

# magistério

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/revistamagisterio>

Nº 1 – 2014

PUBLICAÇÃO DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME PARA OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE 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

PREFEITO DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO  
**FERNANDO HADDAD**

SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO  
**CESAR CALLEGARI**

SECRETÁRIA ADJUNTA DE EDUCAÇÃO  
**JOANE VILELA PINTO**

CHEFE DE GABINETE  
**ATAÍDE ALVES**

CHEFE DA ASSESSORIA TÉCNICA DE PLANEJAMENTO  
**ANTONIO RODRIGUES DA SILVA**

DIRETOR DA DOT CURRÍCULO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO  
**FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA**

ASSESSORIA  
**LEILA DE CASSIA JOSÉ MENDES DA SILVA**  
**TÂNIA NARDI DE PÁDUA**

COMUNICAÇÃO E ASSESSORIA DE IMPRENSA  
**MAGALI SERAVALLI ROMBOLI**

**APOIO**  
COORDENADORA DO CENTRO DE MULTIMEIOS  
**MAGALY IVANOV**

BIBLIOTECA PEDAGÓGICA  
**EDNA MAFALDA CRUZ**  
**PATRICIA MARTINS DA SILVA REDE**  
**ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA**  
**ROSANA LEILA GARCIA**

MEMORIAL DO ENSINO MUNICIPAL  
**ELIETE CARMINHOTTO**  
**LILIAN LOTUFO PEREIRA P. RODRIGUES**

VÍDEO EDUCAÇÃO - FOTOS  
**ADRIANA LÚCIA M. DE MEDEIROS CAMINITTI**

REVISÃO  
**LEILA DE CÁSSIA JOSÉ MENDES DA SILVA**  
**ROBERTA CRISTINA TORRES DA SILVA**

# magistério

PUBLICAÇÃO DA DIRETORIA DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DA SME PARA OS  
PROFESSORES DA REDE DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

criação e edição  
**ALFREDO NASTARI**

iconografia  
**TEMPO COMPOSTO**

arte  
**MARCUS MARQUES**

## SUMÁRIO

O SEMINÁRIO DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA .....	4
ENTREVISTA: CESAR CALLEGARI – AS ORIGENS DO PACTO .....	6
O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM – LUCIA COUTO .....	12
UM COMPROMISSO DO PAÍS COM TODAS AS CRIANÇAS BRASILEIRAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO – FÁTIMA APARECIDA ANTONIO .....	17
A ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO IBERO-AMERICANO .....	25
DIÁLOGOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E ESCRITA .....	30
RELATO DE EXPERIÊNCIA – ENSINO FUNDAMENTAL: CRIANÇAS E INFÂNCIAS PRESENTES? .....	32
PERCEPÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO Pnaic JÁ É POSSÍVEL PERCEBER MUDANÇAS NAS PRÁTICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES? .....	35
COMO AS CRIANÇAS APRENDEM A ESCRITA ALFABÉTICA? – ARTUR GOMES DE MORAIS .....	43
PNAIC 2014: CAMINHOS DE PRÁTICAS E DE GARANTIA DE DIREITOS .....	51

## AGRADECIMENTO:



## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Magistério / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo:  
SME / DOT, 2014.

Edição especial Pnaic  
ISSN 2358-6532

1. Educação 2. Alfabetização I. Diretoria de Orientação Técnica – Currículo,  
Avaliação e Formação

CDD 371.3

Código da Memória Técnica: SME30/2014

## **A Legislar, ler, lei.** Saber é poder. Vale o que está escrito.

A origem latina de *legere* e *legislare* revela o significado comum do ato de ler e do ato de fazer leis e interpretá-las.

A escrita e a sua leitura são componentes intrínsecos de um processo civilizatório que amplia no ser humano a capacidade de viver sempre em maiores aglomerados, *socializadamente*.

Se parássemos de ler e escrever tenderíamos de novo à barbárie.

Poder conviver é poder ler. Ler é poder. Ler é conviver.

O poder de que aqui se fala não é o de ter domínio sobre o outro!

É o poder entender um fato relatado,

poder desvendar um enigma científico,

poder admirar-se com um espanto da filosofia,

poder servir, partilhar, emocionar-se estar junto ou

poder desvencilhar-se do poder do poderoso, pelo passo inicial da crítica.

O Pnaic partilha um compromisso dessa visão política no qual se realinha o poder da sociedade toda pela implantação urgente do poder de ler e de escrever.

Ter um currículo claro, partilhar formações em diálogo, oferecer materiais didáticos diversificados faz descortinar um novo cenário de poder democrático e social como direito do estudante e um dever da escola pública.

Todos nós saímos *empoderados* em compartilhar com nossos alunos desta sociedade da escrita e da leitura.

Mas não é qualquer leitura e nem qualquer escrita que nos fazem partilhar da beleza humana.

Falamos aqui da leitura social, crítica, ética e estética do mundo contemporâneo. Fluido em seus desejos, imediatista em seus resultados, ubíquo em seus territórios. Mundo carente de projetos e perspectivas mais humanas e solidárias.

Esta edição especial da revista Magistério é um passeio por reflexões e práticas nascidas dos relatos das origens do Pnaic, e por algumas trocas de experiências latino-americanas com a cidade de São Paulo.

A entrevista com o Secretário Municipal de Educação Cesar Callegari é um relato dos passos históricos dados para a constituição do Pnaic, complementados pelo artigo de Lucia Couto, que reflete sobre os fundamentos e metodologias de sua delicada produção, consubstanciada no documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental)”.

As referências ao Evento da OEI sobre alfabetização fazem uma contextualização do Pacto para os países latino-americanos.

O conjunto dos debates, realizados em 3 e 4 de abril, foram sistematizados pela OEI, a quem agradecemos especialmente nas figuras de seu Secretário Geral, Álvaro Marchesi e da Diretora Regional para o Brasil, Ivana de Siqueira.

Boa leitura!

FERNANDO JOSÉ DE ALMEIDA

DIRETOR DE ORIENTAÇÃO TÉCNICA DO GABINETE DA  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO



# O seminário Diálogos Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita

## OS NÚMEROS DO Pnaic

**317.207**

Alfabetizadores em formação

**9.435.373**

Alfabetizando atendidos

**4.656.042**

Cadernos distribuídos

**276.868**

Jogos pedagógicos distribuídos

**10.729.575**

Obras compostas por acervos direcionados às turmas de alunos de 1º ao 3º ano do ensino fundamental

**109.466**

Escolas atingidas

No dia 4 de abril de 2014, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME e a Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI, promoveram o Seminário Diálogos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, cujo objetivo foi o de contribuir para o debate e fomento da alfabetização, leitura e escrita como direito assegurado à educação.

Na ocasião, participaram como palestrantes do evento o Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, Cesar Callegari e o Diretor da Diretoria de Orientação Técnica – Currículo, Avaliação e Formação, Prof. Fernando José de Almeida; o Secretário Geral da OEI, Álvaro Marchesi e a Diretora Regional da OEI-Brasil, Ivana de Siqueira. Além deles, participaram a Coordenadora Geral de Redes Públicas do Ministério da Educação – SEB, Clélia Mara Santos Ferrari; o Professor Ricardo Costa, Secretário de Educação de Franco da Rocha/SP e Ana Lúcia Sanches, Secretária Adjunta de Educação de Santo André/SP.

Estavam presentes o Ministro da Educação de Honduras, os representantes do Ministério da Educação da Argentina, Colômbia, Costa Rica, El Salvador, Espanha, Guatemala, Nicarágua, Paraguai, Peru, Panamá, Portugal, República Dominicana e Uruguai. Foram convidados a coordenação de desenvolvimento/implementação do Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os Secretários Municipais de Educação das 35 cidades que compõem a região da grande São Paulo expandida, Técnicos, Gestores e Professores das Secretarias Municipais de Educação e orientadores de estudo do Pnaic da Rede Municipal de São

Paulo, Professores Pnaic por região, Supervisores Escolares, Coordenadores Pedagógicos, Diretores Regionais e Diretores das DOT-P das Diretorias Regionais de Educação, totalizando um público de 450 pessoas.

Um dos maiores, mais grave e urgente problema enfrentado no Brasil é a taxa de analfabetismo aos 8 anos de idade, fato ainda agravado pela discrepância percebida entre as diferentes regiões do País.

A construção da proposta inicial do Pnaic partiu da apresentação e discussão com cada um dos estados e o Distrito Federal; de audiências com o Conselho Nacional de Educação e representação do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; de reuniões de trabalho com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e de apresentação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Cada um dos estados em parceria com o MEC e a Undime definiram o modo de implantação e as formas de atuação com o(s) sistema(s), as redes de ensino e as Universidades formadoras.

O acordo assumido resulta na reafirmação do Compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, expresso por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic.



*Álvaro Marchesi, da OEI, com Célia Ferrari, do MEC. Abaixo, ela dialoga com Ana Lúcia Sanches, de Santo André.*



*O auditório Elis Regina ficou lotado por educadores dos países Ibero-americanos.*

*Abaixo, a mesa com Cesar Callegari e Fernando Almeida, da SME, Álvaro Marchesi e Ivana de Siqueira, da OEI, Célia Ferrari, do MEC e Ana Lúcia Sanches, de Santo André.*







ADRIANA CAMINITI

## Entrevista: Cesar Callegari

# As origens do Pacto

*Então Secretário de Educação Básica do MEC, o atual Secretário Municipal de Educação de São Paulo participou diretamente da formulação do Pnaic, que defende com entusiasmo*

**Magistério** – *Como foi articulado o Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa?*

**Secretário** – 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.

Voltando um pouco atrás, nós tivemos a oportunidade de elaborar no Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. Tive a honra de ser o relator dessa matéria no Conselho Nacional de Educação, quando, pela primeira vez, foi definida uma diretriz, uma norma nacional a ser observada pelos sistemas de ensino, de que a alfabetização é um direito inalienável das crianças e deve acontecer até os oito anos de idade.

**Magistério** – *Por que aos oito anos de idade?*

**Secretário** – Essa idade não foi definida arbitrariamente. Depois de muitos estudos, há um consenso entre educadores, especialistas e pes-

quisadores do assunto de que até os oito anos de idade é possível construir uma convergência entre todas as crianças que chegam de forma desigual no ensino fundamental aos seis anos de idade, de forma que possam trilhar um conjunto de experiências, aprendizados e percursos que permitam que em três anos no máximo – ou seja, aos oito anos – todas estejam alfabetizadas. Isso já havia sido construído nas diretrizes curriculares: um ciclo de alfabetização, nominado dessa mesma forma.

**Magistério** – *E qual é a importância da alfabetização na idade certa?*

**Secretário** – Todo educador brasileiro – e não apenas ele como também os próprios alunos e suas famílias – sabem que 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. Portanto, se há algo que nós podemos e devemos fazer é garantir o direito à aprendi-

zagem, ao desenvolvimento dessas crianças dos seis aos oito anos de idade, dentro do ciclo de alfabetização.

**Magistério** – *Atualmente, qual é a situação das crianças brasileiras nessa faixa etária?*

**Secretário** – 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. Essa é uma questão gravíssima. Em estados como Alagoas, por exemplo, mais de 40% das crianças chegam ao final do ensino fundamental, ao 5º ano, sem estarem alfabetizadas. 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. Se esses alicerces não existem, as outras coisas vão começando a ficar muito precárias, mesmo para aquelas crianças que continuam até o final do ensino fundamental.

**Magistério** – *Este é um problema geral do Brasil ou apenas de suas regiões mais pobres?*

**Secretário** – Mesmo na cidade de São Paulo, que tem uma das mais portentosas redes do Brasil, com um dos melhores quadros de profissionais da educação do país, numa jornada

de trabalho das mais importantes, essa situação ainda é muito preocupante. Aqui temos uma estrutura bastante razoável comparativamente a outras redes de ensino: acabamos de ter um concurso para professores de Ensino Fundamental I e de Educação Infantil com 3.500 vagas para as quais concorreram 105 mil professores. Isso mostra que nós temos condições de selecionar melhores professores dentro do mercado. Mesmo assim, alguma coisa existe de muito complicado. Segundo a última avaliação do Ideb, uma parte significativa das crianças paulistanas, quase 28%, estavam numa defasagem que impedia que fossem consideradas efetivamente alfabetizadas.

Alguns estados brasileiros como o Paraná, Santa Catarina, e mesmo no nordeste brasileiro, o estado do Ceará, conseguiram avançar mais. Mas esta continua sendo uma questão nacional. Fechar definitivamente a torneira do analfabetismo é garantir a efetiva alfabetização das crianças na idade certa.

**Magistério** – *Na sua opinião, o país está maduro para a alfabetização na idade certa?*

**Secretário** – Como disse logo no começo, todos os gestores educacionais, todos os educadores, as famílias e até as crianças sentem quando elas não evoluem, não crescem e não atingem certos objetivos. Creio que o Brasil estava pronto para selar um pacto no qual todos deveriam participar e nós conseguimos a adesão de praticamente todos os municípios brasilei-

***“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 Pnaic é essencialmente um grande programa de formação de professores alfabetizadores e creio que é uma das coisas mais importantes que o Brasil está fazendo neste momento”***

ros, além dos 27 estados e do Distrito Federal, e tudo isso inclusive envolvendo uma rede de Universidades, de pesquisadores e professores que há anos já vinham trabalhando no assunto. O Brasil tem certos patrimônios que às vezes ficam inexplorados. Neste caso, nós conseguimos aproveitar muito conhecimento na área da alfabetização que já vinha sendo construído como, por exemplo, pelo pessoal da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal de Minas Gerais e que, apesar de todos os maneirismos, dogmas, métodos e até alguns modismos, que frequentemente acabam habitando certas épocas da educação, nós afastamos tudo isso em nome da compreensão de que era e é absolutamente necessário definir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nessa fase da vida.

**Magistério** – *E por que existe a necessidade desta definição pormenorizada dos conteúdos e habilidades às quais as crianças têm direito?*

**Secretário** – Porque as crianças são desiguais. Elas têm condições econômicas, sociais, culturais as mais diversas. Chegam no ensino fundamental em condições completamente diferentes, mas o direito de cada uma delas é igual, e se nós não enunciarmos com clareza quais são esses direitos, ou seja, o que uma criança aos seis, sete e oito anos de idade tem o direito de saber, e quais as habilidades para a alfabetização devem ser desenvolvidas, nós jamais chegaremos ao que deve ser um direito de todos.

