e classificá-los, pois pode ocorrer uma intergenericidade. Isto é, um gênero pode atuar na função de outro ou pode estar dentro do outro. Eles podem se fundir. Exemplos disso são: a epígrafe na dissertação ou tese, ou uma carta dentro de uma história em quadrinhos (MARCUSCHI, 2008). Portanto, classificar os gêneros textuais para o ensino nas turmas do Ciclo I, de forma fechada, sem a discussão de outros gêneros, de modo que exclua suas especificidades não se considera adequado, haja vista que circulam o tempo todo na sociedade.

Ademais, no último item da figura 5, demonstrou-se a preocupação do documento com o sistema de escrita alfabética que, segundo as Orientações Curriculares da SME, deve ser ensinado e sistematizado diante da correspondência letra e som e nos padrões da linguagem escrita, a ortografia. Deste modo, as expectativas do documento para o 1º ano do Ensino Fundamental giraram em torno de diferenciar as letras e outras formas gráficas; reconhecer e nomear as letras do alfabético; escrita do nome o utilizando como base para a escrita de outras palavras para construir a correspondência letra e som; localizar palavras em textos de memória; e “escrever controlando a produção pela hipótese silábica, com ou sem valor sonoro convencional” (SÃO PAULO, 2007a, p. 46) com a finalidade de apropriação do sistema de escrita, colocando a sondagem como instrumento para reconhecer a hipótese de escrita, auxiliando a criança a refletir sobre o funcionamento da escrita. Ela deve ser realizada ao longo do ano letivo (fevereiro, abril, junho, setembro e novembro) (SÃO PAULO, 2006b). Parte-se do pressuposto que a proposta do documento, apesar de não dar créditos à autora durante o texto, está vinculada aos estudos psicogenéticos da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores quando trata do sistema de escrita alfabética atrelada às hipóteses de escrita, à correspondência da letra com o som e à realização de sondagens para as crianças refletirem sobre funcionamento do sistema de escrita.

Sobre letramento, as Orientações Curriculares não apresentaram uma especificação do termo, apenas o relaciona com a alfabetização, entendendo-o como processo simultâneo à alfabetização, conforme expressam:

[...] a tarefa da escola é assegurar a condição básica para o uso da língua escrita, isto é, a apropriação do sistema alfabético, que possibilita aos estudantes ler e escrever com autonomia. Mas é também introduzi-los na cultura escrita, isto é, criar as condições para que possam conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e, progressivamente, ampliar suas possibilidades de participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos. O desafio é, portanto, alfabetizar em um **contexto de letramento** (SÃO PAULO, 2007a, p. 33, grifo nosso).

No percurso do documento municipal paulistano, retratou-se a vertente a leitura e escrita para as práticas sociais ou apenas a aquisição do sistema de escrita alfabético separadamente, fatores não suficientes para a participação nas práticas de linguagem do cotidiano. Entretanto, segundo as Orientações Curriculares, necessita-se da inserção, de fato, no mundo da escrita, possibilitando à criança maior participação na sociedade para o exercício da cidadania. Além disso, sinalizou que “aprender a ler e a escrever é um processo que se prolonga por toda a vida” (SÃO PAULO, 2007a, p. 36) diante da perspectiva de educação contínua marcada pelas ideias de Paulo Freire, conforme apontado nas referências bibliográficas do documento com o livro *A importância do ato de ler*. Deste modo, é válido lembrar que colocar a leitura e escrita como ferramenta para o exercício da cidadania demanda considerar outros fatores: sociais, culturais e econômicos, pois na nossa sociedade capitalista, com diferenças estruturais de classe, as oportunidades de educação, trabalho, entre outros, não são as mesmas para todos.

4.2. Ciclo de Alfabetização: Os Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental e no PNAIC

Concebe-se que a reforma municipal paulistana de 2013 apontou como fundamentação para o ensino da leitura e escrita a criação do CA e a discussão de Direitos de Aprendizagem oriunda dos *Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* e para a formação do professor alfabetizador, o PNAIC. Para a constituição do CA (1º, 2º e 3º ano), um conjunto de legislações e de medidas foi viabilizado pelo MEC com base no discurso da melhoria da **qualidade da educação**. Um dos marcos legislativos que influenciaram o CA foi a promulgação da Lei nº 11.274/2006 que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos com conseqüente ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental (BRASIL, 2006b), fator que acarretou vários debates sobre o assunto, posicionando a alfabetização no centro das discussões (ALFERES, 2015).

A discussão de alfabetização e do CA foi oriunda do Plano de Metas: Compromisso Todos pela Educação (TPE)⁶³ (Decreto n.º 6.094/2007) que traçou como meta “alfabetizar as

⁶³ De acordo com Martins (2009), o movimento TPE foi criado por um grupo de empresários que se agregaram para debater sobre a educação brasileira diante da lógica capitalista. O fracasso escolar, para o grupo, refletiu sobre as problemáticas na questão da competitividade do país e sobre as políticas educacionais que não

crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico” (BRASIL, 2007c), assinalando a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, discurso reforçado nos documentos posteriores. Também, indicou a realização de exames periódicos para cotejar resultados por meio da Portaria normativa n.º 10, de 24 de abril de 2007 que instituiu a Avaliação da Alfabetização da Provinha Brasil que versa sobre “avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2007d).

Segundo Alferes (2017), o termo e a concepção **idade certa** advém do Programa da Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído pelo governo do Ceará, no ano de 2007, devido aos baixos índices em alfabetização, ou seja, o discurso pautado no fracasso escolar justifica a elaboração do PAIC. O objetivo do programa é proporcionar condição da apreensão da competência leitora e escritora na idade e série correspondente, assegurando essa aquisição para todas as crianças de sete anos de idade, final do 2º ano do Ensino Fundamental, em regime de colaboração técnica e financeira entre o estado e os municípios e parcerias com universidades públicas e instituições de fomento à pesquisa, sendo um dos eixos, a alfabetização (CEARÁ, 2007). Porém, o PAIC, em relação ao TPE, tem um diferencial quanto ao limite da idade para a alfabetização e, também, foi vinculado à avaliação externa do município, investimento para a melhoria dos resultados do IDEB e prêmio de mérito e desempenho aos professores por meio do Prêmio Escola Nota Dez (ALFERES, 2017). Em vista disso, concebem-se priorizações no âmbito do desenvolvimento de competências, da cooperação entre esferas governamentais e dos sistemas de avaliação externa, investimento na educação primária obrigatória, discursos influenciados pela agenda política internacional e nacional em prol dos interesses do capital.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010a) anunciam que a alfabetização e o letramento não podem padecer de uma descontinuidade ao final do 1º ano do Ensino Fundamental, considerando que algumas crianças se alfabetizam em menos tempo do que outras, que podem demorar até três anos nesse processo. Esse fator pode estar relacionado com o “convívio em ambientes em que os usos sociais da leitura e escrita são intensos ou escassos, assim como o próprio envolvimento da criança com esses usos sociais na família e em outros locais fora da escola” (p.21). Ainda

funcionaram, fator que criou dificuldades para os interesses do capital. Diante disso, os empresários firmaram acordo de alterar a situação da educação do país, primordialmente, no que se refere a qualidade da educação. Adesões de intelectuais, de universidades, de sindicalistas e das mídias foram realizadas, bem como a do Ministério da Educação. Pode-se dizer que há duas vertentes: o vínculo com o governo e a vigilância sobre as ações governamentais, designando responsabilidade e controle social (SHIROMA, GARCIA, CAMPOS, 2011).

assim, ressaltam a instabilidade do tempo e do ritmo quanto à aprendizagem das crianças que têm um maior convívio com a leitura e escrita, observando que “entre as crianças das famílias de classe média, em que a utilização da leitura e da escrita é mais corrente, verifica-se, também, grande variação no tempo de aprendizagem dessas habilidades pelos alunos” (BRASIL, 2010a, p. 21). Já nas Notas Técnicas, que demonstraram as Metas e Estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2010, tramitado até aprovação pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014b), pronunciavam também o “alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade” (Brasil, 2010b, p. 27). Com a aprovação do PNE (2014-2024), ratificou-se a meta 5 que demarca a alfabetização de todas as crianças até os oito anos, 3º ano do CA (BRASIL, 2014c).

Já no governo Dilma Rousseff, dado o caráter de continuidade de investimentos em programas educacionais foi lançado PNAIC e o documento denominado *Os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*, nos quais ratificaram a alfabetização até os oito anos de idade. O primeiro, relacionou-se à política do governo fortalecida com a Medida Provisória nº 586 de novembro de 2012 (BRASIL, 2012d) convertida na Lei 12.801 de 24 de abril de 2013 que promovia a disposição de apoio técnico e financeiro da União às unidades federativas junto ao PNAIC. Então, 5240 municípios e os 27 Estados aderiram à proposta do programa de alfabetizar na idade certa (BRASIL, 2012e).

Percebem-se as influências do percurso legislativo e do PAIC que, inclusive, houve representação do programa do Ceará no lançamento do PNAIC, como se tivesse sido um projeto piloto para o programa de formação do professor alfabetizador nacional, mas ambos, nos seus contextos, preocupados em ratificar a idade certa para se alfabetizar. Entende-se que nas políticas educacionais estão inseridas às perspectivas, às concepções, aos ideais e às tendências arraigadas de acordo com os grupos de interesse que as participam e as elaboram diante do jogo de relações de força para que determinados conceitos sejam legitimados, outros acabam ficando ausentes e alguns são emprestados.

É perceptível a presença da UNESCO como entidade internacional que realizou a consultoria e a parceria na produção do documento que define os Direitos de Aprendizagem. A Conferência de Jomtien (1990) e o Fórum Mundial de Dakar (2000) destacaram a questão de propiciar as habilidades básicas de leitura e escrita, sendo a possibilidade da participação social, conforme o documento brasileiro sinaliza. O documento ainda aponta a perspectiva da aprendizagem como direito humano, uma vez que a apreensão do conhecimento denota a

possibilidade de interação de modo autônomo no meio social utilizando práticas de linguagem, pautado na agenda política internacional. Diante disso, o documento que define os Direitos de Aprendizagem e organiza o CA tendo um enfoque para a educação primária e obrigatória e para a infância se alinha à perspectiva adotada pelos eventos já destacados que englobaram as práticas de linguagem para a inserção social, para a participação social e para a melhoria da qualidade de vida.

O PNAIC envolve as seguintes ações: a formação continuada; os materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; a avaliação; e a gestão, controle e mobilização social”⁶⁴ (BRASIL, 2012a). A formação continuada será essencial para compreender as concepções de alfabetização e letramento em que a política como texto profere. Deste modo, ao pensar na função da formação dos professores alfabetizadores, concebe-se que há uma relação com o Estado agindo como regulador das políticas educativas de forma centralizada que responsabiliza os professores pelos resultados expressos nas avaliações externas.

A proposta do documento que define os Objetivos e os Direitos de Aprendizagem tem como justificativa superar os baixos índices de alfabetização melhorando a proficiência dos discentes em leitura e escrita. Então, por meio da formação continuada do professor alfabetizado pelo PNAIC, aponta-se a possibilidade da intervenção social para superar as dificuldades numa sociedade grafocêntrica para “que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado” (BRASIL, 2012e, p. 26).

Os 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 o PNAIC concentram em indicar que o CA deve assumir uma concepção de alfabetização. Para tanto, no caderno de formação do professor alfabetizador – Ano 1, Unidade 1, por meio dos textos de Albuquerque (2012a, 2012b), o PNAIC realiza uma discussão sobre a história da alfabetização retratando os métodos sintéticos, os analíticos e a utilização das cartilhas como base para o ensino. Destaca-se, segundo o documento, que as cartilhas envolviam a memorização, o emprego de letras, das sílabas/fonemas, das frases e textos, com uma consequente padronização para aprendizagem, resultando em altos índices de repetência. Com isso, ocorre uma gama de críticas das teorias construtivistas em relação aos métodos de alfabetização e, concomitantemente, a ascensão da *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que entendem que a escrita é sistema de

⁶⁴ Esta legislação teve alteração na redação por meio da Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016.

representação e objeto de conhecimento para a criança que já aporta um conhecimento prévio em proveito de compreender o processo de escrita.

O fascículo do caderno de formação valida as contribuições de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Porém, pautado nos estudos de Magda Soares, alertam que a teoria psicogenética tem primazia diante de discussões no campo da alfabetização em relação à faceta linguística, pois houve um discurso equivocado que a alfabetização ocorreria pelo contato expressivo com textos que circulam nas práticas sociais, tendo importância uma retomada em pensar na faceta linguística, na “reinvenção da alfabetização” (ALBUQUERQUE, 2012b).

Deste modo, conceitua-se que a alfabetização seria a atividade de apropriação do sistema de escrita alfabético, oportunizando a compreensão e reflexão sobre a relação da grafia e som das palavras (BRASIL, 2012e). A partir disso, o fascículo do PNAIC nomeado *Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética* por meio dos textos de Morais e Leite (2012) e Leite e Morais (2012) trata de nortear o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita alfabético. No primeiro texto, Morais e Leite (2012) explicam que o SEA é **um sistema notacional**, não um código, pois para “cada sistema, há um conjunto de “regras” ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram” (p. 11). Ou seja, é importante não usar somente símbolos substitutivos, necessita-se da reflexão e funcionamento propriedades de um sistema complexo. Os autores ainda trazem, baseados na teoria psicogenética de Emília Ferreiro e seus colaboradores, a explicação sobre as diferentes hipóteses (pré-silábico, silábico de quantidade e qualidade, silábico-alfabético e alfabético) que compõem o SEA. No segundo texto, Leite e Morais (2012) designam que outra questão tem relação com o SEA, **a consciência fonológica**. Os autores definem isso partindo de outros estudos como o desenvolvimento de um conjunto de habilidades que acionam a criança a refletir sobre as partes sonoras das palavras que agregam a “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” (p. 21). Portanto, alfabetizar para o PNAIC abrange duas frentes, uma que envolve o sistema de representação de escrita ao realizar o levantamento de hipóteses de escrita proposto pelo construtivismo e o caminho de compreender que a escrita é um sistema de notação que representa sons, a relação grafema e fonema, seguindo a perspectiva de Morais (2012) e Soares (2017), conforme exposto no capítulo II.

Além disso, o documento que propõe os Direitos de Aprendizagem se preocupa em assinalar que somente relacionar som e grafia não seria suficiente para o conhecimento das práticas e das funções sociais de leitura e escrita, proferindo que “a alfabetização em sentido lato se relaciona ao processo de letramento envolvendo as vivências culturais mais amplas” (BRASIL, 2012e, p. 27). Por isso, entende que o letramento é “o termo que vem sendo utilizado para indicar a inserção dos indivíduos nesses diversos espaços sociais. Cada pessoa, ao ter que interagir em situações em que a escrita se faz presente, torna-se letrada.” (BRASIL, 2012e, p.26). Explicita que determinados grupos sociais têm possibilidade de atuarem com mais ênfase nas situações de escrita tendo situações autônomas, enquanto outros grupos em que o acesso às práticas sociais de escrita são limitadas, não possuem certos conhecimentos para agirem com autonomia. Então, a alfabetização na perspectiva do letramento torna-se um direito básico para a aprendizagem (BRASIL, 2012e).

Morais e Leite (2012) explicam que o letramento “é 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” (p. 7). Ainda, demarcam que os gêneros textuais inseridos nessas situações são variados e dispõem de características específicas tanto em relação à estrutura de composição, recursos linguísticos e finalidades no âmbito em que é utilizado.

Diante do exposto, parece que o PNAIC está importando o conceito de gênero do discurso proposto por Bakhtin (2010) constituído por composição, estilo e conteúdo. No texto que define os Direitos de Aprendizagem ocorre a abordagem de gênero dentro da perspectiva discursiva e da interacionista que denota o trabalho com gêneros orais e escritos para diversas utilizações e finalidades possuídas pelas as práticas de linguagem. Assim, esferas discursivas e gêneros textuais, para o documento, “são instrumentos culturais, que se manifestam em textos que são produzidos, oralmente ou por escrito, para interagir na sociedade bem como nas situações de aprendizagem na escola” (BRASIL, 2012e, p. 25-26). Em cada esfera social, compartilha-se um conjunto de gêneros (esfera mídia, notícias, artigos, reportagens, entre outros). Isto é, os gêneros textuais interferem no ambiente social em que a interação ocorre, nas relações e nas propostas entre os interlocutores, nas funções desenvolvidas pelos participantes da situação interativa (*idem*). Entende-se que o ensino da língua por meio de gêneros textuais está inserido na proposta de letramento, pois o documento preza a questão dos usos sociais da leitura e escrita (BRASIL, 2012e).

Nesse contexto, inclui-se a confirmação de que *Os Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* indicam a aprendizagem dos gêneros por meio dos estudos de Bakhtin, colocando duas vertentes importantes: a esfera da atividade humana e os gêneros textuais na questão histórica e social

Dentro do contexto abordado até então, no fascículo do PNAIC *Aprendizagem do sistema de escrita alfabética –Ano 1*, Morais e Leite (2012), apontam a concepção do **alfabetizar letrando** baseada nos estudos de Magda Soares. Em outro momento, no fascículo *Currículo e alfabetização: concepções e princípios*, Albuquerque (2012a) ratifica o posicionamento do documento que define os Direitos de Aprendizagem, a partir das pesquisas de Magda Soares para definir os conceitos de alfabetização e letramento, sendo que “o primeiro corresponderia à ação de ensinar/aprender a ler e a escrever, enquanto o segundo seria considerado como o estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (p. 19-20).

Os 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 o PNAIC representam a dualidade alfabetização e letramento como concepções indissociáveis, legitimando a proposta de Magda Soares que advém do campo acadêmico para o campo do currículo, entendendo que o papel das propostas curriculares e dos programas é inferir suas intenções às práticas escolares, aliás, segundo as políticas educacionais, reforma-se para a mudança e progresso. Nesse sentido, Soares (2003b) ao tratar de letramento e escolarização, considera que as práticas e situações reais de letramento são traduzidas para os dispositivos escolares da seguinte maneira: as “práticas sociais de letramento transformadas em práticas de letramento a ensinar [...] transformam-se em práticas de letramento ensinadas que, finalmente, resultam em práticas de letramento adquiridas” (p.107).

Essa perspectiva de transformação de situações reais designa transformá-las em objetos de ensino, podendo considerar que haja uma transposição didática apresentada por Chevallard (2005), na qual uma necessidade de aprendizagem torna-se conteúdo de saber a ser ensinado que pode sofrer adaptações e mudanças e, conseqüentemente, torna-se um objeto de ensino. Representa-se esse processo da seguinte forma: Objeto de Saber -> Objeto a ensinar -> Objeto de Ensino, isto é, “situaciones de creaciones didácticas de objetos” (p. 46 - 47). Diante disso, as práticas sociais letradas podem ser transformadas em objeto a ensinar,

bem como em objetos de ensino por meio de objetivos e de direitos de aprendizagem explicitados nos documentos que se transformam em objetos a serem ensinados, em conteúdo de acordo com os eixos Oralidade, Leitura, Produção de Textos Escritos, Análise Linguística (Discursividade, Textualidade e Normatividade e apropriação do SEA). Isto pode ser exemplificado na transformação de uso que os gêneros textuais sofrem adaptações para serem ensinados, mas há de se tomar cautela para não perderem a função social. Assim, o PNAIC destaca a importância de trabalhar por meio de gêneros textuais e enfatiza que “cabe à escola a sistematização dos conhecimentos relativos à produção e à compreensão de textos orais e escritos” (SOUZA, I; LEAL, 2012, p. 8), contemplando o trabalho do SEA relacionado com a diversidade textual, de forma concomitante e articulada.

Considera-se então, segundo a perspectiva dos documentos analisados, que o letramento pode ser ensinado nas salas de aula. Salienta-se que as concepções dos professores estão intrínsecas aos objetos de ensino a serem ensinados. Concebe-se que a transposição didática não ocorre de maneira automática, sem a influência de outros aspectos que refletem na aprendizagem dos alunos. Por isso, Marcucci (2015, p 53) expressa que “o objeto de ensino não se transforma sozinho, mas sim na comunhão entre professores e alunos, isto é, de acordo com o contexto e os modos como se organizam a aula”.

Para a aprendizagem da leitura e escrita diante da concepção do alfabetizar letrando, o PNAIC, por intermédio do texto de Ferreira e Albuquerque (2012), indica que utilizando de abordagens construtivistas e sociointeracionistas, o professor necessita saber de procedimentos e conteúdos e o que as crianças sabem sobre eles para planejarem atividades adequadas para evolução de suas aprendizagens. Para tanto, segundo as autoras, torna-se fundamental a organização do trabalho pedagógico (atividades permanentes, ocasionais, projetos, sequências didáticas) que compreende um conjunto de procedimentos a serem realizados periodicamente, “tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos” (p. 20) e a organização de uma rotina semanal que envolva os eixos da oralidade, da leitura, da produção de textos escritos, da análise Linguística (discursividade, textualidade e normatividade e apropriação do SEA) para a melhoria do tempo didático e que envolva os jogos didáticos do PNAIC e o livro didático fornecido pelo MEC, pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Por isso, uma rotina semanal para o 1º ano deve ter atividades permanentes (leitura deleite⁶⁵ e da lista dos alunos e

⁶⁵ De acordo com Leal e Albuquerque (2010), a leitura deleite ou fruição pode ser efetivada pelo professor ou pelo aluno, sendo nela possibilitada a leitura de um texto por dia ou a leitura de um livro dividido em capítulos.

atividades que envolvam o SEA), atividades inseridas aos projetos e às sequências didáticas, de maneira flexível. Demonstra-se um modelo de rotina semanal de uma professora de Pernambuco.

Figura 8 - Exemplo de rotina semanal, conforme o PNAIC

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerals, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: Ferreira e Albuquerque (2012).

Compreende-se que a organização do trabalho pedagógico atrelado às rotinas é permanente nos currículos e nos programas de formação de professores. Desde o PROFA, o trabalho com a organização do tempo, os procedimentos e os conteúdos por meio de um quadro de rotina viabilizada por semana é atuante e é importada para a esfera estadual e

Para as autoras, o leitor precisa realizar uma preparação para a leitura e conhecer o texto a ser lido. É uma leitura para proporcionar prazer e diversão que também, pode propiciar conhecimento.

municipal de São Paulo que utilizam o PROFA, após a exclusão do programa pelo governo federal. O PNAIC mantém essa discussão em cena, incluindo, em relação ao PROFA, por exemplo, os jogos didáticos referentes a de jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e os livros e materiais didáticos que fazem parte de um dos eixos estruturantes do PNAIC, *Materiais Didáticos e Pedagógicos*.

Na sequência, é essencial retratar as concepções de alfabetização e letramento na reforma curricular paulistana a fim de se compreender a relação dos documentos nacionais com o documento municipal, haja vista que este último é baseado no documento de Definição dos Direitos de Aprendizagem e no PNAIC.

4.3. Programa de Reorganização Curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo

O *Programa de Reorganização Curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo* para se fortalecer chama os profissionais da RME/SP para a implementação da reforma municipal, destacando que “entende-se que uma reforma desta envergadura em tão ampla rede, com tantos e tão complexos desafios, é uma tarefa continuada que requer a permanente participação de todos” (SÃO PAULO, 2013a, p. 2) e, também, “**a integração das políticas municipais às políticas nacionais e o fortalecimento dos laços para a cooperação internacional em educação** – indo para além da cidade” (p. 22, grifo do autor). Tenta-se viabilizar o discurso que, para a consolidação dessa reforma, é necessário a participação de todos e da incorporação das políticas nacionais e colaboração internacional para alinhamento da política municipal em função de proporcionar uma cidade educadora. Diante disso, a Conferência de Jomtien (1990) e o Fórum Mundial de Dakar (2000) contribuíram com discursos abarcados pela municipalidade como a melhoria da qualidade da educação, dos resultados positivos em alfabetização, investimento na educação primária obrigatória e gratuita, satisfazer as necessidades básicas em leitura e escrita para melhoria da qualidade de vida e fortalecimento de alianças entre as esferas federal, estadual e municipal.

A reforma municipal paulistana aponta como objetivo a **melhoria da qualidade social da Educação Básica** e dos indicadores de qualidade, inclusive o IDEB, em prol da promoção entre as etapas e modalidades de ensino com ações articuladas (SÃO PAULO, 2013a). Neste caso, para que essas redefinições sejam arraigadas no domínio pedagógico,

curricular e formativo, determina-se a absorção dos conceitos inseridos nos *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 para a formação continuada, o PNAIC, conforme demonstrado na discussão sobre o CA e as concepções de alfabetização e letramento legitimadas por esses textos políticos no item anterior. Ressalta-se que apesar da política municipal estar inserida numa vertente, de uma gestão considerada mais democrática que a anterior, não está descolada da melhoria dos índices do IDEB, a pauta avaliação externa é preocupação da SME/SP, seguindo a direção da agenda política internacional e nacional.

Diante desse contexto, o Decreto nº 54.452/2013 instituiu o programa de reorganização curricular e administrativa da RME/SP e no seu artigo 3º, inciso V, a SME/SP aderiu ao PNAIC. Seria uma das finalidades principais promover “a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental, nos termos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (SÃO PAULO, 2013b). Permeando a orientação legislativa, a SME/SP publicou a Edição Especial PNAIC da Revista Magistério intitulada *Direitos à alfabetização na idade certa: reflexões, práticas e trocas de experiências com os países ibero-americanos aprofundam a implementação do PNAIC na cidade de São Paulo* que, destinada aos professores da RME/SP, é uma forma de legitimar o programa de formação do professor alfabetizador, apresentando a discussão promovida no *Seminário Diálogos sobre alfabetização, leitura e escrita* com a participação de representantes da SME/SP e de outras Redes (Santo André e Franco da Rocha), da Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI) e do MEC (SÃO PAULO, 2014a). O evento relembra o tratado aventado para alfabetizar até os oito anos de idade, conforme indica o compromisso do TPE. Nessa cerimônia, foram divulgados os dados quanto à implantação do PNAIC, conforme tabela a seguir:

Tabela 1 - Os números do PNAIC

Alfabetizadores em formação	317.207
Alfabetizados atendidos	9.435.373
Cadernos distribuídos	4.656.042
Jogos pedagógicos distribuídos	276.868
Obras compostas por acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental	10.729.575

Escolas atingidas	109.466
-------------------	---------

Fonte: Elaborada pela autora por meio dos dados disponibilizados pela Revista Magistério, São Paulo, 2014a.

A SME/SP, por meio do texto *O seminário Diálogos Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita* da Revista Magistério, conforme a tabela, fornece os dados, com os números do PNAIC para corroborar a atuação da política nacional abraçada pelo âmbito municipal paulistano, mostrando a quantidade de materiais impressos para os professores, de jogos pedagógicos e livros literários para os estudantes, de professores alfabetizadores, das escolas e alunos envolvidos. Com isso, apreende-se, de acordo com o discurso da SME/SP, que a formação propiciada ao professor alfabetizador atingiria de pronto as escolas e os professores que lecionavam nas instituições escolares, não considerando que o professor no âmbito da cultura escolar⁶⁶ pode não abraçar a política, recriá-la ou recontextualizá-la.

Acredita-se que um dos motivos para o PNAIC ter uma atuação bastante relevante na RME/SP é o fato do Secretário de Educação César Callegari ter sido participante na formulação da política para alfabetização. Assim, Callegari (2014, p. 7) justifica a elaboração do PNAIC:

O Pacto surgiu a partir de uma consciência ampla, geral e irrestrita de que um dos problemas mais graves do processo educacional brasileiro reside exatamente nos momentos da alfabetização.

[...] o momento da alfabetização é uma espécie de pedra angular sobre a qual é construído todo o edifício de aprendizado. Se essa alfabetização não se realiza no momento adequado, começam a se acumular *déficits* educacionais ao longo da história e do percurso formativo da criança, que persistirá no jovem e no adulto.

Os dados das pesquisas nacionais mostram de uma maneira muito preocupante que uma parte significativa das crianças brasileiras chega ao final do ensino fundamental – lá pelos seus dez ou onze anos de idade – sem estar alfabetizada [...] na prática, isso significa que se está condenando, concreta e objetivamente, uma massa enorme de crianças a *déficits* cada vez maiores porque as habilidades e os conhecimentos básicos da escrita, leitura e das operações matemáticas nessa fase são fundantes das possibilidades de aquisição e da construção de novos conhecimentos.

Uma parte significativa das crianças brasileiras chega ao final do ensino fundamental sem estar alfabetizada, e mesmo na cidade de São Paulo esta situação é preocupante.

O Secretário de Educação trata do fracasso escolar, das crianças não se alfabetizarem na infância, fator que se tornaria um problema na formação nas fases da vida e durante o Ensino Fundamental, pois esses estudantes têm dificuldades de aprendizagem pelo fato de não

⁶⁶ Conforme demonstrado no capítulo III, Viñao Frago (1996) explica que não existe uma única cultura, mas culturas escolares. Nesse sentido, trata-se, dentre outras, da cultura escolar dos professores.

terem adquirido habilidades e conhecimentos básicos de leitura, de escrita e de matemática, elementos fundamentais para a construção de novos conhecimentos (CALLEGARI, 2014). Portanto, para o Secretário da Educação, é essencial ter uma idade certa para se alfabetizar e de acordo com pesquisas realizadas, há um consenso para que isso ocorra até oito anos de idade, sendo plausível construir uma confluência entre todas as crianças, mesmo elas tendo aprendizagens diversificadas no início do Ensino Fundamental, elas podem percorrer os três anos com experiências e aprendizagem para que estejam alfabetizadas ao final do CA.

Mais uma vez, considera-se como justificativa para a proposta da política educacional como PNAIC, o fracasso escolar. Para os Direitos de Aprendizagem, Callegari (2014) aponta que as crianças são diferentes nas condições de vivências (econômica, social, cultural), acessando o Ensino Fundamental em condições diversificadas, mas com direitos iguais, constituindo-se como fundamental direcionar quais são os direitos e habilidades a serem desenvolvidas pelas crianças. Então, a alfabetização, com base no PNAIC, para Callegari (2014, p. 9) é:

Alfabetização não é, como equivocadamente querem alguns, apenas o aprendizado de uma técnica de juntar LÉ com CRÉ. Você tem que ter significância e as crianças, ao visitar em um conjunto de outros conhecimentos correlatos no aprendizado da Língua Portuguesa como eixo estruturante, vão fazendo descobertas maravilhosas. Elas não descobrem apenas a capacidade de ler e escrever, mas de interpretar a leitura e expressar o seu conhecimento por escrito. Isso é fundamental e estruturante para o resto da vida de uma pessoa e é exatamente nessa maneira de entender que a alfabetização está sendo realizada, respeitando tempos, movimentos, condições de trabalho e desenvolvimento das crianças e das suas famílias e, sobretudo respeitando o conhecimento e as peculiaridades da forma de fazer que cada professor e cada professora tem no Brasil inteiro. Quando se trata de educação há a necessidade de estabelecer todo um conjunto de relações de respeito.

O Secretário de Educação criticou os métodos de alfabetização, considerando que a LP deve proporcionar, no estudo dessa área, a reflexão de significados, mas não evidenciou quais outros conhecimentos a criança poderia apreender. Mesmo assim, enfatizou a possibilidade de interpretação e de produção de conhecimento pela escrita em que os tempos e movimentos devem ser respeitados, bem como as concepções dos professores. No bojo da política educacional, o PNAIC, expressa claramente a perspectiva do alfabetizar letrando e a avaliação dos resultados com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que tem a intenção de mensurar os dados diante dos Direitos de Aprendizagem manifestados no programa de formação do professor alfabetizador.

Pensando no exposto, como as concepções dos professores que estão no chão da escola podem ser inseridas na política educacional municipal em curso (2013-2016)?

Pressupõe-se que os professores alfabetizadores podem selecionar sinalizações do PNAIC, agregando-as às concepções já obtidas e aos resquícios do currículo anterior que perdurou por tanto tempo; também podem desacreditar da política e utilizar crenças peculiares; ou por pressões externas os professores podem utilizar a política nos planejamentos, nas rotinas, com o uso dos materiais didáticos. Em todas as opções, a recontextualização do PNAIC vai ocorrer pelas mãos do professor alfabetizador.

Sobre a reforma curricular, com a inserção do Programa Mais Educação São Paulo, Callegari (2014, p. 10) proferiu que:

Aqui em São Paulo tudo o que nós estamos fazendo e vamos fazer em matéria de formação de professores está centrado nos vários elementos constitutivos das orientações curriculares contidas no Pacto Nacional. O material que foi elaborado pelos especialistas brasileiros e que tem sido utilizado por todo o Brasil – e de uma maneira avançada, não é uma média baixa, é uma média alta – é adequado para os desafios de alfabetização na cidade de São Paulo e eles estão sendo utilizados. Os materiais que estamos produzindo, as atividades formativas que estão sendo realizadas concentradamente, de forma centralizada ou não, é o que continuaremos a fazer. A cidade de São Paulo, no fundo, está desafiada a ser uma espécie de *vela-balão* que vai continuar a impulsionar o país inteiro em matéria de avanços na área de alfabetização, independentemente dos esforços que venham a se realizar no país.

Diante disso, é válido reiterar que a reforma curricular municipal está direcionada para as orientações curriculares introduzidas no PNAIC, no caso, os *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental* que definem os Direitos de Aprendizagem para LP e outras áreas do conhecimento. De acordo com o Secretário de Educação, as formações estavam sendo realizadas, materiais do PNAIC eram utilizados, além de outros produzidos pela SME/SP, representando um avanço para a alfabetização.

Considera-se que as concepções em torno da alfabetização e do letramento assinaladas na reforma municipal, no documento de referência, fundamentaram-se nos aspectos do documento que define os Direitos de Aprendizagem e no PNAIC, conforme aponta:

A concepção de alfabetização considerada na perspectiva do letramento supõe que o estudante avance rumo a uma alfabetização não somente na aprendizagem do sistema de escrita, mas também nos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todos os componentes curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização (SÃO PAULO, 2013a, p. 29-30).

Apresenta-se, então, a perspectiva da alfabetização e do letramento de forma intrínseca, unificando o ensino do SEA e na utilização da leitura e escrita para as funções e práticas sociais. A apropriação do SEA está vinculada à leitura e escrita de palavras, de frases e de textos, mesmo que manifestem dificuldades ao final do 1º ano. A progressão desses conteúdos e aprendizagens deve ocorrer no 2º ano e no 3º ano, os alunos devem conseguir realizar a leitura e a produção de textos de diferentes gêneros textuais com autonomia. Direciona-se o ensino e a aprendizagem para a aquisição do SEA e para a compreensão dos gêneros textuais. De forma subentendida, o documento de referência norteia para a transformação das práticas sociais em objetos de ensino, quando enunciam sobre a obtenção de conhecimentos de práticas e utilização da leitura e escrita relacionadas aos componentes do currículo.

A alfabetização na perspectiva do letramento aparece nos textos curriculares analisados de maneira pontual, demonstrando a necessidade de apropriação do SEA e, também, o aprendizado de saber utilizar a leitura e escrita nas funções e nas situações da sociedade, haja vista que se vive em uma sociedade grafocêntrica. Para pensar na garantia da alfabetização na perspectiva do letramento é necessário ampliar a discussão nas escolas sobre o letramento e em como proporcionar ou transformar os objetos a serem conhecidos em objetos de ensino para que nossas crianças participem ativamente dos usos e das funções sociais da leitura e escrita.

Esse movimento curricular paulistano explanou que alfabetizar letrando possibilita a inserção dos estudantes em práticas e vivências sociais, demandando que os professores, os gestores da educação, e o Conselho de Escola (CE) tenham a responsabilidade de garantir a aprendizagem e o direito, de fato, de estarem alfabetizados (SÃO PAULO, 2013a). Com a finalidade de garantir a alfabetização até o final do CA, a SME/SP colocou como medida o aumento da carga horária semanal de uma hora aula em LP e em Matemática (SÃO PAULO, 2013c). Ademais, que o CA esteja contido no mesmo turno de aula, dando preferência aos professores que cursaram o PNAIC para ministrarem aulas nessas turmas e que todos os professores participem da Jornada Especial Integrada de Formação (JEIF)⁶⁷ e das Reuniões Pedagógicas (RP), dos CE, etc. O PNAIC ainda acrescenta que os professores devem ser efetivos e que não se tenha alteração dos docentes no CA, o que facilitaria e adequaria a organização do trabalho do professor (BRASIL, 2012b).

⁶⁷ A Jornada Especial Integral de Formação foi proposta para o planejamento de aulas, para a organização de material de apoio pedagógico, para a correção de atividades avaliativas, pesquisa e, principalmente, para a formação permanente (SÃO PAULO, 2007c).

Coloca-se algumas problemáticas sobre o direcionamento dos documentos que propõem endossar a alfabetização na perspectiva do letramento até os oito anos de idade. Devido a questões de estrutura física, de projeções de turmas e de formação de blocos de aulas dos professores, é possível que o CA não seja agregado no mesmo turno de aula; o PNAIC de LP foi disponibilizado aos professores do CA, mas anualmente na RME/SP há um processo de escolha/atribuição de blocos/aulas/turnos por ordem de classificação e de pontuação que “Respeitada a classificação, os participantes do programa de formação continuada de professores alfabetizadores PNAIC [...] escolherão **preferencialmente** classes do Ciclo de Alfabetização” (SÃO PAULO, 2015^a, grifo nosso). Isto é, nem sempre o professor que cursou o PNAIC leciona no CA, pois há uma ordem de atribuição a ser seguida; a JEIF é realizada pelos professores mediante a opção de jornada e quando este consegue atribuir turmas, dependendo sempre do saldo de salas/aulas disponíveis para tal, caso contrário, ficará na suplência como professor em situação de módulo (substituto), ou seja, realiza a JEIF o professor que está em regência. Por isso, nem todos os professores participam dos horários coletivos, principalmente, porque muitas vezes possuem acúmulo com outra Rede de Ensino.