A criança do interior do Piauí, na grande São Paulo, na cidade de São Paulo, no Rio Grande do Sul, todas as crianças brasileiras têm esses mesmos direitos básicos. Foi a partir disso, e com base em todos esses conhecimentos acumulados, que o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as bases do Pacto.

**Magistério** – *Na prática, no que consiste essencialmente o Pnaic?*

**Secretário** – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um grande programa de formação de educadores e creio que esta é uma das coisas mais importantes que o Brasil está realizando nos dias de hoje. Estão sendo mobilizados mais de trezentos mil professores e professoras alfabetizadoras. Quando que aconteceu isso no Brasil? Quase nunca! Nunca aconteceu de uma maneira sistemática, com eixo, uma coluna vertebral praticamente única que, exatamente por ser única e ser uma coluna vertebral, torna possível todas as possibilidades, tecnologias e invenções que os professores e seus alunos são capazes de realizar na sala de aula e mesmo no ambiente de casa.

Com essa coluna vertebral é possível articular o processo de alfabetização como em uma espiral. No ano passado, começamos com a formação de profissionais da educação em alfabetização em Língua Portuguesa, mas que vai visitando em forma espiralada os conhecimentos necessários em Matemática, em Ciências e em Arte.



**Magistério** – *Como se dá o processo de alfabetização proposto pelo Pnaic?*

**Secretário** – 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.

**Magistério** – *Em 2014 o foco continua na formação em Língua Portuguesa?*

**Secretário** – Não. Neste ano os professores alfabetizadores estão passando por uma formação centrada no ensino da Matemática, no desenvolvimento do conhecimento da Matemática elementar nos anos iniciais e, portanto, no ciclo de alfabetização. Mas a Matemática é

utilizada com todos os desafios relacionados à linguagem, à Língua Portuguesa, à Geografia, à História, à Arte, à Ciência, enfim, todos esses universos que vão dando ao mesmo tempo significado para o aprendizado em Matemática e significância para o processo de ensino aprendizagem.

**Magistério** – *E como são os processos de avaliação no Pnaic?*

**Secretário** – No mesmo contexto em que se deu o Pnaic, uma das obras mais importantes da Federação Brasileira no que tange à educação, construímos também um conjunto de acompanhamentos como a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização, além de vários outros instrumentos que os educadores já vinham utilizando, como é o caso da Provinha Brasil, um instrumento endógeno, interno à própria escola e às redes, de tal maneira que seja instrumento para atacar os problemas no momento em que eles acontecem.

É uma avaliação para a aprendizagem, como gostamos de dizer, ou seja, uma avaliação processual e não uma avaliação externa, que frequentemente demora muito a chegar e muitas vezes é tão genérica que não diz respeito à vida e às condições de ensino e de aprendizagem das crianças e dos seus educadores.

**Magistério** – *Quanto tempo demandou a construção do Pacto?*

**Secretário** – Essa maneira de construir o

***“Alfabetização não é apenas o aprendizado de uma técnica de juntar lé com cré. As crianças ao visitarem um conjunto de outros conhecimentos fazem descobertas maravilhosas”***

Pnaic foi muito trabalhosa. Dediquei a ela um ano inteiro no Ministério da Educação, onde cuidava também de outras áreas como o Plano Nacional do Livro Didático, além de várias outras questões na área da Educação Básica. Mas isso deu grande prazer. Senti que o Brasil estava preparado, estava querendo, existia a consciência de que a alfabetização na idade certa é um direito fundamental. Tanto é que ela está hoje contemplada na Lei do Plano Nacional da Educação, que é nossa lei maior em termos estratégicos, e que certamente provocará um rebatimento em termos de revisão ou elaboração dos planos municipais e nacionais da educação. Portanto, o ciclo de alfabetização – que, aliás, batiza o nome da nova estrutura do ensino fundamental aqui na cidade de São Paulo – é hoje uma conquista do Brasil que precisa ser concretizada no dia a dia, no trabalho de professoras e professores com seus alunos, sempre articulando a família desses meninos e meninas.

**Magistério** – *Em relação a esse último ponto, da reforma curricular de São Paulo, do Programa Mais Educação, quais são os próximos desafios?*

**Secretário** – 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.

**Magistério** – *Até que ponto o Programa Mais Educação e a cidade de São Paulo poderão contribuir com o país nos desafios do ensino fundamental?*

**Secretário** – O que nós vamos elaborar aqui em São Paulo são os direitos de aprendizagem, do primeiro ao último ano do ensino fundamental, o 9º ano. Essa talvez seja uma das grandes contribuições que os educadores de São Paulo darão não apenas para a cidade, mas ao Brasil, porque nós somos uma síntese do que é o país. São Paulo tem tudo o que é o Brasil, tanto nas coisas boas e avançadas quanto nos seus problemas. Lidar com essa situação e com os desafios de alfabetização na cidade de São Paulo é lidar com tudo aquilo que o Brasil precisa para fazer avançar esse direito fundamental.

Nós estamos sistematizando, escrevendo, produzindo, filmando depoimentos, avaliando

***“O que nós estamos elaborando em São Paulo talvez seja a maior contribuição que nossos educadores poderão dar ao país, é uma síntese do que há de bom no Brasil”***

## ***“Qual outra rede está definindo como padrão de conclusão do ensino fundamental um trabalho colaborativo de autoria? Nenhuma, e esses trabalhos que estamos vendo são de arrepiar de emoção”***

tudo o que exatamente acontece nos três anos do Ciclo de Alfabetização, o que se insere de uma maneira total no Programa Mais Educação São Paulo. Começa a haver uma espécie de gestão compartilhada do trabalho escolar, não mais centralizado no professor da turma, mas compartilhado com outros professores e seus currículos, integrados nas áreas de Arte, Língua Estrangeira e Educação Física. Tudo isto está contido, articulado, dentro do Ciclo de Alfabetização e avança de uma maneira bastante harmônica em relação àquilo que estamos desenvolvendo para, o Ciclo Interdisciplinar e também com o Ciclo Autoral, que é uma das grandes novidades paulistanas para o Brasil.

Qual é a outra rede que está definindo como padrão de conclusão do ensino fundamental um trabalho colaborativo de autoria? Não tem nada igual no Brasil, nada! E o que nós já estamos vendo nesse primeiro ano em que essa menina toda está se armando para apresentar, ao final do ano, o seu trabalho colaborativo de autoria, são coisas para se arrepiar de emoção. Ver o que essa garotada é capaz de fazer quando tem a possibilidade de serem autores, de se reconhecerem e serem reconhecidos, de inventar, trabalhar cooperativamente, chega a surpreender até os próprios pais e mães, que nem sempre sabem do que eles são capazes.

**Magistério** – *Para finalizar, qual é o futuro que o senhor imagina para o Pacto?*

**Secretário** – Nós estamos avançando muito e essa estrutura acompanha toda a trajetória do ensino fundamental nos três ciclos: alfabetização, interdisciplinar e autoral, integrando um trabalho de permanente descoberta, de redescoberta, de significação e sistematização do próprio conhecimento que se realiza e isso vai continuar. Nós não sabemos exatamente quais são os planos do Governo Federal com os estados e os municípios de dar continuidade ao Pacto, mas certamente vou defender sempre que se dê continuidade, porque apesar de inicialmente pensado como uma grande ação formativa durante dois anos, creio que ele deva se tornar uma política permanente. Em São Paulo nós iremos fazer isso, queremos que o Brasil inteiro faça e gostaríamos de continuar contando com o apoio do Governo Federal.

Aqui mesmo em São Paulo, superamos alguns problemas que ocorreram no ano passado e até no começo deste ano em relação às instituições parceiras que, algumas vezes, hesitaram um pouco. Mas São Paulo tem muita coisa, muita gente boa, e estamos levando esse processo, aprofundando a relação entre rede de ensino, universidade e sistema de avaliação. Desejamos o Pacto Nacional como política formativa e de apoio, com produção de material didático, atividades de tecnologia e materiais que chegam às salas de aula, como livros de literatura. Queremos que tudo isso continue a acontecer no Brasil porque é bom para a educação.





# O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e os Direitos de Aprendizagem

**Lucia Couto** – Pedagoga formada pela UNESP. Foi professora do CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), Secretária de Educação de Diadema e Coordenadora Geral de Ensino Fundamental do Ministério da Educação.

Este artigo tem como objetivo expor, a partir da prática de elaboração de um documento do Ministério da Educação, o quão importante e estruturante é termos um balizador que explicita uma ideia que mobilize diferentes atores para sua realização. A expressão direito de aprender ou direito de aprendizagem ou até mesmo, como se encontra nominada nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), expectativa de aprendizagem, parece vaga e pouco clara se não objetivarmos sua concepção e seu conceito. Como bem reflete José Sérgio Carvalho sobre “a crítica às pedagogias da autonomia” (2013, p. 29):

**[...] Sob uma mesma fórmula verbal - a educação para a cidadania -, propõem-se desde a doutrinação para a conformidade legal até uma radical crítica social, [...] Por essa razão, muitas vezes, a aparente unanimidade na aceitação retórica de um ideal ou objetivo educacional – como este sob a qual refletimos – pode esconder profundas divergências que só virão à tona**

**se se explicitarem as concepções e as práticas alternativas que as perspectivas teóricas e os programas de ação em disputa identificam como formas de realização histórica do ideal proclamado.**

Para tanto, situar a ação no tempo histórico é condição precípua para compreendermos os elementos que a compõem e os motivos que a justificam. E é isto que se pretende nas próximas seções.

## O Objeto

O processo de alfabetização do sujeito ganha uma importância singular na medida em que a sociedade se concebe mais ou menos letrada. Para que os conhecimentos possam ser adquiridos pelos alunos, com sucesso em toda sua trajetória escolar, a qualidade de sua iniciação nas práticas de leitura e escrita deve garantir avanços que sejam cumulativos e, no percurso, não deixe para trás aprendizagens que possam comprometer seu desempenho como

leitor, escritor e compreendedor da realidade vista, sentida e expressada.

## O Marco Legal

No campo da legislação vários avanços se deram para a organização desse momento escolar – ciclo de alfabetização - concomitante ao processo de democratização do acesso das camadas populares ao ensino público a partir da década de 70.

É importante situarmos o marco legal de todo o ensino fundamental como o primeiro segmento a se tornar obrigatório na educação brasileira. Foi a partir da Lei nº 5.692 de 1971 que o ensino fundamental passou a ser constituído de oito anos de duração ou dos sete aos catorze anos, uma vez que antes previa-se apenas quatro anos de obrigatoriedade. A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinalizou para um ensino obrigatório com duração de nove anos, mudando, assim, sua constituição etária de seis a catorze anos. Mas foi somente em 2006 com a promulgação da Lei nº 11.274 que o ensino fundamental de nove anos passou a ser uma realidade nos sistemas de ensino brasileiro. Segundo a Lei, os sistemas teriam prazo até 2010 para sua total implantação.

Assim, com o novo ensino fundamental de nove anos implantado em todo o país e com o conseqüente advento, em 2010, das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), alterações estruturantes compuseram a organização desse segmento de ensino.

O conceito de Ciclo de Alfabetização, como princípio organizativo dos três primeiros anos do novo ensino fundamental de nove anos, aparece pela primeira vez na legislação brasi-

leira. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1996, tinha-se o princípio de ciclo apenas como uma indicação de possibilidade de organização dos sistemas. A conferir:

**Art. 23** – *A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996).*

Já, na Resolução nº 7 de 2010, que constituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, a referência à forma de organização do ciclo dos três primeiros anos aparece de forma mais objetiva:

**Art. 30** – *Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:*

**I** – *a alfabetização e o letramento;*

**II** – *o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;*

**III** – *a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.*

**§ 1º** *Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Funda-*

*mental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos.*

Como vemos, de forma explícita, foi designado aos sistemas de ensino que organizassem de maneira contínua os três primeiros anos de escolaridade constituindo, assim, o que denominamos de Ciclo de Alfabetização. Uma organização do tempo do aluno estruturada numa progressão continuada das aprendizagens não passível de interrupção, ou seja, de reprovação. O que isso, efetivamente, significa? E o que traz de novo no marco do ensino fundamental?

Inicialmente as novas diretrizes definiram uma tarefa clara a esse ciclo, que é a de assegurar a alfabetização e o letramento da criança dos seis aos oito anos. Portanto, o novo ensino fundamental traz mais um contingente etário para seu universo, a criança de seis anos. É importante considerar que mesmo que parte dessas crianças já era atendida pelas instituições de pré-escolas, a vinda delas impõem novos desafios, sobretudo pedagógicos, para os sistemas de ensino. É claro que, mesmo admitindo a expansão das vagas como condição estruturante para a garantia de direito à educação, é no âmbito das práticas pedagógicas que a escola pode tornar-se a expressão ou não desse direito propalado. Para que esse direito se consolide na sua máxima expressão, o acesso e a permanência das crianças nas escolas têm que estar configurados como direito ao conhecimento, à sua formação integral e à sua participação como sujeito ativo e construtor de novos conhecimentos.

## **O Processo**

Com essa nova configuração etária e com a tarefa de organização de um ensino fundamental de nove anos, a partir de novas diretrizes, a indução para que a primeira etapa ou primeiro ciclo em três anos se constitua como uma forma de organização dos tempos e marcos das aprendizagens é tarefa precípua para os sistemas de ensino.

Como é afirmado no documento oficial do Ministério da Educação sobre o ensino fundamental de nove anos: “Nesse sentido, não se trata de compilar conteúdos de duas etapas da educação básica,...” – no caso da última fase da educação infantil e a dos anos iniciais do ensino fundamental – “trata-se de construirmos uma proposta pedagógica coerente com as especificidades da segunda infância e que atende, também, às necessidades de desenvolvimento da adolescência”.

Outro fator determinante para a reorganização do novo ensino fundamental está expresso no Artigo 49 das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental em que delega ao Ministério da Educação a seguinte atribuição:

*Art. 49 – O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidas pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (art. 9º, § 3º, desta Resolução).*

Com isso e a partir desses desafios, estabelecidos nas novas diretrizes, inicia-se um processo de definição de quais objetivos de aprendizagem comporiam cada tempo desse percurso a



ser traçado pelo professor e vivido pela criança. Quais aprendizagens se fazem imperiosas para que no final dessa trajetória a criança de oito anos esteja munida de todas as capacidades necessárias para que a sua alfabetização, consolidada no final desse ciclo, permita a continuidade escolar com mais possibilidades de sucesso, inclusive como fator de sua cidadania.

Foi com essas premissas e contextos que o Documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental* foi elaborado, em 2012, pela equipe da Coordenação do Ensino Fundamental do Ministério da Educação e enviado ao Conselho Nacional de Educação para consulta pública como, como previam as Diretrizes Nacionais.

O processo de elaboração do documento, concomitante à organização para implantação do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, foi de extrema riqueza conceitual e metodológica, sobretudo, no que se refere ao envolvimento dos profissionais de diversas universidades e sistemas de ensino que compuseram os grupos de trabalho. Os princípios e pressupostos fundamentais aprofundados nos *Cadernos de Formação dos professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, que foram disponibilizados pelo MEC para orientar a prática docente a partir de 2013, tiveram profunda articulação entre os pressupostos explicitados no referido documento.

A constituição desses grupos de trabalho se deu a partir de uma definição de que fosse envolvida toda a rede de ensino superior pública que estivesse focada em estudos e pesquisas sobre metodologias de ensino das áreas de co-

nhecimento, o que significa que seu papel de formação de professores fosse ampliado, não mais afeito apenas à graduação ou licenciatura como formação inicial, mas também contribuisse decisivamente na formação continuada dos educadores do país. As universidades que tinham em sua estrutura centros de estudos em metodologias de ensino nas diversas áreas de conhecimento e, principalmente na alfabetização, tiveram prioridade na constituição dos grupos. Junto com as universidades também compuseram os grupos, gestores de sistemas públicos de ensino que tinham estruturado seus currículos em anos anteriores e que já apresentavam certo avanço.<sup>1</sup>

Na medida em que os grupos de trabalho elaboravam os elementos constituintes dessas aprendizagens, técnicos da Coordenação de Ensino Fundamental do MEC discutiam os relatórios preliminares em redes de ensino por todo o país. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola de diversos sistemas de ensino, em várias localidades, foram analisando e dando contribuições conceituais e práticas sobre a importância de se ter um material com característica mais definidora do que deva constar nas aprendizagens do Ciclo de Alfabetização e na progressão destas aprendizagens, ao longo de três anos. Questões como - Quais elementos compõem o processo de alfabetização dessas crianças? Como organizar o tempo dessa trajetória escolar para

---

<sup>1</sup> Eram, em sua maioria, professores das diversas áreas do conhecimento que estavam na função de gestores para a organização curricular de suas redes. Cidades como Registro, Cubatão, São Paulo enviaram técnicos que tinham práticas de formação de professores voltados às metodologias das áreas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Matemática. Outros estados como Espírito Santo, Santa Catarina e Rio de Janeiro também enviaram seus professores para compor os grupos.

cumprimento da meta de alfabetizar na idade certa? Quais estratégias são necessárias para fortalecer a ação do professor no cumprimento da meta? – foram matéria prima para o amadurecimento das equipes de trabalho que de forma coletiva buscavam respostas mais concretas e exequíveis como política pública de educação.

No final do processo, que durou exatos nove meses, foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação um documento que expressou uma organização coletiva de construção pedagógica que ousou envolver sujeitos de diferentes esferas da educação brasileira que tinham como elo garantir o direito de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização, como início de um processo que atingisse todos os alunos da Educação Básica. Para tanto, esses sujeitos tinham como grande consenso a necessidade de transformar essa percepção da centralidade do desenvolvimento no tempo, em ações mais explícitas que pudessem dar parâmetros para o que se espera de um aluno em determinado percurso escolar. Ações que, juntas, envolveram formação de professores, materiais didáticos para execução das ações cotidianas das escolas, avaliações internas de cada

unidade escolar e, ainda, a mobilização da sociedade. Todos na direção de garantir o direito à alfabetização na idade certa, das crianças brasileiras dos seis aos oito anos de idade.

O direito de aprender do aluno teria que estar expresso em etapas claras e objetivas para que também pudessem subsidiar o direito de ensinar do professor, o que está expresso no referido documento e detalhado nos Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Essa trajetória de elaboração desses elementos conceituais e metodológicos para definição do que claramente compõem as aprendizagens e desenvolvimento da criança de seis a oito anos, foi uma ação de garantia desse direito, o de aprender e o de ensinar.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no final de 2015, completará três anos. O investimento na formação e mobilização de professores para o cumprimento da meta foi estruturante para tentar atingi-la. As definições que constituem o documento ora exposto foram fundamentais para subsidiar a atuação do conjunto dos professores. Será o momento de colhermos os frutos das apostas que fizemos para o futuro.

# Um compromisso do País com todas as crianças brasileiras em processo de alfabetização

MARIA CONCEIÇÃO



**Fátima Aparecida Antonio** – Historiadora e Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar – Diretora de Escola da RMESP e atualmente Diretora da Divisão – DOT Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação – São Paulo

Neste artigo, apresenta-se uma síntese sobre a experiência da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no processo de implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O Pacto constitui um programa do Governo Federal, no âmbito do MEC, conforme indicado no Documento referência: **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa**: o Brasil do futuro com o começo que ele merece. Trata-se de “um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e dos municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2012, p. 11).

Garantir as condições necessárias para que se efetive a alfabetização das crianças brasileiras constitui um compromisso cuja origem remonta a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, assim como, consubstancia-se novamente como meta expressa no Plano Nacional de Educa-

ção estabelecido recentemente por meio da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

As ações previstas para a implantação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa compreendem, de forma geral, os seguintes eixos (conforme indicado no artigo 6º da portaria MEC nº 867/2012).

*I- formação continuada de professores alfabetizadores;*

*II- materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais;*

*III- avaliação e;*

*IV- gestão, controle e mobilização social.*

Mais especificamente, em relação ao primeiro eixo - formação continuada de professores alfabetizadores - o Pacto Nacional abrange os professores que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, como também os professores de classes multisseriadas.



## **Um país mobilizado pela alfabetização**

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa lançado oficialmente em Brasília em 8 de novembro de 2012, mobilizou a adesão de 5.270 municípios e de todas as unidades da Federação o que indica o compromisso e os esforços despendidos para uma ação que busca garantir a qualidade social da educação para que todas as crianças do ciclo de alfabetização estejam efetivamente alfabetizadas.

A iniciativa do Ministério da Educação – MEC – teve como parâmetro e ponto de partida os dados levantados pelo Censo de 2010 do IBGE, os quais revelavam uma triste e cruel condição. Ao todo, 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar não sabiam ler, nem escrever, nem mesmo realizar cálculos e estimativas básicas em Matemática.

## **Portanto, encontra-se no auge de uma urgência histórica**

• **Educar com qualidade social todos os seus cidadãos com o desafio estratégico de garantir a plena alfabetização de nossas crianças até os oito anos de idade.**

Historicamente, vive-se a dura realidade em nosso país de identificar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas. Embora os problemas da alfabetização no Brasil tenham sido amplamente discutidos por diferentes segmentos da sociedade e por pesquisadores de várias áreas ao longo dos últimos anos, com avanços significativos no campo das pesquisas relacionadas a esta temática, até 2012, apresentavam-se índices de analfabetismo ainda inaceitáveis. Sabe-se que as tendências recentes nas políticas educacionais, governamentais e sociais

têm promovido mudanças substanciais na Educação e nos processos relacionados à aprendizagem, motivo pelo qual os profissionais da área de alfabetização necessitam de uma política sistemática de formação continuada, atualização e reflexão permanente para aprimorar sua prática pedagógica e atuação profissional em sala de aula, no sentido de favorecer o desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem estimulante, propício para que os alunos desenvolvam habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão das ciências matemática, naturais e humanas.

Considerando este cenário / contexto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi concebido constituindo-se num conjunto de ações e intenções que contribuem de forma significativa para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do Ciclo de Alfabetização. Além disso, favorece os alunos com oportunidades significativas de aprendizagem, a partir de reflexões aprofundadas sobre o processo de alfabetização com base no letramento.

A alfabetização constitui-se, sem dúvida e de fato, uma das prioridades nacionais no contexto atual e no campo da Educação.

## **Os quatro eixos de atuação do Pacto: detalhamento e abrangência**

**1 - Formação continuada e presencial para professores alfabetizadores e orientadores de estudo.**

*A formação dos docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. O programa do Ministério da Educação se desenvolve em parceria com Universidades Públicas Brasileiras e Secretarias de Educação.*

*Não há como garantir efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um deles tem funções específicas a fim de garantir o bom andamento do programa.*

Nessa perspectiva, compreendendo a formação dos professores alfabetizadores como estratégica, o MEC, por meio da parceria com as Universidades Públicas que integram a Rede Nacional de formação continuada de Professores de Educação Básica, organizou um processo de formação presencial de dois anos de duração para os professores alfabetizadores.

Em 2013, forneceu os subsídios necessários para a alfabetização em Língua Portuguesa e em 2014, para a Alfabetização Matemática, tendo por base o modelo de formação desenvolvido no Programa Pró-Letramento.

A formação dos Orientadores de Estudo - OEs, responsáveis pela formação dos Professores Alfabetizadores, ficou sob responsabilidade e foi ministrado por Universidades Públicas. Os Orientadores de Estudo selecionados para desencadear esse processo de formação nas redes de ensino precisavam ter o seguinte perfil: ser educador da rede municipal e ou estadual, possuir formação em Pedagogia e experiência de trabalho com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses profissionais - Orientadores de Estudo - participam de uma formação específica de 200 horas de duração por ano, alfabetização em Língua Portuguesa (2013) e alfabetização Matemática (2014), totalizando 400 horas de formação.

Um dos diferenciais nesse processo de formação é que a ação ocorre dentro de cada

município, na própria região e ou até mesmo no próprio ambiente de trabalho do profissional, colaborando assim para a permanência e a estruturação de um quadro de profissionais especializados que realimentarão continuamente o processo na rede de ensino sob sua jurisdição.

Tanto os Orientadores de Estudo - OEs, como os Professores Alfabetizadores recebem uma bolsa auxílio do MEC para participarem efetivamente do processo de formação.

## **2 - Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio e jogos pedagógicos.**

*Para tratarmos a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos. (BRASIL, 2012, p. 17).*

O segundo eixo implantado pelo Pacto corresponde à distribuição de um conjunto de materiais didáticos de apoio voltados essencialmente para a alfabetização. Dentre eles estão disponibilizados jogos pedagógicos e obras literárias para todas as escolas. Ao todo, o MEC prevê a distribuição de 60 milhões de livros didáticos para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

## **3 - Avaliações sistemáticas**

*A avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não*

*aprenderam. O foco é uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. [...] Com base nos dados de avaliação, podemos definir quais estratégias usar, considerando o tempo previsto para as aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 22).*

Para avaliar e acompanhar os resultados do Pnaic, o Ministério da Educação utilizará como referência os resultados colhidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Este eixo relacionado com a avaliação reúne três componentes principais:

- as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que devem ser desenvolvidas e realizadas pelo professor junto com os alunos;
- a disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada aluno no início e no final do 2º ano;
- a aplicação, para os alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal – Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA

A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) irá produzir índices sobre o conhecimento dos alunos e sobre seu processo de alfabetização, auxiliando dessa forma no cumprimento das metas do Pnaic.

#### **4 - Gestão, controle social e mobilização.**

*“É preciso criar um pacto entre sociedade, família, escola e governantes”. (SANTOS, 2012).*

O quarto eixo de atuação do Pacto refere-se à atuação da frente de mobilização social em prol da Educação e, sobretudo, pelos Direitos de Aprendizagem e garantia efetiva da alfabetização de todas as crianças.

A fim de alcançar esse resultado, o MEC trabalhará com um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação em nível estadual e outra em nível municipal. O objetivo é monitorar o conjunto de ações do Pacto, apoiando e assegurando a implementação das várias etapas do programa por meio da realização de encontros e fóruns. Nesse processo, o Ministério da Educação dará ênfase ao fortalecimento dos Conselhos de Educação, dos Conselhos Escolares e de outras instâncias comprometidas com a Educação nos estados e municípios da Federação.

### **A adesão e a participação da Secretaria Municipal de Educação no Pnaic**

Em fevereiro de 2013, fui convidada oficialmente para fazer parte da equipe do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP) e coordenar o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e as ações a ele concernentes em todas as Diretorias Regionais de Educação - DREs.

Participar desta importante mobilização em todo país e de forma singular na Rede Municipal de Educação – RMESP configurou-se em um grande desafio, mas sem dúvida uma grande oportunidade de aprendizado profissional, visando tanto sua implantação, como também buscando garantir as condições necessárias para que a alfabetização de todos os alunos se concretizasse até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo aderiu ao Pacto em outubro de 2012, assim como mais de 5.000 municípios no país atendendo ao chamamento do Governo Federal e do Ministério da Educação.

Ainda no final do ano de 2012, a SME organizou a escolha e seleção dos Orientadores de Estudo que iriam realizar a formação dos Professores Alfabetizadores dentre os educadores da Rede que manifestaram interesse e que atendiam plenamente aos requisitos / critérios indicados pelo MEC em seu Edital (conforme explicitado anteriormente).

No início do processo, em fevereiro de 2013, tivemos a inserção e acréscimo no quadro de novos Orientadores de Estudo. Ao todo, 188 profissionais da educação dentre eles: Professores, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e Supervisores Escolares iniciaram o processo de formação ainda em fevereiro de 2013, momento em que também organizávamos as equipes da Secretaria e das Diretorias de Educação.

No caso mais específico de nossa Rede, a mobilização de toda a equipe da DOT Ensino Fundamental e Médio, tanto na Secretaria como nas 13 Diretorias Regionais de Educação, garantiu que as ações de formação dos Professores Alfabetizadores fossem iniciadas no final de fevereiro e nos primeiros dias de março de 2013, coincidindo com o início de nosso ano letivo.

No ano de 2013, a responsável pela formação dos Orientadores de Estudo da SMESP foi a Universidade Federal de São Carlos - UFS-CAR. Não foi um início fácil dada a complexidade da nossa Rede de ensino. Ao todo, em torno de 5.016 profissionais atuando efetiva-

mente nas classes do Ciclo de Alfabetização, havendo, portanto, a necessidade de organizar em parceria com as Diretorias de Educação todo o processo de adesão e a organização dos grupos de formação. Foi uma tarefa estratégica, desafiadora, mas ao mesmo tempo, bastante gratificante.

Simultaneamente havia também a tarefa de nos apropriarmos das questões técnicas e operacionais, dentre elas o cadastramento no sistema do MEC - SIMEC – de cada um dos Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores da RMESP, bem como o acompanhamento das presenças nos encontros de formação e o pagamento das bolsas de estudo. Além das questões técnicas / operacionais também havia a responsabilidade pelo acompanhamento pedagógico – formação dos Orientadores de Estudos e, conseqüentemente, na ponta, dos Professores Alfabetizadores.