Ao realizar a análise do *Programa de Reorganização Curricular e administrativa, ampliação e fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo* a partir da nova organização dos ciclos, da instituição do CA e da reforma do currículo, observou-se o quanto a gestão do prefeito Fernando Haddad buscou alinhar a RME/SP às diretrizes e as políticas educacionais federais desenhadas e promovidas durante sua gestão (2005-2012) quando ainda era Ministro da Educação.

Conclui-se, por fim, que a reforma municipal no âmbito dos ciclos proposta pela SME/SP, primordialmente, a do CA, teve uma estreita relação com o PNAIC, com os *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 com a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, do alfabetizar letrando cotejado nas políticas educacionais nacionais. Ainda, que tal reforma apresentou problemas, sobretudo em relação a questões mais relacionadas ao âmbito burocrático do que ao pedagógico. Essas questões devem ser consideradas, tendo em conta a não reprodução de um discurso unilateral que responsabiliza os professores pelo sucesso ou não da política educativa, da consolidação da reforma. Assim, como lembra Ball (1994) ao tratar do sentido de política,

[...] as políticas são intervenções textuais na prática; e embora muitos professores (e outros) sejam pró-ativos, 'literários', leitores de textos, suas leituras e reações não são construídas em circunstâncias de sua própria autoria. Políticas criam problemas para seus sujeitos, problemas que devem ser resolvidos no contexto. Pode ser possível para algumas pessoas se esconderem da política, mas raramente é uma opção comum. Eu devo ser muito claro em questões de política: é importante, não menos porque consistem em textos que são (às vezes) *imediatos* [...]. O ponto é que não podemos prever ou assumir como eles serão aplicados em cada caso e em todos os ambientes, ou qual será seu efeito imediato, ou que espaço de manobra os participantes vão encontrar por si mesmos. A ação pode ser restringida de forma diferente (mesmo firmemente), mas não é determinada pela política. Soluções para os problemas afirmados pelos textos políticos serão localizadas e devem ser esperadas a exibição de raciocínio improvisado e confusão (p. 3, grifo do autor)⁶⁸.

⁶⁸ BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education reform: a critical and pos-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994, cap.2, p.14-26. * Tradução livre de Isabel Melero Bello e Francisco Lopes Paredes (2015).

CAPÍTULO V - AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB A ÓTICA DAS PROFESSORAS EM TERRITÓRIOS VULNERÁVEIS

Este capítulo abordará a política educacional no contexto da prática (BALL, 1994). Por isso, terá o enfoque de compreender as concepções de alfabetização e letramento nas práticas pedagógicas em turmas do 1º ano do CA de duas escolas paulistanas no bairro do Itaim Paulista, considerado um território vulnerável (SÃO PAULO, 2010).

Entende-se que o currículo municipal paulistano na implantação da reforma curricular e organizativa instituiu o CA e que as aprendizagens no âmbito da leitura e escrita deveriam ser baseadas na concepção do **alfabetizar letrando**, a partir dos princípios de *Os Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* e do PNAIC. Portanto, apoiam-se nesses documentos para analisar a formação adquirida pelas professoras no percurso da docência (o que pode auxiliar a elaborar suas concepções e perspectivas sobre alfabetização e letramento e se elas se alinham às políticas educacionais e curriculares aventadas), práticas pedagógicas e processos de ensino e os materiais didáticos usufruídos por elas.

Diante disso, a intenção é perceber como a política educacional foi interpretada e utilizada pelas professoras no “chão da escola”. Ressalta-se que não cabe a este trabalho fazer um julgamento se o professor está utilizando o currículo proposto pela esfera nacional e/ou SME/SP, mas entender como recebem, aderem (ou não) e usam essa política educacional no plano da reforma municipal, dos Direitos de Aprendizagem e do PNAIC, ou seja, é o estudo da política nas práticas pedagógicas das professoras dessas escolas da RME/SP.

O *locus* das duas escolas no Itaim Paulista é relevante em relação ao acesso aos bens culturais, aos equipamentos sociais (bibliotecas, meios de transporte, saneamento, hospitais) e às políticas públicas devido à distância em torno de 37,3 quilômetros do centro da cidade⁶⁹ e, também, de acordo com Érnica e Batista (2012), a localização das instituições escolares pode interferir nas oportunidades educacionais.

Oliveira, D e Saraiva (2015, p. 623) concebem-se que:

A inclusão de variáveis que refletem o pouco acesso dos moradores do território vulnerável aos bens, serviços e às políticas públicas, que garantiriam a condição de vivência da cidadania de forma plena, reforçam a importância de se compreender as desigualdades educacionais também a partir de fatores externos à escola.

⁶⁹ Calculou-se a distância aproximada a partir do marco zero de São Paulo, na Praça da Sé.

As escolas em territórios vulneráveis, geralmente, apresentam problemas de estrutura básica que afetam o desenvolvimento das práticas pedagógicas dos professores e a apreensão do conhecimento dos discentes, proporcionada de maneira desigual para a população mais pobre⁷⁰ (OLIVEIRA, D; SARAIVA, 2015). Por isso, essas duas escolas em territórios vulneráveis foram escolhidas para esta pesquisa a fim de se verificar em que sentido essa condição afeta as práticas das professoras, assim como suas percepções sobre as concepções e perspectivas de alfabetização e letramento. Para tanto, serão utilizados como instrumentos de pesquisa: as entrevistas semiestruturadas, os cadernos escolares e as observações *in loco*. A partir do material coletado, foram criadas quatro chaves de análise (A professora da Escola A ou B, a formação das professoras alfabetizadoras; as práticas pedagógicas e os materiais pedagógicos e didáticos) que articularão os instrumentos de pesquisa citados.

Primeiramente, será realizada a discussão sobre território de alta vulnerabilidade social, no caso, o Itaim Paulista e a descrição dos locais de pesquisa intrínseca a entrada nas escolas-campo e, na sequência, a discussão sobre o bairro do Itaim Paulista como território vulnerável, localidade em que as escolas estão localizadas.

5. 1. Território de Alta Vulnerabilidade Social: Itaim Paulista

É essencial discutir o lugar em que a pesquisa de campo se realizou, o bairro do Itaim Paulista, um território de alta vulnerabilidade (SÃO PAULO, 2010). A opção da pesquisa foi selecionar duas escolas municipais da RME/SP do distrito do Itaim Paulista, Zona Leste de São Paulo⁷¹, com raio de dois quilômetros de distância uma da outra para se entender, a partir da concepção do alfabetizar letrando, as práticas pedagógicas das professoras que lecionam em escolas próximas no mesmo território.

⁷⁰ Oliveira e Saraiva (2015) realizam uma alerta quanto aos princípios das políticas educacionais que reconhecem a diversidade dos estudantes, nas quais os segregam por delimitações físicas de localidade de vivência, mas discursam desde os anos de 1990 que têm a intenção de atender essa demanda específica populacional que vive em território vulnerável e, ao mesmo tempo, demarcam essas regiões periféricas ao proferirem nos discursos que na mesma rede de ensino lida-se com dois tipos de escola, separando-as por meio da territorialização. Segundo Monteiro (2011), os organismos internacionais utilizam vulnerabilidade social como alternativa para a concepção de exclusão social. Nesse sentido, destaca-se que a intenção dessa pesquisa não é estigmatizar as escolas em territórios vulneráveis, mas demonstrar quais práticas pedagógicas em relação a leitura e escrita estão inseridas nessas escolas, bem como as dificuldades de trabalho das docentes em escolas localizadas em situações de pobreza.

⁷¹ A Zona Leste do município de São Paulo é constituída pelas subprefeituras: Aricanduva, Mooca, Penha, Vila Prudente, Sapopemba, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Guaianases, Itaim Paulista, Itaquera, São Mateus e São Miguel. Considera-se a região com maior índice populacional e, também, o segundo maior território (SÃO PAULO, 2010a).

Dois motivos foram primordiais para a preferência pelo distrito do Itaim Paulista. O primeiro, é estabelecido a partir de pesquisas na Base de Digital de Teses e Dissertações⁷², onde percebeu-se que em Educação não há evidências de pesquisas de *stricto sensu* nesse bairro. Encontrou-se apenas uma dissertação intitulada *Intervenção Coletiva como Programa Alfabetização fônica computadorizada em escolares do Ensino Fundamental* Universidade Presbiteriana Mackenzie, direcionada para as áreas de Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e da Psicologia no âmbito da leitura e escrita. Outros trabalhos tiveram a região como campo empírico, abarcando as áreas da Medicina, da Enfermagem, da Engenharia, entre outros, com questões de pesquisa distintas da aqui proposta.

O segundo fator é que as escolas em territórios vulneráveis atendem à população em situação de pobreza. Em São Paulo, idealizou-se o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS)⁷³ pela Fundação Sistema Estadual de Análises de Dados (SEADE), em parceria com a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, que permite ver detalhadamente as condições de vida nos municípios do estado. No estudo, o levantamento dos territórios vulneráveis constatou que:

Quando observados os índices relacionados à renda, **São Mateus e Itaim Paulista apresentam os números mais significativos de toda macrorregião**, no primeiro são 27.402 pessoas que vivem com até ½ salário mínimo, no outro, 26.315. **No caso dos que vivem com até ¼ de salário, os mesmos distritos se destacam negativamente:** São Mateus tem 6.329 e Itaim Paulista 6.418 pessoas vivendo nessas condições [...] **O Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) aponta que São Mateus e Itaim Paulista têm os maiores números de IPVS 5 (Alta Vulnerabilidade)** com 27.613 e 24.634 domicílios respectivamente (SÃO PAULO, 2010, p. 3) (grifo nosso)

De acordo com os dados demonstrados pelo IPVS, revelou-se um alto índice de vulnerabilidade social. No mapa de vulnerabilidade social do distrito do Itaim Paulista demonstra-se que a maioria dos domicílios estão agregados entre os grupos 4 e 6, sendo que 18.198 residências estão em territórios de vulnerabilidade alta e 3972 em território de vulnerabilidade muito alta (verificar ANEXO VI).

Érnica e Batista (2012) afirmam que as metrópoles, apesar de serem ricas economicamente e culturalmente, acabam proporcionando desigualdades socioeconômicas que transparecem nos seus espaços por meio da segregação espacial designando territórios que têm dificuldades de acesso às políticas públicas. Percebe-se que a vulnerabilidade social

⁷² Portal pesquisado: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 mar. 2016.

⁷³ O IPVS tem a função de demonstrar a localização de áreas que contém uma população mais vulnerável. Os grupos são divididos em: 1 (Nenhuma vulnerabilidade), 2 (Vulnerabilidade Muito Baixa), 3 (Vulnerabilidade Baixa), 4 (Vulnerabilidade Média), 5 (Vulnerabilidade Alta) e 6 (Vulnerabilidade Muito Alta).

aumenta nas extremidades da cidade, conforme demonstra o mapa de vulnerabilidade do município de São Paulo (verificar ANEXO VII), sendo evidente que quando se caminha para extremo da Zona Leste, os índices de vulnerabilidade ascendem, as cores do mapa mudam, e a situação de pobreza aumenta⁷⁴.

As escolas pesquisadas estão inseridas na extremidade da Zona Leste, no Itaim Paulista, em um território vulnerável. Portanto, é fundamental compreender como a reforma curricular municipal de São Paulo é interpretada pelas professoras que lecionam nesse território em relação ao alfabetizar letrando.

5. 2 . Descrição do local de pesquisa: Escola A

Definir a Escola A como local de pesquisa foi algo inesperado. Primeiramente, tinha-se optado por outra escola pela questão da proximidade com a escola B, mas as tentativas de pesquisar nela foram inviáveis. Das quatro vezes que a autora da pesquisa foi à escola, em nenhuma delas foi recebida pela diretora da instituição. Apesar de tentar um intermédio por uma professora que trabalhava com a pesquisadora que tem uma relação muito próxima com a diretora da escola, não houve sucesso.

Na realidade, a autora foi recebida pelas Coordenadoras Pedagógicas (CP) que não se opuseram à pesquisa e compreenderam a importância em investigar a reforma curricular da SME/SP. Nesta escola, havia uma coordenadora pedagógica que organizava as atividades do Ciclo Interdisciplinar e do Autoral das turmas atendidas no período da manhã, foi ela quem recepcionou a pesquisadora na escola pela primeira vez. Durante a conversa, foi solicitada uma descrição da pesquisa para poder falar com a diretora sobre a autorização. Quando a autora voltou pela segunda vez com pesquisa descrita, foi informada que iria conversar com a outra CP que orientava as atividades no CA, pedindo para retornar no período da tarde, horário da Coordenadora Pedagógica do CA.

A pesquisadora retornou à escola com a esperança de que a situação seria resolvida naquele dia, mas foi um pensamento equivocado. Não conseguiu falar com a diretora. Então, a coordenadora pedagógica mostrou o espaço físico da escola e a apresentou às professoras de 1º ano que, inicialmente, concordaram em participar da pesquisa.

⁷⁴ Mapa Índice de Vulnerabilidade Social - 2010. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/o3_1400688004.pdf. Acesso em: 20 out. 2015.

Mais uma vez, foi direcionada a voltar à escola no horário de JEIF para explicar às professoras de maneira mais detalhada a pesquisa. Nesse dia, a coordenadora do CA foi enfática ao falar que precisava ter acesso às questões da entrevista para entender do que se tratava. Ressalta-se que as questões não foram disponibilizadas. Mas, seria a última vez e tudo se resolveria. Então, a autora assistiu a JEIF da escola a ser pesquisada e a coordenadora do CA a avisou que a diretora tinha solicitado por escrito das professoras o aceite para o acesso da pesquisadora à sala de aula, bem como se responsabilizariam por sua presença e ações na classe.

A responsável pela escola colocou tais empecilhos mediante a assinatura do termo de autorização da pesquisa. Entende-se que "há o envolvimento de diferentes níveis no regulamento de acesso [...] existe o nível das pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa: no caso de dificuldades, as autoridades externas as consideram responsáveis por essa autorização" (FLICK, 2004, p. 71). O receio dos gestores educacionais com as pesquisas nas escolas pode estar atrelado à responsabilização dos resultados divulgados para as vias externas.

No fundo, já era sabido da negativa das professoras, o que depois se concretizou, pois alegaram estar passando por muitas dificuldades em sala de aula. Por isso, a presença da pesquisadora poderia atrapalhar o desenvolvimento das atividades, além do que teriam que proporcionar um tempo para realização das entrevistas. Isto é, "encontramos o nível daqueles que serão entrevistados ou observados, que estarão investindo seu tempo e sua disponibilidade" (FLICK, 2004, p. 71).

Foi tentado estabelecer uma relação com as CP e as professoras e acessar à diretora de escola. Porém, a desconfiança estava arraigada naquele cenário, de que a pesquisa poderia desvelar as limitações e as dificuldades da escola e, também, de entender a pesquisadora como uma intrusa na escola, sendo uma justificativa plausível da equipe escolar sobre a inconveniência da pesquisa, intervir no andamento das atividades (FLICK, 2004).

Na busca pela substituição da escola, contatou-se via telefone com o Assistente de Diretor de outra escola no raio de dois quilômetros da Escola B que, por sorte, já havia trabalhado na escola em que leciona a pesquisadora. Porém, avisou-se que a escola tinha apenas um 1º ano e a pesquisa na construção do seu projeto indicava dois professores de cada escola. Então, trabalhou-se com a possibilidade do 1º ano representar as práticas pedagógicas da Escola A.

No dia seguinte, compareceu-se a essa nova instituição escolar e o Assistente de Diretor, cordialmente, apresentou a pesquisadora à Diretora de Escola que compreendeu a pesquisa como bastante interessante. Imediatamente, no primeiro dia de contato, a assinatura do termo de autorização foi validada e a professora do 1º ano, de maneira peculiar, abriu as portas da sua sala de aula para a pesquisa.

No segundo momento, a coordenadora pedagógica tomou conhecimento da realização da pesquisa, recebendo amistosamente a pesquisadora. Compartilhou o acontecido com a CP do CA que disponibilizou auxílio no que fosse necessário. Deste modo, concedeu o horário de aulas do 1º ano e a semana que não teria interrupção das atividades (Reuniões de Pais, Professores, Passeios, entre outros) para melhor organização da entrada no campo.

Olhando para o entorno, a escola é localizada numa ladeira íngreme voltada de um lado para residências e poucos comércios. Do interior da mesma, a visão das janelas para o lado oposto dá para um grande terreno baldio em condições inapropriadas.

A escola atende a quatrocentos e sessenta e quatro alunos do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) em dois turnos (manhã e tarde). Possui sala de leitura, sala de informática, salas de aula no subsolo, térreo e primeiro andar. Considera-se uma escola pequena, mas o que chamou a atenção foram dois fatores: o parque é inadequado para uso, ou seja, praticamente não há um parque, já que os brinquedos estão quebrados e há muito mato; e o pátio interno fica em um espaço mínimo dividido com o refeitório.

A sensação da pesquisadora ao adentrar em escolas com esta, que precisam ser visualizadas e enxergadas, é de impotência e, ao mesmo tempo, de luta para demonstrar que os governos precisam olhar para essas escolas que dentre outras questões, necessitam minimamente de um espaço físico adequado para melhores condições de trabalho dos professores e disponibilidade de espaços apropriados aos alunos.

No primeiro dia de entrada a campo, a equipe gestora recebeu a pesquisadora com muita satisfação considerando a pesquisa muito importante. A professora Júlia⁷⁵ não a considerou uma intrusa em sala de aula. De antemão, apresentou-a aos alunos como professora, dando relevância a sua presença em sala de aula.

O 1º ano, turma A⁷⁶, era composto por trinta alunos que a cada dia eram recepcionados de maneira diversificada. Durante a semana de observação *in loco*, a professora organizou a sala de variadas formas: em dois grupos, em quadrado (os alunos conseguiam se olhar) e em duplas. Essa estrutura era realizada de acordo com a atividade proposta.

⁷⁵ Os nomes dados às professoras nessa pesquisa são fictícios.

⁷⁶ Durante as análises poderei me referir Escola A, turma A; Escola B, turma A, Escola B, turma B.

No ambiente, continha o alfabeto e a lista de nomes dos alunos em ordem alfabética, o calendário, os aniversariantes do mês e ao longo da semana fixou cartazes de um gráfico de brincadeiras e das cantigas trabalhadas em classe. Além disso, tinha um painel de rotina colado na parede, onde a professora organizava a ordem das aulas diariamente acompanhada pelos estudantes. Apontava o que estava lendo e os alunos repetiam, indagando sobre a aula anterior e subsequente. Por exemplo, a rotina foi composta por Arte, Leitura, Português, Ciências, Parque, Matemática (RC nº 1⁷⁷ - 16/05/2016).

É importante, a descrição do local de pesquisa para ilustrar os primeiros contatos com o campo. É no início da relação com os sujeitos que ocorre o estabelecimento da confiança, do conhecimento de situações novas, compreendendo que "é a altura de se ficar confuso - mesmo - aflito com tanta informação nova. Ainda há muito para aprender" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 123). Agrega-se ao trabalho os momentos de entrada no campo para entender as rotinas e as abordagens aos sujeitos. Na sequência, será realizada uma descrição de Júlia, professora representante da Escola A, seu perfil, no intento de se compreender quem é essa profissional e como se dá a sua relação com os alunos.

5. 2. 1. A professora da Escola A: Júlia

Demonstra-se a experiência de vida, de formação e de práticas pedagógicas das professoras. Neste caso, atentar-se-á em apresentar o perfil da professora que leciona na Escola A, turma A para compreender a representação da identidade da professora, destacando que:

[...] o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2009, p. 38).

Desta forma, necessita-se, como etapa desta pesquisa, pronunciar as experiências de vida da professora Júlia que se mesclará com a representação dela como professora. Júlia, à época da entrevista, tinha quarenta e um anos, vinte anos de docência, sendo dezessete em turmas de alfabetização. Concebe como prazeroso trabalhar no CA, pois é gratificante quando

⁷⁷ RC - Registro de Campo. O número está relacionado ao número de registros de campo. Foram quinze registros na totalidade (Registro nº 1 ao 15).

pensa na evolução do processo de aprendizagem da criança, de uma criança que entra sem saber escrever o nome e sai o 1º ano, exercendo a leitura e a escrita.

Filha de uma dona de casa e de um borracheiro que possuíam o Ensino Fundamental, escolheu a docência como um sonho que tinha desde a infância que foi apoiado pela mãe mesmo cogitando que a filha fosse médica. Assim, optou pela profissão docente ao entrar no magistério e expressou se sentir realizada como professora, questão que não envolve salários e nem as formações, mas o ensinar para as crianças, conseguir 100% dos estudantes alfabetizados (ENTREVISTA, nº 1⁷⁸- 18/05/16). Supõe-se que pela profissão dos pais e pelo percurso que escolheu para a profissão, que a professora advém de uma camada social baixa, ratificando a informação de Gatti (1996) que a maioria dos grupos de professores são oriundos de classes populares e utilizam a instrução para ascender socialmente (GATTI, 1996).

Quanto à realização profissional e pessoal, a professora possui, em relação a ensinar as crianças, “as expectativas relatadas são mais idealizadas, associadas a propostas de fazer com que as crianças aprendam, a ter reconhecimento social” (GATTI, 1996, p. 86). Júlia relembra que aprendeu a ler rápido no primeiro semestre do 1º ano, sem cursar a antiga Pré-Escola, o que fez se interessar em compartilhar sua leitura para outras pessoas que foi podada pela professora do 2º ano que era tradicional (ENTREVISTA, nº 1 - 18/05/16). É perceptível que o exercício da leitura para com os alunos era de fundamental importância para a professora ao reservar uma hora aula (45 minutos) para dedicação à leitura deleite, proporcionando, durante a semana, diferentes possibilidades de leitura e com a organização do espaço diversificado, por exemplo, a leitura de Branca de Neve, na qual as crianças sentaram em um tapete com as letras do alfabeto com a carteiras em formato de “U” (RC nº 2 – 17/05/2016).

A professora praticamente não acumulou cargos durante a carreira na tentativa de distribuir o tempo entre a família, prioritariamente, aos filhos e à docência. Nota-se que há uma dupla jornada no trabalho da mulher na esfera pública (escola) e na privada (lar) (SANTOS, T; MAIA, 2013) em que se evidencia a representação feminina como responsável pela família, pela maternidade. Portanto, para Júlia, ter apenas um cargo possibilitou a dedicação para a família, bem como para refletir, avaliar e planejar as aulas, pensando no que não deu certo em proveito de replanejar as próximas aulas.

⁷⁸ As entrevistas foram numeradas em 1, Júlia (Escola A); 2, Kelly e 3 Helena, (Escola B).

Júlia possui magistério e licenciatura em Letras e Pedagogia, fazendo Pós-Graduação em Educação Infantil (*Lato Sensu*) e realizou cursos de formação continuada quando trabalhou na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE/SP), na Diretoria de Ensino Estadual como Professor(a) Coordenador (a) da Oficina Pedagógica (PCOP). Também, fez o curso do PROFA e entende que essas formações foram primordiais na sua carreira docente e para a sua prática pedagógica, haja vista que depois se posicionava como multiplicadora desse curso, conforme descreve:

Professor Coordenador da Oficina Pedagógica. Então, a gente, todo mês, o governador arcava com as despesas e a gente ia para Águas de Lindóia...Águas de Lindóia, Socorro e a gente ficava uma semana com a Telma Weisz, com a Kátia Braklin e com a nossa formadora, porque a gente tinha uma formadora na Diretoria. Então, foram momentos assim que ter formação com a própria Telma Weisz ali e você poder ter contato com ela pra mim foi gratificante. Mas, a gente levava essa capacitação pra Diretoria e a gente tinha que dar formação para supervisores, coordenadores e diretores. (Entrevista nº 1- 18/05/16)

Atenta-se que Júlia assumia o papel de compartilhar a formação recebida por meio do conteúdo do PROFA a outros profissionais em educação (supervisores, diretores e coordenadores) que multiplicavam para os professores alfabetizadores que atuavam no interior da escola, sendo que esse formato uma estratégia para a política educacional dar conta para que a formação continuada na Rede Estadual de Ensino de São Paulo (REE/SP) chegasse ao professor (FERREIRA, M, 2015).

Trabalhou como Assistente de Diretor (a) e Coordenador (a) na REE/SP e em várias etapas de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), no Ensino Fundamental em turmas do Projeto Intensivo no Ciclo (PIC)⁷⁹ e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2015, estava na regência como Professor (a) de Recuperação Paralela (PRP)⁸⁰, mas teve que voltar para o ensino regular por questões pessoais. Sobre a Recuperação Paralela (RP) manifestou que trabalhava com projetos e, concomitantemente, aproximava-se dos alunos para propiciar segurança e melhoria da autoestima, demonstrando

⁷⁹ O PIC foi um projeto de recuperação de conteúdos oferecido aos estudantes que chegaram ao final do 2º ano do Ensino Fundamental, sem avançar na alfabetização. Os dados para inserção dos discentes nessas turmas foram levantados pelos mapas e sondagens de alfabetização que demonstrariam as crianças que não tinham conhecimento do sistema de escrita alfabético a fim de corrigir o fluxo antes de chegarem ao final do Ciclo I (SÃO PAULO, 2007b).

⁸⁰ É o denominado Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação Paralela, baseado no *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo* que deve acontecer no contraturno da aula em prol do desenvolvimento da escrita e leitura dos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem, atendendo turmas variadas do Ciclo de Alfabetização, do Ciclo Interdisciplinar e do Ciclo Autoral (SÃO PAULO, 2014b).

que eram capazes. Desse modo, avançavam na aprendizagem e, assim, avançavam na aprendizagem, aumentando as notas (ENTREVISTA n° 1- 18/05/16).

Nesse sentido, a relação de Júlia com as crianças era de afetividade e de cuidado. Ouvia os alunos sobre as questões cotidianas, inclusive, as que ocorreram fora do ambiente escolar. Além disso, retratou ser importante refletir sobre a relação dos professores com as crianças oriundas do Itaim Paulista, relatando sua relação com os discentes quando trabalhava com turmas na RP, explanando que:

A maioria dos nossos alunos, eles são carentes, porque assim como nós, os pais também trabalham. Então, muitos deles têm apenas o professor pra acolher, pra conversar e eles querem contar o que aconteceu, porque eles te veem como uma figura importante na vida deles e muitas vezes eu ouço assim gritando com eles, mas não de forma de repreender, porque fizeram algo errado, mas assim: "Sai daqui, não quero ouvir esse menino" ou então: "Quem você pensa que é?" Sabe assim, quando você desvaloriza a criança como ser humano por estarmos nesse bairro. Deveria ter um outro olhar.

[...] Era questão só de... dele se sentir seguro e se sentir uma pessoa capaz, sabe. Porque, às vezes, eu vejo nas salas de aula de sexto, sétimos, oitavos e nonos são muitos alunos que como eles vieram com alguma dificuldade que não foram sanadas, eles se sentem ali alguém incapaz, uma pessoa a mais ali que o professor não dá atenção, que o professor nem sequer olha nos olhos deles, porque eles me confessavam várias coisas a respeito e eu tentava fazê-los entender o que estava acontecendo, me aproximava muito deles como professora, como amiga e queria que eles se sentissem confiantes e no final do ano vindo deles um projeto pra gente conhecer um asilo. Eu achei muito interessante, eles foram. E esses alunos hoje, eles têm outro comportamento em sala de aula (Entrevista n° 1 - 18/05/2016).

Durante a aula no 1º ano, ao propor as atividades para a leitura e escrita, escutava o que os estudantes tinham a dizer, os questionamentos e as indagações. Considerava os "erros" fazendo intervenções e na leitura realizada por ela, dialogava com os aprendizes e não utilizava proposta de perguntas e respostas que é típico do contexto escolar (KLEIMAN, 1993), mas na reflexão sobre a temática abordada proporcionava uma interação ao deixar, de maneira planejada, espaço para que as retóricas surgissem naturalmente e fossem incluídas nas considerações da aula.

Compreende-se que as vivências pessoais e as profissionais contribuem para a questão de ser professora de Júlia na relação da personalidade e da profissionalidade.

Na sequência, pretende-se aprofundar a questão da formação inicial e continuada da professora para entender como as concepções de alfabetização e letramento foram adquiridas em seu percurso formativo.

5. 2. 2. A formação da professora alfabetizadora

Júlia cursou o magistério, nível médio, do qual tem boas lembranças devido ao contato próximo com seus professores, assim como em relação à formação recebida. Já as licenciaturas não contribuíram tanto para sua formação pelo fato de serem muito teóricas, bem distantes das práticas de sala de aula e, inclusive, conteudistas, artificiais, superficiais e tradicionais, não influenciando na construção das suas práticas pedagógicas. Então, explica o que aprendeu nos cursos de formação inicial em relação a alfabetização:

Eu acho que os teóricos de sempre, Piaget, Vygotsky. Mas a teoria mesmo para a alfabetização, as hipóteses, ela é vista assim, como se no papel dá certo, na prática, não. E até estágio também, professor tá ali sentado, ele...pra mim é algo que não influencia, não ajuda, sabe! Do professor tá ali na sala de aula vendo, acho que a prática do dia-a-dia em sala de aula faz você criar sua própria teoria. Você busca conhecimento...Porque, quando eu terminei a Pedagogia, se eu não tivesse tido o magistério, a classe de aceleração, eu ia entrar numa sala de aula, eu ia dar apenas conteúdo, eu não ia ter essa visão que eu tenho de que o aluno, ele tá na sala de aula que ele não tem que ficar com a boca fechada, ele não tem que ficar copiando, porque a melhor classe é classe quieta. Se eu tivesse feito só Pedagogia eu teria tido essa visão, eu teria dado...enchido a lousa de lição pra criança fazer pra ela não ter tempo pra conversar, levantar da carteira. E hoje, não...eu acho totalmente errado essa visão (Entrevista n° 1 - 18/05/2016).

Ao estudar as propostas pedagógicas e as ementas dos cursos de Pedagogia no Brasil, Gatti (2010) constatou que há uma equiparação em quantidade entre as disciplinas de formação teórica que partem de outras áreas do conhecimento e as específicas para a profissionalização docente que também têm um alinhamento para os aspectos teóricos. A autora destaca que para a educação básica, os conteúdos das disciplinas que envolvem a alfabetização e a Língua Portuguesa “comparecem apenas esporadicamente nos cursos de formação e, na grande maioria dos cursos analisados, eles são abordados de forma genérica ou superficial, sugerindo frágil associação com as práticas docentes” (p. 1372), o que vai ao encontro do relato de Júlia.

É importante que a formação inicial esteja relacionada à concepção de prática social, contemplando abordagens teóricas múltiplas, diversificadas e plurais, incluindo outras áreas do conhecimento (MARIN, 2012). Portanto, a formação inicial de professores

[...] não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização [...] a formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias (GATTI; BARRETO, 2009, p. 257).

No que se refere à formação continuada, Júlia destacou no âmbito da alfabetização quando participou das formações viabilizadas pelo programa Letra & Vida⁸¹ que eram mediadas por vídeos e apostilas (coletâneas) uma vez por semana, fator que afetou na construção das suas práticas pedagógicas, conforme descreve:

Agora, o Letra & Vida, ele me fez conhecer cada hipótese, aprofundar sobre cada hipótese e sobre produção textual. Isso foi muito bom [...] quando eu tava saindo do Estado, a Telma Weisz, ela veio com uma novidade da Emília Ferreiro que ela descobriu lá na hipótese silábica-alfabética, o aluno passa por situações como se fosse um acorde musical, então acho que todos vieram para contribuir, todos trouxeram um. [...] O acorde musical são várias letras ao mesmo tempo, vários sons. Quando a criança, ela escreve PIPOCA, ela pensa tanto no P como no I, então ela pode colocar o I antes do P, se ela tiver na silábica-alfabética, ela pode colocar o P antes, depois o I, depois o P, a ausência do O e a ausência do A, porque o C é muito forte, CA, às vezes, o A também, dependendo da hipótese dela, da criança, mas aí, ela pode colocar o I antes do P ou ela pode colocar o I, o O, o A e no final ela pode colocar o P, o C e o C, ops...o P, o P e o C, PIPOCA, ela não vê que a sílaba tem uma ordem e que ela...o PI pra ela tem dois sons tanto do P como do I. (Entrevista n° 1 - 18/05/2016).

Segundo Ramos e Ferraroni (2009), o PROFA defende o ensino da leitura e escrita pautado no construtivismo tentando legitimar a teoria psicogenética de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Por sua vez, o Letra & Vida, conforme relata a professora, possibilitou tratar a escrita como objeto de conhecimento que apresenta as hipóteses de acordo com as letras representadas pelos sons, compreendendo que a criança pode refletir sobre o funcionamento do sistema de representação de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

Para a professora, o Letra & Vida parece ser uma das formações mais importantes em seu percurso, tendo em vista que as ações das reformas curriculares, já sinalizadas pelos PCNLP, constituídas pelo PROFA (Letra & Vida), trazem um discurso de mudança, de inovação e de progresso. Entretanto, a professora não aponta a realização de outros programas de formação para a alfabetização, mesmo quando indagada sobre o PNAIC, justifica que não houve possibilidade de fazer o curso, pois foi oferecido para os professores que lecionavam do 1º ao 3º ano do CA, porque não era seu caso à época.

Ressalta-se nesta trajetória que a LDBEN n° 9394/96, seguindo tendência internacional, apontou como prerrogativa da reforma educacional que se seguia a promoção da formação em serviço (inicial e continuada) para os professores pelos estados e municípios, o que foi seguido pelos mesmos. A RME/SP se adiantou a essa orientação mediante duas

⁸¹ Como já abordado neste trabalho, o PROFA foi extinto pelo governo Lula, mas foi adotado pela SEE/SP assessorado pela Telma Weisz e foi nomeado Letra & Vida - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA SÃO PAULO.

medidas fundamentais: a criação do cargo de Coordenador Pedagógico em 1985 e a constituição da Jornada de Tempo Integral (JTI)⁸² em 1992, que incluía os grupos de formação permanente (SÃO PAULO, 1992), que depois se transformou em a Jornada Especial Integral (JEI)⁸³ (SÃO PAULO, 1993) e, em 2007, com a reorganização do quadro dos profissionais em educação definiu-se JEIF, na qual, insere-se o Projeto Especial de Ação (PEA)⁸⁴ que, segundo Beltran (2012), pode indicar as discussões/temáticas para a formação dos professores, delineando caminhos para a promoção de ações em para a melhoria das práticas pedagógicas. Júlia realizou a JEIF e o PEA (6 horas aulas de 45 minutos) quando começou a trabalhar na RME/SP, em uma escola na Zona Oeste, em que pelo seu discurso a diretora participava dos horários coletivos, conforme expressa:

Ela sentava com a gente em JEIF e ela trazia o material da Emília Ferreiro e ela dava um livro pra cada professora. E ela convencia a gente. Era incrível. Sabe, ela falar assim: "Aí, pensei em você, amanhã eu quero que você aborde esse assunto aqui". Aí, ela deu uma hipótese para cada uma de nós, pra cada professora e a gente fazia como se fosse uma apresentação. Foi ali que eu tive contato com as hipóteses, depois eu vim pro Estado tive as turmas de PIC, depois passei como PCOP, como Coordenador(a) e agora vim para as turmas de Recuperação e agora minha turminha de 1º ano. Eu sempre tive turmas de 1º ano. Quando eu estava na Zona Oeste, fiquei oito anos nessa escola da minha diretora e oito anos com 1º ano e ela falava assim: "Júlia, tem uma mãe lá fora dizendo: - Só coloco meu filho aqui só for com a Júlia" Eu me sentia o máximo!!Tinha professoras tradicionais lá que me olhavam com aquele olhar [...] (Entrevista n.º 1 - 18/05/2016).

Na JEIF, as discussões eram centradas na teoria psicogenética de Emília Ferreiro e seus colaboradores. Deste modo, as professoras estudavam as hipóteses de escrita para posterior apresentação. Percebe-se que o discurso era centrado nas hipóteses de escrita, porque a teoria psicogenética no Brasil teve uma ênfase para a escrita, contando que Ferreiro e Teberosky (1985) dedicaram apenas o capítulo *A evolução da escrita* para debater sobre as hipóteses, sendo que os outros foram direcionados para a leitura.

O movimento para a aprendizagem com base no construtivismo em alfabetização já transparecia nos PCNLP, uma forma de institucionalização em âmbito nacional que fazia críticas às práticas tradicionais, o que também foi destacada na fala da professora.

⁸² A JTI era composta por uma jornada de 30 horas, sendo 20 horas em regência e 10 horas em atividades extraclasse (SÃO PAULO, 1992).

⁸³ A JEI era estruturada por uma jornada de 25 horas-aulas em regência e 15 horas-aulas adicionais em atividades para a formação permanente e atividade extraclasse (SÃO PAULO, 1993).

⁸⁴ O PEA foi criado em 1993 como Projeto Estratégico de Ação e no primeiro momento não foi regulamentado, mas atrelado ao Relatório Analítico da Realidade Local em prol de ser um instrumento para a superação das dificuldades institucionais levantadas pelas escolas. Depois, foi regulamentado pela Portaria n.º 2.083 de 13 de abril de 1994. Passa a ser denominado Projeto Especial de Ação na publicação da Portaria n.º 3.826 de 8 de julho de 1997 (BELTRAN, 2012).

O PEA⁸⁵, com a reorganização curricular e administrativa sucedida, fundamentou-se em uma nova demanda de documentos para o CA tais como: o PNAIC; o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo- Mais Educação São Paulo*; os *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental*; e a necessidade da utilização dos resultados obtidos nas avaliações internas e pelo SAEB (SÃO PAULO, 2014c). Deste modo, o PEA para o CA deve abarcar os direitos e os objetivos de aprendizagem e a construção do conhecimento e dentre outras ações devem considerar:

[...] o ensino sistemático e problematizador do Sistema de Escrita Alfabética, além dos conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, implicando no desenvolvimento de um trabalho com todos os componentes curriculares [...] o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos durante todo o processo de escolarização, garantindo acesso a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias [...] a importância de garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do ciclo de alfabetização (SÃO PAULO, 2014c).