Em cada uma das 13 Diretorias Regionais de Educação, constituiu-se uma equipe responsável pelo Pacto, responsável pela organização e acompanhamento das ações formativas nas suas regiões. Essa intermediação das DREs foi fundamental para a efetivação do processo de formação do Pacto, visto que cada região da cidade possui necessidades específicas, trajetórias próprias e com o apoio desses profissionais foi possível equacionar melhor as dificuldades e desafios surgidos durante esse processo.

Ainda em 2013, o Pacto reuniu em São Paulo nas ações de formação mais de 3.500 profissionais que atuavam nas classes do Ciclo de Alfabetização, chegando próximo de 75% a adesão na RMESP.

Esses profissionais, já com inúmeras experiências e vivências na alfabetização, par-



ticiparam ativamente das ações de formação, contribuindo de forma significativa com o debate acerca das concepções de alfabetização propostas no Pacto, com relatos de experiências e práticas já vivenciadas ao longo de suas trajetórias, especialmente como professores alfabetizadores na Rede e como participantes de outras ações de formação que ocorreram ao longo dos últimos anos.

Com relação ao processo de formação dos Orientadores de Estudo houve a oportunidade de partilhar em 2013 com professores de outros municípios (São Bernardo do Campo, Santo André e Embu das Artes) dos encontros com a Universidade. Os debates foram intensos e as trocas de experiências muito contribuíram para o engajamento e para a ampliação dos conhecimentos entre o grupo de participantes.

Não faltaram desafios. Havia ainda no município de São Paulo a importante tarefa de envolver o maior número de profissionais das escolas que atuavam diretamente com o Ciclo de Alfabetização. Um destaque deve ser dado aos Coordenadores Pedagógicos que, inicialmente, não constavam como público-alvo nas ações de formação do Pacto, mas que foram contemplados por meio de ações organizadas pela Secretaria de Educação, pela Divisão de Ensino fundamental e Médio conjuntamente com as Diretorias Regionais de Educação. Foram realizados Seminários – Ciclos de Palestras, caracterizados como encontros de formação, que aconteceram ao longo do ano com o intuito de envolver os Coordenadores nas propostas do Pacto, seus desdobramentos na escola e pontos de observação e acompanhamento dos principais aspectos da formação.

## **Os Seminários de encerramento nas Diretorias Regionais de Educação**

Ainda fazendo parte das ações de formação promovidas pela SME e da carga horária prevista no Pacto, os Seminários de encerramento da formação planejados e realizados em cada DRE para os Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo, constituíram-se em um importante momento de troca e socialização de experiências para mais de 4.000 profissionais envolvidos nas ações de formação em 2013.

O Seminário de Encerramento objetivou dar visibilidade às práticas de alfabetização, destacando concepções, estratégias didático-pedagógicas e recursos metodológicos que se mostraram inovadores e efetivos nas ações de alfabetizar letrando. Foram dias gratificantes, de intenso trabalho, interações e dedicação. Houve espaço para a realização do chamado **painel integrado** visando à socialização de práticas, de **mesas temáticas** para aprofundamento de temas abordados durante a formação com a presença de vários convidados de Universidades e demais Instituições, de **mesas redondas** para a reflexão sobre o percurso da formação, **exposição dos materiais** de alfabetização e **apresentações culturais**, as quais enriqueceram ainda mais as ações de formação e as expectativas dos participantes.

Também participaram destes Seminários Regionais vários Coordenadores Pedagógicos e outros profissionais da Educação que, ao longo das ações de formação, se constituíram de forma espontânea num importante público ouvinte.

Outro ponto de destaque relacionado com esse processo se deu em outubro de 2013, quando a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento de Reorganização Cur-

ricular “Mais Educação São Paulo”, instituindo / implementando a organização do Ensino Fundamental de nove anos na Rede de Ensino em três ciclos extremamente imbricados: o de Alfabetização, o Interdisciplinar e o Autoral.

O Ciclo de Alfabetização, que abrange os três primeiros anos do Ensino Fundamental, foi organizado a partir das premissas do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, tendo no Documento *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem* sua referência curricular, como também o conjunto de orientações delineadas para este Ciclo.

### **O Pacto na RMESP em 2014**

Dando continuidade ao trabalho iniciado no ano de 2013 na área de linguagem, iniciam-se, em 2014, as ações de formação com ênfase em Alfabetização Matemática na perspectiva do letramento, entendendo-a como instrumento para leitura do mundo, que supera a simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.

É importante ressaltar que dois pressupostos fundamentais estão presentes na formação: o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica no processo de construção de conhecimentos.

Também a discussão sobre as concepções atuais relacionadas à Alfabetização Matemática, a presença de materiais que remetam à função social da matemática, a valorização das expressões culturais da infância, as experiências vividas em relação ao raciocínio matemático, são elementos importantes e estão

presentes nesse processo de formação.

O foco é trazer para a sala de aula as experiências vividas em relação ao raciocínio matemático, as situações de aprendizagem e o respeito às culturas da infância.

Neste ano, a formação dos Orientadores de Estudo da RMESP está sob a responsabilidade da UNESP de Marília. Reuniram-se, até o presente momento, 122 Orientadores de Estudo e 2.700 professores alfabetizadores inscritos e participando das ações de formação.

### **Conquistas e Desafios**

#### **• A Integração com a Educação Infantil**

Em conjunto com a Diretoria de Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação inicia-se uma série de encontros de formação com as equipes das Diretorias de Educação – DOTs-P para, em conjunto com o Ensino Fundamental, aprofundar a discussão da Infância com foco na construção de uma prática educativa que coloque a criança como eixo do processo. Tratar da concepção sobre a infância, das múltiplas linguagens infantis, dos tempos e espaços para viver a infância na escola, do corpo e da oralidade, são as temáticas que estão intensificando o diálogo na formação, provocando, inclusive, a discussão e construção de um currículo integrador para a infância.

#### **• O Investimento na formação dos Orientadores de Estudo**

É importante considerar que estão sendo formados, por meio das ações do Pacto, um quadro de profissionais que ficará como um legado para a Rede de Ensino. A contribuição deste grupo na continuidade da formação aos professores do Ciclo de Alfabetização é sem dúvida fundamental.

### • **A Universidade Pública no Pacto**

A aproximação da Universidade Pública com a realidade da Escola Pública e dos profissionais que nela atuam tem favorecido a troca de saberes, o enriquecimento do diálogo e um maior conhecimento das práticas cotidianas da sala de aula. Certamente, este encontro promovido pelo Pacto contribuirá para ambos.

### • **A participação da SME no Comitê Estadual do Pacto**

Esse Comitê, formado por representantes da SME, das Universidades responsáveis pela formação, da UNDIME – União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação e do Ministério de Educação, possibilita o acompanhamento, a avaliação e o monitoramento de todas as ações de formação que acontecem em todo o Estado de São Paulo.

### • **Plataforma Digital – Pacto em São Paulo**

Essa plataforma elaborada pela SME tem o intuito de proporcionar e facilitar o diálogo e a troca entre os formadores, orientadores de estudo e, posteriormente, os professores alfabetizadores envolvidos na formação.

Por fim, o trabalho continua com a expectativa de uma participação cada vez mais efe-

tiva de todos os profissionais da Rede de Ensino envolvidos com o Ciclo de Alfabetização nas ações de formação do Pacto.

Vive-se um momento histórico em que o país assume a alfabetização como política pública de Estado e faz um investimento estratégico para os que dedicam seus trabalhos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, notadamente nos três primeiros anos.

Fazer parte desta mobilização impulsiona a acreditar que esta decisão demarca e qualifica um tempo. O tempo da urgência de garantir a todas as crianças brasileiras o direito de aprender.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- BRASIL. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.htm> > Acesso em: 05 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: < [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf) >. Acesso em: 05 set. 2014.
- \_\_\_\_\_. 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: Ministério da Educação Básica, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2012.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Manual do Pacto: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília, DF, 2012.
- SANTOS, Clélia Mara dos. IV Encontro Nacional de Lideranças da Mobilização Social pela Educação. Brasília: SEB/MEC, 14/12/2012.

# A alfabetização no contexto ibero-americano

## *Um quadro comparativo dos diferentes programas de alfabetização nos países membros da OEI*

**Sonia Jorquera C.**, *Profissional da Equipe de Linguagem, Divisão da Educação Geral, Ministério da Educação do Chile.*

**Mónica Bombal M.**, *Coordenação do Plano Nacional de Fomento à leitura, Ministério da Educação do Chile.*

**Constanza Mekis**, *Coordenadora Nacional das Bibliotecas Escolares CRA, Ministério da Educação do Chile.*

**Carmen Campos**, *Conselheira Técnica no Ministério da Educação, Cultura e Desporto da Espanha, Responsável pelos Programas de Alfabetização Múltipla e Bibliotecas Escolares (www.leer.es) e Membro do Conselho de Direção da Nova Rede Europeia de Programas e Políticas de Alfabetização.*

**Laura Athié**, *Diretora Geral Adjunta de Materiais Educativos, Subsecretária de Educação Básica – SEP do México.*

**Silvia Storino**, *Diretora de Educação Primária do Ministério da Educação da Argentina.*

**Jeimy Hernández Toscano**, *Gerente do Plano Nacional de Leitura e Escrita do Ministério de Educação da Colômbia.*

**Rosário del Carmen Gildemeister Flores**, *Especialista em aprendizagem de comunicação da Área de Desenvolvimento Curricular – Direção de Educação Inicial do Ministério da Educação do Peru.*

**Mercedes Rodríguez González**, *Coordenadora Interinstitucional do Ministério da Educação da República Dominicana.*

**Elisa Davyt Baridon**, *Coordenadora da Área de Linguagem do Programa de Apoio à Escola Pública Uruguia (PAEPU) e do Instituto de Formação em Serviço do Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP).*

**Coordenação de conteúdo: Inés Miret** (*Consultora especializada em projetos digitais de livros, leitura e bibliotecas e Coordenadora do grupo de especialistas em leitura e bibliotecas da OEI*). Tradução: **Katia Gonçalves Mori** (*Consultora da OEI/Brasil*).

As Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecem um marco na história recente do Brasil, considerando que todas as crianças brasileiras têm o direito de estarem alfabetizadas até os oito anos de idade quando se encerra o Ciclo de Alfabetização.

A partir do estabelecimento dessa diretriz, o Governo Federal e o Ministério da Educação constituíram, em 2002, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a adesão de mais de cinco mil municípios de todos os estados da federação e do Distrito Federal.

O Pacto pressupõe um grande investimento na formação de todos os professores alfabetizadores do país, investimento em recursos materiais do Programa Nacional do Livro Didático,

obras literárias e jogos pedagógicos para todas as classes de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. É um marco para a história da Educação Brasileira.

No encontro sobre Alfabetização, Leitura e Escrita realizado em parceria com a OEI, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo estabeleceu contato com diversos países da Ibero-América com o intuito de compartilhar as experiências, os desafios e as conquistas nos diferentes programas de alfabetização em desenvolvimento nesses países.

O quadro a seguir apresenta alguns aspectos dos respectivos programas de alfabetização, evidenciando a relevância da questão no contexto ibero-americano.



	ARGENTINA	CHILE	COLÔMBIA	ESPANHA
<b>MARCO</b>	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE (2010)	BASES CURRICULARES (2012)	DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL (1998) PROGRAMA DE ATENÇÃO INTEGRAL PARA A PRIMEIRA INFÂNCIA PROGRAMA NACIONAL DE ZERO A SEMPRE	LEI ORGÂNICA PARA MELHORAR A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO, LOMCE (2013)
<b>OBJETIVOS COMPROMISSOS ENFOQUE</b>	COMO POLÍTICA DE ENSINO, OU SEJA, A GARANTIA DO EXERCÍCIO DO DIREITO E DO DEVER DO ESTADO. PRÁTICA COLETIVA E PÚBLICA 100% DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS CONTARÃO COM AÇÕES DE FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DIDÁTICO POLÍTICAS TRAÇADAS ATÉ 2021 (PLANO DE METAS, ESTRATÉGIAS E AÇÕES ATÉ 2016)	MODELO DE DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES IMERSÃO O QUANTO ANTES NO MUNDO LETRADO ACESSO A TEXTOS DE QUALIDADE DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA. FLUIDEZ E AUMENTO SIGNIFICATIVO DO VOCABULÁRIO	ENFOQUE NA APRENDIZAGEM POR COMPETÊNCIAS. LER E ESCREVER COMO PRÁTICAS SOCIAIS E CULTURAIS	APROXIMAÇÃO FUNCIONAL COM A LEITURA E A ESCRITA DESDE O CICLO DE 3 A 6 ANOS. ÁREA DE LINGUAGENS (COMUNICAÇÃO E REPRESENTAÇÃO)  AUTONOMIA ORGANIZATIVA E PEDAGÓGICA DOS CENTROS (TRABALHO EM EQUIPE, COLABORAÇÃO COM AS FAMÍLIAS, ATIVIDADES DE INVESTIGAÇÃO E PESQUISA A PARTIR DA PRÁTICA DOCENTE)  REDUZIR A PORCENTAGEM DE ESTUDANTES COM BAIXA COMPETÊNCIA LEITORA NA TRANSIÇÃO “LER PARA APRENDER” (PIRLS), SEGUNDO AS DIRETRIZES DO CONSELHO EUROPEU
<b>DESENVOLVIMENTO NORMATIVO</b>	FORTALECIMENTO DO CURRÍCULO ESCOLAR FOCO NOS PROFESSORES DE PRIMEIRO CICLO, UNIDADE PEDAGÓGICA DO 1º E 2º ANO. REORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL, METODOLOGIAS COMPARTILHADAS E NOVOS MODELOS DE AVALIAÇÃO		NÍVEIS BÁSICOS DE COMPETÊNCIA EM LINGUAGEM (2006)	DIDÁTICA MÍNIMA POR ESTADO (2007). CADA COMUNIDADE AUTÔNOMA TEM UM CURRÍCULO ESPECÍFICO. (ESTÁ PENDENTE O DESENVOLVIMENTO DA LOMCE – LEI ORGÂNICA PARA A MELHORA DA QUALIDADE EDUCATIVA) LEI DA LEITURA, DO LIVRO E DAS BIBLIOTECAS (2007)
<b>FORMAÇÃO E INOVAÇÃO</b>	PROJETO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE  FORMAÇÃO EM SERVIÇO, ACOMPANHAMENTO DIDÁTICO E MATERIAIS. (RECONHECIDO COMO O MELHOR PROJETO NESSA TEMÁTICA NO MERCOSUL)  PARCERIA ENTRE O MINISTÉRIO E 11 UNIVERSIDADES PARA ATENDER MIL ESCOLAS EM BAIROS DE MÁXIMA VULNERABILIDADE SOCIAL		PROGRAMA <i>TODOS A APRENDER</i> . FORMAÇÃO PARA 4.200 INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS. PROCESSO DE TRABALHO COLABORATIVO COM MIL TUTORES  FORMAÇÃO A DISTÂNCIA: “RENOVAÇÃO DA DIDÁTICA DA LINGUAGEM EM TRANSIÇÃO”, EM COLABORAÇÃO COM A CERLAIC. 760 PROFESSORES ATENDIDOS	PLANO DE FORMAÇÃO EM CADA COMUNIDADE AUTÔNOMA

MÉXICO	PERU	REP. DOMINICANA	URUGUAI
<p>LEI GERAL DE EDUCAÇÃO (1993, ÚLTIMA REFORMA 2013)</p> <p>MODELO DE ATENÇÃO COM ENFOQUE INTEGRAL PARA A EDUCAÇÃO INICIAL</p> <p>MODELO DE EDUCAÇÃO INICIAL DO CONAFE</p>	<p>MARCO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (2011)</p>	<p>POLÍTICA DE APOIO À APRENDIZAGEM NOS PRIMEIROS ANOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM LEITURA, ESCRITA E MATEMÁTICA (2011)</p>	<p>MELHORIA DA QUALIDADE DA ESCOLA PRIMÁRIA</p>
<p>CAMPO FORMATIVO ESPECÍFICO PARA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO, QUE INCLUI COMPETÊNCIA PARA A LINGUAGEM ESCRITA.</p> <p>O PROFESSOR COMO FATOR FUNDAMENTAL DO PROCESSO</p>	<p>DESDE A EDUCAÇÃO INICIAL, PROPORCIONAR OPORTUNIDADES REAIS PARA SE APRENDER A ESCREVER DE MANEIRA ESPONTÂNEA EM DIFERENTES SITUAÇÕES DE COMUNICAÇÃO</p> <p>INCIDÊNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO (FORMULAÇÃO E VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES) E O USO DE TEXTOS NA VIDA REAL</p>	<p>MELHORAR OS RESULTADOS DE APRENDIZAGEM NO PRIMEIRO CICLO DO NÍVEL BÁSICO EM LÍNGUA ESPANHOLA E MATEMÁTICA</p> <p>COLABORAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO COM A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA MADRE E MAESTRA, O CENTRO CULTURAL PROVEDA E A OEI</p>	<p>SUPERAR A DESVANTAGEM INICIAL QUE PODE EXISTIR PELA INEQUIDADE SOCIAL NO INGRESSO DAS CRIANÇAS NA ESCOLA</p> <p>AMPLIAÇÃO DO TEMPO PEDAGÓGICO DE ATIVIDADES DAS ESCOLAS EM TEMPO INTEGRAL (7,5H) SITUADAS EM CONTEXTOS CRÍTICOS.</p> <p>OFERECER CAFÉ DA MANHÃ, ALMOÇO E MERENDA GRATUITAS. ATUALMENTE ATENDE 23% DOS ALUNOS</p> <p>DIMINUIR A DESIGUALDADE DIGITAL.</p> <p>PLANO CEIBAL – UM NOTEBOOK PARA CADA ALUNO DO 3º AO 6º ANO E UM TABLET POR ALUNO DO 1º E 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL</p>
<p>PROGRAMA DE ESTUDO 2011 PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (3-6 ANOS)</p> <p>PROGRAMA DE ESTUDO 2011 PARA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (3-6 ANOS)</p>	<p>CAMINHOS DE APRENDIZAGEM: FERRAMENTAS CURRICULARES DE APOIO AOS PROFESSORES. ABORDAM ESTRATÉGIAS E ENFOQUES DE APRENDIZAGEM, AS COMPETÊNCIAS, AS CAPACIDADES E INDICADORES PARA SE ALCANÇAR AS APRENDIZAGENS ESPERADAS EM CADA CICLO</p>		
<p>CURSO DE FORMAÇÃO E ATUALIZAÇÃO PROFISSIONAL PARA O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL</p>		<p>CAPACITAÇÕES PRESENCIAIS, ACOMPANHAMENTO E COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM PARA A RECONCEITUALIZAÇÃO TEÓRICA E PRÁTICA</p> <p>A MUDANÇA PROPÕE UM TRABALHO COOPERATIVO, EM DUPLAS, COM OS PROFESSORES TRABALHANDO EM REDES, EM CÍRCULOS DE INOVAÇÃO E GRUPOS PEDAGÓGICOS QUE SÃO ESPAÇOS DE REFLEXÃO SOBRE AS PRÁTICAS</p> <p>CAPACITAÇÃO EM METODOLOGIA POR PROJETOS E ACOMPANHAMENTO DURANTE A AVALIAÇÃO.</p> <p>ENVOLVIMENTO DOS GESTORES</p>	<p>INICIALMENTE DESENVOLVIDA NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL, A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ACONTECE EM TODO O PAÍS</p> <p>CURSO DE APOIO A IMPLEMENTAÇÃO DE PROJETOS DE LINGUAGEM. CONCEITO AMPLIADO DE ALFABETIZAÇÃO DESDE OS NÍVEIS INICIAIS E DURANTE TODA A EDUCAÇÃO BÁSICA</p> <p>TRABALHO POR PROJETOS E ENFOQUE CONTEXTUALIZADO. DESDE CEDO CONTATO COM TEXTOS REAIS E COMPLETOS. TRABALHOS EM EQUIPE E CONSIDERAÇÃO DO PROGRESSO NOS PRESSUPOSTOS DOS ALUNOS</p> <p>CURSO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>BIBLIOTECA CEIBAL: CONTOS, AUDIOCENTROS, LIVROS DIDÁTICOS E BIBLIOGRAFIA PARA PROFESSORES</p>

	ARGENTINA	CHILE	COLÔMBIA	ESPAÑA
<b>MATERIAIS E BIBLIOTECAS ESCOLARES</b>	DESDE 2003, DISTRIBUIÇÃO DE 67 MILHÕES DE LIVROS COLEÇÕES LITERÁRIAS E LIVROS DIDÁTICOS. SELEÇÃO RIGOROSA DE TEXTOS DE ALTA QUALIDADE	BIBLIOTECAS ESCOLARES – CRA (RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM 1994-2014) PROGRAMA BIBLIOCRA ESCOLAR. 360 ATIVIDADES (LEITURA E HABILIDADES DE INFORMAÇÃO) MATERIAIS DE APOIO ÀS FAMÍLIAS, COMUNIDADE E PROFIS- SIONAIS DA EDUCAÇÃO	ADOÇÃO DO PROGRAMA <i>TODOS A APRENDER</i> (LIVROS E MATE- RIAIS EDUCATIVOS) <i>COLEÇÃO SEMENTE</i> (PLANO NA- CIONAL DE LEITURA E ESCRITA). 270 LIVROS (73% PARA PRIMEI- ROS ANOS). ENFOQUE NAS QUES- TÕES DE GÊNERO, INTERCULTU- RAL, TRADUÇÃO ORAL, EDIÇÕES PARA JOVENS COM LIMITAÇÕES AUDITIVAS OU VISUAIS...	CADA COMUNIDADE AUTÔ- NOMA TEM POLÍTICAS PRÓ- PRIAS. POR EXEMPLO, EM BIBLIOTECAS ESCOLARES: <i>ANDALUCÍA, JUNTA DE EX- TREMADURA E XUNTA DE GALICIA</i>
<b>PLANO DE LEITURA E ESCRITA</b>	PLANO NACIONAL DE LEITURA E PLANOS JURISDICIONAIS DISTRIBUIÇÃO DE COLEÇÕES. ATIVIDADES CULTURAIS, VISI- TAS DE ESCRITORES E ILUSTRA- DORES. VÍNCULO ENTRE ESCO- LA E COMUNIDADE	PLANO NACIONAL DO FOMEN- TO À LEITURA 570.000 CRIANÇAS DE 0-6 ANOS (2011-2014) PRIMERA INFÂNCIA: <i>NACIDOS PARA LER</i> PROGRAMA DE ANIMAÇÃO LEITORA DE 0 A 4 ANOS EM TO- DAS AS CRECHES PROGRAMA DE ANIMAÇÃO DE NÍVEIS DE TRANSIÇÃO (5-6 ANOS) EM ESTABELECIMEN- TOS MANTIDOS PELO ESTADO	PLANO NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA (PNLE) EM COOPE- RAÇÃO – EDUCAÇÃO E CULTU- RA COMPONENTES: MATERIAIS DE LEITURA E ESCRITA, FOR- TALECIMENTO DA ESCOLA E A BIBLIOTECA ESCOLAR, FOR- MAÇÃO DE MEDIADORES DE LEITURA E ESCRITA, COMUNI- CAÇÃO, MOBILIZAÇÃO, ACOM- PANHAMENTO E AVALIAÇÃO	PROJETO LEER.ES, DO MI- NISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, É UM CANAL DE INICIATIVAS DE CRIAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS, FORMAÇÃO ES- TUDOS E REDES EUROPEIAS (ELINET) ALÉM DISSO, CADA COMU- NIDADE TEM UM PLANE- JAMENTO PRÓPRIO. POR EXEMPLO, NA REGIÃO DA CATALUNHA HÁ O PLANO DE IMPULSO À LEITURA (ATÉ 2014)
<b>OUTROS</b>	INTERCÂMBIO DE POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA ALUNOS DO EJA	PROGRAMAS DE APOIO A ES- COLAS MENOS FAVORECIDAS	MODELO EDUCATIVO <i>ESCOLA NOVA</i> . GUIAS DE APOIO AO PROFESSOR. POPULAÇÃO RU- RAL DISPERSA SISTEMA DE EDUCAÇÃO INDÍ- GENA PRÓPRIO EM COLABO- RAÇÃO COM O PNLE, EDIÇÕES BILÍNGUES, PRODUZIDAS POR GRUPOS ÉTNICOS	EXISTEM ESPECIALISTAS (PE- DAGOLOGOS E PSICOPEDAGO- GOS) PARA APOIAR OS ALU- NOS COM DIFICULDADES AÇÕES EM ATENÇÃO À DI- VERSIDADE

## PARA SABER MAIS...

### ARGENTINA

<http://portal.educacion.gov.ar/primaria/recursos-didacticos-y-publicaciones/>  
Materiais produzidos pelo Ministério da Educação para os anos iniciais.  
[www.educ.ar](http://www.educ.ar)  
Recursos, materiais, e sugestões para docentes, alunos e pais.  
[www.conectate.gob.ar](http://www.conectate.gob.ar)  
Recursos multimídia e acesso aos conteúdos dos canais educativos.

### CHILE

<http://www.leechilelee.cl/>  
Plano Nacional de Promoção da Leitura.  
<http://www.leechilelee.cl/recursos/actas-del-seminario-internacional-que-leer-como-leer-perspectivas-sobre-la-lectura-en-la-infancia>  
Atas do Seminário Internacional “¿Qué leer? ¿Cómo leer? Perspectivas sobre “la lectura em la infancia”.  
[http://issuu.com/bibliotecas\\_cra](http://issuu.com/bibliotecas_cra)  
Materiais do Programa Bibliotecas Escolares (com recursos para a primeira infância).

### COLÔMBIA

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-propertyname-3032.html>  
Plano Nacional de Leitura e Escrita (recursos, experiências, Coleção Semilla...).  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/article-89868.html>  
Informações sobre a Escola Nova  
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-337548.html>  
Informações sobre o projeto *Territorios Narrados*.

### ESPAÑA

[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/130ES.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130ES.pdf)  
O ensino da leitura na Europa: contextos, políticas e práticas (Eurydice).  
[www.leer.es](http://www.leer.es)  
Recursos, webcast de formação, bibliotecas escolares e propostas didáticas  
<http://www.xtec.cat/web/curriculum/primaria/ailectura>  
Recursos para a aprendizagem inicial de leitura (Catalunha)  
<http://www.edu.xunta.es/biblioteca/blog/?q=category/2/5>

**MÉXICO****PERU****REP. DOMINICANA****URUGUAI**

<p>ACERVO DE BIBLIOTECAS ESCOLARES E DE SALAS DE AULA</p> <p>COLEÇÃO <i>LIBROS DEL RINCÓN</i>. INCLUI UMA DIVERSIDADE DE AUTORES, GÊNEROS, FORMATOS E TEMAS. INCLUI LIVROS GRATUITOS. HÁ LIVROS PARA CADA SÉRIE: PARA OS MENORES, PARA OS LEITORES AUTÔNOMOS ETC.</p>		<p>BIBLIOTECAS ESCOLARES E DE SALA DE AULA</p> <p>FORTELECIMENTO DA CLASSE DOS BIBLIOTECÁRIOS</p> <p>ADOÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS E GUIAS DE ORIENTAÇÃO</p> <p>CAMPANHA “TE CONVIDO A LER COMIGO”</p>	
<p>PROGRAMA NACIONAL DE LEITURA E ESCRITA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (EM PROCESSO DE REFORMULAÇÃO)</p> <p>LINHAS ESTRATÉGICAS: CURRÍCULO, BIBLIOTECAS E ACERVOS, FORMAÇÃO E RECURSOS HUMANOS (SUPERVISORES), DIFUSÃO DOS ESTUDOS E MATERIAIS, MOTIVAÇÃO SOCIAL</p>			
<p>O ENFOQUE PEDAGÓGICO DO CAMPO FORMATIVO DA LINGUAGEM E COMUNICAÇÃO SE APOIA EM MATERIAIS ELABORADOS POR ESPECIALISTAS</p>		<p>SALAS DE AULA COM RECURSOS PARA O APOIO À APRENDIZAGEM (ARPA) PARA APOIO TRANSITÓRIO A ESTUDANTES DE PRIMEIRO CICLO DO NÍVEL PRIMÁRIO. PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES COMO TUTORES</p> <p>CAMPANHA DE ALFABETIZAÇÃO: “LER E ESCREVER ME FASCINA”</p> <p>SEMINÁRIO SOBRE BOAS PRÁTICAS</p> <p>FEIRAS DE LEITURA E ESCRITA</p> <p>OLIMPÍADAS MATEMÁTICAS</p> <p>CONVOCATÓRIA PARA PROJETOS DE INOVAÇÃO</p>	

Recursos de bibliotecas em Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais (Galícia). Algumas experiências: Aula de Leiro; Cadernos de Vide; BiblioBN; Biblio a Xoaniña Rosalía; Bibliotecadocole; O Recanto de Leo y A Nosa Biblioteca.