Assim sendo, o PEA, nos horários coletivos, nas 144 horas-aulas anuais, deve contemplar ações específicas para o CA que abarquem o SEA e as práticas letradas (SOARES, 2017) envolvendo todos os componentes curriculares, os gêneros discursivos nas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2010) com a finalidade das crianças estarem alfabetizadas até o final do 3º ano do CA (BRASIL, 2012a). No entanto, Júlia explica como ocorre a JEIF na escola A:

De manhã como tem mais alunos do Ensino Fundamental I é discutido mais sobre as hipóteses, as intervenções, as atividades. A tarde, eu pertencço ao grupo de JEIF da tarde, são só duas classes de Ensino Fundamental I e as cinco de Fundamental II, então, é mais discutido na minha turma, o Ciclo II. Agora, a gente tá discutindo ética e moral.

É assim..é!! Está sendo discutido apenas sobre o comportamento dos alunos do 9º ano e ética e moral, porque é o problema do Fundamental II [...] Mas, como eu já tive todas essas formações, então, pra mim até que não é tão difícil e aí a Roberta⁸⁶

⁸⁵ A Portaria 1566/08 sobre o PEA, anterior a descrita nesse trabalho, fundamentava-se nos resultados obtidos na Prova São Paulo e avaliações externas em vista de propostas de ações pedagógicas para a qualidade de educação; na implantação dos Programas "Ler e Escrever - prioridade na Escola Municipal" e nas "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas", documentos instituídos na gestão Serra/Kassab (SÃO PAULO, 2008).

⁸⁶ A professora se refere a estagiária que compõe a Quadro de Estagiários da SME/SP nomeado Parceiros da Aprendizagem que tem a função de apoiar o professor que leciona no 1º ano do CA no processo e desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes; possibilitar aos regentes o atendimento individualizados aos discentes que possuem necessidades de aprendizagem; cooperar para a construção de uma rotina de trabalho e do ambiente alfabetizador; e oportunizar aos estudantes universitários (Pedagogia, Letras, Matemática e Normal

também, é excelente, ela vem com as ideias, a gente troca as ideias ali na hora, tem alunos com dificuldade que a Roberta olha e fala "Olha Júlia e se a gente colocasse aqueles dois ali?". (Entrevista n° 1 - 18/05/2016).

A formação em serviço proposta para Júlia não a auxilia na prática pedagógica pelo fato de ser mais direcionada ao Ciclo Interdisciplinar e Autoral, fato que decorre pela composição do horário da JEIF que procura acomodar todos os professores. Em tal caso, é importante frisar que na RME/SP muitos professores acumulam cargos, uma vez que os baixos salários levam à necessidade de composição de outra jornada na mesma rede ou em outras redes públicas ou privadas de ensino no contraturno de trabalho⁸⁷, haja vista que a média salarial dos professores fica aquém em relação a outras carreiras (GATTI; BARRETO, 2009). Por isso, fica difícil mobilizar os horários em que se constitua uma JEIF específica para os professores dos anos iniciais, conforme propõe a professora.

Compreende-se que o PEA é um espaço de debate que deve abarcar as temáticas que envolvem o CA também importantes para os professores do Ciclo Interdisciplinar e do Ciclo Autoral, levando em conta que há discentes desses Ciclos de Aprendizagem que frequentam a Recuperação Paralela têm dificuldades no âmbito da leitura e escrita, como foi relatado por Júlia. Discutir alfabetização, letramento, gêneros dos discursos poderia contribuir para a reflexão da prática docente dos professores na formação em serviço. Isso é válido para as Reuniões Pedagógicas em que também há um enfoque para a indisciplina e para a demonstração de dados em gráfico das dificuldades de cada ano (ENTREVISTA n° 1-18/05/16). Supõe-se que o levantamento desses dados para o CA esteja pautado nos mapas de sondagem que fazem parte da cultura escolar e nos resultados da ANA, avaliação periódica indicada pelo PNAIC (BRASIL, 2012a) e/ou da Provinha Brasil destinada ao 2º ano do Ensino Fundamental.

Para Júlia, quando a abordagem inclui o CA, a discussão torna-se importante, pois relatou sobre um PEA com a presença da formadora da DRE que tratou de assuntos específicos do CA com trocas de experiências e estudos diversos da sua área de atuação. Na sequência, tem-se o intuito de entender as concepções de alfabetização e letramento inseridas às práticas pedagógicas da professora regente no 1º ano da Escola A.

5. 2. 3. As práticas pedagógicas

Superior) a convivência com o ambiente da alfabetização, bem como o processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita (SÃO PAULO, 2015b).

⁸⁷ Na SME/SP, em regime de acúmulo de cargos com outras esferas ou na mesma rede, o profissional em educação não poderá exceder a carga horária de 70 horas semanais (SÃO PAULO, 2007c).

Os programas de formação de professores como o Pró-Letramento e o PNAIC foram fundamentais para que a perspectiva do **alfabetizar letrando** fosse inserida na produção curricular da reforma municipal paulistana, haja vista que o documento municipal tem como base as ações do PNAIC e os objetivos e Direitos de Aprendizagem distribuídos entre os eixos: oralidade, leitura, produção de textos escritos, análise linguística e apropriação do sistema de escrita alfabética em Língua Portuguesa.

O documento que define os Direitos de aprendizagem e o PNAIC advêm de um conjunto de marcos legislativos que indicam o ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, sendo ele de nove anos, bem como a constituição do CA em prol da alfabetização até os oito anos de idade (BRASIL, 2012a). Diante disso, Júlia relatou que há um processo de ruptura na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, pois há crianças que ingressam na EMEF com 5 anos⁸⁸ e muitas delas deveriam ficar mais um ano na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) por serem imaturas por causa da faixa etária. É válido lembrar que as políticas de ampliação do Ensino Fundamental e acesso da criança de seis anos a essa etapa seguem a agenda política internacional de investimento nesse segmento de ensino e que somente a extensão em quantidade sem a devida atenção à qualidade e necessárias adaptações não daria conta de superação desse fracasso. Isso fica claro na fala da professora:

[...]não há momentos, não há lugares que a gente possa brincar, fazer jogos, fazer uma leitura. É um espaço pequeno, eu não tento passar isso pra elas, porque eu acho que elas têm que gostar da escola que elas estão estudando, mas eu acho...o acústico da sala é ruim. Muitas vezes, a gente vê que eles tão falando alto, se tivesse mais janelas [...] Tem várias atividades pra alfabetizar...tá faltando amarelinhas, estou vendo se eu vou providenciar, caracol. Brincadeiras que na hora do intervalo, eles pudessem brincar, aprender brincando, isso nós não temos. Sala pra jogos, se a gente quisesse fazer um outro ambiente também, não temos (Entrevista n.º 1 - 18/05/2016).

No último item da rotina de trabalho do dia indicava-se “Parque”, como já manifestado, a escola não possui um parque para atividade recreativa. Então, a professora propôs “O Dia do Brinquedo”. Ela tinha um acervo pessoal de brinquedos em uma caixa que disponibilizou para as crianças brincarem (RC n.º 3 – 18/05/2016).

Borba (2007, p. 36), a partir dos estudos de Vygotsky entende que “a brincadeira não é algo já dado na vida do ser humano, ou seja, aprende-se a brincar, desde cedo, nas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e com a cultura”, possibilitando que a criança

⁸⁸ Para cursar o Ensino Fundamental, a criança deve ter no mínimo 6 anos de idade completos ou a completar até 31 de março de 2016 de acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 2010 (SÃO PAULO, 2015c). Utilizou-se a publicação da Portaria de 2015, porque abrange o ano de 2016, ano de pesquisa na escola-campo. Além disso, considera-se que as aulas iniciando em fevereiro há crianças que ingressam no 1º ano com 5 anos de idade.

obtenha novos conhecimentos sobre o mundo. Segundo a autora, ainda propicia momentos que a distancia do mundo real por meio da imaginação e fantasia, proporcionando novas experiências em relação a significados e construção de narrativas, pois a brincadeira não é a realidade do mundo existente, mas a interação, a criação de regras simbólicas, de acordo com os grupos sociais que participa. Kishimoto (1994, p. 111) diferencia brinquedo e brincadeira:

O vocábulo "brinquedo" não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica. Enquanto objeto, é sempre suporte de brincadeira. É o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil. E a brincadeira? É a ação que a criança desempenha ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica.

Diante disso, os brinquedos e as brincadeiras são importantes no 1º ano do CA. A professora aponta que as crianças relacionam o tempo escolar ao brincar, o que corresponde ao fato de serem crianças e pensarem no prazer e na diversão que a brincadeira pode trazer. Entretanto, a brincadeira pode ser mediadora no processo de ensino e aprendizagem por meio do planejamento de situações lúdicas que proporcionem prazer e sensação plena (BRAINER et al, 2012). Também, possibilita-se a realização de situações lúdicas envolvendo o SEA para a sistematização do conhecimento com a utilização dos jogos de rima e memória, trava-línguas, entre outros (BORBA, 2007). De acordo com o documento que define os Direitos de Aprendizagem, a função do professor na mediação de brincadeiras é fundamental para a criança na ampliação da linguagem e conhecimentos, englobando brincadeiras livres, jogos dramáticos e de faz-de-conta, exploração dos espaços naturais, jogos tradicionais e acesso à tecnologia contemporânea (BRASIL, 2012e). Portanto, propor situações lúdicas, dentre outros elementos, pode minimizar a ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Com a instituição do CA, reafirmada pela SME/SP na reorganização do currículo em 2013, a professora considera que as reformas educacionais/curriculares são importantes para o conhecimento das inovações na educação. Porém, acredita que *“quem faz sua aula é o professor. Quando ele fecha a porta, ele pode ter conhecimento de qualquer reforma, quem faz a aula dele é ele. Eu acho que mesmo com as reformas, alguns não mudam suas práticas”* (ENTREVISTA nº 1- 18/05/16) pelo fato de estarem acomodados com suas práticas, pensando que o novo pode não dar certo. Também expressa que a distribuição dos três Ciclos de Aprendizagem e a constituição do CA não influenciaram na sua prática pedagógica, mas considera elementar que o professor do anos iniciais acompanhe a transição para o Ciclo Interdisciplinar para que não ocorra de forma brusca, conforme a proposta da SME/SP.

Especificamente, para o CA, julga inadequado a necessidade de três anos para a alfabetização, sendo que a alfabetização deve acontecer no 1º ano do CA com sequência do processo nos próximos anos, percebendo que muitos professores se acomodam com alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental (ENTREVISTA nº 1- 18/05/16).

Diante do relatado, levantam-se duas questões: a política de Ciclos e a adesão dos professores às reformas e a necessidade de um Ciclo para a alfabetização ou a alfabetização no 1º ano. Entende-se que a política de ciclos passa a ser valorizada no Brasil como combate à repetência e à exclusão escolar (BARRETO; MITRULLIS, 2001) para a contenção de matrículas. Para a implementação da política de ciclos, necessita-se da reestruturação do sistema de organização escolar, da promoção dos estudantes, dos currículos, das metodologias, das avaliações, das gestões da escola, da formação continuada, da infraestrutura escolar e ocasionar melhores condições do trabalho docente (MAINARDES, 2011). Alerta-se que com os ciclos é essencial ter uma “proposta alternativa para se pensar o tempo, o espaço, os conteúdos e as metodologias que compõem o processo de ensino e aprendizagem” (JACOMINI, 2004, p. 403).

Com a proposta de reorganização dos Ciclos, é primordial pensar na estrutura e na discussão a ser promovida nas escolas a fim de que não se utilize os finais dos Ciclos para a retenção em massa. Nessa perspectiva, pressupõe-se que a discussão sobre a organização dos Ciclos pode sofrer diferentes interpretações, pois os professores não foram participantes ativos na construção dos documentos aqui analisados. Além disso, as professoras têm concepções pessoais e profissionais (NÓVOA, 1995, 2009) e, como afirma Mainardes (2011), pesquisas sobre o contexto da prática desvelam que ocorre um distanciamento entre o que o currículo oficial incide e o que acontece nas práticas pedagógicas.

O outro ponto corresponde à alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a). O PNAIC, em seu caderno de apresentação, sobre a aprendizagem da leitura e escrita nos três anos do CA, afirma que:

Para que, de fato, as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, necessitamos promover o ensino do sistema de escrita desde o primeiro ano do Ensino Fundamental e garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas sejam consolidados nos dois anos seguintes. Por outro lado, não basta dominar o Sistema de Escrita Alfabética, mas a criança deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas (BRASIL, 2012b, p. 07).

O PNAIC destaca a aprendizagem do sistema de escrita alfabética para o 1º ano, proporcionando conhecimentos sobre a consciência grafofonêmica, que se refere a “*leitura*: o

processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra” e para a “*escrita [...] o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa representar os fonemas da palavra por grafemas*” (SOARES, 2017, p. 226, grifo da autora), nos anos subsequentes e possibilitar que a criança utilize o SEA nas práticas sociais e comunicativas. A ampliação do CA para além do 1º ano ocorre para que haja a consolidação da alfabetização, pois as crianças têm adquirido o sistema de escrita alfabética como sistema de representação na relação grafema e fonema e como ele funciona, mas ainda há a necessidade da “*consolidação e desenvolvimento da alfabetização*” (BATISTA, 2011, p. 15) que abrange o sistema de escrita ortográfico dentro das suas irregularidades, a realização fluente de uma leitura e escrita, a compreensão na leitura e a produção de textos com autonomia.

A professora relatou que organiza o trabalho pedagógico por meio de rotina semanal e a baseia na leitura e na escrita, na produção textual e nos jogos didáticos voltando todas as disciplinas para a alfabetização. Para tanto, planeja as aulas utilizando os Direitos de Aprendizagem e as necessidades das crianças. Sobre a rotina expõe:

Como eu fiz o Letra e Vida e o Ler e Escrever, lá a gente aprendeu a fazer rotina. Então, essa rotina eu vi as dificuldades dos meus alunos e como eu poderia trabalhar cada dificuldade e agrupá-los. Há momentos que eles estão agrupados diferentes e todas são voltadas...eu tenho que contemplar a leitura, a escrita e a produção textual. É uma rotina que eu criei e a cada mês eu tento ver se ela deu certo, se ela tá contemplando, senão eu reformulo. (Entrevista n º 1 - 18/05/2016).

Figura 9 - Rotina Semanal da Professora Júlia

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
ARTE(trazer caderno de desenho)	PORTUGUÊS	SALA DE LEITURA	SALA DE LEITURA	MATEMÁTICA
LEITURA DO PROFESSOR	LEITURA DO PROFESSOR	LEITURA DO PROFESSOR	LEITURA DO PROFESSOR	LEITURA DO PROFESSOR
PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	INGLÊS	INFORMÁTICA
PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	EDUCAÇÃO FÍSICA (vir de tênis)	PORTUGUÊS
CIÊNCIAS	INGLÊS	CIÊNCIAS	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS
PARQUE OU BRINCAR NA SALA (pode trazer brinquedo)	MATEMÁTICA	PARQUE OU BRINCAR NA SALA(pode trazer brinquedo)	MATEMÁTICA	HISTORIA
MATEMÁTICA	EDUCAÇÃO FÍSICA (vir de tênis)	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	GEOGRAFIA

Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola A

A rotina semanal demonstrada foi fixada nos cadernos escolares com a distribuição de disciplinas como referência para os responsáveis. No momento da entrevista, Júlia mostrou a rotina organizada para a semana com o apontamento das atividades de leitura, escrita, jogos, entre outros. Do mesmo modo, estrutura a rotina com os alunos por disciplinas, pode-se identificar duas atividades, a leitura diária realizada pelo professor e o parque. A coordenação da rotina diária com os discentes foi realizada da seguinte forma:

A professora organizou a sala em duplas selecionadas pela mesma. Após, fez a remissão ao Calendário para o levantamento do dia da semana, mês e ano em prol de montar o painel da rotina composto por: Sala de Leitura, Inglês, Educação Física, Português, Matemática (RC nº 4 - 19/05/2016).

A professora da Escola A realizou a formação continuada do Letra & Vida, sendo que nele aprendeu a organizar o trabalho pedagógico com o auxílio da rotina semanal, conforme informou. Percebem-se duas diferenças entre a rotina semanal proposta pelo Letra & Vida e a apresentada pelo PNAIC, ambas demonstradas no Capítulo III e IV, em que a rotina do PROFA não introduz a utilização de livro didático, diferentemente do PNAIC que manifesta o uso do livro didático de alfabetização pelo menos uma vez por semana. O outro caso é referente aos jogos didáticos que aparecem no PROFA para serem utilizados uma vez por semana e no PNAIC, duas vezes por semana. Concebe-se que uma das ações do PNAIC abarca o eixo materiais didáticos, leitura e tecnologia educacionais (BRASIL, 2012a) em que os materiais didáticos inserem-se à distribuição assegurada pelo PNLD, assim como ocorre

com os jogos de alfabetização. Por isso, a rotina semanal do PNAIC contempla esses materiais didáticos. Já a rotina da professora está mais próxima da realidade do PROFA em que produz os jogos didáticos para os discentes, muito menos utiliza o livro didático.

O PNAIC reforça a questão da organização do trabalho pedagógico (atividades permanentes, ocasionais, projetos, sequências didáticas) (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012) contida no PROFA e defendida por Délia Lerner na coletânea de textos do programa de formação. Esse fato é uma similaridade. Apesar de Júlia não ter realizado o PNAIC, provavelmente, pauta-se no PROFA que propõe as atividades permanentes (a leitura diária realizada pelo (a) professor (a), a identificação de crachás de nomes, a organização de rotina diária, o calendário e o registro do cabeçalho), as sequências de atividades (um conjunto de atividades sobre a parlenda Corre Cutia e sobre os nomes próprios), o projeto (brincadeiras) e a atividade ocasional (Vídeo: De onde vem o livro?). Partindo disso, a professora opta por trabalhar com agrupamentos produtivos, conforme explica:

Eu fiz a sondagem, os alunos são agrupados por hipóteses. Agora, graças a Deus, estão todos no silábico com valor, alguns pouquíssimos são sem valor e pré eu creio não ter mais, mas eu preciso fazer a sondagem agora em maio. Eu vejo pelas atividades, pelas letras móveis que eu uso, pelos jogos, aí eu vejo, eles já mudaram de hipótese. Eu agrupo eles pelas hipóteses mais próximas e tento dar atividades que possa ajudar aquele aluno com mais dificuldade. Aí, faço a classe também participar daquela atividade, só que eu diferencio a atividade pra classe pra que não se torne chata. (Entrevista n° 1 - 18/05/2016).

A organização em duplas produtivas foi realizada três vezes na semana observada (RC n° 3 - 18/05/2016; RC n° 4 - 19/05/2016 e RC n° 5 - 20/05/2016). Em outro dia, foram divididos em dois grupos escolhidos pela professora (RC n° 1 - 16/05/2016) e no dia seguinte colocou-os sentados formando um "U" com as carteiras (RC n° 2 - 17/05/2016), ajustando os grupos de acordo com a atividade planejada. Segundo Leal, Cruz e Albuquerque (2012), no fascículo do PNAIC que trata da heterogeneidade dos estudantes, inicialmente, deve-se realizar uma avaliação diagnóstica sobre as capacidades e as potencialidades baseadas na apropriação dos direitos de aprendizagem em cada turma. A partir disso, realizar uma proposta de diversificação de atividades, considerando que os conhecimentos dos aprendizes em leitura e escrita são diferenciados. A proposta de variação de atividades compõe dois eixos: necessidade de considerar o conjunto de conhecimentos disponibilizados do objeto de ensino (CHEVALLARD, 2005) que pode ser o SEA, a leitura, a produção de texto, a oralidade, entre outros e a vertente que a mesma turma possui necessidades diferentes

portando graus diferentes, fator que demanda a formação de grupos específicos e diversificados diante das atividades propostas.

Já o PROFA indica a formação de agrupamentos que levem em consideração as características pessoais, as hipóteses de escrita e a leitura, sendo uma das expectativas do programa que os professores possam realizar esses agrupamentos (BRASIL, 2001b; BRASIL, 2001c). Nota-se que a professora Júlia se preocupa com os agrupamentos em relação à hipótese de escrita, que apesar do PNAIC considerar, não aponta nitidamente, somente reforçando a necessidade de formação de grupos diversos, ou seja, considerando que a professora realizou o PROFA que adota esses argumentos, de acordo com o relatado seu trabalho, alinha-se à proposta dessa formação do professor alfabetizador.

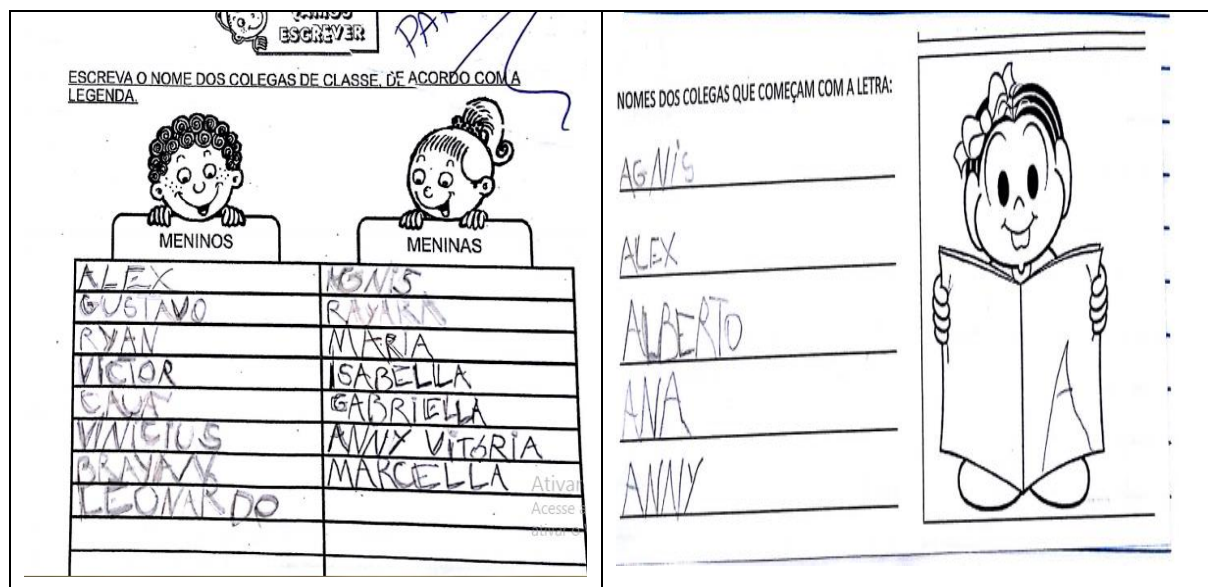
Em um dos dias observados, Júlia dividiu a sala em dois grupos e propôs uma atividade com nomes próprios e no outro dia retoma o trabalho com o nome próprio:

A atividade foi pautada na escrita do nome dos alunos na lousa, de acordo com a ordem em que estava sentado o primeiro grupo. Os alunos ditavam o nome para a professora realizar a escrita na lousa. Logo em seguida, propôs separar o primeiro grupo em meninos e meninas e, assim, foram realizando a atividade em uma folha avulsa, tentando ler sem saber ler (RC nº 1 - 16/05/2016)

A professora entregou as letras móveis para os estudantes, organizados em duplas. Assim tinham que montar o próprio nome e o nome do colega de classe com quem estivesse sentado (RC nº 1 - 17/05/2016)

Atividades com o nome próprio foram regulares no caderno escolar e na semana de observação *in loco*, de acordo com as figuras a seguir:

Figura 10 – Atividades com nomes próprios



Nomes de meninas e meninos da turma A (Grupo 1) Nomes iniciados da turma iniciados com a letra A
Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola A

Outra regularidade nos cadernos escolares foi a realização de Bingos de Letras e de Bingos de Nomes Próprios. Desta última, apresenta-se a mesma atividade de duas maneiras diversificadas. Considera-se um modo de chamar a atenção dos estudantes para a escrita dos nomes dos colegas, pois quando o nome foi ditado, os mesmos deveriam procurar na cartela, exercendo uma atividade de leitura, assim como poderiam se apoiar na lista de nomes fixada na sala de aula:

A professora avisou aos alunos que iria realizar um Bingo de Nomes. Então, realizou a leitura do nome dos alunos por meio dos crachás e na sequência distribuiu quatro pedaços de folha de papel para cada aluno, nos quais deveriam escrever o próprio nome. Os alunos colocaram os papeis em uma sacola para serem misturados, sendo distribuídos a cada aluno quatro nomes que não poderiam se repetir. As cartelas foram entregues com quatro lacunas, local em que os alunos colariam os nomes sorteados. O sorteio foi realizado por meio dos crachás, registro do mesmo na lousa e a identificação dos nomes dos colegas concebida pela maioria das crianças [...] – ATIVIDADE 1 (RC nº 3 - 18/05/2016)

A professora explicou que seria realizado um Bingo de Nomes, mas diferente do dia anterior. Distribuiu uma cartela com quatro lacunas em que os alunos deveriam selecionar o nome de quatro colegas para escrita nos espaços da cartela. Novamente, utilizou-se os crachás para o sorteio, sendo que os nomes sorteados eram registrados na lousa e lidos pela professora e pelos alunos [...] – ATIVIDADE 2 (RC nº 4 - 19/05/2016)

Figura 11 – Atividades com Bingo de nomes próprios (Atividade 1 e 2)

DESCUBRA QUEM SÃO ELES E DEPOIS COLE AS TARJETAS NA CARTELA ABAIXO PARA A BRINCADEIRA DO BINGO.

RONALD	JOAO PEDRO
MARIA EDUARDA	KAIQUE

DESCUBRA QUEM SÃO ELES E DEPOIS COLE AS TARJETAS NA CARTELA ABAIXO PARA A BRINCADEIRA DO BINGO.

ALEX	KAIQUE
AWA	RONALD

Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola A.

A diferença das atividades, nesse caso, é que a primeira proposta foi de escrita do próprio nome e de leitura do nome dos colegas. O segundo caso foi uma atividade de escrita e leitura dos nomes dos colegas. De acordo com planejado pela professora, denota-se que a mesma atividade possui objetivos diferentes com a intenção de que o aluno aprenda o nome próprio e os nomes dos colegas da classe. Essa atividade, para o PNAIC, utiliza a leitura e a escrita para a reflexão do sistema de escrita alfabética, sendo um dos direitos de aprendizagem, a escrita do próprio nome (BRASIL, 2012e). Porém, presume-se que a influência do PROFA foi atuante para o planejamento das atividades de nomes próprios e dos nomes dos colegas, pois em um texto da coletânea de Rosa Maria Antunes de Barros, no qual a autora se baseia nos livros *Psicopedagogia da linguagem escrita* de Ana Teberosky e *Além da alfabetização* de Ana Teberosky e Liliana Tolchinsky, propõe a organização do trabalho pedagógico com nomes próprios tendo como justificativa uma oportunidade de lidar com a reflexão e funcionamento do sistema de escrita, bem como uma situação adequada para trabalhar com modelos de escrita. Portanto, o PROFA aponta como situações produtivas a participação de Bingos de Nomes que podem envolver os nomes dos colegas da classe e, também, a escrita de nomes por meio de letras móveis a serem selecionadas diante de um conjunto de letras (BRASIL, 2001c).

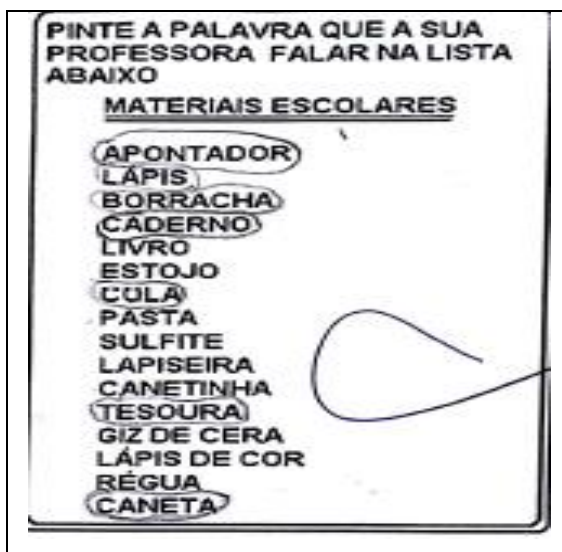
Percebe-se uma grande preocupação da professora da Escola A com o sistema de escrita alfabética e a formação de agrupamentos, segundo as hipóteses de escrita. Isto é, a alfabetização como sistema de representação é apenas um dos pilares da alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando, pois importa-se em considerar os processos de construção e reconstrução na formação de conceitos pelas crianças (SOARES, 2017), planejando as atividades considerando as fases de escrita. Entretanto, no alfabetizar, para Júlia, considera-se a criança:

Quando ela já é [...] eu considero quando ela é uma criança letrada, quando ela consegue entender um texto, né? Porque, alfabetizar, não é só aquela criança que ela fala as palavras silabicamente, bala. Nem aquela que associa a palavra a figura, ao símbolo é a que consegue ler um livro, entender o livro, contar a história. Existe a criança alfabetizada e existe a criança letrada. A alfabetizada, ela conhece as palavras, ela sabe ler as palavras. A criança letrada, ela lê e associa a palavra, ela consegue, ela sabe que, a escrita tem várias consoantes para uma carta, se lê um jornal. Ela vai fazer uso da escrita dela para escrever um e-mail, ela sabe que a escrita e a leitura tem várias funções e ela faz uso dessas funções né! De textos, de diversos tipos de textos. (Entrevista n ° 1 - 18/05/2016).


A professora entende que a criança alfabetizada lê as palavras, identificando-as. Já a letrada realiza a leitura atrelando à compreensão. Então, Júlia trata dentro da explicação do conceito de letramento o emprego dos gêneros do discurso que dão forma aos textos, apontando que a leitura e a escrita possuem determinadas funções vinculadas à utilização de variados gêneros de textuais na sociedade. Diante da explanação de Júlia, entende-se que trata a alfabetização na **faceta linguística**, de a apropriação do SEA e o letramento relacionado à compreensão da leitura, à **faceta interativa**, mas não introduz a questão da produção textual e os usos e funções dos gêneros na sociedade associados à **faceta sociocultural**. Isto é, a professora compreende a alfabetização e letramento na perspectiva do PNAIC.

No caderno escolar, utiliza-se os gêneros textuais: listas, bingos, parlendas, cruzadinhas, mas é o constante o uso das listas que abarca diferentes campos semânticos.

Figura 12 – Atividades utilizando o gênero lista



FAZENDO LISTAS	
ALIMENTOS	BRINQUEDOS
FEIJÃO	BOIA
ARROZ	CARRIMÃO
MACARRÃO	PELIETA
SABÃO	DINOSSAURO
BATATA	BEXIGA
CEVOURA	
MANDIOCA	
SALSICHA	
ABÓBORA	
OVO	
MATERIAL ESCOLAR	ANIMAIS
CADERNO	CACHORRO
LÁPIS	GATO
CANETA	PEIXE
BORRACHA	VACA
APONTADOR	PERCO
CANETINHA	
LÁPIS DE COR	
COLA	



VAMOS FAZER UMA LISTA DE
DOCES?

BOM

- 1- BALA
- 2- CHOCOLATE
- 3- CHICLETE
- 4- MARIA MOLE
- 5- GELATINA
- 6- BDLACHA
- 7- BOLO
- 8- RUDIM
- 9- PIRULITO
- 10- PASOCCA

Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola A.

O gênero lista foi utilizado para as crianças apreenderem o SEA, sendo empregado tanto em atividades de leitura quanto nas de escrita. Acredita-se que as listas demonstradas tiveram a professora como escriba, pois nas observações *in loco*, na maioria das atividades, a professora se posicionava como escritor experiente, a partir da reflexão da escrita, colocando-a como objeto de conhecimento. Nesse sentido, Souza e Leal (2012), no fascículo do PNAIC, indicam que as crianças devem ter a capacidade de produzir e compreender os gêneros orais e escritos, correspondendo as aprendizagens que devem ser sistematizadas e planejadas pelo

professor. Para tanto, o contato com diversos textos é fundamental para que a língua seja compreendida como um sistema notacional e por meio da interação com usos e funções das práticas de leitura e escrita. Dentro dos eixos ilustrados pelo PNAIC, alguns gêneros textuais são apontados para o 1º ano tais como: poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, parlendas, músicas, quadrinhas, trava-línguas, entre outros. Isso não exclui o emprego de outros gêneros textuais para a leitura⁸⁹ realizada pelo professor e para a produção de texto⁹⁰. Para a reflexão do SEA, o PNAIC assinala a importância da utilização das músicas, das quadrinhas, das cantigas, das parlendas e dos trava-línguas por meio de atividades de leitura e escrita porque têm rimas e aliterações (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012).

As listas aparecem nos materiais do PNAIC na realização da sondagem, produção de agenda, na chamada e em variados campos semânticos, por exemplo, de animais. O PROFA também propõe o trabalho com listas, principalmente, para os estudantes que leem e escrevem de forma convencional, ressaltando que a proposta da lista para a leitura e reflexão sobre a escrita são fundamentais para a aprendizagem, pois devem ter uma função social na sala de aula ou na comunidade (BRASIL, 2001c). Concebe-se que a professora Júlia trabalha as listas diante das orientações das concepções do PROFA e do PNAIC, na perspectiva construtivista, com resquício da interacionista e discursiva do PROFA e do alfabetizar letrando do PNAIC. Em se tratando da língua como interação no âmbito de usos e funções sociais da leitura, da escrita e da oralidade, a professora propõe uma sequência de atividades envolvendo parlendas:

A professora adaptou a brincadeira Corre-Cutia, devido ao espaço ser reduzido. Disse: "Nós iremos brincar de Corre-Cutia, mas vocês vão correr bem devagar" e aos poucos foi acelerando o processo "Agora vocês vão andar" e, assim sucessivamente (RC nº 1 - 16/05/2016).

Realizou remissão à brincadeira do dia anterior. P: "Qual o nome da brincadeira que fizemos ontem?" A: "Corre-Cutia". A professora escreveu o nome Corre-Cutia na lousa e perguntou aos alunos se já tinham visto uma Cutia, se a conheciam. Com a negativa dos alunos, apresentou um vídeo demonstrando várias Cutias e realizou a explicação da origem da Brincadeira, que essa parlenda serve para brincar. Na sequência, realizou a escrita coletiva da parlenda na lousa, perguntando aos alunos a sequência do gênero com o enfoque para resgate da parlenda, proporcionando uma atenção para a escrita das palavras. Além disso, proporcionou-se a leitura coletiva da parlenda apontando para as palavras durante a leitura com a proposta de ajuste do falado com o escrito. Depois, selecionou alguns discentes para que procurassem na parlenda escrita na lousa palavras que a mesma orientasse. Na sucessão, distribuiu a parlenda impressa, na qual os estudantes deveriam tentar dentro da proposta agora

⁸⁹ Para a leitura, indica-se os poemas, as canções, as tirinhas, os textos de tradição oral para ler com autonomia (SOUZA; LEAL, 2012).

⁹⁰ Para a produção de texto designa-se cantigas, quadrinhas, poemas, provérbios, bilhetes, cartazes e avisos, lembrando que produção pode aventar textos de memórias como os citados; reescritas que abrangem uma história conhecida que pode ser escrita de acordo com o que as crianças pensam; e por fim, a escrita autoral e espontânea de textos que podem ser proporcionadas mesmo no 1º ano perante as perguntas: Escrever para quê? E escrever para quem? (MAGALHÃES et. al, 2012).

individual de ajuste da leitura com o escrito também os orientando a localizar palavras ditadas pela professora (RC nº 2 - 17/05/2016).

Primeiramente, a professora utiliza a brincadeira como gênero oral que, no caso, tem o uso e função social de brincar diante de uma proposta de prática letrada, mas no âmbito escolar (SOARES, 2003b). No dia seguinte, transforma o gênero em objeto de ensino, ou seja, as práticas letradas se transformam em práticas a serem ensinadas e adquiridas (*idem*) com a demonstração do animal cutia, com a discussão sobre a origem da brincadeira e para a reflexão sobre função da parlenda. Ademais, acaba seguindo a utilização de textos, as parlendas, que o PNAIC propõe para o trabalho com o SEA, mas também, acompanha as indicações do PROFA, curso realizado pela professora, que orienta a leitura em voz alta com marcação oral artificialmente dos seguimentos escritos; oferecer os textos que os alunos sabem de cor (parlendas) e que eles acompanhem a leitura com o dedo para reorganização das ideias sobre o que está escrito, bem como proporcionar que localizem palavras solicitadas pelo professor (BRASIL, 2001c).

Nogueira (2000, p. 3) apoiada em alguns autores compreende a parlenda como:

Parlenda é “um conjunto de palavras de arrumação rítmica, em forma de verso que rima ou não” (HEYLEN, 1991). Brincadeira registrada em várias partes do mundo, é chamada “lenga-lenga” em Portugal, “rimes populaires” na França e “folk rhymes” nos países de língua inglesa. Segundo Veríssimo de Melo (1985), elas podem ser divididas em três tipos: 1) brincos - as recitadas pelos pais ou amas que se destinam a entreter as crianças; 2) mnemônicas - recitadas por crianças com o objetivo de fixação de algum conteúdo (números, dias da semana); 3) parlendas propriamente ditas - as mais complexas, recitadas por crianças, como, por exemplo, os travalínguas.

Concebe-se então, que as parlendas têm a função de entreter por meio de brincadeiras, de ensinar algum conteúdo e para recitação. Nesse sentido de seus usos e funções, a professora, em uma atividade de leitura, utiliza a parlenda *Macaca Sofia* contida no caderno escolar, em que supõe que a proposta seja para a leitura relacionada ao ajuste do escrito e a localização de palavras solicitada pela professora, conforme figura abaixo:

Figura 13 - Parlenda Macaca Sofia



Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola A.