**MÉXICO**

[http://basica.sep.gob.mx/MODELO\\_ATENCION.pdf](http://basica.sep.gob.mx/MODELO_ATENCION.pdf)  
Modelo de Atenção com Enfoque Integral para a Educação Inicial.

<http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/materiales-de-apoyo.aspx>  
Materiais de apoio.

<http://www.curriculobasica.sep.gob.mx/index.php/lenguaje?sid=6>  
Referências bibliográficas e material audiovisual para a área de Linguagem e Comunicação.

<http://lectura.dgmie.sep.gob.mx/index.php>  
Programa Nacional de Leitura e Escrita.

**PERU**

[http://www.slideshare.net/sisicha3/rutas-del-aprendizajefasciculo-inicial-comunicacion?qid=43b7255f-19b3-4a91-a5a2-633988cf27d0&v=qf1&b=&from\\_search=1](http://www.slideshare.net/sisicha3/rutas-del-aprendizajefasciculo-inicial-comunicacion?qid=43b7255f-19b3-4a91-a5a2-633988cf27d0&v=qf1&b=&from_search=1)  
Caminhos da aprendizagem (Educação Inicial).

<http://ipeba.gob.pe/mapas-de-progreso/>  
Normas nacionais de aprendizagem desenvolvidas pelo Instituto peruano de avaliação, acreditação e certificação do ensino básico (IPEBA).

**REPÚBLICA DOMINICANA**

<http://oeidominicana.org.do/publicaciones/>  
Materiais de apoio, programas, ferramentas, boletins, relatórios de atividades e recursos didáticos e bibliográficos utilizados nesta política de apoio à aprendizagem.

**URUGUAI**

[www.mecaep.edu.uy](http://www.mecaep.edu.uy)  
Melhoria da qualidade da escola primária.

[www.ceibal.edu.uy](http://www.ceibal.edu.uy)  
Recursos e biblioteca Ceibal.

**FONTE:** OEI. Coordenação de conteúdo: Inés Miret (consultora especializada em projetos digitais de livros, leitura e bibliotecas e coordenadora do grupo de especialistas em leitura e bibliotecas da OEI). Tradução: Katia Gonçalves Mori (consultora da OEI/Brasil).

# Diálogos sobre alfabetização, leitura e escrita

*Cinco depoimentos de educadores ibero-americanos a respeito do Pnaic – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*

## **Um movimento pedagógico latino-americano vital e transformador**

“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma expressão política do Estado que se propõe a garantir os direitos educativos às crianças como modo de fortalecer sua trajetória escolar assegurando que a apropriação das práticas de leitura e escrita se realizem durante o primeiro ciclo do ensino fundamental. Como política pública, demonstra o interesse e o compromisso do Estado brasileiro em garantir uma educação igualitária. Esforços similares são feitos na Argentina e em outros países da América Latina, o que demonstra a alta valorização que tem um governo pela alfabetização inicial como ferramenta de emancipação dos povos.

A juventude de nosso continente vive sua infância numa época caracterizada por transformações culturais, sociais e econômicas. Temos que pensar sobre o impacto dessas mudanças na maneira de pensar, de agir e de sentir. Mas se há algo de que podemos estar convencidos é que a infância representa a possibilidade de um novo começo, diferente e melhor que o presente. Nosso dever é ampliar cada vez mais os direitos, incluindo o direito ao conhecimento. Na Argentina, dizemos que a palavra “futuro” se aprende a escrever na escola. O pacto é uma valiosa aposta nesse sentido”.

*Silvia Storino, Diretora de Educação Primária do Ministério da Educação da Argentina.*

## **Referente ao desenvolvimento social para a prosperidade da região**

“Observamos satisfeitos que um país como o Brasil tem valorizado o papel da alfabetização na idade certa, avançando, sobretudo, na constituição de um pacto que compromete toda a sociedade na construção de condições e garantias para que os alunos e alunas recebam recursos e ferramentas que visam parar de reproduzir desigualdades sociais que marcam as crianças para o resto de suas vidas.

Dessa iniciativa inspiradora que o Brasil vem desenvolvendo, destacamos o alto nível de gestão do conhecimento que são visíveis no acompanhamento das universidades, na formação dos professores, na produção de materiais didáticos para o uso dos docentes e dos espaços para avaliar as ações. Esta acumulação de recursos, nas aprendizagens e experiências dos docentes, vão constituindo comunidades de aprendizagem que permitem a transferência de conhecimentos aos demais países da região que, como o Brasil, se empenham em fazer da leitura e da escrita uma oportunidade para que os alunos e alunas da América Latina imaginem novos mundos e vejam sentido no futuro que estamos construindo”.

*Jeimy Hernández Toscano, Gerente do Plano Nacional de Leitura e Escrita do Ministério de Educação Nacional da Colômbia.*



## Democratizar as oportunidades

“Foi interessante para o nosso País ver como o Brasil, por meio do Pacto Nacional pela alfabetização, propôs uma medida que unifica as políticas, integra estratégias de intervenção, redistribui os recursos e democratiza as oportunidades demonstrando sua prioridade em atender uma demanda social em que as alunas e os alunos, desde as idades mais tenras, podem exercer sua cidadania plenamente. Esse Pacto, além disso, é um convite para se tomar consciência e atuar em torno dos processos de alfabetização que se dão desde os primeiros anos de vida e as brechas existentes nos diferentes âmbitos geográficos”.

*Rosário del Carmen Gildemeister Flores, Especialista em aprendizagem de comunicação da Área de Desenvolvimento Curricular – Direção de Educação Inicial do Ministério da Educação do Peru.*

## União de vontades em favor dos direitos de aprender

“O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma valiosa iniciativa do Brasil, fruto de uma tomada de consciência e união de esforços de seus líderes educativos em favor dos direitos de aprendizagem dos alunos e alunas dos anos iniciais de sua escolaridade. Tem entre suas principais características ser um compromisso de Estado que compreende ações integradas em um plano bem estruturado, com uma estratégia de formação para os professores (durante 2 anos) de todos os governos (federal, estadual e municipal), apoiado na formação pelas universidades e uma seleção de material de estudo e trabalho que o embasa ao acionar todos os envolvidos no Pacto. Esta formação pode ser acompanhada em um sistema que permite observar o impacto sentido nos diferentes níveis de desempenho de

aprendizagem dos estudantes, desde a concepção de alfabetização empregada, os critérios de seleção do pessoal até os manuais e procedimentos de avaliação e gestão do Pacto. Esta é, sem sombra de dúvidas, uma estratégia muito acertada que valoriza e contribui na formação da identidade do educador dos anos iniciais em prol de assegurar a todas as crianças o direito de serem alfabetizadas na idade certa”.

*Mercedes Rodríguez González, Coordenadora Interinstitucional do Ministério da Educação da República Dominicana.*

## Compromisso compartilhado e não uma decisão unilateral

“Em primeiro lugar, parece muito oportuno se chamar <pacto> e não <programa> ou <projeto>. Pacto significa, segundo a RAE – Real Academia Espanhola, um tratado entre duas ou mais partes que se comprometem a cumprir algo que foi estipulado. Esta definição implica em um compromisso compartilhado e não uma imposição ou uma decisão unilateral. Sem dúvida, o Pnaic constitui um enorme desafio para todos os que direta ou indiretamente estão relacionados e comprometidos com a educação no Brasil. A inversão econômica, o planejamento, a coordenação entre os distintos atores sociais, o apoio docente com bibliografia e materiais didáticos têm trazido bons resultados”.

*Elisa Davyt Baridon, Coordenadora da Área de Linguagem do Programa de Apoio à Escola Pública Uruguiaia (PAEPU) e do Instituto de Formação em Serviço do Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP).*

---

**Fonte:** OEI. Coordenação de conteúdo: Inés Miret (consultora especializada em projetos digitais de livros, leitura e bibliotecas e coordenadora do grupo de especialistas em leitura e bibliotecas da OEI). Tradução: Katia Gonçalves Mori (consultora da OEI/Brasil).

# Relato de Experiência

## Ensino Fundamental: crianças e infâncias presentes?

*É imprescindível aos professores pensar nos atores sociais que estão no centro do processo de construção do conhecimento: as crianças*

Pnaic – Santo Amaro – Relato DRE

Como as crianças são concebidas e consideradas na organização dos tempos, dos espaços e dos contextos educativos dos primeiros anos do Ensino Fundamental? Essa inquietação nasceu no bojo de um processo formativo que envolveu professores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Paulo<sup>1</sup>, participantes do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*.

Para além dos conteúdos do Pacto, relativos ao direito das crianças de se apropriarem de forma significativa da leitura e da escrita, na perspectiva do letramento, tornou-se imprescindível aos professores envolvidos pensar nos atores sociais de pouca idade que participam de forma ativa desse processo de construção de conhecimento: as crianças.

Crianças que chegam cada vez mais cedo ao Ensino Fundamental e que interrogam os professores: “Onde é o parque?”, “Em que hora vamos

poder brincar?”, “Aqui não tem brinquedos?”, interrogam o Currículo, a Pedagogia, o desenho da escola tradicionalmente organizada e as concepções que lá habitam. Concepções que, na maioria das vezes, se preocupam tanto com os conteúdos a serem ensinados que desconsideram as crianças e suas formas distintas de viver a infância.

*“Na escola, a infância é deixada para segundo plano. Há uma preocupação maior com o ensino e a aprendizagem. Esquecemo-nos da geração com a qual trabalhamos. Os momentos destinados ao lúdico e ao brincar são poucos, e nem sempre são bem aceitos e compreendidos pelos demais adultos que, muitas vezes, pensam que brincar é bagunça, é não fazer nada pedagogicamente falando”.*

**Relato de uma professora participante do Pacto**

---

<sup>1</sup> O processo formativo relatado foi realizado por um grupo de Orientadores de Estudo com os professores da SME/SP – Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro, em 2013.

Considerando o contexto formativo vivido pelo professores, pode-se afirmar que a fala expli-

citada não traduz um acontecimento isolado, particular ou circunscrito a uma escola. Ao contrário, reflete concepções que permeiam muitas outras Unidades Educativas de Ensino Fundamental.

As questões emergentes das falas das crianças e das professoras foram tomadas não como um mero dado de constatação da realidade, mas, sobretudo tornaram-se conteúdos vivos que fomentaram o nascimento de problematizações e pesquisas com o propósito de pensar em como considerar no cotidiano educativo as especificidades e as necessidades e, especialmente, a forma privilegiada que a criança possui de construir o conhecimento de forma lúdica, por meio do brincar.

A busca de respostas a essa inquietação instaurou a necessidade da desconstrução de concepções fundamentadas no olhar adulto centrado “sobre as crianças”, pautado em concepções abstratas, universais e descontextualizadas. O movimento proposto pelo processo formativo foi o de construir um olhar com as crianças, a fim de conhecer efetivamente as crianças reais com as quais nos deparamos diariamente, seus contextos de vida, histórias, potencialidades, hipóteses, saberes, visões de mundo, desejos, necessidades e culturas<sup>2</sup>. Crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo, de apropriação e produção de cultura e conhecimento.

Nesta perspectiva, evidencia-se a premência de questionar os fundamentos que fortalecem práticas educativas de caráter propedêutico, construindo ações transformadoras que apontem a necessidade de fomentar e legitimar contextos educativos que corporifiquem, de forma concre-

ta e efetiva, a concepção de criança como protagonista, produtora e criadora de cultura, cujo percurso de construção de conhecimentos, inclusive de domínio da leitura e da escrita, esteja articulado à apropriação de múltiplas linguagens.

Considerando tais pressupostos, o lúdico e o brincar não podem ser compreendidos como meros instrumentos de ensino de conteúdos, passatempo, estratégia para o “desgaste da energia infantil excedente” ou como um recurso didático-metodológico para tornar a aprendizagem divertida. O brincar, ao contrário, é uma valiosa experiência cultural e humanizadora. É um meio imprescindível à construção de um percurso de aprendizagem significativo. Contudo, na tensão pulsante entre o desejo e a realidade mora uma pergunta: Como podemos incorporar, de forma efetiva e não episódica, a brincadeira no trabalho educativo?

Pergunta complexa que passa a habitar não só as formações dos professores participantes do Pacto, mas que avança para os territórios da formação das equipes gestoras.

*“Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem.”*

**Carlos Drummond de Andrade**

Considerando a “seriedade” do ensinamento do poeta e a urgência de consolidar no Ensino Fundamental o direito da criança aprender sem deixar de ser criança, as escolas envolvidas na formação estão enfrentando essa questão a partir da construção de propostas e práticas que integrem o brincar na jornada educativa.

---

<sup>2</sup> Nesse processo, as contribuições da Sociologia da Infância e da Antropologia da Infância constituíram bibliografia de apoio na fundamentação teórica do estudo da realidade e da proposição de ações.

Assim, nascem nos territórios do Ensino Fundamental, espaços que evidenciam a visibilidade das crianças que lá vivem sua infância: parques nas áreas externas, brinquedotecas, pátios brincantes, cantos e caixas repletas de brinquedos que ocupam as salas de aula, ressignificando os processos de construção de conhecimento e garantindo os direitos infantis.

Sabemos que existem muitos desafios a serem enfrentados para a consolidação das concepções e a ampliação das ações aqui defendidas e descritas. As transformações almejadas não são simples e necessitam ser encaradas de forma coletiva e constante. Ouvir as crianças, coparticipantes da jornada educativa, e também ouvir e formar os professores e equipes gestoras, além de envolver as famílias e a comunidade são ações indispensáveis para que juntos fortaleçam a militância a favor da visibilidade das crianças no Ensino Fundamental.

Considerar as crianças e o brincar como direito também nos primeiros anos do ensino fundamental não significa perder a seriedade da escola. Ao contrário, compreendemos que nesse percurso de formação cabe à escola assumir seu compromisso político pedagógico de defender os direitos infantis. Por isso, tem o dever de conhecer as crianças reais e garantir a brincadeira, que não é “bagunça”, mas condição essencial para as crianças construir conhecimentos significativos e socialmente relevantes no espaço escolar. Para aprender as

crianças não precisam deixar de ser criança, abandonar a infância ou parar de brincar!

*Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vire sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve é a seriedade, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfaçonhas e tristes.*

**(FREIRE, 2000, p. 37).**

Essa é a escola com que sonhamos e que – arduamente – buscamos concretizar com as crianças que tanto nos ensinam nesse caminhar! Eis o desafio abraçado, que nos move a compreender o valioso “presente” que são as crianças no Ensino Fundamental.

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:**

FREIRE, Paulo. Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 2000, p. 37

# Percepções sobre a formação do Pnaic Já é possível perceber mudanças nas práticas dos professores alfabetizadores?

*Se a língua é um elemento cultural de um povo, a ludicidade e a interdisciplinaridade enraizadas no conceito de letramento ajudam a transformar as práticas de ensino*

Por **Conceição Letícia Pizzo Santos e Nilza Isaac de Macedo**

Estudos acerca do fracasso escolar no processo de alfabetização de crianças e jovens são diariamente veiculados nos meios acadêmico e midiático. Em contrapartida, muitas pesquisas revelam que o caminho para o sucesso está baseado na formação continuada de professores articulada às políticas públicas de melhoria da qualidade social da Educação em suas múltiplas variáveis.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RMESP), a formação continuada dos profissionais da Educação não é uma novidade, ocorrendo desde a década de 90 para os professores alfabetizadores.

No ano de 2012, o município de São Paulo aderiu ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, programa do Governo Federal que apresenta ações apoiadas em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;

2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;

3. Avaliações sistemáticas;

4. Gestão, mobilização e controle social.

Após seu primeiro ano de desenvolvimento, o Pnaic no município de São Paulo, como não é diferente em outros municípios que aderiram ao programa, vem pouco a pouco revelando sinais de uma implantação, embora processual, de sucesso. Contudo, a implantação no nosso município guarda particularidade dada à magnitude da estrutura e dos desafios desta cidade. Isso se fez perceptível na fala dos Educadores, Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo (OE) envolvidos.

Buscando tirar da invisibilidade as palavras e textos presentes no cotidiano dos encontros de formação, realizados até o primeiro semestre de 2014, a Secretaria Municipal de Educação (SME), por meio da DOT Ensino Fundamental e Médio, sob a articulação das Coordenadoras



*“O Pacto não veio para substituir o que já existia. É possível a convivência das questões do Pacto com aquilo que já havia anteriormente. É uma política salutar. Jogar tudo fora é muito perverso e falso.”*

Alfredina Nery (Assessora da SME em Língua Portuguesa)

locais do Pnaic e suas Assessoras, realizou uma reunião em 28 de abril, na qual promoveu uma roda de conversa pautada nas percepções sobre o Pnaic.

Para resguardar a dinâmica empregada nos encontros de formação, centralizados ou descentralizados, esta roda de conversa se propôs a uma metodologia dialógica, de reflexão, de socialização de ideias e de muita escuta.

Dada a importância dos depoimentos e dos múltiplos olhares acerca do processo, se faz valiosa a publicação das considerações dos participantes.

**Nesse encontro, o início da conversa foi motivado por duas questões:**

- É possível perceber mudanças nas práticas dos professores alfabetizadores?
- Os recursos do MEC (livros e jogos) estão sendo utilizados na sala de aula?

É importante salientar que na percepção de muitos educadores o Pnaic, inicialmente, não traz diferenças em relação ao que já havia acerca da alfabetização. Contudo, ao se envolverem, passam a defender a existência de diferenças significativas que revelam uma nova concepção e com ela a ampliação e o atri-

moramento do que já havia sido vivenciado. O currículo está em movimento e há desafios significativos a enfrentar.

Dessa forma, foram comuns nos relatos vários aspectos: a dimensão, a concepção político-social, a alfabetização na perspectiva do letramento, a tônica do processo formativo, os cadernos de formação para o professor, a qualidade dos materiais de apoio pedagógico, os referenciais teóricos, o acompanhamento da avaliação, a presença da interdisciplinaridade e da ludicidade e a consideração da Sociologia da Infância, revelados pelos olhares cuidadosos para que o Pnaic se constitua como uma política de alfabetização para as crianças da RMESP. É na compreensão desses aspectos que se notam as diferenças que o Pnaic carrega em suas intencionalidades.

Em uma análise pormenorizada dos aspectos trazidos com o Pacto, a dicotomia presente justifica-se pela dinâmica em movimento que rege os muitos procedimentos que vigoram na RMESP. Como exemplo: o fluxo de profissionais, o processo formativo individual, a resistência a projetos e programas advindos da gestão pública, entre outros.

Para descrever as percepções acerca do Pnaic na cidade de São Paulo foi escolhido abordar,

*“Ele tem que ser assumido, assumido como uma política da cidade de São Paulo e se transformar, talvez, numa política pública para a alfabetização das crianças.”*

Regina Célia Cola – O.E. DRE Pirituba

*“Pessoas entram na Rede, saem da Rede [...] uma dinâmica.  
Então, a formação continuada é sempre necessária.  
Ela é importante!”.*

Elza Ferrari – O.E. DRE Campo Limpo

primeiramente, a reflexão trazida na opinião do Orientador de Estudo João Amauri P.B. Júnior da DRE Butantã, que ganhou relevância nesse diálogo: “*O que eu acho importante destacar na questão do Pacto é que ele não é programa, ele não é projeto, por quê? Porque os dois, programa e projeto, são muito específicos no que tange à sua continuidade, seu grau de alcance e como as pessoas os encaram [...] e quando eu digo que tenho um Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, isso é muito forte, a questão é: compactuar, estarmos juntos*”.

Essa reflexão apontou para a ação da mobilização que, segundo o depoimento dos presentes, já está acontecendo nos territórios das Diretorias Regionais de Educação.

Um exemplo dessa mobilização vem descrito no testemunho da Orientadora de Estudo que atua na DRE Guaianases, Ester. Ela conta que na região houve a constituição de um grupo de Orientadores de Estudo que se reuniu em mesa redonda para uma aula inaugural de estudo, debate e produção de registro e memória. A mesa redonda contou com cursistas da formação do Pnaic, que atualmente são Orientadores de Estudo, e também com a participação de uma OE recém-chegada de Recife, onde participou da Mostra do Pnaic e pôde socializar esta sua vivência.

Diante desse testemunho, sobressalta mais um importante aspecto que foi pontuado e valorizado por muitos participantes: a dimensão nacional do Pnaic.

Segundo a fala dos Professores Alfabetiza-

dores e dos Orientadores de Estudo presentes nesse encontro, para que o Pnaic permaneça e avance é necessário que a ideia de seus princípios básicos contagie os professores que não estão podendo envolver-se, e possa atrair também os muitos que ainda virão. Enalteceu-se a proposta da constituição dos registros e materiais de memória desse movimento para que as proposições permaneçam na Rede.

Outro exemplo relatado foi a experiência desenvolvida na DRE Itaquera, na qual o grupo de Orientadores de Estudo, como estratégia de formação, utilizou a *Leitura simultânea*<sup>1</sup>.

Conforme relatado pela professora Magda Marli Costa Gusmão da DRE Pirituba, há mobilização quanto à participação das famílias. Com a possibilidade de empréstimo de obras literárias à criança, aos finais de semana, iniciativa de algumas professoras participantes da formação do Pnaic, as famílias se sentem contempladas com a *Leitura deleite*<sup>2</sup>. A fronteira da ação desenvolvida com as crianças extrapola os muros da escola e leva fruição para a família. Os livros paradidáticos têm circulado pela comunidade.

---

<sup>1</sup> *A Leitura simultânea é uma atividade fundamentada nas sessões simultâneas de leitura proposta pelo Projeto Entorno, praticado na Educação Infantil da RMESP, nos anos de 2009 e 2010, na qual prevê uma organização de planejamento do professor para a leitura e a autonomia da criança na escolha da obra literária que lhe será lida.*

<sup>2</sup> *A Leitura deleite contribui para o alcance de um dos objetivos atitudinais: a formação de leitores, pois desperta o gosto pela leitura. Ela pode se tornar um entretenimento saudável que ensina, informa e forma crianças e jovens, de maneira motivadora e alegre, além de estimular a imaginação e a curiosidade.*

*“Quando a gente recebeu o convite na escola, do Pnaic, formação nacional, ‘a gente cresceu os olhos.’ Muito bom saber que o Brasil todo está participando dessa formação e dessa ação [...]”*

Magda Marli Costa Gusmão – Professora Alfabetizadora DRE- Pirituba

Um representante relatou que a ação de mobilização regional na DRE Butantã foi a formação realizada com os Professores Orientadores de Sala de Leitura (POSLs), Professores Orientadores de Informática Educativa (POIEs) e Coordenadores Pedagógicos, pautada no material de formação do Pnaic. A iniciativa pretendeu subsidiar a implantação do Pacto e foi muito positiva.

Outra contribuição valiosa foi relatada pela Orientadora de Estudo Cláudia Regina Dias Branco da DRE JT, que socializou a iniciativa adotada nos encontros de formação Pnaic-DRE, na área de Língua Portuguesa, na qual houve a realização de oficinas de experiências científicas tratadas na perspectiva da interdisciplinaridade, intrínseca no Pacto.

Relevante destacar que o Pnaic não dita normas e diretrizes, ele está aberto às possibilidades. Todas as experiências, as iniciativas criadas dentro da perspectiva de seus princípios e eixos de atuação tornam-se legítimas.

Com referência ao eixo da gestão, participantes relataram que sentem a necessidade de envolvimento dos gestores da Educação de São Paulo, em diferentes segmentos. A necessidade da implicação de todos os Professores do Ciclo de Alfabetização, Coordenadores Pedagógicos, Diretores de Escola e de Supervisores de Ensino no processo de implantação do Pnaic foi

muito reforçada no discurso dos participantes.

Os Professores do Ciclo de Alfabetização que aderiram à formação se sentiram desprovidos de apoio para disseminar as ideias no interior de sua Unidade Escolar. A não possibilidade inicial de participação dos Coordenadores Pedagógicos na formação foi um fator complicador para que o Pnaic se estabelecesse. À medida que o Coordenador Pedagógico passou a participar dos encontros de formação, na condição de ouvinte, e como membro participante dos quatro seminários realizados pela SME, foi possível perceber a presença do Pnaic nas discussões dos horários coletivos, legitimando a ideia de que a participação do Coordenador Pedagógico é fundamental e necessária para mobilizar as reflexões acerca do Pacto, *in loco*.

Dentro da concepção do Pnaic, e de como ele é referenciado na Reorganização Curricular e Administrativa – Mais Educação São Paulo, o diretor tem dentre suas atribuições prover recursos que possibilitem a atuação do professor com maior eficácia e eficiência. Para tanto, ele precisa conhecer a proposição do Pnaic para ser um entusiasta de sua concepção e implantação.

Existe o desafio de tratar as questões da Infância, dos direitos das crianças como sujeitos e produtores de cultura. As questões da Infância precisam adentrar as Escolas Municipais

*“No final de semana a gente não pode sair. Tem que levar o livro que a professora pediu pra ler [...] onde ela vai, tá com o livro.”*

Magda Marli Costa Gusmão – Professora Alfabetizadora DRE- Pirituba

*“Nós fizemos oficinas de experiências científicas dentro do Pacto de Língua Portuguesa, porque se a língua é um elemento cultural de um povo, aquilo que a língua costura tem que estar em todas as áreas. Tem que estar dentro desse movimento [...] de ser no mundo, como diz Freire.”*

Cláudia Regina Dias Branco – O.E. DRE-JT.

de Ensino Fundamental (EMEF). Apenas a lei adentrou. Com o Ensino Fundamental reorganizado em nove anos, as crianças chegam cada vez mais novas à EMEF. As adaptações a esta realidade e a promoção da garantia dos direitos das crianças ainda caminham a passos curtos.

Quanto ao Supervisor de Ensino, ator responsável pelo acompanhamento do processo educativo e também dos dados de avaliações sistemáticas, há em sua ação supervisora a necessidade de estar em diálogo no processo para melhores orientações e intervenções educativas.

As orientações do Pnaic têm que estar em consonância com o Projeto Político Pedagógico de cada Unidade Escolar sem descaracterizar a identidade de cada comunidade escolar. A diversidade, as diferenças, a multiplicidade cultural e demais especificidades de cada segmento que compõe o universo escolar da comunidade a qual está inserida devem ser respeitadas e valorizadas, e o supervisor é o mediador desse processo.

Em se tratando de ações da SME, participantes do encontro relataram sobre a necessidade da Gestão da Secretaria alargar seu olhar para a implantação ou adequação de procedimentos na Rede.

Uma preocupação citada foi em relação ao processo de atribuição de professores, uma vez que, o professor não tem garantia de permanecer em docência nos anos do Ciclo de Alfabetização, em anos subsequentes. Dessa forma, os princí-

pios de continuidade e progressão, que requerem os processos de formação do professor e o próprio processo educativo, ficam desprezados.

A ação de formação prevista no Pnaic é manifestada dentro da compreensão da valorização das práticas docentes, do reconhecimento da troca de saberes e experiências visando favorecer o aprimoramento e o crescimento profissional daqueles que dela participam. Nessa perspectiva, foi lembrada a formação com referência à Alfabetização realizada anteriormente na Rede Municipal de Ensino, denominada PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores.

A diversidade e as diferenças presentes no processo de formação dos professores da Rede são bastante curiosas e marcadas por particularidades. Um grande número de professores iniciantes recém-egressos da Universidade, muitos professores de carreira com inúmeras formações em serviço, vários professores aguardando a aposentadoria, enfim muitas situações adversas à formação continuada. É nessa diversidade e adversidade que o Pacto vem contribuir para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Esta formação visa proporcionar reflexão e questionamentos sobre a prática docente e busca na troca de experiências incentivar Professores, Orientadores de Estudo e Educadores a (re) construir conceitos e conhecimentos que aliem a teoria e a prática.

*“[...] a gente já sente um engajamento maior por parte dos Coordenadores e já tem havido reflexos na escola [...], na nossa JEIF há um espaço instituído, em que um dos dias, o assunto é o Pnaic.”*

Leandro Montalvão O.E.– DRE BT.

A formação continuada prevista pelo Pnaic visa proporcionar reflexão e questionamentos sobre a prática docente e busca na troca de experiências incentivar professores, orientadores e educadores a (re) construir conceitos e conhecimentos que aliem a teoria e a prática.