Considerando o material anterior da SME/SP as *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I* que dentro de uma perspectiva discursiva interacionista de gêneros como já demonstrado, para o 1º ano, indica-se dentro da esfera literária (verso), o trabalho com as parlendas organizado por sequências didáticas e projetos, sendo uma das expectativas “ler parlendas ajustando o falado ao escrito” (SÃO PAULO, 2007a, p. 46) e em atividades permanentes na esfera literária (prosa), os contos tradicionais. Então, as parlendas utilizadas pela professora estão inseridas nessas Expectativas de Aprendizagem. Já para o SEA, uma das expectativas é a de “escrever seu próprio nome e utilizá-lo como referência para escrever outras palavras, construindo a correspondências letra/som” (p.46) que ampara o trabalho com as parlendas proposto na turma A. Conclui-se que esse currículo, fazendo parte da cultura escolar desde 2006, que tem influência dos PCNLP e do PROFA, também pode desvelar resquícios de concepções que se alinham com as aprendizagens adquiridas durante a carreira docente, tendo como consequência as práticas aventadas no 1º ano, turma A, da Escola A.

Percebe-se que as práticas pedagógicas da professora da escola A têm a influência da perspectiva construtivista, mas trabalham o eixo de Análise linguística de apropriação do SEA do PNAIC para as crianças evoluírem no processo de aprendizagem e avançarem nas hipóteses de escrita, tendo a escrita como sistema de representação. Os gêneros do discurso que mobilizam os elementos dos textuais estão atrelados no trabalho da professora à função e uso de situações comunicativas. O eixo produção textual não foi encontrado nos registros do

caderno escolar e, também, não foi representado nas observações *in loco*, o que não quer dizer que a professora não trabalhe produção de textos, pois pode ter sido propiciado em folhas avulsas ou coletivamente na lousa, sem registro no caderno escolar.

5. 2. 4. Os materiais didáticos e pedagógicos

O PNAIC assume a concepção do alfabetizar letrando como base para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A partir disso, o fascículo do programa de formação direcionado para a alfabetização no âmbito do planejamento discute a questão dos materiais pedagógicos e didáticos por meio do texto *Materiais didáticos no ciclo de alfabetização* de Telma Ferraz Leal e Juliana Melo de Lima. Compreende-se que determinados recursos são disponibilizados pelo MEC e outros elaborados ou produzidos pelos professores (LEAL; LIMA, 2012). Dentre os recursos propostos pelos Programas de Distribuição de Recursos Didáticos busca-se apreender os sentidos dos livros didáticos, das obras complementares e dos jogos de alfabetização nas práticas pedagógicas da professora da escola-campo.

A professora Júlia utiliza livros para a leitura deleite, jogos de alfabetização e vídeos quando pretende demonstrar alguma temática, a partir da curiosidade dos estudantes e das atividades diversas, materiais empregados que auxiliam no processo de alfabetização, conforme explica:

É porque, eu trabalho com projetos, então, são todos voltados para o projeto. Agora, eu estou com um projeto de brincadeiras, mas auxiliam sim. Depende muito da intervenção do professor, da atuação, dele chamar a atenção da classe pra atividade, de elevar essa autoestima, dele estar ali do lado da criança falando pra ela que ela é capaz, que ela consegue e, principalmente, no 1º ano trazer novidades. Eles gostam de novidades. Se você der uma aula, passar o texto na lousa e pedir pra eles copiarem, eles vão ficar quietinhos, só que pra mim aquele dia foi perdido (Entrevista n.º 1 - 18/05/2016).

A professora correlacionou os materiais didáticos e pedagógicos ao planejamento e à intervenção durante as atividades para incentivar os estudantes a realizá-las. Quanto aos aspectos planejamento e intervenção, o PNAIC orienta a necessidade de investimento no planejamento pedagógico, pois proporcionam intervenções pedagógicas durante o processo de aprendizagem (BRASIL, 2012b). O PROFA toma a intervenção pedagógica durante as atividades como princípio de garantia de resultados na aprendizagem, relacionando as situações de aprendizagem a duas vertentes: a organização do trabalho via planejamento e a intervenção docente (BRASIL, 2001c). Concomitantemente, relaciona as cópias à disciplina e

aos métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos, mistos) (MORTATTI, 2000, 2006). Deste modo, confirma-se que a professora, mais uma vez, contesta os métodos de alfabetização, provavelmente, baseando-se nas aprendizagens da formação pessoal e profissional como o PROFA que destaca o uso negativo da cópia como função disciplinar, assim como os métodos de alfabetização, que foram criticados pelo construtivismo relacionado à leitura e escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

A leitura deleite foi realizada durante a semana, exceto no dia em que a turma teve três aulas de especialistas (Sala de Leitura, Inglês e Educação Física), pois a professora considera que nesse dia as crianças ficam muito agitadas e demoram para se concentrarem. Júlia ressalta que não é contra a aula de especialistas, mas que há a necessidade de revisão do horário, bem como a possibilidade dos planejamentos dessas disciplinas serem atrelados ao do professor da classe em um trabalho conjunto (ENTREVISTA nº 1- 18/05/16).

A matriz curricular é regulamentada pela Portaria nº 6. 340 de 06 de outubro de 2013 que define a quantidade de aulas de cada componente curricular para o 1º ano e demais anos do Ensino Fundamental (SÃO PAULO, 2013c) (verificar ANEXO VIII). Então, o planejamento dos professores de 1º ano junto a outros componentes curriculares (Inglês, Educação Física, Arte, Informática e Sala de Leitura) poderia ser proporcionado nos horários coletivos, mas muitas vezes os professores não realizam a JEIF ou não participam dela no mesmo horário que o professor do CA. Isto é, a escola organiza os horários de aula e de JEIF, mobilizando-os para acomodar todos os professores que acumulam cargos na mesma rede ou outras redes públicas ou privadas, o que prejudica a organização pedagógica das atividades no coletivo, pois a necessidade de ampliação da jornada docente é por causa de baixos salários é um dos elementos da precarização do trabalho do professor.

Os livros para a leitura deleite, predominantemente, estavam relacionados ao domínio discursivo literário e no período acompanhado, os que foram utilizados não faziam parte das obras complementares do PNLD que propõem intervenções e diálogos com os alunos. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012f). Mesmo assim, não há como dimensionar se a professora faz uso das obras complementares, fator que se encaixa também para os jogos de alfabetização. Os jogos didáticos propostos na semana de observação foram de criação própria, como os bingos de nomes próprios. Dentre os materiais listados, observou-se que não manifestou o trabalho com o livro didático e reforça não adotá-lo, como explica:

Porque, muitas atividades...o livro didático do 1º ano, eu acho que ele foi feito pra um aluno do 2º ano, porque ele tem muito texto e muitas atividades juntas e esse livro cada sala, as salas são heterogêneas, não dá pra você criar um livro didático pra sanar as dificuldades do Estado de São Paulo, de todas as escolas ao mesmo tempo. Então, pra...ao meu ver quem faz, quem faz o livro didático parece não ser professor, né! Então, eu acho assim, se eu der o livro didático aqui pra os meus alunos, eu vou estar brincando de faz de conta, faz de conta que eles aprendem, faz de conta que eu ensino e que elas...os livros eles são, não vou usar a palavra (sic), eu ia falar a palavra poluído, mas são muitas atividades juntas. Há vários textos e são poucos os livros que trazem parlendas, brincadeiras, cantigas de roda. Eles trazem textos e, às vezes, os textos sem fundamento, um texto que não é de interesse da classe (ENTREVISTA nº 1- 18/05/16).

De acordo com o Guia do PNLD de 2016, as coleções aprovadas devem se estruturar para que estejam direcionadas para o alfabetizar letrando (BRASIL, 2015). Realizando um levantamento das coleções referendadas pelo MEC (*idem*), todos os livros didáticos evidenciaram, em suas capas, o par letramento e alfabetização. Os livros didáticos tiveram uma adequação quanto às concepções discutidas no campo acadêmico e abarcadas pelas políticas curriculares e de formação de professores, como o PNAIC que defende que a utilização dos livros didáticos manifestando que o professor deve saber utilizá-lo, correspondendo a um recurso em que as atividades podem ser flexibilizadas ou complementadas (BRASIL, 2012g).

Apesar das indicações formalizadas, a professora Júlia se sente distante da produção dos livros didáticos e, também, relata a questão de apresentarem textos longos que são inadequados para os estudantes com dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, ela busca alternativas sem utilizar esse material para sanar essas dificuldades. Verifica-se por meio da pesquisa de Bregunci e Silva (2002), que na visão dos professores vários livros didáticos trazem textos longos e complexos, buscando outras possibilidades em textos considerados mais adequados às aprendizagens. Conforme visto, não se entende a ação da professora como resistência aos materiais propostos pelo PNLD, mas como uma atuação de autonomia no processo de ensino quando seleciona propostas que, para Júlia, sejam propícias para as crianças.

5.3 . Descrição do local de pesquisa: Escola B

Destaca-se a segunda entrada no campo, sendo o momento de conhecer outros ambientes, sujeitos e práticas pedagógicas. Como protocolo, a pesquisadora visitou a escola para solicitar a autorização da pesquisa. Diferentemente das dificuldades enfrentadas na primeira tentativa de acessar a Escola A, na Escola B todas as etapas ocorreram

tranquilamente. Um fato foi facilitador, a Diretora de Escola já tinha atuado na escola em que a pesquisadora trabalha. Então, ao chegar à escola a autora foi atendida pelo Assistente de Diretor que realizou o acolhimento até poder conversar com a responsável pela escola. No contato com a Diretora de Escola foi explicada a pesquisa de campo a ser realizada nos 1º anos, de forma sucinta. A devolutiva não se efetivou no momento, pois houve a necessidade de se dialogar com as Coordenadoras Pedagógicas. Isso ocorreu no mesmo dia, depois apresentar o espaço escolar para a pesquisadora e assistir a JEIF, visto que as Coordenadoras Pedagógicas estavam realizando o PEA. Após a JEIF foi possível também conversar com uma das professoras regentes do 1º ano, as outras estavam ausentes naquele dia.

Por isso, foi fundamental um segundo contato antes do início da pesquisa em prol de “desbravar o caminho para uma relação sólida a estabelecer com aquele com quem irá passar tempo, de molde a que o aceitem a si e àquilo que pretende fazer” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.117). Dessa forma, retornou-se à escola para conversar com as professoras, tendo uma recepção cordial em que a Diretora de Escola levou a pesquisadora às três professoras que lecionavam no 1º ano, as quais concordaram com a entrada em sala de aula e com as entrevistas. Porém, limitou-se às duas professoras que realizavam a JEIF por realizarem a formação na escola, fator tratado nesta pesquisa.

A escola está localizada na proximidade de pequenos comerciantes com primazia em seu entorno de prédios da Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), de habitações verticais particulares e de residências em uma avenida movimentada com fácil acesso ao transporte coletivo. Atende a aproximadamente mil e quarenta e quatro alunos do 1º ao 9º ano (manhã e tarde) do Ensino Fundamental. Com dois andares, possui sala de leitura, a sala de informática, a quadra coberta, o refeitório dividido por uma parede com o pátio interno e o pátio externo. Um dos portões da quadra dá acesso para a área externa da escola e na ausência de utilização dos discentes parece ficar aberto à comunidade.

O 1º ano, turma A da Escola B era composto por trinta alunos que durante a semana, na maior parte do tempo, foram alocados em duplas e apenas em um dia foram colocados individualmente. O ambiente da sala de aula continha o alfabeto acima da lousa e ao lado dela, a lista de nomes dos alunos da turma em ordem alfabética, os números até 100 e o calendário. Também, palavras em ordem alfabética com ilustrações nas paredes laterais e algumas parlendas afixadas nas paredes como: Corre- Cutia, Atirei o pau no gato, Boi da cara preta, Lá em cima do piano. Ao fundo, os combinados para o ano letivo, a parlenda Suco Gelado e uma árvore Genealógica.

O 1º ano, turma B da escola B era composto por trinta alunos e durante a semana foram acomodados em duplas selecionadas pela professora Helena, exceto no último dia, quando se realizou dois agrupamentos. No ambiente da sala de aula, o alfabeto acima da lousa e ao lado a lista de nomes dos estudantes da turma em ordem alfabética. Algumas parlendas coladas nas paredes, sendo elas: Boi da cara preta, Suco Gelado, Lá em cima do piano, A galinha do vizinho, A bruxa, O sapo e a casinha. Além disso, um quadro numérico até 100 e um outro até 200.

Há semelhanças pontuais nos espaços da sala de aula da Escola B como as parlendas, quadro numérico e lista de nomes em ordem alfabética que caracterizam o ambiente que influencia no processo de alfabetização (CAMARGO, 2012), servindo de referência para a aprendizagem das crianças. Portanto, foi importante demonstrar os primeiros contatos com o novo campo, onde a sensação de estranhamento se renova e como apontam Bogdan e Biklen (1994) um novo momento de ficar confuso e aflito com novas informações e apreensão de novos dados, realidades e aprendizados.

5. 3. 1. As professoras da Escola B: Kelly

Embasado nos estudos de Nóvoa (1995, 2009) em que a maneira de ser tem relação com a maneira de ensinar, que personalidade cruza com a profissionalidade, traçar-se-á neste item o perfil das professoras da Escola B.

Na época da entrevista a professora Kelly tinha 41 anos, 22 anos dedicados à docência e aproximadamente 15 anos concentrados nas turmas de alfabetização. Considera ter afinidade e gostar de trabalhar com crianças pequenas porque tem a possibilidade de perceber seus avanços no início do processo de leitura, fator não aventado nas turmas do Ciclo Interdisciplinar por ter que trabalhar os conteúdos, mesmo havendo alunos não alfabetizados, e no 1º ano encaminhar-se para a alfabetização (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16).

Relatou que a mãe era doméstica e cursou até o 4º ano do Ensino Fundamental e o pai é desconhecido. Escolheu a profissão como um desejo de infância contrariando a vontade materna, que preteria que a filha escolhesse outra profissão. Ratificando os dados trazidos por pesquisa de Gatti (1996), a professora advém de camadas baixas e que pela profissão docente tentam a ascensão social.

Possui magistério, licenciada em Pedagogia e com Especialização em Alfabetização e Letramento, não possui acúmulo de cargos, pois considera que no período em que trabalhou

em duas redes, por um ano, não tinha tempo para sua filha e para planejar as aulas. Relatou que ao trabalhar na REE/SP observou que os pais têm responsabilidade com os filhos e enxergavam a escola como *locus* de educação, não como instituição de assistência social, como observa na RME/SP. Para ela, os pais que têm filhos na escola municipal não se importam com a aprendizagem das crianças (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). A visão da RME/SP estar atrelada ao assistencialismo pode estar ligada, principalmente, à Educação Infantil, historicamente associada a essa perspectiva (FULY; VEIGA, 2012). Entretanto, acredita-se, neste caso, que a professora esteja tratando sobre alguns programas oferecidos pela SME/SP, principalmente, do Programa Leve Leite, os uniformes e os kits de materiais escolares. A relação de Kelly com os discentes era de cuidado, seriedade e autoridade. A autoridade é a responsabilidade pela qual o professor se encarrega no mundo para com as crianças (RAVAGNANI, 2006). Portanto, a professora não age pela força, porque conversa, dialoga e utiliza uma forma de combinados com as crianças.

A professora, muitas vezes, durante a semana, andava pela sala para verificar se os alunos estavam realizando as atividades a fim de auxiliá-los. Em outras vezes, os atendia na sua mesa. Também, listava a rotina diariamente e organizava a estrutura das aulas de maneira que facilitasse o seu trabalho, conforme visto:

A professora propôs uma atividade do livro didático de alfabetização que abrangia as páginas de número 61, 62 e 63. Enquanto procuravam as páginas do livro a professora realizava a sondagem com um aluno em sua mesa (RC nº 7 – 09/08/2016).

A professora escreveu a rotina do dia na lousa que era composta de: Cabeçalho, Atividade, Café, Atividade, Almoço, Educação Física e Livro e todos os discentes deveriam prestar atenção nessa estrutura. Caso algum aluno estivesse disperso, chamava a atenção para si. Depois realizou a leitura apontando para as palavras referenciadas e os estudantes não a registraram. (RC nº 6 – 08/08/2016).

Para as crianças se dirigem para os intervalos (café e almoço) eram organizadas em fila (meninos e meninas). A professora chamava para a formação da fila por grupos em que estavam sentados. Os estudantes já estavam adaptados a esse processo de se dirigirem ao refeitório de maneira coordenada (RC nº 8 – 10/08/2016).

Na sequência, a professora Helena, também da Escola B, será apresentada.

5. 3. 2. As professoras da Escola B: Helena

Na época da entrevista, a professora Helena tinha 60 anos de idade, 22 anos dedicados para a docência e 10 anos destinados para a alfabetização, sendo eles intercalados com outras turmas e desde 2011 prestados somente aos 1º e 2º anos. Considera que as turmas

fora do CA têm autonomia para a realização das atividades e àqueles que não as fazem, não produzem nunca, independente do ano que estejam cursando, porque estão desinteressados e que, nesse caso, o professor precisa instituir um processo de convencimento que pode envolver a solicitação de apoio dos pais que muitas vezes não resolvem a situação. Para as turmas de alfabetização, além do convencimento e a evidência de problemas de comportamento, há a necessidade de um atendimento individual exercendo as intervenções necessárias, fator que “*suga muito mais a energia da gente*” (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

A professora distribuiu uma atividade com um garoto rodeado por vários objetos e propôs a escrita de uma lista de brinquedos. Para isso, chamaria um aluno por vez na lousa, de acordo com a disposição das carteiras, para a realização da escrita de uma palavra [...] Para a escrita de CAMA, o aluno apresentou dificuldade, Helena percebendo que ele não conseguiria escrever a palavra, no primeiro momento, foi demonstrando as letras do alfabeto até chegar no C, quando o discente escreveu o C na lousa. Logo, a professora indagou como ficaria o CA e a criança complementou com CA. Esse processo de intervenção foi realizado durante a escrita da palavra fazendo remissão à lista de nomes da turma e às parlendas da classe (RC nº 12 – 16/08/2016).

Enquanto a turma recortava e pintava um quebra-cabeça sobre os animais, a professora se dirigiu às mesas dos estudantes que tinham dificuldade, portando um alfabeto e uma lousa branca. Auxiliou uma dupla na escrita de algumas palavras e depois formou um grupo com quatro alunos. Especificamente, para a dupla recorria diversas vezes ao alfabeto na tentativa de identificarem as letras. Realizou remissões às parlendas já estudadas e às palavras que tinham conhecimento para que as crianças da dupla escrevessem MEDALHA (RC nº 14 – 18/08/2016).

A preocupação de Helena em realizar as intervenções foi visível durante a semana de observação *in loco*. Esse esgotamento representado na fala da professora foi percebido nos termos das aulas, no seu semblante diante de uma persistência inacabável para possibilitar a aprendizagem das crianças. Sinais de cansaço, desinteresse pelos cursos de formação e a proximidade com a aposentaria (faltavam três anos), quando expressa “*Olha! Eu tô precisando aposentar, sabe! Eu não quero mais fazer essas coisas, não tô mais interessada [...] Eu acho que...já deu meu tempo*” eram evidentes, tanto em sua fala, como na sua expressão corporal (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

Huberman (1995) realizou diversas pesquisas sobre o Ciclo de Vida da carreira profissional dos professores, sendo que dentre as fases postuladas pelo autor, inclui aquelas que não condizem com idade, pois o indivíduo vive um processo de duas forças: interna (biológica) e externa (cultural e social) que podem ter influências combinadas ou não, logo, as fases são flexíveis. Deste modo, a professora estaria na fase nomeada *Conservantismo e Lamentações* com resquícios da fase de *Desinvestimento*. A fase do *Conservantismo e*

Lamentações envolve os professores entre 50 e 60 anos em que “um número considerável de respondentes queixa-se da evolução dos alunos (menos disciplinados, menos motivados, “decadentes”)” (p.45) e a do *Desinvestimento* corresponde a um recuo da carreira profissional por causa do final da carreira em que incide o desinvestimento nos planos pessoais e institucionais.

Supõe-se que, no caso de Helena, as fases do Ciclo de Vida dos professores se mesclam, pois, ocorreu uma entrada em idade tardia no magistério, provavelmente, aos 38 anos, podendo ter trabalhado em outras profissões. A professora relatou a resistência dos alunos em realizar as atividades, os problemas de comportamento vinculando, inclusive, as dificuldades de alfabetizar a esses fatores relacionados à fase das *Lamentações*. Já o *Desinvestimento* atrela-se a não querer mais realizar os cursos de formação continuada para os professores. Ela profere, por exemplo, em relação ao PNAIC, que gostou do primeiro curso, pois tinha bastante informações, mas a partir do segundo (Matemática) começou a não gostar e no terceiro (Integração das áreas do conhecimento) desistiu, “*porque estava realmente desinteressada, mas aí é um problema da questão minha, não posso culpar a formação*” (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

Possui formação em Pedagogia e estava cursando uma Pós-Graduação *Lato Sensu* na área pedagógica e não acumula cargos para se dedicar aos netos. Trabalhou na REE/SP como eventual por pouco tempo. Por isso, justifica que apesar de ouvir relatos dos colegas de profissão, de que as crianças na REE/SP são mais interessadas em fazer as atividades, não tem como afirmar esse fato, pois trabalhou por pouco tempo para SEE/SP. Porém, acredita que na RME/SP os pais não exercem a cobrança para a realização das atividades.

A professora possui uma filiação em que os pais não terminaram o Ensino Fundamental e, com uma entrada tardia no magistério, a hipótese aventada é que a professora é oriunda de classes baixas, conforme Gatti (1996) expõe a partir do levantamento de dados das pesquisas. Diante disso, o magistério poderia ser a saída para ascensão social, para os cuidados da família, como possibilidade de sobrevivência. Observa-se que a professora no final da carreira ainda realiza uma Pós-Graduação *Lato Sensu* e um curso sobre brinquedos oferecido pela DRE São Miguel. Por que a professora ainda estaria fazendo esses cursos se está realmente desinteressada? Pressupõe-se que para fins de enquadramento por evolução funcional na carreira, o que envolve o tempo na carreira e os títulos (cursos, participação em eventos, entre outros) em que cada qual possui um valor e cada referência um teto de pontos a ser atingido para conseqüente aumento de salário.

Por fim, percebe-se que em relação aos alunos da REE/SP e RME/SP, aparece um discurso pontual nessa escola, que reflete a culpabilização da família pela escola (OLIVEIRA, C; MARINHO-ARAÚJO, 2010). Na sequência, discute-se a formação das professoras e as concepções de alfabetização e letramento obtidas ao longo da carreira.

5.3.3. A formação das professoras alfabetizadoras

A intenção é compreender as concepções de alfabetização e letramento apreendidas nas formações para entender se essas formações intervêm nas práticas pedagógicas das professoras Kelly e Helena.

A professora Kelly realizou o magistério que, para ela, era voltado para a alfabetização com sílabas e com desenhos. Já a licenciatura em Pedagogia, para Kelly e Helena, era pautada na teoria e pouco auxiliaram nas práticas pedagógicas, conforme explicam:

Na verdade, era muito texto, muita leitura que a gente tinha que fazer. Esses cursos de formação é mais a prática quando chega na sala de aula que você se depara com o aluno que você vai tentado ver o que você vai fazer para auxiliar ele [...] tinha mais a parte do construtivismo, mas muita coisa que a gente via era coisa que eu já tinha feito no magistério [...] Eu acho que só na teoria mesmo. Como eu já lecionava já fazia bastante tempo muita coisa eu já sabia, porque eu aprendi no magistério [...] (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16, Kelly).

Eu fiz o curso há bastante tempo, né! Então, [...] na época em que eu fiz o curso nem se falava em letramento, né! [...] Apesar do curso ser muito bom, uma faculdade bem conceituada, mas [...] de letramento, não! Nunca tinha ouvido falar a palavra [...] Então, é tudo teoria, né! Quando chegou na prática...completamente diferente. Eu levava aquele susto. Eu trabalhava na época em que eu tava fazendo faculdade, eu trabalhava numa escola lá no Ipiranga. [...] eu tinha trabalhado no Estado como eventual de mais velhos, do 6º ano em diante. Então, quando eu cheguei, peguei logo o 1º ano [...] Cheguei, entrei direto no 1º ano. Então assim, eu tive que aprender na raça, né! Porque a faculdade não prepara pra sala de aula. [...] Não adianta você pensar em faculdade que você vai sair de lá sabendo dar aula, não sai mesmo, né! (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

Corroborar-se que as professoras da Escola B entendem que a graduação em Pedagogia retrata a teoria e que a prática pedagógica é adquirida na sala de aula, porque há uma lacuna no curso. Retomando a discussão sobre a formação inicial, verifica-se a partir dos estudos de Gatti e Barreto (2009) que abrangem as ementas e as propostas pedagógicas das licenciaturas em Pedagogia no Brasil que as Instituições de Ensino Superior direcionam na parte de formação específica temáticas de diversas áreas e acabam não envolvendo as práticas pedagógicas. Entende-se como um fator que pode colaborar para as professoras considerarem

a licenciatura em Pedagogia como primordialmente teórica. Uma das professoras considera positivo os estágios realizados pelas Parceiras da Aprendizagem como uma oportunidade de formação na prática, diferentemente dos estágios convencionais de observação.

De acordo com Dourado (2015), as discussões dos anos de 1990 sobre a formação de professores resultaram em Resoluções e legislações direcionadas, principalmente, para a formação inicial e continuada. Fatores contribuíram para esse processo, tais como: a universalização do Ensino Fundamental e a publicação dos PCN. Gatti e Barreto (2009) apontam que a ampliação dos programas de educação continuada de professores decorreu pelo fato de propiciar a formação para disseminação dos princípios das reformas educacionais, bem como relacionados a áreas que portam especificidades na docência, como a alfabetização. Essas formações continuadas para a ratificação de reformas em alfabetização foram viabilizadas por programas de formação para os professores alfabetizadores, tais como o PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC que difundiram concepções e práticas.

Com isso, as professoras da Escola B realizaram cursos de formação continuada, dentre eles, o PNAIC. Kelly participou do PROFA e de um curso oferecido pela DRE São Miguel em parceria com a Fundação Santillana e Editora Moderna, nomeado *A criança de 6 anos no Ensino Fundamental*. Para Kelly, o PROFA e o Santillana eram voltados para o construtivismo. O PROFA pautava-se na alfabetização com textos e com parlendas e norteou a questão da leitura diária, tendo em vista que os professores não tinham o hábito de ler para as crianças e considerou importante os exemplos de atividades que a formadora levava para o curso, pois também estava em sala de aula. Sobre o curso ofertado pelo Santillana, relatou que tinha o mesmo sentido do PROFA, mas tratava do lúdico, do brincar, de cantos de atividades diversificadas (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16).

Já Helena estava, em 2016, fazendo um curso que denominou “*Gestão*”, que tratava de brinquedos e que era direcionado para a alfabetização e Educação Infantil, especificamente, para o brincar na alfabetização retratando a necessidade de brinquedotecas e de parques nas escolas, de tirar a criança da sala de aula para momentos de interação (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

Em se tratando do PNAIC, as professoras consideraram uma grande aprendizagem, sobretudo em relação às práticas pedagógicas. Kelly explica que das aprendizagens dos cursos, assim como do PNAIC, utiliza o que é propício para o seu planejamento, o que daria certo com os alunos (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). Helena destaca que os cursos de formação continuada podem trazer informações que não cabem às práticas pedagógicas.

Quanto ao PNAIC, evidencia-se que temáticas e atividades tratadas no curso não são adequadas às realidades das escolas que possuem salas lotadas, com alunos indisciplinados, em uma instituição escolar que não tem nada a oferecer, apenas a professora, a lousa e as cópias de atividades, esta última apenas quando é possível disponibilizar. Apesar disso, para Helena, o PNAIC permitiu discussões entre os pares sobre as dificuldades dos estudantes, trocas de informações e experiências sobre assuntos específicos da alfabetização, pois estando em um grupo de professores alfabetizadores fala-se a mesma linguagem, diferentemente de quando a formação é mesclada com professores que ministram aulas para os outros Ciclos de Aprendizagem (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

Nesse sentido, as professoras da Escola B apresentam suas impressões sobre a formação continuada proposta pelo PNAIC:

Na verdade!! O PNAIC, ele voltou mais pra parte de silabação, ele focou essa parte de trabalhar a sílaba, coisa que a gente já trabalhava, mas meio que oculto [...] Agora deu uma voltada com o PNAIC na parte de você poder focar na sílaba, essas coisas. Foi uma discussão que teve...mas muita gente desistiu do PNAIC por conta disso. [...] o PNAIC quando ele veio agora, eu acho que ele ajudou sim. Muita gente lá, falava: "Aí, a gente não trabalhava, trabalhava escondido". Mas, é uma coisa necessária pra criança sentir, né...a questão da sílaba, o som. Eu acho que voltou, eu acho que ajudou! Que nem o PNAIC que teve muita gente que desistiu, porque falou que não ia regredir. Eu acho que não foi uma regressão [...] Eu acho que assim, eu acho que uma coisa que você tem que tá de mente aberta pra o novo. O novo, velho entre aspas (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16, Kelly).

Voltada mesmo pra alfabetização [...] Eu aprendi muita coisa, muita coisa que eu trago pra agora, porque assim, sempre foi falado de trabalhar com parlendas, por exemplo, né! Um exemplo! Vamos trabalhar com parlendas? Mas eu não, eu não...eu não sabia! Eu sou do tempo do...como que é? Aquele ba, be, bi, bo, bu, das famílias silábicas [...] Eu fazia o silabário, né! E aí, quando...sempre ouvi falar: Vamos trabalhar com parlendas? Mas, eu não sabia o que fazer com aquilo. Apesar de eu trabalhar, mas eu não sabia como, né! Aonde utilizar, em que momento utilizar, né! E aí, lá que eu aprendi, né! Até com as colegas mesmo, né! Olha! "Professora como é o NHA?" "Então, vamos lá na casinha, olha aqui a parlenda!". Então! Eu acho que foi no PNAIC que...Apesar de eu já ouvir muito tempo falando, eu não sabia o que fazer. Eu fazia, mas não sabia corretamente como usar, em que momento usar, né! Que a gente usar a todo momento. Aí, foi no PNAIC que eu descobri isso (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

Diante do explicitado pelas professoras e considerando que a política educativa em alfabetização representada pelo PNAIC que assume a concepção do alfabetizar letrando (BRASIL, 2012b, 2012e), percebe-se que ocorreu uma interpretação diferenciada quanto ao que propôs o curso de formação para os professores do CA em 2013. Para tanto, considera-se o entendimento das professoras sobre o PNAIC para a compreensão da relação entre a orientação da política e a interpretação das professoras.

Para Kelly, o PNAIC voltou-se para a silabação, para o enfoque de ensinar pela sílaba. A professora considera importante trabalhar a questão da sílaba e do som com as crianças, sendo que já o fazia em sala de aula de forma oculta. Além disso, apontou que durante o PNAIC ocorreram desistências porque para determinados professores era inadmissível a retomada da silaba, ou seja, seria uma regressão. Concebe-se que tanto a compreensão que houve um retorno da sílaba quanto a resistência para realização do curso estejam atrelados aos princípios da teoria psicogenética da língua escrita. Salienta-se que no método silábico de Marcha Sintética, a unidade menor de ensino é a sílaba, na qual se ensina do mais simples para o mais complexo e por meio de famílias silábicas (FRADE, 2005), considerando, principalmente, que para ensinar há a necessidade de opção por um método. Conforme já demonstrado, o PNAIC, por meio do texto de Albuquerque (2012), critica os métodos tradicionais inserindo-os a uma concepção de leitura e escrita que engloba apenas a codificação e decodificação. Nesse sentido, pode haver um equívoco de interpretação diante da questão de uma retomada da silabação. Porém, esse engano pode estar vinculado ao conceito de consciência fonológica (MORAIS, 2012; SOARES, 2017).

A partir da negação dos métodos de alfabetização pelo construtivismo e por entendimentos e discursos duvidosos “passou-se a ignorar ou a menosprezar a especificidade da aquisição da técnica da escrita” (SOARES, 2003a, p. 17), sendo que o método e a teoria não poderiam caminhar juntos, uma vez que somente o contato das crianças com materiais reais de escrita não possibilitaram a alfabetização.

Diante disso, a “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003a) recuperou a discussão da especificidade da alfabetização que, neste caso, a criança compreende as regras e funcionamento de escrita, pois a alfabetização é um sistema notacional e não um código em que a criança precisa entender como as letras funcionam na língua escrita, na relação fonema e grafema, inserindo a palavra na fala para prestar a atenção na parte fônica da fala percebendo que as notações representam sons menores, sendo eles: as palavras, as sílabas, os fonemas, processo designado consciência fonológica (MORAIS; 2012; SOARES, 2017).

Compreende-se que a força do discurso construtivista nos documentos oficiais (PCNLP e PROFA) e nos Guias para o planejamento do professor alfabetizador da SME/SP pode ter influenciado na desistência dos professores quanto ao PNAIC. Presume-se que o discurso equivocado da ausência de método, que a aprendizagem pode ocorrer naturalmente, esteja contido nas concepções dos professores que começaram a realizar o PNAIC, que reforçou a alfabetização, a consciência fonológica. Assim, interpretou-se que o PNAIC seria

uma retomada ao método da silabação, haja vista que para a apropriação do SEA, os fascículos do PNAIC indicaram atividades próprias para a palavra, sílaba e fonema.

Para Helena, o PNAIC a auxiliou no planejamento e nas práticas pedagógicas, primordialmente em trabalhar com parlendas, pois era do tempo das famílias silábicas e não sabia o que fazer com os textos de tradição oral, ainda que ouvisse o discurso do trabalho com parlendas. Assim, utiliza esses gêneros textuais como referência para a escrita de outras palavras, fator apreendido no PNAIC. Sua formação teve relação com os métodos de alfabetização de cunho silábico. Configura-se no percurso profissional um afastamento do método silábico para um trabalho com texto, a parlenda em relação à apropriação do SEA que de certa forma se alinha com a sinalização do PNAIC que orienta a utilização das músicas, das quadrinhas, das cantigas, das parlendas e dos trava-línguas pelo fato de possuírem rimas para os sons finais e aliterações para os sons iniciais (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012).

Como já explicado na análise desse tópico da Escola A, a formação em serviço na RME/SP é realizada na JEIF, com o PEA. Em vista disso, notou-se visões diferenciadas sobre a mesma JEIF na Escola B, de acordo com os excertos das entrevistas a seguir:

Ela é no geral, né! É todo o grupo junto. Em alguns dias a gente trabalha voltado para a alfabetização, as leituras, os textos, o encaminhamento e em alguns dias para o Fund. II, mas sempre junto, sempre um auxiliando o outro [...] Porque no fundo, mesmo no Ciclo Autoral, no Ciclo Interdisciplinar, eu falo Fund. II (é mania) tem aluno que não tá alfabetizado. Então, a gente tenta trocar essa experiência. Algumas vezes, a CP dá, ela passa alguns textos e aí a gente trabalha em cima daquilo que dá pra trabalhar com as crianças [...] Esses dias [...] fez um apanhado sobre projeto, o que trabalhar, o que fazer pra poder envolver o aluno, mesmo aquele que não saiba no Fund. II junto. [...] Porque na verdade, tem uma bibliografia que a gente tem que estudar. Então, ela pega essa bibliografia e em cima disso ela trabalha os temas semestrais, mas ela sempre foca alfabetização, sempre dá uma retomada, por conta de que tem muito aluno não alfabetizado (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16, Kelly).

É muita leitura, ela traz alguns textos. Muitos são interessantes, outros nem tanto, né! [...] São discussões...Assim! A visão que a gente tem, que eu tenho é assim que eles pensam numa escola no geral da escola, né! Pensam na escola no geral, não pensam na escola, aluno, alfabetização, aqui dentro da sala. Meu, não pensa...Aí, você vê: O que ela tá falando? Isso acontece, né? Aonde que acontece? Lá, na escola particular. Tanto que os vídeos que a gente vê é lá da escola particular, nunca tem um vídeo aqui da Prefeitura, nunca vi um vídeo que venha...que tenha esses educadores, né! [...] pessoas que pensam na escola e que mostre, um vídeo que mostre alguma coisa que aconteceu na Prefeitura, né! Porque essa é a nossa realidade, né! É aqui que a gente tá. Então, por que trazer lá da rede particular? Por que sempre da rede particular? Por que lá tem vinte alunos? Não sei, né! É muito mais fácil! (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

As professoras têm opiniões diferentes em relação à JEIF. Kelly entende que os horários coletivos abrangem assuntos específicos para a alfabetização e que essas temáticas

são trabalhadas com os professores do Ciclo Interdisciplinar e Autoral por meio de trocas de experiências, a partir de uma bibliografia definida para o PEA. Já Helena acredita que há discussões interessantes, mas determinados assuntos são destoantes considerando a realidade da escola, como os vídeos referentes à escola particular. Notou-se que o horário de JEIF em que as professoras participam está entre os períodos da manhã e da tarde. Isto é, há a presença de professores do Ciclo de Alfabetização, no Ciclo Interdisciplinar e no Ciclo Autoral. De acordo com a Portaria do PEA, aponta-se que, no que tange à alfabetização, para o Ciclo Interdisciplinar deve-se articular as diversas áreas do conhecimento em proveito de assegurar os Direitos e Objetivos de aprendizagem em virtude da consolidação do processo de alfabetização e letramento (SÃO PAULO, 2014c); para o Ciclo Autoral destaca:

[...] a promoção e a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizados por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria - TCA, com ênfase no desenvolvimento da construção do conhecimento, das relações sociais, articulado as ciências, artes e corporeidade, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a vivência dos educandos (SÃO PAULO, 2014c, p. 4).

E para o CA, em suma, envolve a concepção do alfabetizar letrando e a importância de garantir a alfabetização até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Considerando as propostas para a formação no PEA, é possível identificar que a CP, conforme expressa a professora Kelly, tenta articular os conteúdos do Ciclo de Alfabetização com os outros Ciclos de Aprendizagem, pois o CA exige a consolidação da alfabetização e o Ciclo Autoral, o domínio das diferentes linguagens. Entretanto, para Helena, questões tratadas no PEA são distantes da realidade escolar. Isso demanda pensar que deve ocorrer uma problematização nas avaliações periódicas e finais do PEA, bem como repensar a cada ano nas decisões para seu funcionamento, pois a formação na escola é de fundamental para a reflexão da docência em que as experiências coletivas trocadas são importantes para o desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2009).

Depois de tratar sobre a formação inicial, continuada e em serviço das professoras da Escola B, analisar-se-á as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras.

5. 3. 4. As práticas pedagógicas

Para analisar as práticas das professoras da Escola B, fundamentar-se-á na perspectiva do **alfabetizar letrando** proposta pelo PNAIC e adotada pela reforma municipal de 2013 na SME/SP, objeto de estudo este trabalho.

Para tanto, o conjunto legislativo publicado para o Ensino Fundamental de nove anos e a entrada da criança de seis anos nessa etapa de ensino influencia essa perspectiva. Sobre a transição da criança da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e as especificidades para essas crianças, as professoras relatam:

No caso, aqui é um ambiente pra eles é completamente diferente, eles lidam com aluno de Fund. II e assim [...] é complicado porque não tem um espaço adequado pra eles, eu acho que faz falta isso, um parque, uma sala de brinquedos, um horário, né! Um espaço diferenciado que possa acontecer essa ludicidade, digamos assim.[...] Eles têm os momentos. Assim, eles têm um dia que eu deixo, especificamente, para eles brincarem, eles podem trazer brinquedo. Eu dou uma atividade pra esse dia e o restante do dia eles podem brincar, eles ficam brincando. Mas, no geral, eu acho que a gente já trabalha o lúdico quando você tá trabalhando com cantiga, quando você trabalha com parlenda [...] você já leva...você tira um pouco, às vezes, do ambiente, tem a batata quente, você sai um pouco do ambiente da sala e consegue brincar um pouco com eles (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16, Kelly).

[...] Teve aluno, no início, no primeiro dia de aula que chegou perguntando aonde era o parquinho, né! Fiquei morrendo de dó, aqui não tem parquinho. A brincadeira, acabou. Agora, você vem pra escola pra aprender. Mas o que ele fazia na EMEI até agora? Ele tava aprendendo também, tem outras maneiras de aprender, né! E chega aqui, não tem...não tem nada pra você oferecer pra criança, pra eles...Apesar que assim, eu não me convenço que se aprende brincando. Se aprende brincando, se aprende a interagir, não a ler e escrever, né! E o que é cobrado da gente? Entregar o aluno alfabético, né? Então, é complicado! [...] Pra mim, o que ficou muito complicado é vir essas crianças com cinco anos, o ensino de nove anos, não tem como isso. [...] E aí, a gente senta, um atrás do outro e quer ensinar e quer que o aluno aprenda a escrever. Não é o momento dele ainda, não é! [...] Eles querem brincar, não é a época ainda, não é! Eu acho que esse...tirar a criança da EMEI com cinco anos foi um...é uma judiação. A gente tá tirando deles um direito que eles têm de brincar, né! E aí, vem pra cá pra EMEF e a gente é cobrado e a gente precisa. Lá no curso, uma professora perguntou pra o orientador: [...] "O que o aluno quando sai da EMEI, o que ele precisa...o que ele tem que vir pra EMEF sabendo?" e aí ele falou: "Ele tem que saber brincar, ele tem que saber que ele tem que compartilhar, porque lá é trabalhado [...] ele tem que saber escrever o nome". Aí, a gente recebe o aluno que não sabe usar o caderno, escrever o nome, não sabe...ah! a letra, não sabe o que é letra o que é número, né! (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

A partir das manifestações das professoras da Escola B, identifica-se uma dificuldade de espaços específicos para as brincadeiras. Mesmo assim, foram observadas tentativas de propiciar brincadeiras livres nas duas turmas por meio do Dia do brinquedo (RC nº 9 – 11/08/16, Kelly; RC nº 13 – 17/08/16, Helena), nas quais as crianças levaram brinquedos que eram suporte para realização de brincadeiras (KISHIMOTO, 1994). As professoras apresentam duas questões importantes a serem abordadas que também aparecem na Escola A:

a criança aspirar ao momento de aula como brincadeira, principalmente, no início do ano quando fazem a transição da EMEI para a EMEF, fator tratado por Helena, e a possibilidade de propor atividades para a alfabetização que envolvam a brincadeira, explicitado por Kelly. Reafirma-se que a brincadeira oportuniza para a criança a recriação de vivências do dia-a-dia agregando outras realidades a partir das experiências obtidas produzindo novas situações (MOZZER, 2008). Também, viabiliza momentos de imaginação e de fantasia distantes do mundo real, possibilitando a interação por meio da liberdade, do envolvimento e da espontaneidade, ou seja,

[...] leva a criança a aprender a organizar seu campo perceptivo, suas ideias e suas experiências, e a entrar em contato com suas emoções e sentimentos. Propicia dessa forma a integração dinâmica respeitando o próprio ritmo da criança e fortalecendo a alegria de pertencer a um grupo (ROGRIGUES, 2013, p. 44).

Assim sendo, entende-se a importância da brincadeira no 1º ano do Ensino Fundamental e, também, para os anos subsequentes. Parece que há ruptura em proporcionar momentos de brincadeira no Ensino Fundamental por via de um discurso que a Educação Infantil é destinada para a brincadeira e o Ensino Fundamental para a aprendizagem da leitura e escrita. Como destaca Kramer (2006, p. 19), ao assinalar que a “educação infantil e ensino fundamental são frequentemente separados. Porém, do ponto de vista da criança, não há fragmentação”, como se a brincadeira e a aprendizagem da leitura e escrita não pudessem conviver conjuntamente, haja vista que a ação de brincar proporciona diversas aprendizagens. Por isso, infere-se que a brincadeira é um importante instrumento no processo de ensino e aprendizagem, a partir do planejamento de situações lúdicas para uma aprendizagem com diversão e prazer (BRAINER et al, 2012).

Em relação a propiciar atividades de alfabetização abrangendo a brincadeira, insiste-se que é possível ocasionar as situações lúdicas para auxiliar na apropriação do SEA, como descreve Borba (2006, p. 43):

É preciso compreender que o jogo como recurso didático não contém os requisitos básicos que configuram uma atividade como brincadeira: ser livre, espontâneo, não ter hora marcada, nem resultados prévios e determinados. Isso não significa que não possamos utilizar a ludicidade na aprendizagem, mediante jogos e situações lúdicas que propiciem a reflexão sobre conceitos matemáticos, lingüísticos ou científicos. Podemos e devemos, mas é preciso colocá-la no real espaço que ocupa no mundo infantil, e que não é o da experiência da brincadeira como cultura. Constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos.

Portanto, as situações lúdicas podem ser fundamentais para o processo de alfabetização e letramento. Pensando na proposta da política educacional no Brasil, para o PNAIC, há a necessidade dos professores realizarem a mediação de situações de aprendizagens lúdicas para a ampliação da linguagem utilizando as brincadeiras livres, os jogos didáticos e dramáticos, de faz-de-conta e tradicionais (BRASIL, 2012e), bem como tornar uma situação de leitura lúdica e até mesmo promover situações lúdicas que envolvam o desenvolvimento da consciência fonológica (BRAINER et al, 2012).

O documento oficial que define os Direitos de Aprendizagem e o PNAIC, na esfera nacional, institui o CA reafirmado no âmbito municipal pelo documento que reorganizou os Ciclos e constituiu o Ciclo de Alfabetização. As professoras consideraram a instauração do CA positiva em relação ao tempo para os alunos se alfabetizarem. Kelly explica que em três anos os estudantes têm um maior tempo para se alfabetizarem, apesar de acreditar que para as crianças o 1º ano seja fundamental e caso a aprendizagem não ocorra, a criança pode carregar as dificuldades para os próximos anos, sendo mais difícil sanar as dificuldades (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). Helena considera importante estar alfabetizado até o 3º ano, pois é preciso fazer as intervenções pedagógicas de forma antecipada em relação aos estudantes que apresentarem dificuldades. Se essas dificuldades perdurarem no Ciclo Interdisciplinar a aprendizagem pode ficar defasada, caminhando por toda a escolaridade (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

Entende-se que a proposta do CA para as professoras é importante quanto aos discentes que possuem dificuldades, porém foram enfáticas ao opinarem que os estudantes devem estar na hipótese alfabética, primordialmente, no 1º ano. Mais uma vez, evidencia-se uma distância entre o que propõe a política e a interpretação dos professores, sendo que os três anos seriam para a consolidação da alfabetização (BATISTA, 2011). É perceptível a preocupação das professoras com a alfabetização, com a apropriação do SEA, da hipótese alfabética quando expressam “*eu foco mais em alfabetização*” (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16) e “*eu não estou preocupada com a escrita correta [...] com a ortografia, mas quando a criança coloca na escrita aquilo que dá pra eu ler e entender a palavra*” (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

Durante as observações, nas duas turmas, as atividades priorizaram a apropriação do SEA:

A professora entregou aos alunos uma atividade contendo figuras envolvendo a letra T (Todas as palavras da atividade começavam com T). Solicitou-se que os

estudantes colocassem o enunciado da atividade no caderno e que recortassem as figuras da atividade e as colassem no caderno e ao lado escrevessem os nomes das figuras. Então, realizou a comanda dizendo: “A primeira figura é TAPETE, quantas vezes eu abro a boca para falar TAPETE?” e os alunos responderam “Três”; “Como eu escrevo TA?”; “TA” e assim sucessivamente até escrever a palavra. As outras palavras, a professora realizou a proposta para que realizassem a atividade sozinhos. Depois de corrigir os cadernos, fez a correção coletiva na lousa sempre, ressaltando as pautas sonoras das palavras (RC nº 08 – 10/08/2016, Kelly).

A professora distribuiu uma atividade com variadas figuras, os alunos pintaram, recortaram e as colaram no caderno para que escrevessem os nomes das figuras ao lado dos desenhos. Pediu para os alunos localizarem a figura de um animal, o MACACO e então questionou: “Como podemos escrever MACACO?” Os alunos responderam: “o M e o A”. A professora indagou: “E o CA?”. Os discentes disseram: “C”. Neste momento, a professora se dirige até um cartaz, no qual tinha o registro da parlenda “A CASINHA” e fala aos alunos: “O CA da CASINHA?” (Apontando para o CA). Depois vai para a lousa e escreve CA e questionou e o CO? Logo afirmaram: “CO”. Assim, fizeram a leitura coletiva de MACACO. Todas as palavras das atividades foram realizadas da maneira aqui expressada (RC nº 13 – 17/08/2016, Helena).

As professoras organizam o planejamento das aulas por meio de uma rotina semanal. Kelly relata que organiza a rotina semanal com ênfase em Língua Portuguesa e Matemática e trabalha Ciências, Geografia e História na oralidade, compreendendo que essas disciplinas estão dentro do currículo, mas elabora um planejamento para essas disciplinas por meio de Roda de Conversa, com poucos registros (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). Helena explica que realiza a distribuição da aula em alfabetização e alfabetização matemática vinculando com Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Relatou realizar um projeto sobre animais, no qual procurava envolver as disciplinas de História, de Geografia e de Ciências utilizando atividades de leitura e escrita, bem como uma discussão sobre os animais e seus lugares de vivência (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16).

O PNAIC indica que a organização do planejamento deve utilizar as modalidades organizativas do trabalho pedagógico que abrangem as atividades permanentes, as ocasionais, as sequências de atividades, os projetos (FERREIRA; ALBUQUERQUE, 2012). Também, destaca que as atividades podem ser organizadas por meio de uma rotina semanal que contempla os jogos de alfabetização e os livros didáticos. Evidenciam-se as atividades das duas turmas de acordo com as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, conforme quadro 3:

Quadro 3 - Atividades das turmas da Escola B e as modalidades organizativas do trabalho pedagógico durante as observações *in loco*

Modalidades organizativas do trabalho pedagógico	Turma A – Professora Kelly	Turma B – Professora Helena
Atividades permanentes	Cabeçalho, Registro da rotina diária, do alfabeto e dos numerais na lousa. Dia do brinquedo (uma vez por semana)	Cabeçalho, Registro do alfabeto e dos numerais na lousa. Leitura deleite (diária) Dia do brinquedo (uma vez por semana)
Atividades ocasionais	Monta-monta e quebra-cabeça, Cartão para o Dia dos Pais	Lista de brinquedos
Sequências de atividades	Atividade com a Letra T, livro didático de alfabetização (Letra T), Atividade com todas as palavras iniciadas com a letra T, lista de palavras relacionadas às Olimpíadas e Escrita do nome da palavra de acordo com o desenho (Olimpíadas)	Lista de Esportes (Olimpíadas) e Lista de Países (Olimpíadas)
Projetos didáticos	-----	Lista de animais e Quebra-cabeça de classificação de animais

Fonte: Elaborado pela autora por meio de levantamento realizado nas observações in loco.

Em relação à rotina proposta pelo PNAIC não há jogos de alfabetização, e na rotina de Helena não aparece a utilização do livro didático de alfabetização. Já Kelly, usou o livro didático de alfabetização duas vezes durante a semana⁹¹.

Durante a semana, as professoras agruparam os alunos majoritariamente em duplas selecionadas por elas. Na turma de Kelly sentaram individualmente apenas em um dia. Nesse sentido, a professora relata que trabalha com agrupamentos e que em alguns momentos separa por causa do barulho que atrapalha na aprendizagem (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). No caso da turma de Helena, no último dia de observação, organizou a sala em dois grupos selecionados por ela (RC nº 15 – 19/08/2016).

Presume-se que os agrupamentos nas turmas A e B foram organizados de acordo com os conhecimentos de leitura e escrita e a atividade proposta, conforme indicado pelo material do PNAIC, pois a turma possui diferentes necessidades, nas quais, torna-se essencial a formação de grupos específicos. Por exemplo, quando Helena organizou a sala em dois grupos, enquanto o primeiro realizava as operações matemáticas, a professora auxiliava os

⁹¹ Essa questão será discutida mais a fundo no tópico sobre os materiais didáticos.

estudantes do segundo grupo que não tinham conseguido fazer a atividade anterior (Lista de países das Olimpíadas). Esses agrupamentos também são uma opção para as dificuldades encontradas pelas professoras em alfabetizar. A professora Kelly aponta que os agrupamentos são uma estratégia para a grande quantidade de alunos nas turmas de 1º ano. A professora Helena utiliza os agrupamentos para a realização de intervenções junto aos estudantes que possuem dificuldades de aprendizagem, mas destaca que o excesso de faltas de alguns alunos atrapalha a aprendizagem. Por isso, tenta uma parceria com a família para enfrentar essa problemática.

A variação de atividades, de acordo com o PNAIC, deve envolver a apreensão de conhecimentos que o objeto de ensino expõe, sendo que ele pode corresponder à apropriação do SEA, à leitura, à produção de texto escrito e à oralidade. Assim, mobilizam-se alguns saberes para a aprendizagem da leitura e escrita. Os cadernos escolares demonstram as atividades propostas nas turmas A e B, que incluem determinados eixos do PNAIC. Além do registro do alfabeto, como atividade permanente, aponta-se que atividades com o alfabeto foram regulares abrangendo a sequência e a ordem alfabética. A professora da turma A considera importante as atividades com o alfabeto, conforme explica:

O alfabeto, sempre! Porque a gente ainda tem alunos que não sabem. Porque assim, ordem alfabética, essas coisas, a gente tem sempre que trabalhar. Então, o alfabeto eu trabalho todos os dias com eles. A gente faz alfabeto conjunto, a gente faz a leitura do alfabeto. Aí, eu vou perguntando as letras soltas, depois eu pergunto palavras que começam com o som pra eles focarem no som e as cantigas, né! (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

Um dos Direitos de Aprendizagem que compõe a apropriação do SEA é “reconhecer e nomear as letras do alfabeto” (BRASIL, 2012e, p. 57), pois conhecer o nome das letras no início da aprendizagem da leitura e escrita pode auxiliar a criança na relação grafema e fonema, ou seja, na representação dos fonemas pelas letras (escrita) e/ou o reconhecimento das letras pelos fonemas (leitura) em busca da compreensão princípio alfabético (SOARES, 2017). Entende-se como fundamental que as crianças reconheçam e nomeiem as letras do alfabeto. Porém, atividades que exijam que a criança somente copie o alfabeto ou trabalhe apenas a sequência do alfabeto sem a reflexão dos sons das letras não contribuem para a aprendizagem. Além disso, as professoras trabalham regularmente atividades que contêm a letra inicial, inclusive, dessa categoria aparecem atividades iguais nas duas turmas como uma forma de apresentar cada letra a ser estudada, de acordo com a figura 14:

Figura 14 – Atividade: Letra inicial

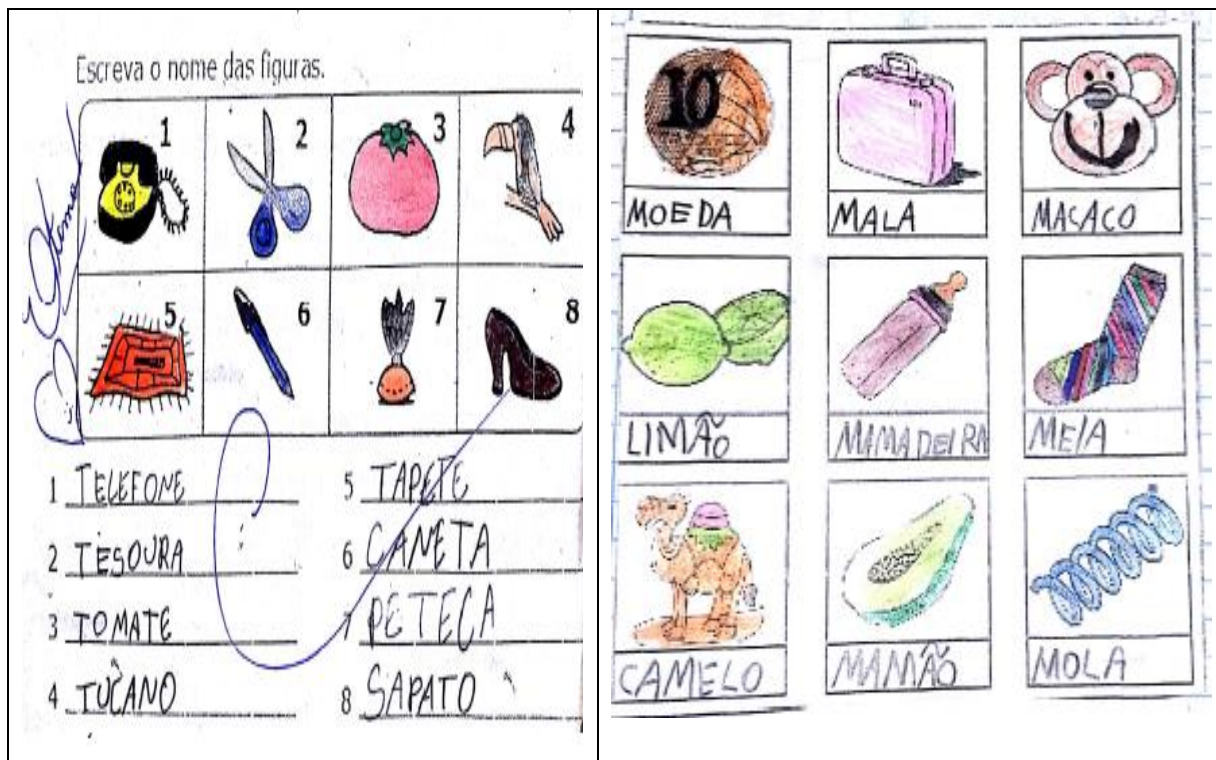


Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola B

Fonte: Caderno do aluno da Turma B, Escola B

Esta atividade é constante nos cadernos, contendo figuras iniciadas com a letra em questão que termina na escrita do nome delas, no caso, a realização de uma lista de palavras variadas. Na turma A, a atividade foi proposta para as letras A, B, G, C, P, L, M e D. Já na turma B, para as letras G, C, B, A (duas vezes), P, M, L, D e F. Outra atividade frequente nos cadernos das turmas é a da escrita em que os estudantes devem nomear as figuras, na maioria das vezes, enfocando uma determinada letra, ou seja, todas as palavras da atividade são escritas com a determinada letra no início ou em outras partes da palavra, por exemplo:

Figura 15 – Atividade de Escrita: Nomes das figuras (Letra T e Letra M)



Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola B

Fonte: Caderno do aluno da Turma B, Escola B

A ênfase para determinadas letras parece ser uma estratégia para demarcar a aprendizagem do som relacionada à grafia (fonema e grafema). No período de observação *in loco* pode-se identificar, durante a semana, especificamente na turma A, duas vezes atividades em que todas as palavras possuíam determinada letra, conforme o exposto:

A professora, ao realizar a rotina diária perguntou a turma qual o texto tinha trabalhado no livro na semana anterior e, logo, a turma respondeu que foi o texto do TELEFONE. Deste modo, informou aos estudantes que iriam realizar uma atividade com a letra T. A atividade continha apenas palavras iniciadas com a letra T. Esta tinha, por exemplo, um desenho com a sílaba correspondente, ou seja, na palavra TESOURA, três figuras de tesouras com as sílabas TE – SOU – RA (desordenadas) para os alunos montarem a palavra (RC nº 6 – 08/08/2016, Kelly).

Também, na turma A, da professora Kelly, encontrou-se ainda como muito presente as atividades denominadas “*Ditado Recortado*”, que também aparece na turma B, mas com menor frequência. Nessa atividade, os estudantes deveriam recortar as palavras representadas no quadro e por meio delas nomear as figuras, correspondendo a uma atividade de leitura. Tal como nas atividades anteriores, na maioria das vezes, as professoras focalizam determinadas letras, ou seja, todas as palavras são iniciadas por uma letra estabelecida.

Figura 16 – Atividade de Leitura: Ditado Recortado (Letra G e Letra P)



Fonte: Caderno do aluno da Turma A, Escola B

Fonte: Caderno do aluno da Turma B, Escola B

Essa focalização das letras está relacionada com outras atividades propostas pelas professoras, no caso, as parlendas. Esse gênero de tradição oral tem uma constância nos cadernos escolares das turmas da Escola B. A professora da turma A relata que a alfabetização parte do texto. Exemplifica que utilizando uma poesia pode fazer leitura conjunta, leitura de ajuste, texto lacunado e a escrita. O percurso para a alfabetização é partir do todo, mas no final saber a sílaba e o som, que são os elementos essenciais para a leitura. Expressa que mesmo com a ascensão da teoria psicogenética de Emília Ferreiro e seus colaboradores, sempre trabalhou a sílaba, focalizando o som, considerando que “*você não vai pedir pra criança copiar dez vezes o ba, be, bi, bo, bu, mas se você tá trabalhando Boi da cara preta, porque não se o B e o A. Qual o som vai ter? Na escrita da palavra BA, eu foco bastante no som*” (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). Além disso, acredita na importância de evidenciar as pautas sonoras para os pré-silábicos saírem dessa condição. A focalização da sílaba também foi destacada na turma B na construção de uma lista olímpica. Exemplificam-se as atividades com as pautas sonoras na Turma A e com a focalização da sílaba na Turma B:

A professora informou aos alunos que iriam realizar uma atividade de separar as palavras em sílabas com a temática Olimpíadas. Diante disso, colocou TOCHA, NATAÇÃO, MEDALHA, JUDÔ e MASCOTES na lousa e iniciou a explicação perguntando quantas vezes abria a boca para falar TOCHA e os estudantes

responderam duas vezes e, assim, colocou duas lacunas ao lado da palavra para os alunos escreverem as sílabas da palavra (RC nº 09 – 11/08/2016, Kelly).

A professora perguntou aos alunos: “Vamos ganhar uma medalha de prata?” e solicitou que escrevessem PRATA. Uma das crianças perguntou como faria para escrever PRA e a professora explicou que caso ela colocasse o P e o A ficaria PA. Porém, quando se verbaliza o PRA a língua treme ficaria PRA. Algumas crianças apontaram que teria que acrescentar o R. Então, escreveu na lousa PAR e, logo, as crianças negaram essa forma de escrita, indicando o uso do PRA (RC nº 14 – 18/08/2016, Helena).

Além de Helena propiciar a reflexão da regularidade ortográfica, nota-se o enfoque para a relação fonema e grafema, para o ensino das unidades menores e Kelly proporciona a reflexão quanto às pautas sonoras, quantidades de sílabas nas palavras, ambas em função da apropriação do SEA. Entretanto, a regularidade das parlendas nos cadernos da Escola B reflete, para a professora Kelly, o trabalho com o todo, ou melhor, do todo para as partes. Supõe-se que o discurso de utilização do texto pela professora da turma A pode ter duas frentes: a primeira, relacionada à formação inicial realizada por ela, que era voltada para os métodos de alfabetização que se vinculam aos métodos analíticos de se começar pelos contos ou historietas, que apesar de apresentarem textos sem sentido, preocupam-se em tornar a aprendizagem significativa (SOARES, 2017); e a segunda, a influência do PROFA que para a professora trouxe a alfabetização com textos (parlendas e cantigas). O PROFA destaca os textos de memória (quodras, parlendas, músicas, entre outros) que “favorecem a pesquisa do código escrito, à medida que buscam ajustar o falado ao escrito e, como sabem de memória, há uma autonomia maior para identificar o texto e algumas das partes que o compõem” (BRASIL, 2001c, p. M1U1T6). Concebe-se que as parlendas têm a função social de entretenimento, de apreensão de determinados conteúdos e para a recitação (NOGUEIRA, 2000). Acrescenta-se que esse gênero de tradição oral, na perspectiva de alfabetizar letrando do PNAIC, se encaixa no eixo da apropriação do SEA, da leitura e da produção de texto (SOUZA; LEAL, 2012; MAGALHÃES et. al, 2012) e, especificamente, para a apropriação do SEA envolvendo as atividades de leitura e escrita.

Observa-se nos cadernos escolares parlendas que incluem o entretenimento na turma A (Boi da cara preta, Corre-cutia, Pirulito que bate-bate, Lá em cima do Piano) e na turma B (Boi da cara preta, Corre-cutia, Lá em cima do piano); o conteúdo na turma A (Suco Gelado) e na turma B (A galinha do vizinho) e não apareceram parlendas para recitação. Porém, as relacionadas com brincadeiras, não há como afirmar que não foram propostas.

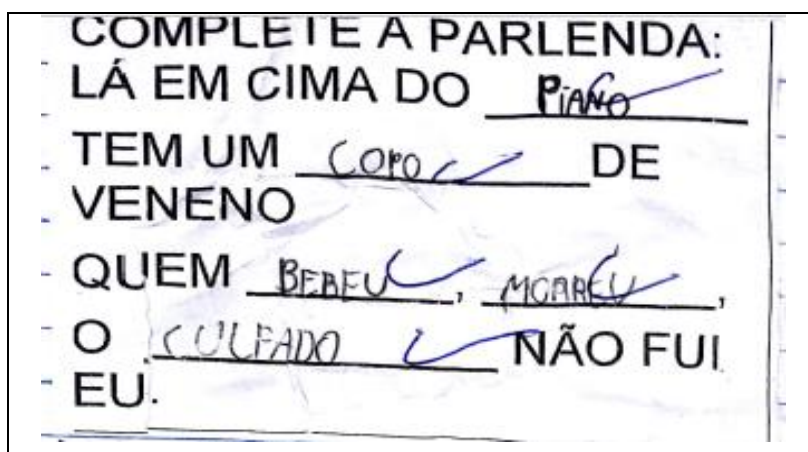
As parlendas foram apresentadas nos cadernos escolares da Escola B, conforme figura:

Figura 17 – Parlenda: Lá em cima do piano



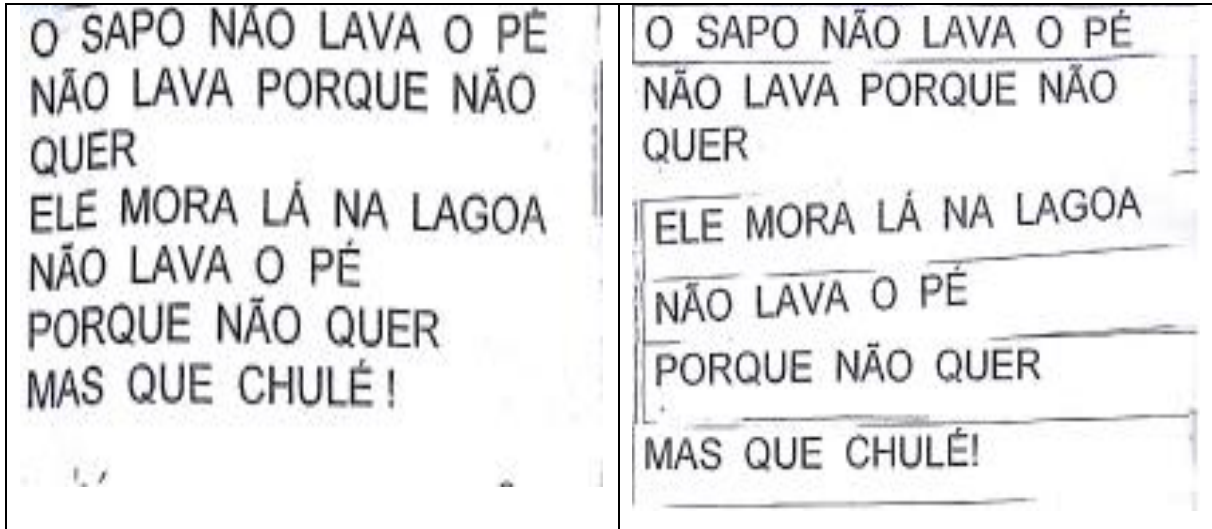
Fonte: Atividade de Leitura, Turma A, Escola B

Fonte: Texto Fatiado, Turma A, Escola B



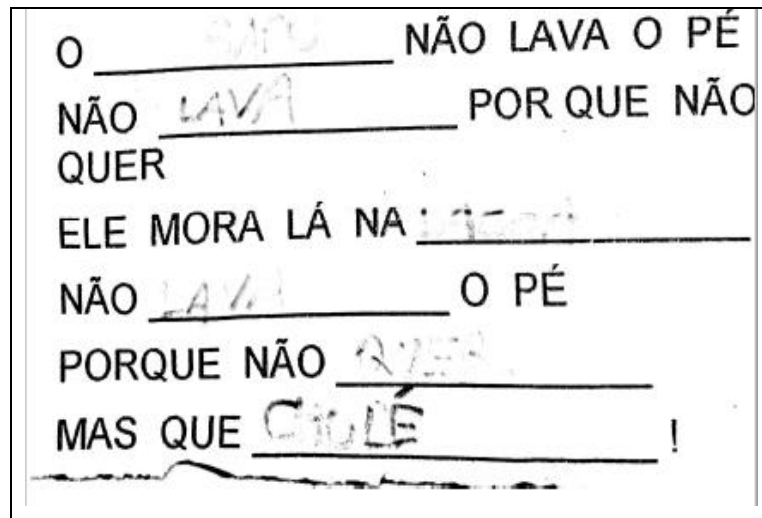
Fonte: Texto Lacunado, Turma A, Escola B

Figura 18 – Parlenda: O sapo não lava o pé



Fonte: Atividade de Leitura, Turma B, Escola B

Fonte: Texto Fatiado, Turma B, Escola B



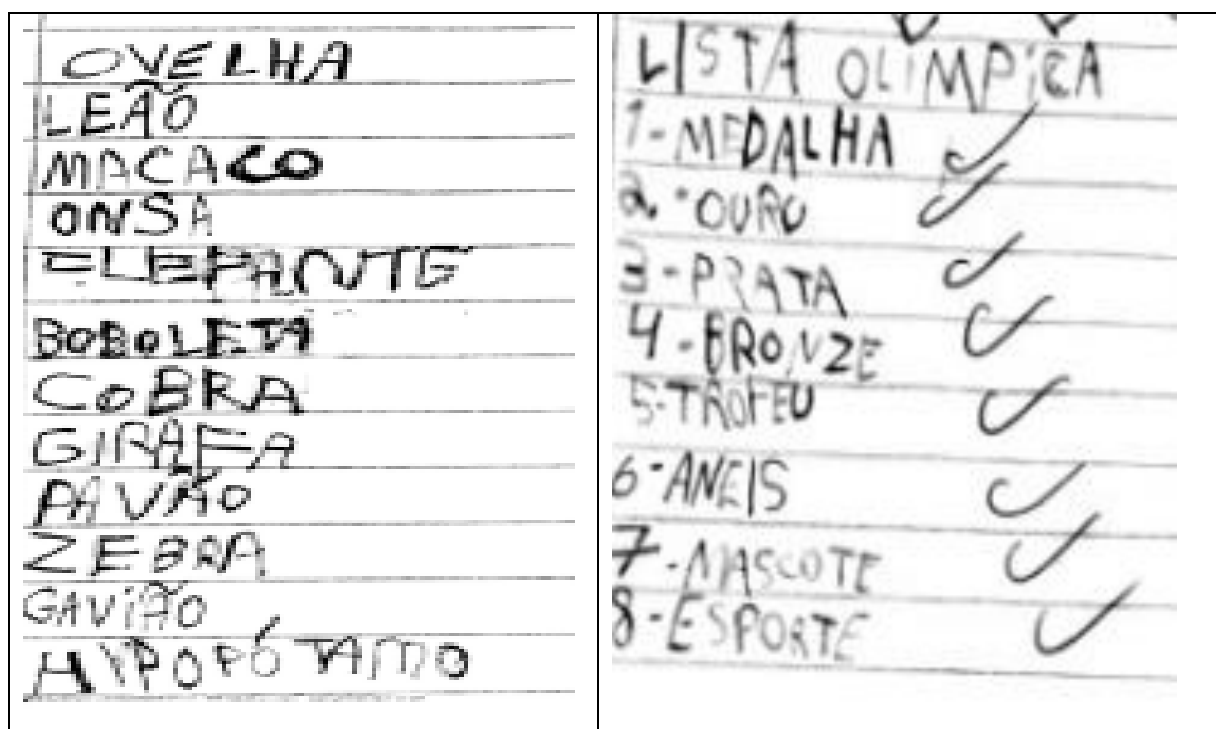
Fonte: Texto Lacunado, Turma B, Escola B

Um dos Direitos de Aprendizagem para a apropriação do SEA é “ler, ajustando a pauta sonora ao escrito” (BRASIL, 2012e, p. 57) a ser consolidado ao final do 1º ano para, de acordo com o Direito de Aprendizagem do eixo Leitura, se possibilite à criança “ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia”. (p. 49). As parlendas na atividade de leitura foram propostas para que os estudantes ajustassem o falado com o escrito a fim de lerem com autonomia. Já a parlenda como proposta de texto fatiado indica que a criança organize o texto tendo em vista que ela o sabe de memória, reconhecendo os grafemas em relação aos fonemas para a reorganização do texto, pois devem “dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos” (p. 57). No caso da parlenda como texto lacunado, necessita-se que a criança levante as palavras faltantes e as complete, exigindo que ela realize a leitura de ajuste e consiga fazer

a correspondência entre o fonema e o grafema para a escrita das palavras ausentes. Portanto, a mesma atividade pode ter diversos objetivos para reflexão do SEA.

A professora da turma B relata que é importante trabalhar com o gênero lista, pois na lista as crianças escrevem do jeito que sabem e a partir dessas escritas realiza as intervenções. Também, destacou o gênero Cruzadinha como estratégia para os alunos refletirem sobre a quantidade de letras nas palavras (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16). Entende-se que, ao analisar os cadernos escolares, as atividades com listas foram regulares e, inclusive, na semana de observação, a professora trabalhou listas de animais, de brinquedos, a olímpica e a de esportes. Os campos semânticos das listas foram averiguados e, nesta turma, repetem-se, com as listas de animais que aparecem diversas vezes nos cadernos escolares. Já a cruzadinha, apesar de ser considerada fundamental pela professora, é menos constante nos cadernos escolares.

Figura 19 – Atividade com listas (Animais e Olímpica)



Fonte: Caderno do aluno da Turma B, Escola B

O gênero lista foi utilizado pela professora como suporte para a apropriação do SEA frequentemente nas atividades de escrita. As listas da semana de observação *in loco*, na maioria das vezes, tiveram a professora como escriba, realizando as intervenções necessárias

a fim de que as palavras fossem escritas coletivamente. A indicação das listas pelo PNAIC abrange alguns segmentos, tais como: sondagem, agenda e chamada. Além disso, a proposta do curso engloba o trabalho com listas nos variados campos semânticos, conforme utiliza a professora Helena.

Compreende-se que a concepção do alfabetizar letrando apontada pelo documento que define os Direitos de Aprendizagem e pelo PNAIC pode sofrer uma reinterpretação pelas professoras. Por isso, demonstra-se o que as professoras da Escola B entendem por alfabetização. Kelly explicou que a criança está alfabetizada quando consegue ler e compreender textos (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16). Helena expôs que a criança está alfabetizada quando escreve, mesmo que não seja corretamente, mas quando escreve compreensível, o que daria para ler (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16). Também, explanaram sobre a alfabetização e letramento da seguinte forma:

Pra mim letramento é aquilo que acompanha a criança que ela já tem, aquele conhecimento quando a gente trabalha numa Roda de Conversa que eles têm o conhecimento de mundo, que eles já sabem muitas coisas, além do que alfabetizar. Alfabetizado, só. Ele sabe ler um texto, interpretar, mas ele não tem um conhecimento. Acho que o letramento se completa com a alfabetização (ENTREVISTA, nº 2 – 10/08/16, Kelly).

Letramento é quando a criança lê e entende, né! Eu acho que é o entendimento, quando ela lê e entende, aí a criança está letrada e está alfabetizada. Agora, quando a criança tá lendo, mas não tá entendendo o que ela tá lendo, né! Porque é o que acontece, quando ela começa...lá no início da alfabetização, ela lê CA-SA, mas ela não consegue entender que aquilo é uma casa, né! Ela não consegue formatar dentro do cérebro, porque você tem a imagem, né! E aí...uma vez eu fui lá...eu fiz essa pergunta numa formação e ela fez um desenho de uma árvore. Então, aquela é a árvore que a criança tem na cabeça, né! E aí, o que é isso? É uma árvore. Então, escreve árvore, depois eu tiro o desenho e peço pra ela ler a árvore. Aí, ela vai ler: ÁR-VO-RE. Ela entendeu o que ela leu? Não! Mas, quando ela fala ÁR-VO-RE. Ah! Árvore! Árvore! Aí, ela entendeu! Então, essa criança tá letrada, né! (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

A professora da turma A compreende a alfabetização como a ação de leitura e de interpretação textual e o letramento como as aprendizagens e as experiências de situações vivenciadas no cotidiano pelas crianças. Nesse sentido, a professora mescla a apropriação da leitura ao conjunto de práticas de leituras, à compreensão do que está sendo lido, relacionando a **faceta linguística (alfabetização)** à **interativa (letramento)** (SOARES, 2017). Isto é, utiliza o termo alfabetização para designar alfabetização e letramento. Porém, a faceta interativa agrega a produção textual não relatada pela professora. Outra questão possível de apontar é que a professora destaca letramento como as experiências vivenciadas no dia-a-dia pelas crianças, nas quais se pode vincular à utilização da escrita em diferentes situações e usos

e funções da escrita no cotidiano, sendo a **faceta sociocultural (letramento)** (*idem*). E ainda afirma que alfabetização e letramento são complementares. Concebe-se que a professora amplia a função do conceito de alfabetização e, para o letramento, reduz ao conhecimento de mundo que também pode estar relacionado à leitura de mundo que integra a realidade histórica e social das crianças representada pelos ideais freireanos. Com isso, acaba vinculando a alfabetização ao letramento reinterpretando o discurso oficial de alfabetizar letrando.

No caso, a professora da turma B entende que letramento ocorre quando a criança lê e assimila a leitura, ou seja, atribui a um significante o significado relacionando a grafia, o som e a interpretação, e a alfabetização seria a leitura sem significado, uma decodificação. A partir das orientações do PNAIC, considera-se que a alfabetização não corresponde a uma decodificação, mas a um sistema notacional em que a criança deve compreender as regras e funcionamento do sistema de escrita, sobre as pautas sonoras, como as letras funcionam em relação à quantidade e à variedade e o desenvolvimento da consciência fonológica em que a criança deve separar o significado do significante direcionando a atenção para o estrato fônico das palavras (relação grafema e fonema). Então, é possível que a professora tenha se apoiado no conceito de consciência fonológica para explicar a alfabetização. Em relação ao letramento, a professora o define utilizando em parte a **faceta interativa (letramento)** quanto à questão da compreensão textual, mas não associa à produção de texto e a **faceta sociocultural** da leitura e escrita relacionada ao uso e à função social da escrita na sociedade não aparece na explanação da professora. Portanto, verifica-se uma incompreensão diante da concepção de alfabetização e para o letramento, resume-se à interpretação, desconsiderando as práticas letradas da sociedade, relativamente distante da proposta da política educacional em alfabetização.

Percebe-se que as práticas pedagógicas das professoras da Escola B estão direcionadas para a alfabetização, para apreensão do SEA, contemplando o eixo do PNAIC da Análise Linguística (Apropriação do SEA). Mesmo quando utilizam os gêneros textuais ou o texto como unidade de ensino (GERALDI, 2011), mobilizam as questões linguísticas de ajuste do falado com o escrito e da relação grafema e fonema. Os gêneros de tradição oral foram mais frequentes, as parlendas, utilizadas para o entretenimento, para a aprendizagem dos conteúdos e para a recitação, podem nem sempre cumprir o seu uso e função social, haja vista que não se tem como saber se as parlendas de entretenimento (brincar) exercem sua funcionalidade. Já as que têm a função de conteúdo efetivaram o ensino (números e alfabeto)

e as de recitação não aparecem na pesquisa. Na turma B, ainda se evidencia a utilização das listas para a apropriação do SEA. O eixo produção de textos escritos não foi encontrado nos cadernos escolares e foi trabalhado por meio da produção coletiva de um bilhete no livro didático de alfabetização, como será exposto no próximo tópico. Assim, a produção textual pode estar disposta em outros dispositivos escolares. Já a oralidade, foi tratada também na questão da parlendas incluindo o Direito de Aprendizagem de valorização dos textos de tradição oral, também na atividade do bilhete e na leitura deleite quando realizada pelas professoras na vertente de escutar com atenção os diferentes gêneros para a análise crítica e compreensão da finalidade deles. Os outros eixos da oralidade não foram contemplados.

5. 3. 5. Os materiais didáticos e pedagógicos

Determinados materiais didáticos e pedagógicos são disponibilizados pelo MEC e outros são produzidos pelos professores (LEAL; LIMA, 2012). A pretensão é compreender como esses materiais foram inseridos nas práticas pedagógicas pelas professoras da Escola B. Por isso, a base será entender a utilização dos livros didáticos de alfabetização, das obras complementares e dos jogos de alfabetização dentro da perspectiva do alfabetizar letrando.

As professoras da Escola B relatam utilizar, no geral, os livros, as folhas impressas e os cartazes. A professora Kelly expressa que usa com frequência o caderno escolar, as atividades de colagem e a lousa no coletivo e que os recursos didáticos e pedagógicos auxiliam as crianças no processo da aprendizagem. Helena manifesta que utiliza com frequência as folhas impressas, o caderno, o livro didático e os livros literários e não está usando os vídeos, porque as televisões foram compradas recentemente e estavam em fase de instalação. Diante disso, percebeu-se que as atividades em folhas impressas coladas nos cadernos escolares das duas turmas são uma constante, provavelmente retiradas de coleções de livros pedagógicos ou da internet. Então, observa-se que as folhas avulsas tornam-se suportes utilizados pelas professoras que passam a fazer parte dos cadernos escolares (SANTOS. A, 2008).

A professora da turma B menciona a utilização dos livros literários para a leitura deleite, apreciando mostrar as ilustrações dos livros aos alunos. Realizou a leitura deleite diariamente na última aula, exceto quanto deixou esta aula para do Dia do Brinquedo. Após a realização da leitura, fez perguntas sobre o assunto e os acontecimentos da história e, também, efetivou intervenções sobre a temática do texto que envolvia as diferenças, pois esse momento

não exclui as discussões que podem ser propostas pelas professoras (BRASIL, 2012g). Já a professora da turma A indica não realizar a leitura todos os dias e na semana de observação disse não estar fazendo porque estava sem voz. Assim sendo, realizou a leitura deleite e discutiu sobre os mascotes das Olimpíadas. Os textos selecionados pelas professoras faziam parte, primordialmente, da esfera literária e não estavam incluídos nas obras complementares do PNLD. Entretanto, não se pode afirmar que esses materiais não são utilizados pelas professoras.

No que diz respeito aos jogos de alfabetização, Kelly acredita que os materiais são importantes, pois auxiliam as crianças a perceberem os sons das palavras, sendo uma referência para as crianças, mas não os utiliza com frequência pela quantidade de jogos não ser suficiente para a turma. Helena esclarece que o PNAIC trouxe os jogos de alfabetização propícios para estudantes que leem, mas não são adequados para as turmas de 1º ano, mesmo com os discentes agrupados, pois as turmas de 1º ano têm trinta alunos e vão aparecer problemas de indisciplina nesse processo, conforme expõe em relação ao PNAIC:

Eles trouxeram bastante atividades, bastante informações com os jogos, sabe? Assim, trouxeram bastante jogos bem interessantes pra fazer. Não interessante para o 1º ano, porque eles não estão alfabetizados, né! Mas, do 2º ano em diante dá pra...pra fazer essas atividades que eles mostraram lá bem interessantes, os jogos [...]Mas assim, não pra o 1º ano. Eu não via, eu não vi das atividades que foram apresentadas lá, poucas serviam pra o 1º ano, sabe? [...] É! Porque, o aluno tinha que ler, né! Então, no 1º ano, igual aqui na minha sala mesmo seria pra poucos, porque os outros não iam conseguir. Eles falaram lá: Usa o aluno como escriba, o outro como leitor, né! Mas, num grupo grande...num grupo pequeno talvez dê resultado, né! Mas com 30 alunos não dá, você não consegue apagar as fogueiras que vai aparecer, né! Então, não é muito prático, não! Depois que eles tiverem lendo, aí sim, né! (ENTREVISTA, nº 3 – 17/08/16, Helena).

Os jogos de alfabetização distribuídos pelo MEC, a partir do PNAIC, referem-se a dez tipos de jogos para a apropriação do sistema de escrita alfabética, divididos em três grupos da seguinte maneira (BRASIL, 2012h):

- a) Análise fonológica: Bingo dos sons iniciais; Caça-rimas; Dado sonoro; Trinca mágica e Batalha de palavras.
- b) Princípios do SEA: Mais uma; Troca-letra; Bingo da letra inicial; Palavra dentro de palavra.
- c) Correspondências grafofônicas: Quem escreve sou eu.

Os jogos de alfabetização tratam, especificamente, da faceta linguística da alfabetização, da questão específica de considerar a alfabetização como técnica (SOARES, 2003a, 2017) e, principalmente, da apropriação do SEA por meio da análise fonológica em relação à percepção dos sons das unidades menores (sílabas e fonemas), das aliterações (sons iniciais) e das rimas (sons finais) das palavras, semelhanças e diferenças sonoras e quantidade de sílabas; de princípios do SEA retratando que a escrita representa a pauta sonora, as letras do alfabeto, as sílabas e os fonemas e o de correspondência grafofônicas que reforçam a obtenção da fluência na leitura e escrita e a reflexão sobre a relação fonema e grafema (BRASIL; UFPE; CEEL, 2009).

Diante do exposto, para a utilização dos jogos de alfabetização, em especial os contidos nos dois primeiros grupos que são direcionados para o início do processo de alfabetização, os estudantes não precisam saber ler, já que estes podem auxiliar na aquisição do sistema de escrita alfabética, pois fazem refletir sobre as regras e funcionamento da língua escrita. Já o do último grupo pode ser utilizado na hipótese silábico-alfabética e na alfabética em prol da consolidação das regularidades ortográficas. Dentre as colocações de Helena em relação aos jogos de alfabetização do PNAIC, uma das impossibilidades de utilização seria a quantidade de alunos na turma e a indisciplina. Em tal caso, considera-se que a quantidade de alunos por turma na SME/SP é uma luta política para que a redução ocorra e proporcionar que crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, considera-se um desafio a ser consolidado. Os efeitos da indisciplina e das dificuldades de aprendizagem como problemas de uma rotina diária podem, por sua vez, repercutir no processo de desmotivação da professora.

O PNAIC apresenta uma defesa em relação ao uso dos livros didáticos, sendo materiais didáticos que o professor deve saber manejar e um recurso de flexibilização e complementação de atividades, visto que para a política educacional, os livros didáticos são dispositivos de qualidade (LEAL; LIMA, 2012). Nesse sentido, também as professoras da Escola B consideram a utilização desse material importante. Helena julga o livro adequado, mas ressalta que chegaram poucos exemplares para a turma dela e alega que o livro deveria ser utilizado inicialmente, pois está inserido no processo de alfabetização. A professora Kelly aprecia os textos contidos no livro e a partir deles trabalha palavras e sílabas. Observa-se o trabalho da professora com o livro didático de alfabetização:

A professora realizou o resgate da história em quadrinhos “TELEFONE” que estudaram no livro didático de alfabetização na semana anterior. Explicou a primeira

atividade em que tinham que circular a primeira letra de TELEFONE, depois circular os variados tipos de letra “T” na atividade. Na sequência, o enunciado indicava que TELEFONE era um meio de comunicação e, então, os estudantes deveriam circular outros meios de comunicação. Para esta atividade a professora escreveu os nomes das palavras na lousa e realizou a atividade coletivamente, explanando que os meios de comunicação serviam para informação e que por meio deles ocorre uma interação entre as pessoas. Na sucessão, a atividade solicitava que os alunos escrevessem duas palavras com as sílabas de TELEFONE. Também, foi realizada coletivamente, enfatizando as pautas sonoras e a relação fonema e grafema. A última atividade do livro didático de alfabetização, tratava-se do gênero bilhete e do SMS. Deste modo, a professora realizou a leitura dos textos e perguntou aos alunos quais gêneros seriam e para que serviam, fazendo intervenções para que chegassem a resposta final. Em seguida, fez uma variedade de perguntas, tais como: “Quando eu preciso falar com os pais de vocês, o que eu faço? Qual o assunto do texto? Quem escreveu o bilhete? O bilhete é para quem? A partir disso, alterou o enunciado do livro que dizia: “Vamos escrever um bilhete à pessoa responsável por você solicitando um material para a pesquisa na escola? Para a escrita de um bilhete em função do levantamento dos meios de comunicação utilizados pelos pais. A professora realizou a produção do bilhete de forma coletiva (RC nº 7 – 09/08/2016, Kelly).

O livro didático de alfabetização foi utilizado para o início do trabalho com a letra T por meio da história em quadrinhos *Telefone* que proporcionou atividades com essa letra. Para continuidade das atividades do livro, a retomada do texto foi fundamental para situar os estudantes quanto às atividades posteriores ao gênero. Contudo, as duas atividades propostas após a história em quadrinhos foram direcionadas, especificamente, para a apropriação do SEA na questão da identificação das letras e para “usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos” (BRASIL, 2012e, p. 57). A terceira atividade envolve a leitura para o reconhecimento dos meios de comunicação. Nesse momento, a professora atrela à palavra TELEFONE o uso e função social desse objeto, bem como dos outros meios de comunicação contidos na atividade (Televisão, computador, rádio e jornal). Reitera essa atitude com os gêneros SMS⁹² e bilhete incidindo na **faceta sociocultural**, traduzindo-os de práticas letradas de situações comunicativas do dia-a-dia em práticas letradas a serem ensinadas (SOARES, 2003b). Porém, o gênero de esfera da atividade humana cotidiana perde a sua função quando os bilhetes não foram entregues aos responsáveis. Além disso, em relação à atividade original proposta pelo livro didático de alfabetização, Kelly realiza a adaptação e a flexibilização na produção coletiva do gênero bilhete, conforme orienta o PNAIC.

A professora da turma A utiliza o livro didático por causa dos textos, assim como para a apropriação do SEA, realizando adaptações e por meio desse dispositivo a produção textual e os usos e funções sociais do gênero bilhete e SMS, ou seja, esse percurso

⁹² Short messagg service (SMS) – Serviço de mensagem curta.

possibilitou o trabalho com a questão do letramento. Contudo, apesar das professoras considerarem a utilização do livro didático de alfabetização fundamental, há percalços que impossibilitam que a turma B utilize esse material didático. Já a leitura deleite é mais presente na turma B, realizada ao final da aula, praticamente, todos os dias. Os jogos didáticos, segundo a professora da turma A, são utilizados esporadicamente e na turma B, de acordo com a professora, são mais indicados para as turmas de 2º e 3º anos, pois já sabem ler, mesmo esses jogos sendo direcionados para a apropriação do SEA e para o desenvolvimento da consciência fonológica. Por fim, os cadernos escolares são dispositivos fundamentais nas turmas da Escola B que utilizam as folhas avulsas impressas para as atividades que são depois inseridas à este material.

5. 4. Alfabetização e letramento em territórios vulneráveis

Após as análises das escolas localizadas no bairro do Itaim Paulista, considera-se importante pensar em algumas questões que podem não se esgotar neste trabalho. É sabido, como já representado nesta pesquisa, que as oportunidades educacionais podem estar relacionadas aos territórios vulneráveis e às desigualdades sociais (ÉRNICA; BATISTA, 2012). Quando se trata de vulnerabilidade social, engloba-se o *locus* da escola, do professor e dos estudantes. A dificuldade de acesso da comunidade do Itaim Paulista a bens e aos equipamentos públicos sociais e culturais interfere no acesso à leitura e à escrita que reflete na escola, inserida naquele espaço social. Um exemplo disso é a escola, muitas vezes, assumir a função da biblioteca, por exemplo, com os empréstimos de livros, talvez sendo a única opção dos estudantes de acesso a esse suporte escrito, sendo a compreensão e a produção textual fundamental para a **faceta interativa (letramento)**, assim como para a **faceta sociocultural (letramento)**, de exercício da leitura por prazer.

Ressalta-se que a escola também realiza empréstimos de livros com as Salas de Leitura, mas somente a instituição escolar se apropriar desse papel não solucionaria totalmente essa problemática, mesmo porque a escola não é redentora do saber. O meio social e as possibilidades de acesso à leitura e à escrita por outras instituições é fundamental. Como lembra Soares (2008a), a linguagem pode ser um instrumento de luta contra as desigualdades sociais e de luta pelos direitos sociais e democráticos.

A ausência de bens e equipamentos públicos à população também impacta às professoras que, na maioria das vezes, advêm das classes populares, conforme demonstrado

na descrição da pesquisa. Elas tentam por meio das formações continuadas, da perspectiva de ciclos, das reformas curriculares adaptar as orientações institucionais aos retratos da personalidade para que os estudantes apreendam, alfabetizem-se.

Especificamente, no âmbito da leitura e da escrita, entende-se que as práticas pedagógicas da professoras da Escola A e da Escola B são direcionadas para o eixo do PNAIC Análise Linguística (Apropriação do SEA). Na Escola A, a alfabetização, com um alinhamento mais atuante para a teoria psicogenética da leitura e escrita, utilizando atividades como os Bingos de Letras e de Nomes Próprios, parlendas para a leitura de ajuste e as listas do mesmo campo semântico. O direcionamento para o construtivismo parece estar vinculado ao percurso pessoal e profissional. A professora realizou cursos como o PROFA diretamente com a divulgadora do construtivismo no Brasil e sua organizadora, a Telma Weisz e, também, participou de formações em serviço que foram marcadas pelas hipóteses de escrita. Porém, compreende a alfabetização e letramento aproximadamente com os princípios do PNAIC, sem o ter realizado.

Já na Escola B, verificou-se a preocupação com o sistema notacional, as regras e o funcionamento do sistema de escrita (pautas sonoras) e a consciência fonológica por meio de atividades que promovem o estudo da relação grafema e fonema (leitura) e fonema e grafema (escrita). A professora Kelly compreende a alfabetização como a compreensão textual e o letramento experiências adquiridas pelas crianças. A professora Helena, por sua vez, considera que a alfabetização se atrela à apreensão do SEA, mas, em relação ao letramento, ocorrem interpretações que misturam as especificidades da alfabetização com o letramento, sucedendo um entendimento diferenciado quanto à proposta da política educacional em relação ao alfabetizar letrando do PNAIC, formação realizada pelas professoras da escola B.

As formações do PNAIC e do PROFA contribuíram para o planejamento das práticas pedagógicas, no âmbito da organização do trabalho pedagógico por modalidades (atividades permanentes, atividades ocasionais, sequências de atividades e projetos), constatando-se que a professora da Escola A investe na organização do PROFA, que na rotina apresentada não utiliza os jogos de alfabetização do PNAIC, sendo estes criados pela professora. Não indica a utilização do livro didático de alfabetização o que, de certa forma, contrasta com as professoras da Escola B, que selecionam os materiais que consideram adequados para a aprendizagem das crianças, como o livro didático de alfabetização diante da formação propiciada pelo PNAIC, reputando por exemplo, o uso dos jogos de alfabetização

semanalmente seja pela quantidade do material ou por apontarem como inapropriados para o 1º ano.

As parlendas, gênero de tradição oral, foram utilizadas nas duas escolas tanto em relação à apreensão do SEA quanto para o “ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia” (BRASIL, 2012e, p. 49), direito de aprendizagem inserido ao Eixo Leitura. Em se tratando do eixo da produção textual, apurou-se que não houve uma frequência de atividades a ele relacionadas nas turmas de 1º ano, apenas na Escola A ocorreu uma produção coletiva da parlenda Corre-cutia direcionada para a aquisição do SEA e na turma A da Escola B, uma produção coletiva de um bilhete realizada por meio do suporte do livro didático que mobiliza, principalmente, o Direito de Aprendizagem “produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba” (p. 52).

O livro didático de alfabetização possibilitou retratar o eixo leitura por meio da leitura realizada pela professora do Bilhete e do SMS. Nessa atividade, a professora discutiu a finalidade e assunto tratados nos textos que envolvem três Direitos de Aprendizagem:

- Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.
- Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).
- Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente (BRASIL, 2012e, p. 49).

Ainda versando sobre a discussão do Bilhete e SMS no livro didático de alfabetização, as atividades fazem parte do eixo Análise Linguística (discursividade, textualidade de normatividade) e do Direito de Aprendizagem “reconhecer as diferentes variantes de registro, de acordo com os gêneros textuais, em situações de uso” (BRASIL, 2012e, p. 55). Reafirma-se que essa atividade foi proporcionada pela professora por meio do livro didático, pois as atividades em folhas impressas eram constantes em relação à apropriação do SEA, sendo que elas foram marcantes nos cadernos escolares da Escola B.

A leitura deleite pode oportunizar: a localização de informações explícitas e a discussão das temáticas aventadas nos gêneros; a compreensão e a função do gênero; a realização de inferências e as relações lógicas nos textos por meio de uma intervenção, aspectos ocasionados por meio da leitura do professor ou leitor experiente, sendo um momento em que não se exige que as professoras discutam a leitura, pois é um evento de diversão e de prazer. Segundo Lovato e Maciel (2016), os cadernos do PNAIC não apresentam uma discussão profunda sobre essa atividade, mas é indicada a ser proposta

diariamente pelos professores. Considera-se, de acordo com as autoras, que o professor pode optar como efetivará a condução da leitura deleite. A partir disso, as professoras da pesquisa realizaram a leitura deleite fazendo intervenções sobre o texto, discutindo-os, e com base no PNAIC, tiveram autonomia para escolher como realizá-la. Em referência ainda ao eixo leitura, ressalta-se que questões da intertextualidade não foram trabalhadas.

Quanto ao eixo Análise Linguística (discursividade, textualidade de normatividade), que envolve os elementos linguísticos, as normatividades da língua em relação aos textos e as regularidades ortográficas, apesar da indicação de alguns Direitos de Aprendizagem a serem introduzidos no 1º ano (BRASIL, 2012e), pouco se direcionou o trabalho para esse eixo. Porém, quando propõem atividades para a apropriação do SEA, algumas delas possuem reflexões sobre as regularidades ortográficas como o uso do P, B, T, D, F, V e do C/QU; G/GU; R/RR, SA/SO/SU para iniciar as palavras, do JA/JO/JU, do Z no início das palavras, do O ou U/E ou I no final da sílaba, do M e N no final da sílaba e do NH; ã e ão (BRASIL, 2012e). Já em relação à produção do Bilhete, trabalhou-se a reflexão sobre a finalidade do gênero, assim como a professora propôs orientações sobre o gênero para as crianças da turma A, Escola B para o conteúdo (meios de comunicação), a composição (estrutura e características) e o estilo (características pessoais, de autoria) (BAKHTIN, 2006). Outros Direitos de Aprendizagem desse eixo praticamente não foram abordados.

Observa-se que a concepção do alfabetizar letrando, os princípios do documento que define os Direitos de Aprendizagem e o PNAIC quando chegam ao contexto da prática (BALL, 1994) sofrem reinterpretações, pois a política se agrega à personalidade e profissionalidade (NÓVOA, 1995, 2009) do professor que seleciona as ações consideradas adequadas, ou seja, as concepções presentes nos documentos oficiais nem sempre (ou quase nunca) se traduzem em práticas na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de alfabetização e letramento no objeto de estudo que foi o *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo-Mais Educação São Paulo*, documento de reforma educacional instituído pela SME/SP como referência para escolas municipais de São Paulo, e a relação dessas concepções no âmbito da leitura e escrita com as práticas pedagógicas das professoras que lecionam em duas escolas localizadas em territórios vulneráveis.

Para atingir o objetivo aventado, necessitou-se, primeiramente, recorrer à história da alfabetização por meio de uma pesquisa bibliográfica para entender as concepções de alfabetização ao longo da história e o surgimento de letramento ao final do século XX. A partir disso, os quatro momentos propostos por Mortatti (2000, 2006) (**A metodização do ensino da leitura, A institucionalização do método analítico, A alfabetização sob medida e Alfabetização: construtivismo e desmetodização**) foram fundamentais para a percepção do conceito de alfabetização em cada momento da história.

Na *metodização do ensino da leitura*, o Estado indicava os denominados métodos de ensino da leitura por meio de textos normativos e de legislações. A escola era (e ainda é) uma das importantes instituições coordenadas pelo Estado e foi principalmente a partir dela que se defendeu um projeto de modernização durante o Império, fundamentado em ideais de civilidade e moralidade. Isto é, a escola era uma das vias para a promoção dos ideais projetados. Ademais, a disputa entre sintéticos e analíticos fez parte do processo de metodização do ensino da leitura que foi reafirmada pelo alargamento da produção de materiais didáticos como as cartilhas que durante muito tempo foram suporte para o ensino da leitura. Ressalta-se que o ensino estava direcionado para a leitura, uma vez que a escrita era tratada como técnica e higiênica, ou melhor, o ensino era realizado de forma mecânica.

Também ocorreu a institucionalização da Língua Portuguesa e o vínculo do ensino da leitura a preceitos morais e religiosos como caminho para a civilidade e moralidade, sendo a apreensão da leitura a saída da ignorância e a utilização dos métodos de ensino e da leitura como viabilização de um ensino rápido e eficiente reafirmado pelo emprego de cartilhas, principalmente, pelo uso da *Cartilha Maternal* de João de Deus.

No período *de institucionalização do método analítico* dois processos foram importantes: a promulgação da Lei Saraiva (1881) ainda no Império e advento da República. A Lei Saraiva excluía as pessoas que não sabiam ler e escrever do direito ao voto, o que afetou

grande parte da população, haja vista que a maioria era composta por analfabetos. Como isso, a utilização do uso de palavras como alfabetização e analfabetismo ficou mais evidente, pois houve uma conversão de analfabeto para ignorante, marginal, periculoso, ou seja, incapaz de votar devido ao interesse das elites para a manutenção do Estado. Com a República, os discursos voltaram-se para a modernidade e para a racionalização pedagógica, bem como para a utilização do método intuitivo e do modo simultâneo em prol da civilização das massas que precisavam se alfabetizar para o progresso da nação e para a reafirmação do regime republicano. Dessa forma, o discurso de civilidade e de moralidade iniciado no Império foi ratificado na República.

Para alfabetizar, ainda, envolvia-se método. Assim, caminhou-se para oficialização método de ensino da leitura analítico investido na formação de professores (Escola Normal do Estado de São Paulo e Escola Modelo) e nas normatizações com as publicações em Anuários e na *Revista de Ensino*, materiais de amplo acesso aos professores de ensino primário. Ao final desse período houve um despontamento para a autonomia didática do professor quanto aos métodos e a utilização dos materiais didáticos, esses últimos com cada vez mais publicações devido à expansão do mercado editorial. Além desses aspectos, as cartilhas de alfabetização foram essenciais no processo de oficialização como a defesa enfática do Estado para o uso das cartilhas de base analítica.

Em *A alfabetização sob medida*, a discussão sobre os métodos de alfabetização permaneceu, ficando este a critério do professor por meio da indicação dos métodos mistos ou ecléticos em que a utilização deles foi fundamentada também no discurso da modernidade e do escolanovismo, uma vez que escolher entre sintético ou analítico seria “tradicional”. Neste período histórico, houve a proposta de Lourenço Filho de verificação da maturação biológica proporcionada pelos Testes ABC baseados em teorias da Psicologia Aplicada, ou seja, a criança deveria estar pronta para aprender a ler escrever. A intervenção do Estado quanto ao subsídio financeiro e à adoção das cartilhas foi uma continuidade, fator que demonstra a prerrogativa de controle do ensino nas escolas em prol de apurar a eficiência e produtividade dos métodos.

Em se tratando da disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, levantaram-se as semelhanças para a alfabetização que abrangeram dois aspectos: a centralidade do ensino em relação à aprendizagem e a adoção de um determinado método (sintéticos, analíticos ou mistos) (SOARES, 2017). Ainda, destaca-se que os métodos foram associados à escolarização, às cartilhas de alfabetização, às revistas, aos anuários e aos relatórios do Estado

norteando as práticas pedagógicas para o ensino da leitura em detrimento da escrita. Apesar da leitura e da escrita na *Alfabetização sob medida* terem sido apontadas como processos simultâneos, ocorreram dentro de uma proposta de ensino da escrita voltada apenas para a caligrafia.

A escolha de um método persistiu na história até o seu contestamento em *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, pois observou-se na pesquisa que a partir da década de 1980 houve uma multiplicidade de concepções em relação à leitura e escrita utilizadas, inclusive, nos documentos oficiais brasileiros. Em primeiro lugar, a ascensão da teoria psicogenética da leitura e escrita baseada nos estudos de Emília Ferreiro e seus colaboradores que colocou a criança como centro da aprendizagem e a escrita como objeto de conhecimento e, conseqüentemente, rejeição dos métodos de alfabetização (sintéticos, analíticos e mistos), nos quais se fundamentavam as cartilhas de alfabetização que com o tempo foram perdendo força na adoção pelo Estado, a partir dos anos de 1990 até desaparecerem da cultura escolar. Em segundo lugar, surgiram os estudos direcionados para o letramento, os quais apontaram que havia algo além da alfabetização, da apreensão da tecnologia da escrita que seria, em suma, a utilização da leitura e escrita para as práticas sociais.

No entanto, a teoria da psicogenética teve uma compreensão equivocada de aprendizagem natural da leitura e escrita e ela, junto ao conceito de letramento, fez com que as especificidades em relação à alfabetização fossem de certa forma desprezadas. Então, estudos voltados para a faceta linguística envolvendo a apropriação do SEA, o sistema notacional e a consciência fonológica, assim como para a alfabetização na perspectiva interacionista e discursiva retomaram o debate. Em relação ao letramento diversas perspectivas e conceitos foram representados, o que comprova que não há um consenso das teorias para alfabetização e letramento. Mesmo assim, destacou-se na pesquisa a concepção do **alfabetizar letrando** que compreende a tecnologia da escrita e a compreensão e produção textual, bem como os usos e funções da leitura e escrita em situações comunicativas na sociedade, pelo fato de ter sido significado chave no objeto de estudo deste trabalho.

Sendo o objeto de estudo desta pesquisa a reforma curricular e administrativa da SME/SP, buscou-se identificar a influência dos discursos internacionais nas políticas públicas brasileiras. Percebeu-se que as Conferências e Fóruns Mundiais de Educação realizados entre os anos de 1990 e 2015 possuem discursos que englobam o investimento na educação primária, a qualidade da educação, a promoção de habilidades e competências em relação à leitura e escrita, entre outros. Compreendeu-se que essas indicações foram caracterizadas como programas de governos limitados no tempo (início e fim de governo e troca de gestão), sendo alguns descontinuados com o fim dos governos.

Esse cenário foi representado na política brasileira com a publicação dos PCNLP nos anos de 1990, no governo FHC, que se alinhou à política internacional almejando a qualidade da educação e que a aprendizagem da leitura e da escrita fosse eficaz, propondo habilidades de leitura e escrita. Em relação aos programas de formação continuada em alfabetização, em 2001, ainda no governo FHC, o PROFA partiu da proposta do desenvolvimento de habilidades e competências para o professor que ensina a leitura e escrita e defende a elevação da qualidade de ensino para os alunos, todos com enfoque para a alfabetização, ou seja, houve um investimento financeiro, administrativo e pedagógico nos anos iniciais.

Na troca de gestão na Presidência do governo FHC para o governo Lula, o PROFA foi extinto no primeiro ano da nova gestão, excluindo a política educacional do governo anterior, mas não impossibilitou que o mesmo fosse adotado como Letra & Vida pela REE/SP, em 2003, na gestão de Geraldo Alckmin (2001-2006) do PSDB, mesmo partido de FHC e pela RME/SP, ainda em 2001, editado pela SME/SP em parceria com o governo federal. Deste modo, pela voz da Secretária de Educação de São Paulo da época seria uma alternativa

[...] para “tratar” de um problema que é visto pelos especialistas como a grande doença da educação nacional, qual seja, o grande número de meninos e meninas que depois de longos períodos de escolarização, não conseguem dominar as habilidades de leitura e de escrita (BEZERRA, 2012, p. 29).

Na gestão do governo Lula (2003-2010), lançou-se o Pró-Letramento, trazendo a alfabetização e letramento como concepções indissociáveis. Contudo, o PROFA não deixou de ter importância na RME/SP no *Programa Ler e Escrever*, em vigência de 2006 a 2013, sendo fundamentação dos livros-textos e do referencial de orientação para a formação permanente do PEA por meio do *Guia de estudo para o Horário Coletivo de Trabalho* (2006b) com fragmentos de textos do PROFA inseridos a este documento. Entende-se que mesmo com a troca de governo e a exclusão de programas, a política é fluente e circulante, não se apaga de imediato e pode ser recriada em outros contextos.

Também, partindo dos PCNLP, do PROFA e do Pró-Letramento, investigou-se a influência de determinadas concepções de alfabetização e letramento do campo acadêmico nos documentos citados, uma vez que foram introduzidos nas políticas públicas de alfabetização no Brasil. Nos PCNLP aparecem a definição de alfabetização pautada nos estudos psicogenéticos da língua escrita em que a criança constrói o conhecimento, sendo que a escrita alfabética é um sistema de representação da língua e sobre ela a criança reflete. Além disso, é um sistema notacional de fonografia. Quanto ao letramento, tratou dos graus de letramento e afirma que ele possibilita a participação social e exercício da cidadania por meio

da linguagem e, também, aponta a perspectiva discursiva e interacionista no âmbito dos gêneros textuais.

O PROFA defende, primordialmente, a teoria construtivista e apresenta uma crítica aos métodos e às cartilhas de alfabetização e o Pró-Letramento entende a alfabetização como um processo próprio de apropriação do SEA em busca do princípio alfabético e ortográfico, observando as pautas sonoras e unidades fonológicas (relação fonema e grafema) e o letramento como estado ou condição obtidos por aqueles que adquiriram a língua escrita, bem como a participação em situações de leitura e escrita na sociedade. Apesar de alfabetização e letramento serem processos diferentes, eles são inerentes, ou seja, o Pró-Letramento adota a perspectiva do alfabetizar letrando.

Constatou-se também, que tanto o PROFA quanto o Pró-Letramento, mesmo que de forma tênue, não deixam de retratar outras concepções como a discursiva e interacionista. No caso do Pró-Letramento, analisou-se somente o fascículo *Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento* da área de *Alfabetização e Linguagem*. Sugere-se que para o aprofundamento de outras concepções que podem aparecer no programa seja realizada em outras pesquisas a análise de outros fascículos tais como: *Modos de falar, modo de escrever* e o *Fascículo Complementar*. Em se tratando especificamente da relação do alfabetizar letrando com outros âmbitos da política educacional como a avaliação e os materiais didáticos e pedagógicos, propõe-se a averiguação dos fascículos: *Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação* e *O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões*.

Referente ao *Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Mais Educação São Paulo*, foram analisadas as concepções de alfabetização e letramento no documento em questão. Para tanto, realizou-se a retomada às *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I*, documento anterior à reforma educacional da SME/SP. Além disso, verificaram-se as concepções em relação à leitura e escrita em *Os 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 no PNAIC, documentos que foram princípios da reorganização curricular na RME/SP.

A reforma curricular e administrativa também sofreu a influência dos organismos internacionais, tendo como objetivo a melhoria da qualidade social da Educação Básica em alusão ao discurso da melhoria da qualidade de vida associada à educação, o investimento

financeiro, administrativo e pedagógico nos anos iniciais com a constituição do CA e a promoção do PNAIC e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita contido no documento que define os Direitos de Aprendizagem e nos fascículos do PNAIC.

Conforme demonstrado no Capítulo IV, as Orientações Curriculares e as Expectativas de Aprendizagem estavam voltadas para as perspectivas discursivas e interacionistas. Este currículo da SME/SP propôs duas vertentes para o ensino da linguagem: a modalidade oral e escrita. Ambas, desmembradas em esferas da atividade humana (BAKHTIN, 2010), no caso do documento, esferas de circulação (cotidiana, escolar, jornalística, literária – verso, literária – prosa e escolar), demarcando os gêneros textuais correspondentes a cada uma delas. Organizou-se assim, o trabalho com os gêneros do discurso no documento. Porém, é importante pensar que os gêneros na história e na sociedade podem ser híbridos e sofrer recriações, também há a possibilidade de se fundirem ou atuarem na função de outros gêneros (MARCUSCHI, 2008).

A classificação e delimitação fechada de gêneros a cada ano das turmas dos anos iniciais, conforme demonstrado no Capítulo IV, pode dar a entender aos professores, no contexto da prática, que determinados gêneros textuais são estudados em cada ano, não abrindo possibilidade para a discussão das especificidades, das recriações e do hibridismo deles que circulam a todo o tempo na sociedade.

Outra questão fundamental a se discutir é que os enunciados escritos ou orais, os gêneros discursivos, são constituídos por conteúdo, estilo e composição (BAKHTIN, 2010) e os professores podem privilegiar a um dos elementos, como já foi apontado na pesquisa *A educação nas grandes metrópoles: ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista* (MARCUCCI, 2015), em que o trabalho com os gêneros do discurso realizado pelas professoras foi majoritário para o conteúdo em relação à composição e estilo, bem como demonstra a utilização deles para a apropriação do SEA nas práticas escolares. Portanto, uma via de acesso para as próximas pesquisas pode ser investigar o porquê do enfoque das práticas pedagógicas para determinados componentes dos gêneros do discurso e, também, como as políticas educacionais concebem a vertente desses enunciados orais e escritos relativamente estáveis em seus discursos.

Já *Os 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 o PNAIC validaram a teoria psicogenética da língua escrita de Emília Ferreiro e seus colaboradores, mas acrescentaram a especificidade da alfabetização quanto ao sistema

notacional e a consciência fonológica, como indica a perspectiva de Morais (2012) e a de Soares (2017), conceitos explanados no Capítulo II. Os autores definem letramento como parte da faceta interacionista para a leitura, para a compreensão e para a produção de textos e, também, como unidade da faceta sociocultural para a utilização e função da leitura e escrita nas situações comunicativas da sociedade. Ademais, referem-se aos gêneros do discurso de forma mais aberta, diferentemente das Orientações Curriculares para os anos iniciais, não relacionando um grupo de gêneros a cada ano do CA. Esse fator na RME/SP pode dar autonomia para que os professores dos 1º, 2º e 3º anos selecionem os gêneros a serem trabalhados em cada turma.

Compreende-se que o documento que define os Direitos de Aprendizagem e o PNAIC foram base para a reorganização curricular e administrativa na SME/SP por ter como seu representante César Callegari que participou da elaboração do PNAIC. A defesa da idade certa para a alfabetização foi intensa por parte dos produtores da política de reforma e, no documento de reforma, foi forte a argumentação para o alfabetizar letrando. Pensando uma representação política que defende a concepção da idade certa e do alfabetizar letrando, algumas problematizações que não se esgotaram aqui neste trabalho, apesar de a pesquisa discutir questões correlatas. Algumas reflexões ainda permanecem: o professor está na linha de frente na tentativa de alfabetizar na idade certa, sendo utilizado para legitimar mudanças. Mas seria ele o único responsável, caso isso não aconteça? Qual a responsabilização da gestão dita democrática nas unidades escolares pela alfabetização? E a SME/SP ficaria isenta quanto aos resultados não positivos? Na troca de gestão municipal em 2017, ocorreria uma nova reforma educacional e curricular para os estudantes do município de São Paulo?

Diante disso, partiu-se dos princípios dos documentos oficiais citados e da perspectiva do alfabetizar letrando para compreender as práticas pedagógicas das professoras de duas escolas que trabalhavam na época no bairro do Itaim Paulista. Foram levantadas que as escolas localizadas neste território de alta vulnerabilidade têm problemas de estrutura física e de equipamentos. Conforme apontado no Capítulo V, as escolas têm dificuldades de acesso a bens culturais e aos equipamentos sociais. Deste modo, essas escolas apresentaram dificuldades para implementação do Ensino Fundamental de nove anos, haja vista que os espaços não foram adaptados para o recebimento da criança de seis anos nesta etapa de ensino. Portanto, as professoras produzem estratégias para superar os obstáculos ou, simplesmente, em determinadas ações direcionadas, tal como a brincadeira, preferem promover os espaços de brincar em sala de aula (Dia do Brinquedo), pois não têm espaços

físico ou equipamentos apropriados (Parque) para as brincadeiras livres. No entanto, podem proporcionar situações lúdicas em relação a alfabetização.

Nas análises das práticas pedagógicas das escolas localizadas em territórios vulneráveis em que se articulou as entrevistas, os cadernos escolares e as observações *in loco* percebeu-se que as professoras priorizaram a alfabetização em torno da apropriação do SEA, fator que pode ter relação com os Direitos de Aprendizagem deste eixo que em sua maioria devem ser consolidadas ao final do 1º ano. Os outros eixos (Leitura, Produção Textual, Oralidade, Análise Linguística (discursividade, textualidade e normatividade) foram contemplados por meio de determinados gêneros do discurso, prioritariamente, por meio de parlendas em relação à leitura e à oralidade. Os eixos Produção Textual e Análise Linguística (discursividade, textualidade e normatividade) foram aventados apenas na turma A da Escola B por intermédio do livro didático, material que possui uma limitação no tempo de circulação, sendo este determinado pelos professores, na sua indicação ou adoção, pela avaliação e validação do PNLD e pelas editoras, se estiverem obtendo um retorno financeiro (FERREIRA. N, 2014). Ao Estado cabe o papel de regulador dessa política ao controlar os conhecimentos a serem ensinados (APPLE, 1995), pois os professores somente entram em cena após a pré-seleção realizada pelo MEC. Ainda assim, é importante frisar que eles podem ser descartados ou adotados por intermédio da promoção de reformas na educação, caso não siga os rumos dos discursos da política educacional.

Muitas pesquisas foram realizadas em relação às cartilhas de alfabetização. Nesse sentido, recomenda-se também que pesquisas futuras possam se aprofundar nas concepções de alfabetização e letramento indicadas nos livros didáticos, cuja a utilização foi recomendada pelo PNAIC, tendo em vista que todas as capas registram a expressão “Alfabetização e Letramento”. Será que o livro didático de alfabetização se alinha ao alfabetizar letrando?

As professoras recriaram os discursos apresentados nas formações específicas para alfabetização, fator que também ocorreu com o PNAIC, quando disseram que o curso retomou a silabação e que os jogos de alfabetização deveriam ser direcionados para as crianças que já exerciam a leitura, compreendendo os conceitos aventados pelos cursos de acordo com as experiências pessoais e profissionais, recontextualizando-os. Não se pode esquecer, ainda, que as lembranças das professoras quando foram alfabetizadas podem estar presentes, mesclando-se a outras relativas às formações (inicial e continuada) pelas quais passaram.

Confirma-se a hipótese de que as reformas educacionais e curriculares de acordo com a troca de gestão (federal, estadual ou municipal) podem alterar as concepções de

alfabetização presentes nos documentos oficiais. Como as reformas educacionais e curriculares, geralmente, são limitadas no tempo, muitas vezes não são consolidadas. Porém, conforme apontado no Capítulo V, as indicações do currículo são recriadas e reinterpretadas pelas professoras em relação às concepções que possuem, (re)formulando-as ao longo do tempo quanto às práticas propostas em sala de aula. Além, disso, as escolas, apesar de demarcarem uma ênfase para o trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, sendo próximas, apresentam práticas diversificadas dentro do mesmo território, inclusive dentro da mesma escola, como demonstrou a pesquisa em relação às professoras da Escola B.

Por fim, concebeu-se que os textos políticos dão margem para reinterpretações e recriações de acordo com as concepções, perspectivas e ideias do receptor relativas à política que, na prática pedagógica, pode reformular as políticas representadas em seus significados (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011), uma vez que a concepção do alfabetizar letrando, os princípios do documento que define os Direitos de Aprendizagem e do PNAIC chegaram ao contexto da prática (BALL, 1994) de forma diversa ao que os documentos oficiais propuseram. A política sofreu reinterpretações, pois a pessoalidade e a profissionalidade (NÓVOA, 1995, 2009) influenciam na construção das concepções das professoras que selecionaram os discursos que acreditaram e as ações de planejamento que consideraram adequadas para propiciar aos estudantes. Isto é, as concepções contidas nos documentos oficiais podem ser distintas das práticas pedagógicas do “chão da escola”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, A. R.; PAIM, M. M. W. **Alfabetização no Brasil (1990-2015): avanços e discontinuidades**. In: Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. Curitiba/Paraná. Anais...Curitiba. UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/EIXO7_ANISIA-RIPPLINGER-DE-ABREU-MARILANE-MARIA-WOLFF-PAIM.pdf. Acesso: 10 ago. 2016.
- ALBUQUERQUE. E. B. C. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios (Ano 1- Unidade 1)**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.
- ALBUQUERQUE. E. B. C. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios (Ano 1- Unidade 1)**. Brasília: MEC, SEB, 2012b.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento**. 158f. Ponta Grossa – PR, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.
- ALFERES. M. A. **O processo de produção e organização do Pacto Nacional da Alfabetização pela Idade Certa: uma análise do contexto da produção**. Relepe. 06 – 07 de julho. Guarulhos: 2015.
- ALFERES. M. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 244f. Ponta Grossa – PR, 2017. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.
- ANANIAS. M. **A legislação da instrução pública primária na província de São Paulo: 1843-1868**. Fontes e historiografia. 222 f. Campinas-SP, 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2004.
- APOLINÁRIO, M. A. **Estudos preliminares sobre cartilhas produzidas na década de 30 e seus métodos de alfabetização**. 85 p. Campinas - SP, 2012. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2012.
- APPLE. M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em Educação**. Tradução: Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira, Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a didática. In: AZANHA, J. M. P. **Educação: Alguns escritos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987. p. 70-77.

AZANHA, J. M. P. Parâmetros Curriculares Nacionais e autonomia da escola, 2001. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/PDF_SWF/65.pdf. Acesso em: 19 abr. 2017.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: Introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2ª ed. Companhia Editora Nacional, 1944.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. **Education reform**: a critical and pos-structural approach. Philadelphia: Open University Press, 1994, p.14-26.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem fronteiras**. v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.

BALL, S. J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação. Universidade do Minho, Braga, Portugal, v. 15. n. 002, pp. 03-23, 2002a.

BALL, S. J. Grandes políticas, un mundo pequeno. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NARODOWSKI, M. (Org.). **Nuevas tendencias en políticas educativas**: Estado, mercado y escuela. Buenos Aires: Granica, 2002b, p. 103-128.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, S. J; MAINARDES. J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BALL, S. J; MAINARDES. J. Introdução. In: BALL, S. J; MAINARDES. J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011 p. 11-18.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; Introdução e tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARRETTO, E, S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos Avançados**. vol. 15 n .42. São Paulo, maio/ago. 2001.

BARROSO, T. Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**. Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011

BASTOS, M. H. C. O ensino mútuo no Brasil (1808 - 1827). In: BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 62 - 77.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e ensino de português: desafios e perspectivas curriculares. **Revista Contemporânea de Educação**, n ° 12, p. 9- 35 ago/dez, 2011.

BATISTA, E. L; CLARK, J. U; PADILHA, C; A. T. **Educação para o trabalho: o retrato das políticas educacionais do governo Kubitschek (1956-1961)**. In: I Simpósio Nacional de Educação/XX Semana de Pedagogia. Uniãoeste, Cascavel - PR, nov, 2008.

BELTRAN, A. C. V. **Projetos Especiais de Ação: um estudo sobre a formação em serviço de professores do município de São Paulo**. 278 f. São Paulo, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BERNARDES, V. C. Arnaldo de Oliveira Barreto (1869-1925): atuação e produção para o ensino da leitura. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 93-102.

BERTOLETTI, E. N. M. **Lourenço Filho e a alfabetização: um estudo de Cartilha do Povo e da cartilha, Upa, Cavalinho**. São Paulo: UNESP, 2006.

BEZERRA, M. H. B. **O programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA), e a escola e a formação de leitores**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012. Campinas-São Paulo. Anais. São Paulo, UNICAMP, 2012.

BITTENCOURT, C. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, 2004.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP; J; PAGEL; S; D; NASCIMENTO; A. R (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 33 - 46.

BORBOREMA. C. D. L. **Política de Ciclos na perspectiva do Ciclo de Políticas: interpretações e recontextualizações curriculares na rede municipal de educação de Niterói/RJ**. 222 f. Rio de Janeiro, 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

BOTO, C. Apresentação. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. i - viii.

BRAINER et al. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto**

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Ludicidade na sala de aula (Ano 1- Unidade 4). Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil (De 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 16 abr. 2016.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, 1967. http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1967. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 30 jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394)** – Brasília: 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. **Lei nº 010172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC/SEF, 2001a.

BRASIL, Programa de Formação do Professor Alfabetizador. **Documento de apresentação**. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001b.

BRASIL, Programa de Formação do Professor Alfabetizador. **Coletânea de Textos (Módulo I)**. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001c.

BRASIL, Programa de Formação do Professor Alfabetizador. **Coletânea de Textos (Módulo II)**. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001d.

BRASIL, Programa de Formação do Professor Alfabetizador. **Coletânea de Textos (Módulo III)**. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001e.

BRASIL. **Orientações Gerais - Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Objetivos, diretrizes e funcionamento (Catálogo 2006)**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Política de Formação. Brasília: MEC/SEF, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11. 274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm>. Acesso em: 15 set. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6094 de 24 de abril de 2007**. Brasília: MEC, SEB, 2007c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa n.º 10 de 24 de abril de 2007**. Brasília: MEC, SEB, 2007d.

BRASIL. **Alfabetização e linguagem - Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento (fascículo 1) - Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília: MEC, SEB, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2010-2011: Metas e Estratégias**. Brasília: MEC, SEB, 2010b.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Brasília, MEC, SEB, 2012a.

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

BRASIL. **Guia Geral – Pró-Letramento – Programa de formação continuada de professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC/SEF, 2012c.

BRASIL. **Medida Provisória nº 586 de novembro de 2012**. Brasília, MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **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, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa /Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

Brasil. **Compartilhando**. *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) / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2012h.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 12. 801 de 24 de abril de 2013**. Brasília, MEC, SEB, 2013b.

BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil (2000-2015)**. Versão Preliminar. Brasília, jun, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, SEB, 2014c.

BRASIL. **Guia de livros didáticos: PNLD 2016: Alfabetização e Letramento e Língua Portuguesa: ensino fundamental anos iniciais**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

BRASIL. **Portaria nº 1.094 de 30 de setembro de 2016**. Brasília: MEC, SEB, 2016.

BRASIL; UFPE; CEEL. **Jogos de Alfabetização (Manual Didático)**; BRANDÃO et. al. (Org.). Brasília: MEC, SEB, 2009.

BRASLAVSKY, B. O método: panaceia, negação ou pedagogia? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 66, ago. 1988.

BRASLAVSKY, C. La gestión curricular en las transformaciones y reformas educativas latinoamericanas contemporáneas. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados e Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998. p. 27-48.

BREGUNCI; M. G. C; SILVA, S. S. R. Avaliação de livros didáticos por professores de alfabetização e Língua Portuguesa e subsídios para o Programa Nacional de Livros Didáticos. In: 23ª Reunião da Anped. Caxambu, Minas Gerais. Anais. Caxambu, 2002.

CAGLIARI. L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998. (Pensamento e Ação no Magistério).

CAGLIARI, L. C. Algumas questões linguísticas na alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011a. v. 2. (Curso de Pedagogia).

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística (versão e-book)**. São Paulo: Scipione, 2011b.

CALLEGARI, C. As origens do Pacto (Entrevista). In: Direitos à alfabetização na idade certa: reflexões, práticas e trocas de experiências com os países ibero-americanos aprofundam a implementação do PNAIC na cidade de São Paulo. **Revista Magistério** (Edição Especial PNAIC). Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014.

CAMARGO, L. W. **O ambiente letrado e sua influência no processo de alfabetização**. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2010.

CANDAU, V. M. Reformas educacionais hoje na América Latina, In MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas/SP. Papirus. 1999. p. 29-42.

CARVALHO, F. **Primeiro Livro de Leitura**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves & Cia, 1911.

CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, M. M. C. Reformas da Instrução Pública. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. V. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 225 - 251.

CASASSUS, J. **A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas. n. 114, nov. p. 7-28, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: 18 set. 2016.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e os estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, 10 (20): 115 - 130, jul/dez. 1996.

CAVALCANTE, M. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017 (Coleção Linguagem e Ensino).

CEARÁ. **Lei nº 14.026, de 17 de dezembro de 2007**. Cria o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), de cooperação técnica de incentivo para melhoria dos indicadores de aprendizagem nos municípios cearenses e dá outras providências. Governo do Estado do Ceará, Ceará, 2007.

CHAMON, C. S. A trajetória profissional de uma educadora: Maria Guilhermina e a Pedagogia Norte-Americana. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 12, n. 24, p. 73-99, Jan/Abr 2008.

CHARTIER, A. M. Escolas, métodos e professores no Brasil e na França. **Revista Letra A**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, ano 2. n. 8. out/nov, 2006. p. 10-12 (Entrevista).

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 2007. (Coleção linguagem e educação).

CHARTIER, A. M; HÉBRARD, J. Método Silábico e Método Global: alguns esclarecimentos históricos. **História da Educação**. ASPHE/FAE/UFPEL, Pelotas (10): 141-154, out, 2001.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2ª ed. Portugal: Difusão Editorial Ltda. (Difel), 1988 (Memória e Sociedade).

CHEVALLARD, Y. La transposición didáctica: Del saber sábio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.

COUTINHO, M. L. Psicogênese da língua escrita: o que é? Como intervir em cada uma das hipóteses? Uma conversa entre professores. In: MORAIS, A. G. *et al.* **Alfabetização: apropriação do sistema alfabético**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-70. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf. Acesso: 23 out. 2015.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

DEUS, J. **Cartilha Maternal ou Arte de Leitura**. 3ª ed. Lisboa: Imprensa Nacional, 1878.

DOMINGUES, J. J.; TOSCHI, N. S.; OLIVEIRA, J. F. de. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, Abr. 2000.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr/jun, 2015.

ÉRNICA, M.; BATISTA, A. A. G. A escola, a metrópole e a vizinhança vulnerável. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, pp. 640-666, maio/ago. 2012.

ESPÓSITO, Y. L. Alfabetização em revista: uma leitura. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 21-27, fev. 1992.

FARAHT, L. R. **Método natural de alfabetização**: reflexões e críticas a partir de um estudo de caso. 41 p. Rio de Janeiro, 2012. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

FARIA FILHO, L. M. A instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. V. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135 - 150.

FARIA FILHO, L. M. Representações da escola e do analfabetismo no século XIX. In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. (Org.). **Leitura: práticas, impressos, letramentos**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FERRARO, A. R. **História quantitativa da alfabetização no Brasil**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001 – 2ª ed. – São Paulo: Global, 2004.

FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 65-90.

FERRARO, A. R; LEÃO; M. Lei Saraiva (1881): Dos argumentos invocados pelos liberais para a exclusão dos analfabetos do Direito de voto. **Educação Unisinos: São Leopoldo**. v. 16, n. 3, p. 241-250, set./dez. 2012.

FERREIRA, A. T. B; ALBUQUERQUE. E. B. C. As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa (Ano 1- Unidade 2)**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRA, M. V. **Refletindo sobre a formação de professores e sua necessária integração curricular**. Revista Interface, nº 10, p. 223-239, dez, 2015.

FERREIRA, N. S. A. Entre livros: a história do ensino de leitura e de escrita. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

FERREIRO. E. **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

FERREIRO. E. **O momento atual é interessante porque põe a escola em crise**. In: Nova Escola (Entrevista), 2006. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/238/emilia-ferreiro-o-momento-atual-e-interessante-porque-poe-a-escola-em-crise>. Acesso em: 18 jun. 2017.

FERREIRO. E. Nova escola promove encontro entre Emília Ferreiro e Telma Weiz. In: Nova Escola (Entrevista), 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/926/nova-escola-promove-encontro-entre-emilia-ferreiro-e-telma-weisz>. Acesso em: 13 mar. 2017.

FERREIRO. E; TEBEROSKY. A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. Trad. Sandra Netz. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2004.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização hoje: onde estão os métodos? **Revista Presença Pedagógica**. v.9. n. 50, p. 16 - 29, mar./abr, 2003.

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização: princípios e transformações. In: **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer do professor: caderno do professor formador**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/UFMG, 2005. p. 21-43 (Coleção Alfabetização e Letramento).

FRADE, I. C. A. S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Revista do Centro de Educação**. Rio Grande do Sul: Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 1, 2007, p. 21-39.

FRADE, I. C. A. S. Uma genealogia dos impressos para o ensino da escrita no Brasil no século XIX. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15 n. 44 maio/ago. 2010a.

FRADE, I. C. A. S. Livros de leitura de Abílio César Borges: ideários pedagógicos, produção e circulação. In: SCHWARTZ, C. M.; PERES, E; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **Estudos de história da alfabetização e da leitura na escola**. Vitória - ES: EDUFES, 2010b.

FRADE, I. C. A. S. História da alfabetização em Mato Grosso: a contribuição dos "diários de classe" como fonte documental. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 177 - 199.

FRADE, I. C. A. S. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 171-208, maio/ago. 2012.

FRADE, I. C. A. S; LANA, P. M. "**Imagens em livros escolares denominados cartilhas**". In: III Congresso Brasileiro de História da Educação Educação Escolar em Perspectiva Histórica, 2004. Paraná. Anais...Paraná. PUCPR, 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/329.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2016.

FREIRE. P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1981b.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 16. n. 46, p. 235-254, jan/abr. 2011.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr 2003.

FULY, V. M. S; VEIGA, G. S. P. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**. Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GALHARDO, T. **Cartilha da Infância**: ensino da leitura. 58ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves & Cia, 1911.

GALVÃO, A. M. O; BATISTA, A. A. G. A leitura na escola primaria brasileira: alguns elementos históricos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 4, n. 24, nov./dez. 1998.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 98. P. 85-90, ago, 1996.

GATTI, B. A formação continuada de professores: uma questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, jul, 2003.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 n. 37, P. 57 – 70, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out/dez. 2010.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S.S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S.S; ANDRÉ, M. E. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 5ª ed. São Paulo, Ática, 2011.

GERALDI, J. W. O “projeto do Wanderley” – entrevista com João Wanderley Geraldi. Entrevistador (a): PAULA, L. P, 2014. In: SILVA, L. L. M; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

GERALDI, J. W. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, L. L. M; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

GIGLIO, C. M. B. **Uma genealogia de práticas educativas na Província de São Paulo: 1836 – 1876**. São Paulo, 2001. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Faculdade da Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas – SP: Autores Associados, 2014 – (Coleção educação contemporânea).

GUIMARÃES, M. C. M. **Estado do conhecimento da alfabetização no Brasil (1944 – 2009)**. Goiânia, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, Goiás, 2011.

GVIRTZ, S; El discurso escolar a través de los cuardenos de classe – Argentina (1930-1970). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), 1999.

GVIRTZ, S; LARRONDO, M. Os cadernos de classe como fonte primária de pesquisa: alcances e limites teóricos e metodológicos para sua abordagem. In: MIGNOT, Ana C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. RJ: Eduerj, 2008, p. 35-48.

HERMIDA, J. F. A Reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: IX Seminário Nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil, 2012. João Pessoa, Paraíba. Anais...Paraíba. Universidade Federal da Paraíba, 2012. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf. Acesso em: 20 abr. 2017.

HILSDORF, M. L. S. Ensino mútuo na Província de São Paulo: Primeiros apontamentos. In: BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 91 – 103.

HILSDORF, M. L. S. Educação e instrução na Província de São Paulo. In: GONDRA; J. G; SCHNEIDER, O. (Org.). **Educação e instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822 – 1889)**. Vitória: EDUFES, 2011. (Coleção Horizontes de pesquisa em história da educação no Brasil; v. 3).

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out/dez. 2010.

HORTA, J. S. B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 31 – 60. (Coleção Ciências da Educação).

IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões - 2000/2010**. Censo Demográfico 2000, 2010. Disponível em: <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/educacao.html>. Acesso em: 21 set. 2016.

IBGE. **Taxa de analfabetismo das pessoas de 10 a 14 anos de idade, por sexo - Brasil - 2007/2014**. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014. Disponível em: <http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-10-a-14-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 21 set. 2016.

JACOMINI, M. A. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez.2004.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128, 1994.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” letramento o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação. Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005. 65 p.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 32. n 53, p. 1-25, dez, 2007.

KLEIMAN, A. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375 - 400, jul./dez. 2010.

KÖPKE, J. O ensino da leitura pelo Methodo Analytico. **Revista do Brasil**. São Paulo. v. II. anno I. p. 32-69, maio/ago, 1916.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. São Paulo, Papirus, 1999, p.165-183.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP; J; PAGEL; S; D; NASCIMENTO; A. R (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, p. 13 - 24.

LAVILLE, C; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. — Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG 1999.

LEAL, T. F; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, A; MACIEL, F. I. P; COSSON; R. (Coord.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Coleção Explorando o Ensino, v. 20, p. 89-106, 2010.

LEAL, T. F; CRUZ; M, C. S; ALBUQUERQUE, E. B. C. Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais (Ano 1- Unidade 7)**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEAL, T. F.; LIMA, J. M. Materiais didáticos no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento escolar: alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa (Ano 1- Unidade 2)**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LEÃO, M. **A participação de Rui Barbosa na Reforma Eleitoral que excluiu os analfabetos do direito de voto no Brasil**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

LEITE, T. M. S. B. R; MORAIS, A. G; O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Ano 1- Unidade 3)**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

LESAGE, P. A Pedagogia nas escolas mútuas no século XIX. In: BASTOS, M. H. C; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A escola elementar no século XIX: o método monitorial/mútuo**. Passo Fundo: Ediupf, 1999. p. 5 - 15.

LIMA, B. A. **Caminho Suave**. 69ª ed. Cia dos Livros, 1967.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio /jun /jul /ago, 2004.

LOPES, A. C. **Tensões entre recontextualização e hibridismo nas Políticas de Currículo**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu, Minas Gerais. Anais...Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt12/gt12201int.rtf>. Acesso em: 19 abr. 2017.

LOPES, A. C. Discurso nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez 2006.

LOPES, A. C; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J; MAINARDES. J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: Para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita**. 13ª ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. (Coleção Lourenço Filho).

LOVATO, R. G; MACIEL; F. I. P. Leitura deleite como espaço de incentivo à leitura e construção do conhecimento. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, ES, v. 1. n. 3. p. 74-89, jan./jul, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**. v.42. n.147. p.716-737. set./dez, 2012.

MACIEL, F. I. P. As cartilhas e a história da alfabetização no Brasil: alguns apontamentos. **História da Educação**. ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas (11): 147 - 168, abr, 2002.

MACIEL, F. I. P. **O aprendizado da leitura no Brasil no século XIX**. In: V Congresso Brasileiro de História da Educação. O ensino e a pesquisa em História da Educação, 2008. Sergipe-Aracaju. Anais. Aracaju, UFS/UNIT, 2008. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe_2008/trabalho_completo.php?id=87. Acesso em 10 ago. 2016.

MAGALHÃES et. al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Planejamento escolar: alfabetização e o ensino da Língua Portuguesa (Ano 1- Unidade 2). Brasília: MEC, SEB, 2012.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos e as políticas de currículo. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.7 n.1, p. 1-20, abr, 2011.

MAINARDES. J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas. **CEDES**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006.

MAINARDES, J; FERREIRA, M. S; TELLO, C. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológico. In: BALL, S. J; MAINARDES. J. (Org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011, p. 143 - 172.

MAINARDES. J; MARCONDES. M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa, e política educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas. CEDES, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan/abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

MARCUCCI, F. **A educação nas grandes metrópoles**: ensino de Língua Portuguesa em São Miguel Paulista. 215f. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência). Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e à docência. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012. Campinas-São Paulo. Anais. São Paulo, UNICAMP, 2012.

MARINHO, M. A oficialização de novas concepções para o ensino de português do Brasil. 301f. Campinas – SP, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas – SP, 2001.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010a. p. 68 - 100.

MARINHO, M. Pequenas histórias sobre este livro e sobre o termo *letramento*. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010b. p. 09 - 22.

MARTINS, A. C. A educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.4, n.1, p.21-28, jan/jun. 2009. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/467>. Acesso em: 18 mai. 2017.

MENDES, E. S T. **Benedicta Stahl Sodré**: mulher protestante na educação brasileira. 163f. São Paulo, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

MENDONÇA, O. S. Percurso histórico dos métodos de alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2 . (Curso de Pedagogia)

MONARCHA, C. **Lourenço Filho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MONTEIRO, S. R. R. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em debate**. Pelotas, v. 17, n. 2, p. 29-40, jul/dez./2011. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/695>. Acesso em: 12 abr. 2017.

MORAIS, A. G. **Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização?** In: MORAIS, A. G. *et al.* Alfabetização: apropriação do sistema alfabético. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 29-46. Disponível em: http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Alfabetizacao_Livro.pdf. Acesso em: 23 out. 2015.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Coleção: Como eu ensino).

MORAIS, A. G; LEITE, T. M. S. B. R. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Aprendizagem do sistema de escrita alfabética (Ano 1- Unidade 3). Brasília: MEC, SEB, 2012.

MOREIRA, A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**. n. 21 (1). p. 9-22, jan/jun, 1996.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**. n. 100. p. 93-107, mar, 1997.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. **Cadernos CEDES**, ano 20. n. 52, novembro/2000a.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**, São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília: Conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, 2006.

MORTATTI, M. R. L. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 3, n. 5, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. Acesso em: mar. 2015

MORTATTI, M. R. L. Manuais para ensinar a leitura e escrita (1940 – 1950) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita: métodos e material didático**. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

MORTATTI, M. R. L. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, L. L. M; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

MORTATTI, M. R. L. João Köpke (1852-1926) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015a. p. 59-76.

MORTATTI, M. R. L. Apresentação. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015b. p.11-22.

MOZZER, G. N. S. **A criatividade infantil na atividade de contar histórias: uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade**. 213f. Brasília - DF, 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2008.

NASCIMENTO, M. Alfabetização como objeto de estudo: uma perspectiva processual: In: ROJO, R. (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 1998. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

NEVES, F. M. **O método lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo (São Paulo, 1808 – 1889)**. 293f. Assis – SP, 2003. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis – SP, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Brincadeiras tradicionais musicais: análise do repertório recomendado pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / MEC. In: 23ª Reunião da

Anped. Caxambu, Minas Gerais. Anais. Caxambu, 2000. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0711t.PDF>. Acesso em: 18 jan. 2017.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto Editora, 1995, p. 11 – 30. (Coleção Ciências da Educação).

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA; C. B. E; MARINHO-ARAÚJO; C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. Campinas n. 27(1) p. 99-108, jan/mar, 2010.

OLIVEIRA, C. R. G. A. João de Deus, a Cartilha Maternal e o ensino da leitura em Portugal. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas (4): 49-56, set. 1998.

OLIVEIRA, D. A. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

OLIVEIRA, D. A; SARAIVA; A. M. S. A relação entre educação e pobreza: a ascensão dos territórios educativos vulneráveis. **Educação Temática Digital**. Campinas, SP, v.17, n. 3 p. 614-632, Set./Dez.2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8638257/9849>. Acesso em: 25 abr. 2017.

ORIANI, A. P. “**A célula viva do bom aparelho escolar**”: expansão das escolas isoladas pelo Estado de São Paulo (1917-1945). 277 p. Marília – SP, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2015.

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil Colonial. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. V. (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 43 – 60.

PANIZZOLO, C. **João Köpke e a Escola Republicana: criador de leituras, escritor da modernidade**. 358 f. São Paulo, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2006.

PASQUIM, F. R. Antonio da Silva Jardim (1860-1891) na história do ensino de leitura e escrita no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015a. p. 35-58.

PASQUIM, F. R. Ramon Roca Dordal (1854-1938) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na história da alfabetização no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015b. p. 77-92.

PAULA, L. F. O texto na sala de aula: breve apresentação. In: SILVA, L. L. M; FERREIRA, N. S. A; MORTATTI, M. R. L. (Org.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino**

de língua portuguesa. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. (Coleção formação de professores).

PEREIRA, B. C. **Theodoro de Moraes (1877-1956):** um pioneiro na história do ensino da leitura pelo método analítico no Brasil. 219 f. Marília-SP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2009.

PEREIRA, B. C. O pioneirismo de Theodoro de Moraes (1877-1956) na história do ensino da leitura no Brasil. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online].** São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 117-134.

PERES, E. “**A produção da crença**”: políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). In: XI ANPED Sul. Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais, 2016. Curitiba-Paraná. Anais. Paraná, Universidade Federal do Paraná – UFPR, 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-7-Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-e-Letramento.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PERES, E. T; VAHL, M. M; THIE, V. G. Aspectos editoriais da cartilha *Caminho Suave* e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira de História da Educação.** Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 335-372, jan./abr. 2016

POPKEWITZ, T. A Administração da liberdade: a cultura redentora das Ciências Educacionais. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais:** críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados e Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998. p. 147-172.

POPKEWITZ, T. **Reforma conhecimento pedagógico e administração social da individualidade:** a educação escolar como efeito de poder. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato.* Editora: Artmed, 2000. p. 141-169.

POPKEWITZ, T. Ciências da Educação, Escolarização e Abjeção: diferença e construção da desigualdade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 77-98, set./dez., 2010. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 15 ago. 2016

RAMOS, G. P; FERRARONI, D. S. PROFA: desconstruindo o tradicional em busca do consenso construtivista. **Comunicações.** Piracicaba, v. 16, n. 2, p. 73-83, jul/dez. 2009.

RAZZINI, M. P. G. O poder dos livros de leitura no início do século XX. In: MORTATTI, M. R. L; FRADE, I. C. A. S. (Org.). **História do ensino de leitura e escrita:** métodos e material didático. São Paulo: Editora Unesp; Marília: Oficina Universitária, 2014.

RAVAGNANI, M. C. A. N. **Autoridade, autoritarismo e autonomia docente:** representações de professores e alunos. 256f. Araraquara – SP, 2006. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, 2006.

RIBEIRO, V. M. Questões em torno da construção de indicadores de analfabetismo e letramento. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 283-300, jul/dez, 2001.

RODRIGUES, L. S. **Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização**. 96f. Brasília – DF, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2013.

ROJO, R. Letramentos escolares: coletâneas de textos nos livros didáticos de língua portuguesa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 433-465, jul./dez. 2010.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultura e de linguagens na escola. In: ROJO, R; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. (Coleção: Estratégias de Ensino).

SACRISTÁN, J. G. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados e Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998. p. 85-108.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALLES, F. C. **A proposta CEPAL-OREALC**: progresso técnico, cultura, política e educação. *Perspectiva*. n. 18, p. 107-132, 1992.

SANTOS; A. A. C. Aprender a usar cadernos: um caminho necessário para a inserção na cultura escolar. In: MIGNOT, Ana C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. RJ: Eduerj, 2008, p. 145 – 160.

SANTOS, L. G. Um estudo sobre a Cartilha da Infância (188?), de Thomaz Galhardo. **Revista de Iniciação Científica da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP)**, v. 7, n. 3, p. 332-342, 2007.

SANTOS, L. G. *Cartilha da infância*, de Thomaz Galhardo. In: MORTATTI, M. R. L. et al. (Org.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil [online]**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 23-34

SANTOS, T. S; MAIA; S. **A condição feminina: dupla jornada de trabalho**. In: III Simpósio Mineiro de Assistentes Sociais. Expressões socioculturais da crise do capital e as implicações para a garantia dos direitos sociais e para o Serviço Social, 2013. Belo Horizonte-Minas Gerais. Anais. Belo Horizonte. Conselho Regional de Serviço Social – CRESS (6ª região), 2013.

SÃO PAULO (Província). **Lei nº 107 de 27 de fevereiro de 1838 (Lei nº 16)**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação, 1838. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1838/lei-16-27.02.1838.html>. Acesso em: 15 maio. 2016.

SÃO PAULO (Província). **Lei nº 34 de 16 de março de 1846**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação, 1846. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/norma/?id=139680>. Acesso em: 17 abr. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 27 de 12 e março de 1890**. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Secretaria Geral Parlamentar. Departamento de Documentação e Informação, 1890. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 20 dez. 2016.

SÃO PAULO. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo (1909-1910)**. Directoria Geral da Instrução Publica por Ordem do Governo do Estado. Typographia do Diário Oficial, 1910.

SÃO PAULO. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo (1917)**. Directoria Geral da Instrução Publica por Ordem do Governo do Estado. v. 1, 1917.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 11.229 de 26 de junho de 1992**. São Paulo: SME/SP, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 11.434 de 12 de novembro de 1993**. São Paulo: SME/SP, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6328/05**. São Paulo: SME/SP, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Guia de estudo para o horário coletivo de trabalho: subsídios para os Coordenadores Pedagógicos**. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Projeto Toda Força ao 1º ano: Guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental/Secretaria Municipal de Educação**. São Paulo: SME / DOT, 2006b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental – Ciclo I**, Diretoria de Orientação Técnica – DOT/SME-SP, 2007a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 5403/07**. São Paulo: SME/SP, 2007b. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=17112007P%20054032007SME. Acesso em: 17 jun. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 14. 660 de 26 de dezembro de 2007**. São Paulo: SME/SP, 2007c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria 1566/08**. São Paulo: SME/SP, 2008.

SÃO PAULO. **Índice Paulista de Vulnerabilidade Social**. São Paulo: SEADE, ALESP, ILP, Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Regional, 2010.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – **Mais Educação São Paulo – Documento Referência**. São Paulo: SME/DOT, 2013a. Disponível em: [http://maiseducaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/Devolutiva da Consulta Publica.pdf](http://maiseducaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/Devolutiva_da_Consulta_Publica.pdf). Acesso em: 15 jan. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 54. 452 de 10 de outubro de 2013**. São Paulo: SME/SP, 2013b. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11102013D%20544520000. Acesso em: 15 jan. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 6. 340 de 06 de outubro de 2013**. São Paulo: SME/SP, 2013c. Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=07112013P%20063402013SME. Acesso em: 15 jan. 2015.

SÃO PAULO. Direitos à alfabetização na idade certa: reflexões, práticas e trocas de experiências com os países ibero-americanos aprofundam a implementação do PNAIC na cidade de São Paulo. **Revista Magistério** (Edição Especial PNAIC). Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2014a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1.084 de 31 de janeiro de 2014**. SME/SP, 2014b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 901 de 24 de janeiro de 2014**. SME/SP, 2014c.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 7. 493 de 7 de dezembro de 2015**. Dispõe sobre o processo inicial de escolha/atribuição de turnos e de classes/blocos/aulas aos professores da rede municipal de ensino que atuam nas escolas municipais e dá outras providências. SME/SP, 2015a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 1. 336 de 13 de fevereiro de 2015**. SME/SP, 2015b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Secretaria Estadual de Educação. **Portaria Conjunta SEE-SME-1 de 27 de agosto de 2015**. SME/SP-SEE/SP, 2015c

SAVELI, E. L. A educação obrigatória nas Constituições Brasileiras e nas Leis educacionais delas derivadas. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, Vol. 10 - n. 2 - p. 129-146, maio-ago, 2010. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/1879/1631>. Acesso em: 15 mar. 2016.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O; GARCIA, R. M. C; CAMPOS, R. F. Conversão das "almas" pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J; MAINARDES. J. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

SILVA, A. M. M.; PORTO, Z. G. **A Alfabetização e o ensino fundamental**: um balanço dos estudos no período de 1998 a 2011. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 463-485, maio/ago. 2012.

SMOLKA, A. L. B. **Alfabetização como processo discursivo**. 170 f. Campinas –SP, 1987. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 1987.

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 19-24, fev. 1985.

SOARES, M. B. Apresentação. In: RIBEIRO. V. M. **Alfabetismo e atitudes**: Pesquisa com jovens e adultos. Campinas-SP: Papyrus, 1999.

SOARES, M. B. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2015.

SOARES, M. B. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**. v. 9. n. 52, p. 15-21, jul/ago, 2003a.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003b.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Minas Gerais, n. 25. Jan/Fev/Mar/Abr, 2004.

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

SOARES, M. B. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ed. Ática, 2008b.

SOARES, M. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SOARES, M. B. Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: UFMG, 2010. p. 54 – 67.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, M. B; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000 (Série Estado do Conhecimento nº 1).

SODRÉ, B. S. **Cartilha Sodré**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s/d.

SOUZA, I. P. S; LEAL; T. F. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os diferentes textos em sala de aula de alfabetização (Ano 1- Unidade 5)**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, R. F. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 52, p. 9-28, nov /2000.

SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D; ALMEIDA; J. S; SOUZA, R. F; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século do século XX no Brasil**. 2ª ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006. p. 111–161 (Coleção Educação Contemporânea).

SOUZA, R. F. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção: Biblioteca Básica de História da Educação Brasileira, v. 2).

SOUZA, R. F. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976)**. Campinas - SP: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, R. F. A organização pedagógica da escola primária no Brasil: do modo individual, Mútuo, simultâneo e misto à escola graduada (1827-1893). In: GONÇALVES NETO, W.;

STESSUK, S. A implantação da Língua Portuguesa no Brasil, em contato com o tupi antigo e as línguas africanas. **Todas as letras I**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 96-102, 2006.

TAMBARA, E. A. C. Trajetórias e natureza do livro didático nas escolas de ensino primário no século XIX no Brasil. **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): 25-52, abr. 2002.

TAMBARA, E. A. C. **Livros de leitura nas escolas de Ensino Primário no século XIX no Brasil**. In: 26ª Reunião Anual da ANPED. Novo Governo. Novas Políticas? 2003. Poços de Caldas. Anais...Poços de Caldas. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br>. Acesso: 13 fev. 2016.

TEIXEIRA, G. B. **Compêndios autorizados, saberes prescritos: uma análise da trajetória dos livros nas escolas da Corte Imperial**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional (FBN/MinC), 2008.

TFOUNI, L. V. **Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso**. 1986. 239 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Estadual de Campinas. Campinas – SP, 1988. Disponível em: > <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000051671><. Acesso em: 21 maio. 2015.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 125-191.

TRINDADE, I. M. F. **A invenção de uma nova ordem para as cartilhas: ser maternal, nacional e mestra**. Queres ler? 2001. 524 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

UNESCO. **Educação para o todos: O compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO/ CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO. **O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012**. Setor de Educação. Divisão para a Coordenação das Prioridades das Nações Unidas na Educação, 2009. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

UNESCO. **Declaração de Incheon - Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Fórum Mundial de Educação 2015. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/233137POR.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

VALDEZ, D. **A representação de infância nas obras pedagógicas do Dr. Abílio César Borges: o barão de Macaúbas (1856-1891)**. 2006. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas - SP, 2006.

VIDAL, D. G. **Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30**. *Revista da Faculdade de Educação*. vol. 24 n.1 São Paulo. Jan./Jun. 1998.

VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T; FARIA FILHO, L. M; VEIGA, C. V. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 497-517.

VILLELA, H. O. S. O mestre-escola e a professora. In LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 95-134.

VIÑAO FRAGO. A. Culturas escolares, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio. In: **Construcción de una nueva cultura en los centros educativos**. VIII Jornadas

Estatales del Forum Europeo de Administradores de la Educación, Murcia, Forum Europeo de Administradores de la Educación de la Región de Murcia, 1996.

VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios**. Madrid: Morata, 2002.

VIÑAO FRAGO, A. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana C. V. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. RJ: Eduerj, 2008, p. 15 – 34.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, São Paulo, 1991.

WARDE, M. J. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados e Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

WARDE, M. J.; CARVALHO, M. J. Política e cultura na produção da História da Educação no Brasil. **Contemporaneidade e Educação**. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, Ano V, n.7, p. 9-33, 2000.

WEISZ, T. Prefácio. In: **Reflexões sobre a alfabetização**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1985.

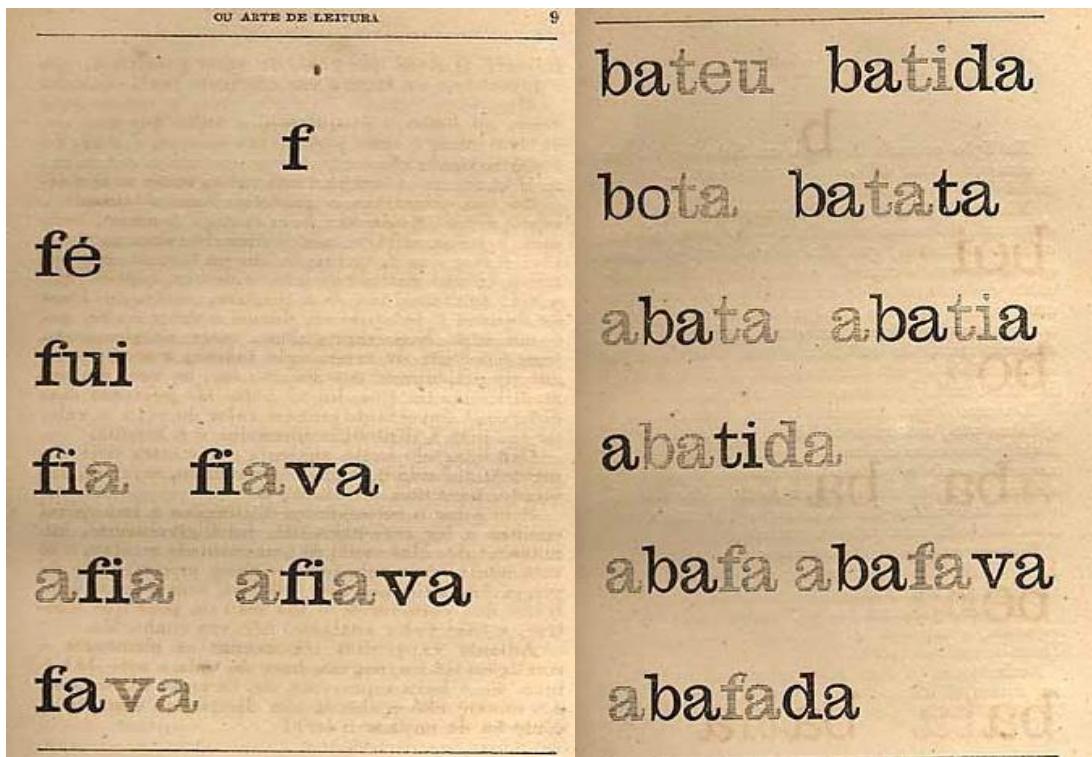
ANEXOS

ANEXO I – QUADRO SÍNTESE: MAIS EDUCAÇÃO SÃO PAULO

Quadro-Síntese das Principais Alterações após a Consulta do Programa Mais Educação São Paulo

Estratégia	Como é atualmente	Como foi proposto originalmente	Como ficará
Provas bimestrais	A critério das Unidades Educacionais	Em todas as Unidades Educacionais	Em todas as Unidades Educacionais serão realizadas provas e outras formas de avaliação (Nota Técnica 23)
Notas de zero a dez	Não há	Notas de zero a dez para os Ciclos Interdisciplinar, Autoral e para o Ensino Médio	Notas de zero a dez para os Ciclos Interdisciplinar, Autoral e para o Ensino Médio
Boletins enviados para casa	A critério das Unidades Educacionais	Periodicidade bimestral obrigatória	Periodicidade bimestral obrigatória (Nota Técnica 12)
Relatórios de Acompanhamento	Há	Acompanhará os boletins	Acompanhará os boletins
Lição de casa	Há apenas pela iniciativa individual dos professores	Haverá de forma sistemática e articulada ao currículo	Haverá de forma sistemática e articulada ao currículo (Nota Técnica 12)
Recuperação durante o período letivo	Há	Haverá, com fornecimento de melhores condições	Haverá, com fornecimento de melhores condições (Nota Técnica 13)
Recuperação intensiva nas férias	Não há	Haverá, quando necessário	Haverá quando necessário e possível (Nota Técnica 16)
Dependência	Não há	Possibilidade nos 7º e 8º anos do Ciclo Autoral	Retirada da proposta (Nota Técnica 22)
Fornecimento de questões	Não há	Banco de questões comentadas, relacionadas ao currículo	Banco de questões comentadas, relacionadas ao currículo (Nota Técnica 12)
Banco de Experimentos e Projetos	Não há	Disponibilização de um conjunto de propostas metodológicas para aulas, exercícios e pesquisas	Disponibilização de um conjunto de propostas metodológicas para aulas, exercícios e pesquisas (Nota Técnica 12)
Retenção no Ensino Fundamental	Retenção apenas ao final dos dois ciclos	5 possibilidades de retenção no Ensino Fundamental	5 possibilidades de retenção no Ensino Fundamental
Regimento Escolar	Orientação geral para todas as Unidades Educacionais	Disposição sobre diretrizes para reelaboração do Regimento - parte comum, parte diversificada	Diretrizes gerais, detalhado os dispositivos disciplinares: advertência, suspensão e apreensão
Aulas de libras no Ciclo de Alfabetização	3 horas aula semanais	Possibilidades de ampliação	5 horas aulas semanais

ANEXO II – CARTILHA JOÃO DE DEUS (1876)



Terceira lição

Sétima lição

In: DEUS, 1878, p. 9 e 21

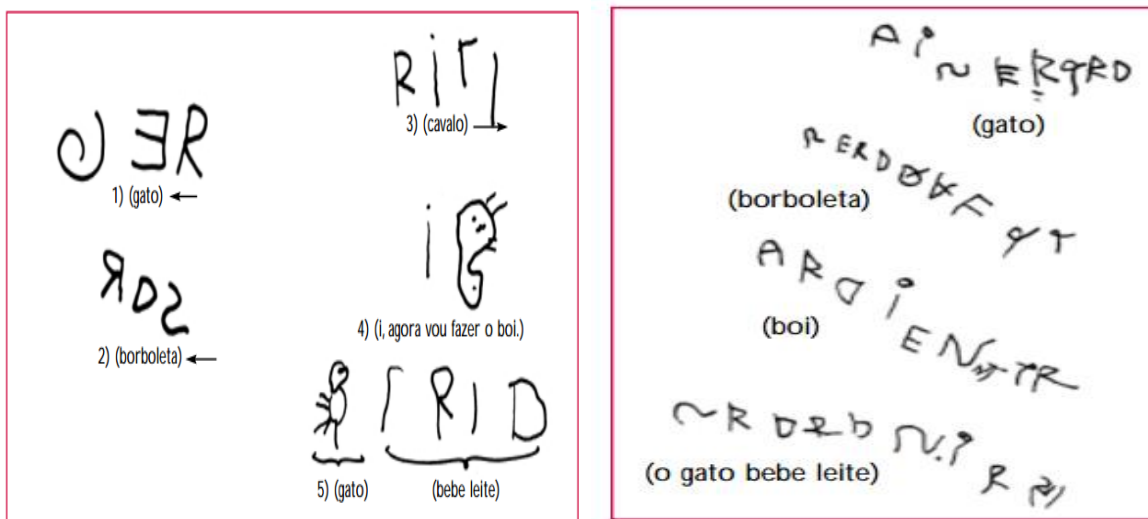
ANEXO III – CORRELAÇÃO ENTRE OS PONTOS DE ANÁLISE E OS TESTES ABC

Pontos de análise	Testes
1) Coordenação visual-motora	Teste 1 – cópia de figuras Teste 3 – reprodução de movimentos Teste 7 – recorte em papel
2) Resistência à inversão na cópia de figuras	Teste 3 – reprodução motora e gráfica de movimentos
3) Memorização visual	Teste 2 – denominação de 7 figuras apresentadas em conjunto por 30 segundos
4) Coordenação auditivo-motora 5) Capacidade de prolação 6) Resistência à ecolalia	Teste 6 – reprodução de polissílabos não usuais Testes 4 e 6 – reprodução de palavras usuais e não usuais
7) Memorização auditiva	Teste 4 – reprodução de palavras de uso corrente
8) Índice de fatigabilidade	Teste 8 – pontilhação em papel quadriculado Teste 7 – recorte em papel
9) Índice de atenção dirigida	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de narrativa Teste 7 – recorte Teste 8 – pontilhação
10) Vocabulário e compreensão	Teste 2 – denominação de figuras Teste 5 – reprodução de uma narrativa Todas as provas pelo que envolvem de execução a uma ordem dada.

Fonte: LOURENÇO FILHO, M. B. Testes ABC para verificação da maturidade necessária ao ensino da leitura e da escrita (1934). 13 Ed. Brasília, INEP, 2008, p. 50.

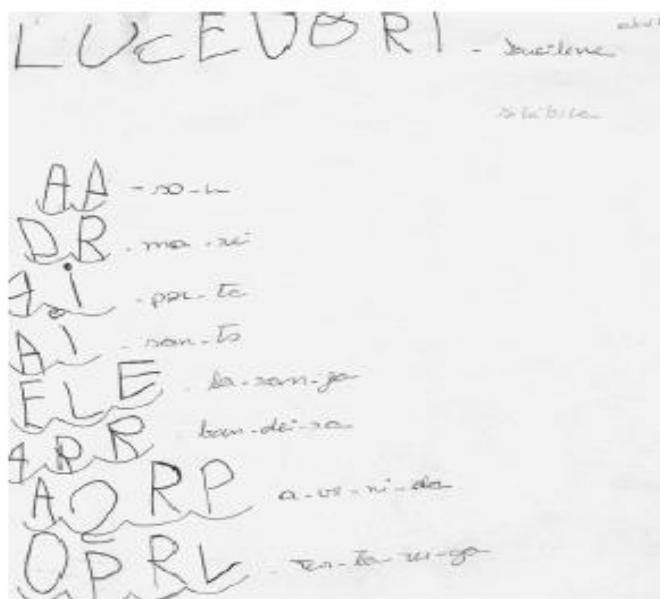
ANEXO IV – HIPÓTESES DE ESCRITA

Escrita pré-silábica



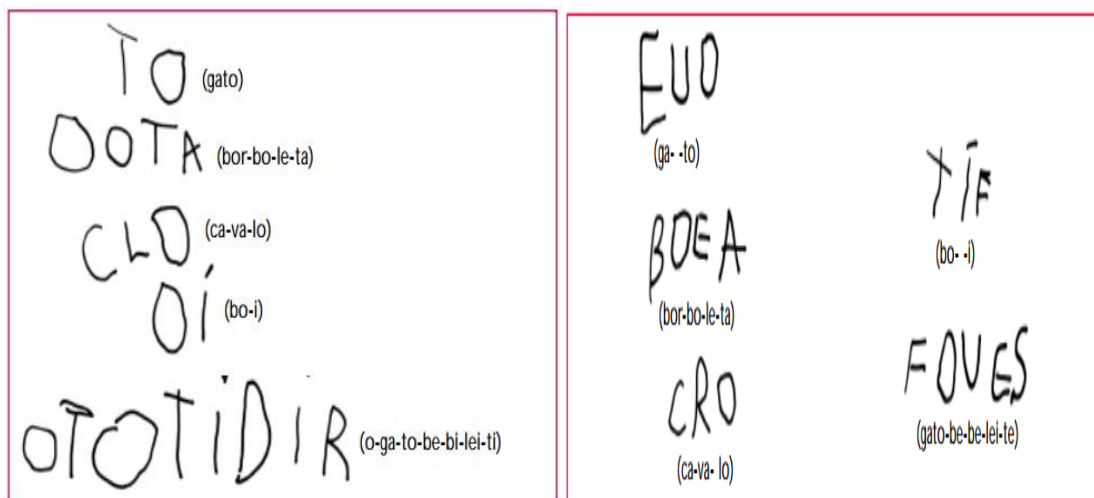
Fonte: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001c).

Escrita silábica de quantidade



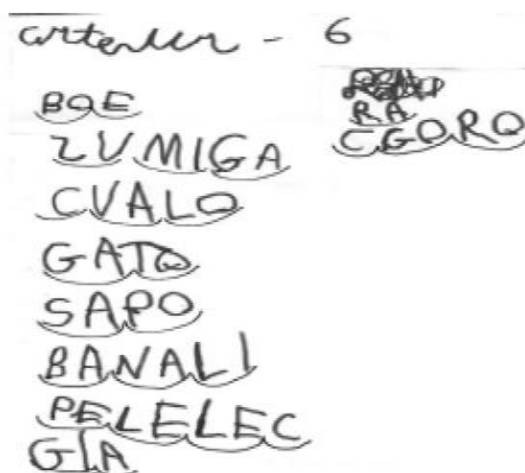
Fonte: COUTINHO (2005)

Escrita silábica de qualidade

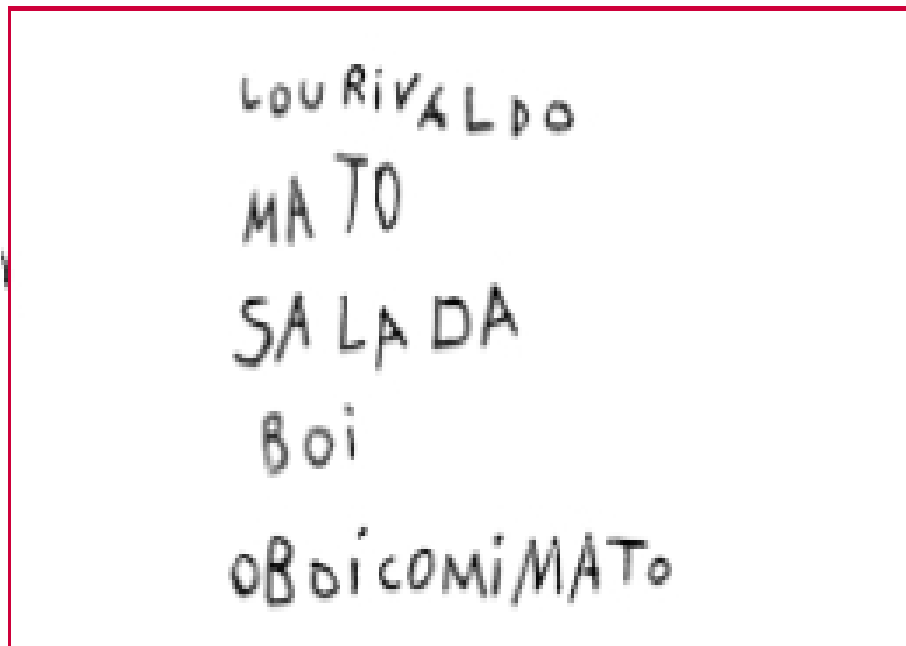


Fonte: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001c)

Escrita silábica alfabética



Fonte: COUTINHO (2005)

Escrita Alfabética

Fonte: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (BRASIL, 2001c).

ANEXO V – GÊNEROS TEXTUAIS

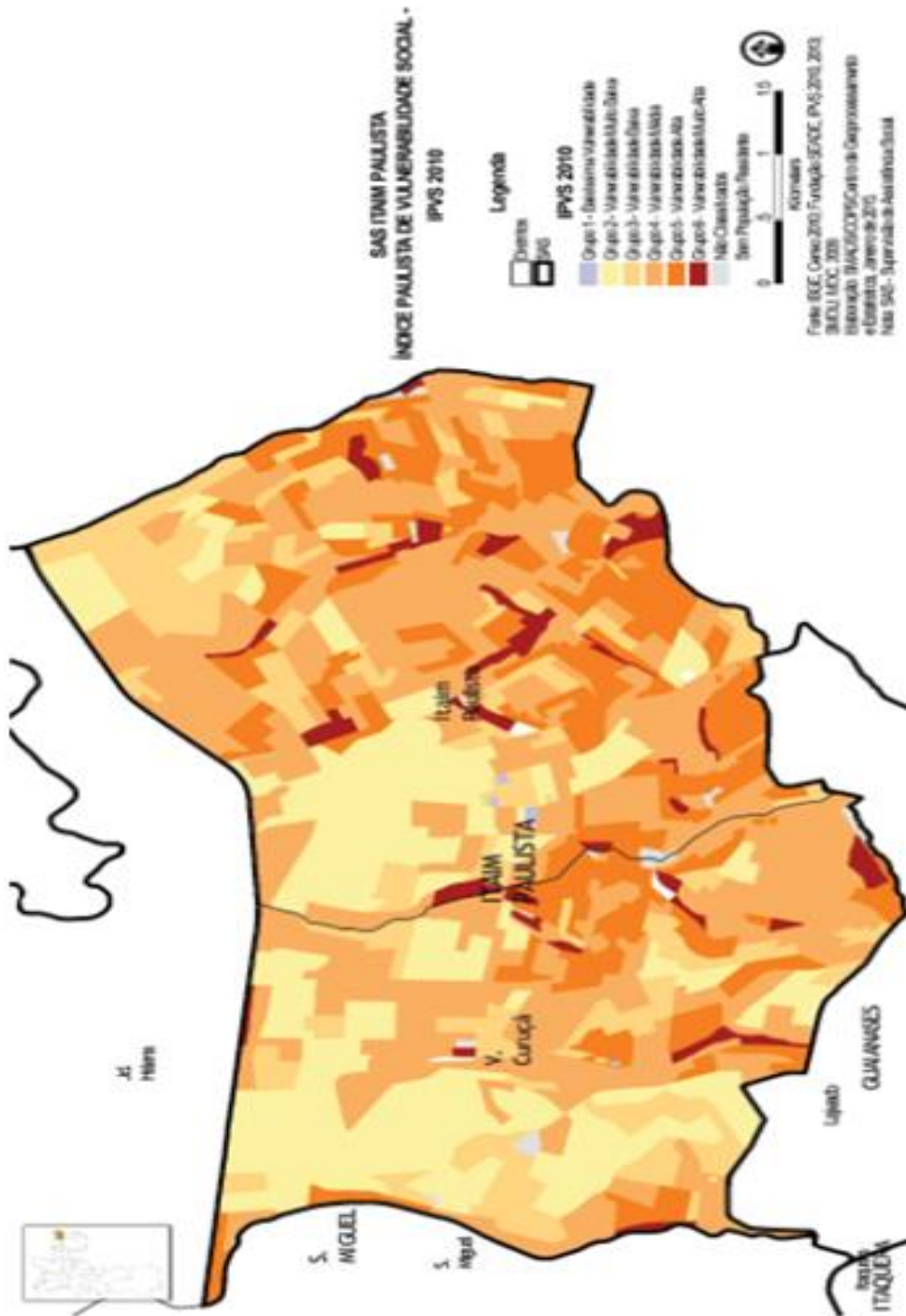
Âmbitos	Esferas de circulação/ produção dos textos	Gêneros
das Artes	Artes da imagem	Cena de filme, de desenho animado, storyboard, fotografia, fotolegenda...
	Artes gráficas	Ilustração, reprodução de xilo ou litogravura...
	Artes plásticas	Reprodução de pinturas, esculturas, grafites...
	Artes musicais	Letra de canção, de samba-enredo, RAP, reprodução de partituras e cifras...
	Literária	Autobiografia, conto, crônica, poemas, novelas, peças teatrais, limeriks...
	Literatura infantojuvenil ¹⁴	Conto de fadas, populares, fábulas, narrativas de aventura, de enigma, de ficção científica...
	Tradição oral	Adivinha, cordel, lenda, letra de cantiga, parlenda, piada, trava-língua...
da Divulgação Científica	Divulgação Científica	Artigo, verbete, citação, curiosidades, bula, biografia, infográfico, mapa, tabela, relato histórico...
	Escolar	Descrição, diálogo, enunciado de problema, instrução, lembrete, lista, narrativa, opinião, redação, resumo...

CONTINUAÇÃO....

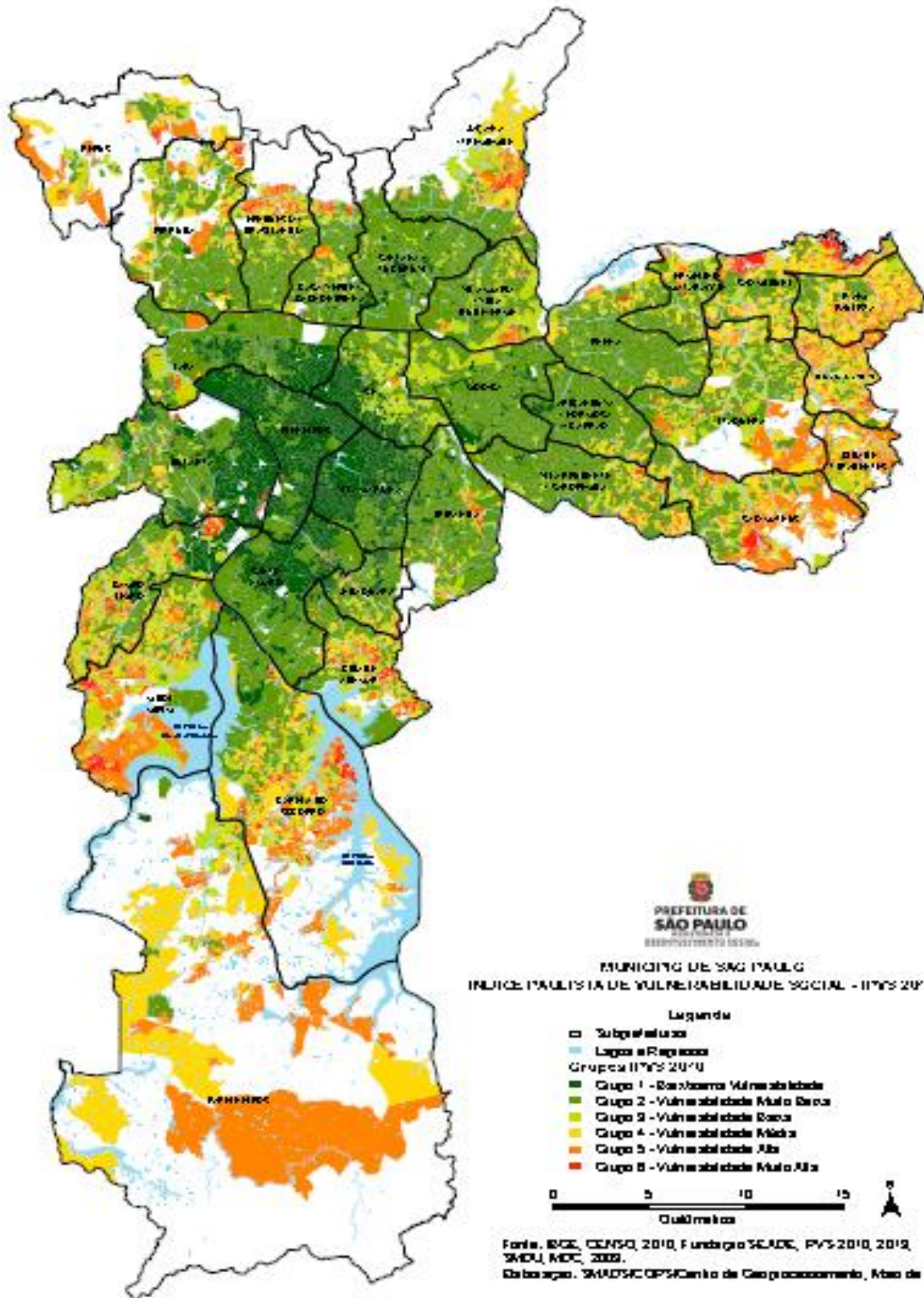
da Cidadania	Cotidiana	Agenda, bilhete, aviso, calendário, cardápio, carta, conversa, convite, diário íntimo, receita, telegrama...
	Burocrática	Carteira de identidade, certidão de nascimento, formulário, logotipo...
	Digital ¹³	Chat, email, homepage, spot...
	Entretenimento	Caça-palavra, desafio, palavra cruzada, HQ, Tirinha, Cartum...
	Jornalística	1ª página, artigo, artigo de opinião, charge, entrevista, notícia, reportagem...
da Cidadania	Jurídica	Artigo de lei
	Negócios	Carta comercial, cheque, nota fiscal...
	Política	Declaração, hino, manifesto...
	Publicitária	Anúncio, classificado, campanha, folder, logomarca, rótulo...
	Religiosa	Prece, profecia...

Fonte: Rojo (2010, p. 445-446)

ANEXO VI – MAPA DE VULNERABILIDADE SOCIAL DO ITAIM PAULISTA



ANEXO VII – MAPA DE VULNERABILIDADE SOCIAL ZONA LESTE



ANEXO VIII – MATRIZ CURRICULAR

ANEXO I DA PORTARIA Nº 6.340, DE 06 DE OUTUBRO DE 2013

ENSINO FUNDAMENTAL – Regular
Dois Turnos Diurnos

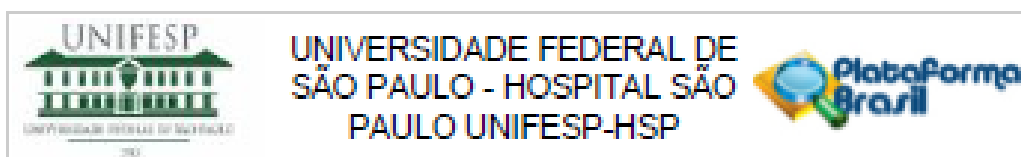
MATRIZ CURRICULAR - 2014											
LEIS FEDERAIS Nºs 9.394/96 E 11.274/06 e RESOLUÇÃO Nº 04/10											
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Componentes Curriculares	Horas-aula semanais								
			Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª		
	Linguagens	Língua Portuguesa	7	7	7	7	7	3	3	3	3
		Arte	1*	1*	1*	1*	1*	2	2	2	2
		Ed. Física	2*	2*	2*	2*	2*	3	3	3	3
	Matemática	Matemática	7	7	7	7	7	3	3	3	3
	Mundo Físico, Natural, da Realidade Social e Política	Ciências	3	3	3	3	3	4	4	4	4
		Geografia	3	3	3	3	3	3	3	4	4
História		3	3	3	3	3	4	4	3	3	
Total da Base Nacional Comum			26	26	26	26	26	26	26	26	
Parte Diversificada	Língua Estrangeira Moderna	Língua Inglesa	2*	2*	2*	2*	2*	2	2	2	2
		#Língua Espanhola	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total da Parte Diversificada			2	2	2	2	2	2	2	2	
Total da Carga Horária			28	28	28	28	28	28	28	28	
Ensino Religioso			1	1	1	1	1	1	1	1	
*Aulas com o Professor especialista, dentro do horário de funcionamento do turno											
#Língua Espanhola - oferta optativa a partir do 6º ano											

ENRIQUECIMENTO CURRICULAR - LEI FEDERAL Nº 9.394 – Artigo 34									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
Sala de Leitura	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Laboratório de Informática Educativa	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	2	2

DOCÊNCIA COMPARTILHADA – DECRETO Nº 54.452/13									
	Alfabetização			Interdisciplinar			Autoral		
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
Projetos	-	-	-	1	2	12*	-	-	-
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	-	-	-	-
TOTAL	2	2	2	3	4	12	-	-	-
*Nº de aulas variável de acordo com o nº de turmas (inciso II do art. 8º da Portaria nº 5.930/13)									

- 28 horas-aula X 40 semanas = 1.120 horas-aula
- 1.120 horas-aula X 45 minutos = 50.400 minutos
- 50.400 minutos + 6.000 minutos (recreio e atividades orientadas) = 56.400 minutos
- 02 horas-aula (enriquecimento curricular) X 40 semanas = 80 horas-aula
- 80 horas-aula X 45 minutos = 3.600 minutos
- 3.600 minutos + 56.400 minutos = 60.000 minutos ou 1.000 horas

ANEXO IX – PARECER COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas Curriculares e as práticas de alfabetização e letramento em escolas paulistanas

Pesquisador: VANESSA SANTANA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 52535416.5.0000.5505

Instituição Proponente: Escola de Filosofia Letras e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.476.538

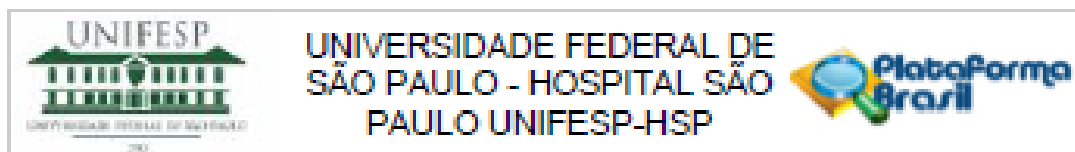
Apresentação do Projeto:

Trata-se de resposta de pendências apontadas no parecer Inicial- 1.413.500 de 18/2/2016

Projeto CEP/UNIFESP n.: 0041/2016

Este trabalho tem como foco de pesquisa a política curricular e as práticas de alfabetização e letramento em duas escolas do distrito do Itaim Paulista, localizadas na cidade de São Paulo. A pesquisa terá como objeto de estudo a implementação das diretrizes do documento Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (2013) que reestrutura os Ciclos com uma nova configuração do Ensino Fundamental em: Ciclo de Alfabetização - 1º ao 3º ano, Ciclo Interdisciplinar - 4º ao 6º ano, e Ciclo Autoral - 7º ao 9º ano, delimitado no Ciclo de Alfabetização que está pautado na Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 ? 2024 (BRASIL, 2014) que determina que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização. Entende-se que alfabetização entrou em evidência na República e ao longo do tempo o termo sofre mudanças.

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
 UF: SP Município: SAO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.478.500

Objetivo da Pesquisa:

CONFORME DESCRITO NO PARECER INICIAL

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Trata-se de resposta de pendência

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme parecer 1.413.500 de 18/2/2016

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de resposta de pendência

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

pendências apontadas no parecer inicial:

Encontramos a seguintes inadequações, listadas abaixo.

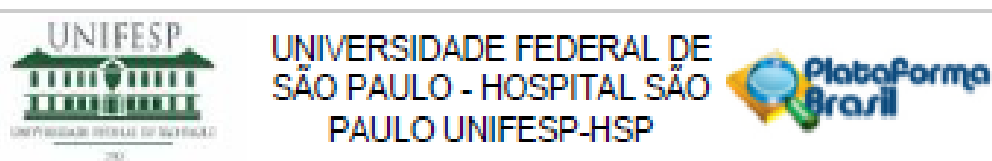
- 1- Em relação ao TCLE: a)- o documento deve ser iniciado na forma de convite à participação do professor (TCLE ao professor) ou solicitação de autorização para o acesso aos cadernos dos filhos (TCLE aos pais); b)- todas as folhas devem ser numeradas (ex: 1/4, 2/4, etc.). No momento da aplicação do TCLE, todas as páginas deverão ser rubricadas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa.; c)-no campo de assinaturas, além da assinatura, inserir local para o nome do participante e do pesquisador.
- 2- Em relação às autorizações das escolas: foi enviado um modelo de pedido de autorização. Favor enviar as autorizações já assinadas (ou seja, autorização dada).

resposta: adequações realizadas. PENDENCIA. ATENDIDA.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a aprovação do estudo, apresentar relatórios parciais e final conforme determina a Norma Operacional 001/13 do MS/CNS/CONEP.

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
 Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
 UF: SP Município: SÃO PAULO
 Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.476.536

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_647954.pdf	29/03/2016 23:04:18		Aceito
Outros	Cartaconselhodeetica.pdf	29/03/2016 23:02:48	VANESSA SANTANA DOS	Aceito
Outros	autorizacao_assinada_	29/03/2016 22:55:03	VANESSA SANTANA DOS	Aceito
Outros	autorizacao_assinada_	18/03/2016 21:54:36	VANESSA SANTANA DOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor_alterado.pdf	14/03/2016 18:42:27	VANESSA SANTANA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_cademos_alterado.pdf	14/03/2016 18:41:45	VANESSA SANTANA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	14/01/2016 16:15:20	VANESSA SANTANA DOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_completo.pdf	06/01/2016 11:04:39	VANESSA SANTANA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SÃO PAULO, 04 de Abril de 2016

Assinado por:
Miguel Roberto Jorge
(Coordenador)

Endereço: Rua Botucatu, 572 1º Andar Conj. 14
Bairro: VILA CLEMENTINO CEP: 04.023-061
UF: SP Município: SÃO PAULO
Telefone: (11)5571-1062 Fax: (11)5539-7162 E-mail: secretaria.cepunifesp@gmail.com

APÊNDICE

Roteiro de Entrevista

BLOCO 1 - Perfil dos entrevistados

1. Idade/sexo
2. Qual a escolaridade e profissão dos seus pais?
3. Qual sua formação? Graduação, Pós- Graduação? Em qual faculdade?
4. Quanto tempo trabalha como alfabetizadora? E na docência? Já trabalhou em turmas fora do Ciclo de Alfabetização? Como foi?
5. Trabalha ou trabalhou em outras redes de ensino? E na rede privada?

BLOCO 2 - Formação continuada

1. Quais cursos de formação continuada você fez? Em qual ou quais instituições? (Prefeitura, Estado, MEC, instituição própria)
2. Se sim, foram cursos presenciais ou à distância?
3. Já fez cursos específicos em alfabetização e letramento? Como são os cursos? Afetaram na sua prática pedagógica?
4. Quais os aspectos positivos e negativos dos cursos em alfabetização?
5. Como é a formação continuada na escola?
6. O curso de graduação influencia na sua prática? E na área de alfabetização e letramento?

BLOCO 3 - Práticas pedagógicas e cotidiano escolar

1. Como você organiza a rotina escolar?
2. Quais materiais didáticos você utiliza? (Livros, cadernos, folhas impressas)
3. Como você desenvolve o seu trabalho para alfabetizar as crianças?
4. Você acha que as reformas curriculares têm auxiliado no seu trabalho como alfabetizadora? Por quê?
5. Quais as maiores dificuldades que você encontra para alfabetizar as crianças?
6. Quando você considera que uma criança está alfabetizada?
7. Como são as reuniões pedagógicas com a coordenação? A coordenação auxilia nas dificuldades que ocorrem em sala de aula? Há trocas de experiências entre os professores?