**Os aspectos mais ressaltados na roda de conversa em relação à formação do Pnaic foram:**

- Contribui com todos: os iniciantes, os mais antigos, os que já passaram por muitas formações e encontravam-se resistentes, como os próprios Orientadores de Estudo.
- A perspectiva demandada pelo material de referência do Pnaic modifica o enfoque que é dado para as práticas docentes.
- O espaço de troca, diálogo e reflexão vivenciado nos encontros de formação trazem muitos benefícios ao professor, segurança e aquieta a ansiedade em relação ao que de princípio se espera dos alunos.
- A concepção dos Direitos de Aprendizagem tratada no referencial do Pnaic muda a prática docente, elevando cada aluno ao seu lugar de destaque nesse processo.
- Os conceitos de Interdisciplinaridade e Ludicidade enraizados na concepção do letramento auxiliam na transformação de práticas

de ensino e na garantia dos direitos de aprendizagem.

- Já está presente em vários espaços de JEIF e reuniões pedagógicas fazendo com que o professor que participa da formação se revele um preceptor das orientações do Pnaic.
- A prática da flexibilidade empregada na formação possibilita a autoria dos Orientadores de Estudo. É possível construir e desconstruir com o grupo metodologia, atividades, materiais e, dessa forma, oferecer condições para que o professor possa ser protagonista da ação pedagógica sem abalar o princípio maior do protagonismo do aluno. O aluno é o centro de todo o processo educativo.
- Experimentar o que é proposto para os alunos como brincadeiras, jogos e atividades adaptadas ao público adulto, nas formações, foi muito significativo. Rompeu paradigmas.
- Os encontros proporcionaram momentos de leitura e aprofundamento do conhecimento. O Pnaic e a formação por ele ofertada conduzem o professor a resgatar sua natureza intelectual e estudiosa.
- Foi apontado pelo grupo de Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores o estranhamento em relação ao resgate do trabalho com o Sistema de Escrita Alfabética – SEA. Muitos apontaram ser um retrocesso.

*“Há escolas em que as crianças não brincam porque o diretor fala que isto não é aprendizagem”.*

Alessandra Patricia S. Pires – O.E. DRE – Penha



*“os encontros de formação foram simples, mas foram objetivos, principalmente quando foi pautado a partir da prática do professor, o Pacto não vem pra dizer o que está certo, ou errado, mas sim para apontar o que podemos melhorar.”*

Cláudia Regina Dias Branco O.E. DRE – JT.

No decorrer do processo formativo e com o acesso às obras do professor Arthur Gomes de Moraes<sup>3</sup>, da Universidade Federal de Pernambuco e da professora Telma Leal<sup>4</sup>, esta questão que gerou muitos questionamentos no que diz respeito às concepções que ora estavam atreladas aos métodos fônicos e que retomou o olhar sobre o trabalho com a consciência fonológica foi reorientada e sua importância, nessa perspectiva, valorizada.

### **Segundo Claudia Regina Dias Branco Orientadora de Estudo da DRE – JT:**

*“O Pacto apresenta uma linha conceitu-*

---

<sup>3</sup> **Arthur Gomes de Moraes** Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha, 1996. Orienta pesquisas sobre concepções dos docentes a respeito do ensino e da avaliação em diferentes eixos da área curricular de Língua Portuguesa; conhecimentos dos aprendizes sobre os objetos de conhecimento vinculados à língua escrita; didatização da língua materna em propostas curriculares e materiais didáticos.

<sup>4</sup> **Telma Ferraz Leal** é doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua como professora da Universidade Federal de Pernambuco, no Centro de Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em ensino e aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: produção de textos, metodologia de ensino, alfabetização, ensino e leitura. É membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem.

*al estruturada, não é “laissez-faire”, pode qualquer coisa, faz qualquer coisa, tem uma linha estruturante, tem uma metodologia estruturante, mas ao mesmo tempo tem uma possibilidade de autonomia. Tem uma possibilidade de protagonismo do professor e do Orientador de Estudos. Ele não é curso, não é programa, não é projeto. É algo maior que envolve todas essas perspectivas políticas, culturais, sociais. Ele é Pacto e extrapola a sala de aula, extrapola o espaço de formação individual do professor. Quando ele está no Pacto, ele não está individualmente. Ele está no Pacto socialmente”.*

O Pnaic expressa a organização dos “conteúdos” a partir dos direitos de aprendizagem em seus eixos estruturantes e apresenta uma escala contínua de desenvolvimento, numa abordagem progressiva de aprendizagem e avaliação, na qual em cada ano do Ciclo de Alfabetização reside uma graduação I/A/C<sup>5</sup>, para garantir as aprendizagens básicas às crianças, no tempo organizado em ciclo.

---

<sup>5</sup> **I (Introduzir)** = mobilizar as crianças para que iniciem, formalmente, a relação com os conhecimentos referentes aos objetivos a ele associados.

**A (Ampliar)** = mobilizar as crianças para expandir esta relação.

**C (Consolidar)** = mobilizar as crianças para sistematizar conhecimentos no processo de aprendizagem.

*“O Pacto tem que ser da escola. O Pacto tem que ser da Rede”.*

Pedro Jr. T. Freire – Supervisor DRE Itaquera

*“O material que chegou à sala de aula [...] os jogos, os livros paradidáticos eram coisas riquíssimas que possibilitaram o trabalho interdisciplinar.”*

Bárbara Bento Lima – Professora Alfabetizadora – DRE – JT.

A maioria dos participantes do encontro declarou que a qualidade do material referencial bibliográfico é muito boa e subsidia a formação, estabelecendo diálogo com as práticas docentes.

A satisfação com o material didático e paradidático, incluindo os jogos ofertados pelo Pacto, também foi declarada pelos participantes. Alguns vislumbrados com as possibilidades de (re) criação a partir deles. Estes promovem a ludicidade no cotidiano das práticas.

A ludicidade motivada pelo uso dos jogos e da metodologia implícita no trabalho com alguns gêneros textuais têm revelado avanços no aprendizado de forma prazerosa e divertida tanto para os alunos como para os professores, declara Maria Izabel, Professora Alfabetizadora na EMEF Leonardo Villas Boas, DRE Campo Limpo.

Convém salientar que o jogo, por exemplo, é uma atividade sempre reelaborada e ressignificada pela criança no processo de experimentar a atividade lúdica proposta no contexto educativo. O jogo não é propriedade psicológica do adulto, mas da criança que está, efetiva e integralmente, em ação emocional.

Nesse segundo ano, com as formações, já iniciadas na área da Matemática, os participantes perceberam que houve alterações em grande parte do que havia sido apontado como conflitante no fim de 2013 e sentiram que a equipe gestora do Pnaic vem mobilizan-

do esforços para aprimorar e ampliar o apoio à implantação e manutenção do mesmo.

Nesse sentido, foi apontada a importância do alinhamento conceitual e do cuidado ao traçar o percurso em relação à Alfabetização Matemática, visto que os cadernos de formação do professor para essa área de conhecimento não trazem em sua organização a linha vertente, como aconteceu em Língua Portuguesa.

Outro apontamento relevante para a efetiva implantação do Pacto foi a existência do desafio de tratar as questões da Infância e dos direitos da criança. Criança como “sujeito” e produtor de cultura. As questões da Infância precisam adentrar as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF). Apenas a lei adentrou. Com o Ensino Fundamental reorganizado em nove anos, as crianças chegam cada vez mais novas à EMEF. As adaptações a esta realidade e a promoção da garantia dos direitos das crianças ainda caminham a curtos passos.

Diante de todos os testemunhos é possível perceber mudanças nas práticas dos Professores Alfabetizadores envolvidos com a formação do Pnaic. O consenso revelado nesse encontro é de que o Pnaic prevê um trabalho que olha para as crianças em suas potencialidades, em seus modos de aprender, em seus diferentes ritmos e direitos. Nesse caso, direito de serem falantes, ouvintes, leitoras, escritoras, autônomas e autorais.

# Como as crianças aprendem a escrita alfabética?

O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso?

Por **Artur Gomes de Moraes**, Professor e pesquisador do CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE.

Texto extraído do boletim Salto Para o Futuro, TV Escola, Ano XXIII, boletim 4, Abril de 2013

## Começando a conversa

Por trás de qualquer proposta de ensino – e, portanto, por trás de qualquer proposta de alfabetização –, existem concepções sobre como o aprendiz se apropria do objeto ou conteúdo de ensino em questão (em nosso caso, a escrita alfabética e as propriedades dos gêneros textuais escritos) e sobre como tal objeto ou conteúdo deve ser ensinado.

Temos, hoje, um amplo consenso de que, na escola, precisamos alfabetizar letrando, isto é, precisamos vivenciar com nossos alfabetizados, simultaneamente, tanto os princípios e convenções da escrita alfabética como as práticas de leitura/compreensão de textos, assim como as de produção de textos. Como já demonstraram diversos estudos (cf. REGO, 1988, TEBEROSKY, 1987), antes de escreverem convencionalmente, as crianças podem, se têm oportunidades, internalizar as características dos gêneros textuais com que se familiarizam. E esse aprendizado é fundamental para que, enquanto vão dominando a

escrita alfabética, possam exercer, de forma cada vez mais plena, a condição de cidadãos letrados.

No presente texto, contudo, vamos focar nossa atenção numa das facetas do processo de alfabetização, aquela que corresponde à apropriação do sistema de escrita alfabética (doravante, SEA). Julgamos muito importante aprofundar nossas reflexões sobre este tema, sobretudo porque, nos últimos anos, em nosso país, infelizmente, muitos educadores e pesquisadores passaram a acreditar que não precisávamos ter metodologias para alfabetizar, e acreditavam que apenas convivendo com práticas frequentes de leitura e produção de textos, na sala de aula, as crianças “espontânea e naturalmente” descobririam como o alfabeto funciona e dominariam suas convenções letradas. Como sabemos, isso produziu, em diferentes lugares, uma ausência de ensino sistemático e o fracasso de muitos aprendizes, fazendo com que chegassem (e cheguem!!!) ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental sem terem autonomia para ler e escrever pequenos textos sozinhos. Para

rever essa “desinvenção da alfabetização” (SOARES, 2003), faremos, nas seções seguintes, uma revisão de antigas e recentes concepções sobre como os aprendizes dominam a escrita alfabética.

Num primeiro momento, revisaremos as concepções de dois métodos tradicionais de alfabetização (o silábico e o fônico), que ainda continuam sendo os mais usados em muitas escolas de nosso país. À luz das evidências da psicolinguística, hoje disponíveis, demonstraremos o quanto aqueles métodos têm concepções equivocadas sobre como o aluno aprende o alfabeto e o compreende.

Num segundo momento, revisaremos algumas das principais ideias da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), demonstrando o quanto esta perspectiva teórica nos ajudou a superar certa visão “adultocêntrica”. Isto é, a visão dos antigos métodos que, por não analisar como a criança pensa sobre a escrita, quando ela ainda não escreve seguindo a “lógica alfabética”, pressupunha que os meninos e as meninas compreenderiam as letras e as palavras escritas da mesma forma que o fazem os adultos já alfabetizados. Revisitaremos as evidências produzidas por aquela teoria, em diferentes línguas, demonstrando que a apropriação do alfabeto implica um processo evolutivo, no qual a criança passa por etapas (pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética). Chamaremos a atenção para o fato de que alcançar uma hipótese alfabética de escrita não é o mesmo que estar alfabetizado.

Finalmente, buscaremos responder à segunda pergunta que aparece no título deste texto: O que a capacidade de refletir sobre “os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com isso? Discutindo o conceito de consciência fonológica, examinaremos o quanto as habilidades de refletir sobre as sílabas (e, em menor grau, sobre os fonemas) das

palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, para que as crianças compreendam como a escrita alfabética funciona e possam memorizar e automatizar as convenções som-grafia da escrita do português. Como o/a leitor/a verá, insistiremos em não reduzir consciência fonológica a consciência fonêmica.

### **A equivocada visão dos velhos métodos de alfabetização**

Embora fossem bastante inovadores, nas épocas em que foram concebidos, o método silábico e o método fônico, partiam, naturalmente, das concepções sobre ensino e aprendizagem dominantes antes do século XX.

A partir dos anos 1970, começamos a assistir, em nosso país, a uma série de críticas àqueles métodos, cujos princípios aparecem tão cristalizados nas velhas cartilhas. Um primeiro tipo de crítica era ideológico: de maneira subliminar, as ilustrações e o que aparecia escrito nas cartilhas tendiam a reforçar certos estereótipos (por exemplo, a família de classe média feliz, na qual o papai trabalhava fora e a mamãe se ocupava dos afazeres domésticos, obviamente ajudada por sua empregada doméstica, negra, mas que era tratada por todos como “da família”).

Um segundo tipo de crítica, que prosperou já nos anos 1980, questionava o fato de as cartilhas apresentarem às crianças uma linguagem escrita extremamente artificial e empobrecida, que muitas vezes não fazia nenhum sentido e que, o que é pior, terminava ensinando aos pequenos que escrever seria fazer amontoados de frases toscas e repetitivas. Até hoje, encontramos, por exemplo, cartilhas fônicas como a do programa Alfa e Beto (cf. OLIVEIRA; CASTRO, 2010, p. 41), na qual o aprendiz se defronta com pseudotextos que

mais parecem trava-línguas, como: “EU LEIO. ELA LÊ. LALÁ LEU. LULA LIA.”

Na mesma época, um terceiro tipo de crítica questionava a visão mecanicista de ensino e aprendizagem que fundamentava aqueles métodos. Como denunciavam os estudiosos de orientação construtivista, o aluno era visto (nos métodos silábico e fônico) como alguém passivo, que aprende recebendo informações prontas e que, sem refletir, deveria copiar, repetir... e repetir exercícios sem qualquer desafio. Com um “bom método”, ele aprenderia, em doses homeopáticas, as famílias silábicas ou as relações fonema-grafema que iria memorizando. Não é à toa que a maioria dos exercícios eram cópias de letras e sílabas ou “leituras” de listas de palavras que muitos alunos decoravam... mas chegavam ao final do ano sem saber “juntar aquelas letras”.

A teoria da psicogênese da escrita, que entre nós começou a ser divulgada já nos primeiros anos da década de 1980, traria uma série de evidências e fundamentos para embasar este último tipo de crítica, como veremos na seção seguinte.

### **O que é a escrita alfabética e como o aluno aprende, segundo a teoria da psicogênese da escrita?**

Uma primeira crítica feita por Ferreiro e Teberosky (1985) e aprofundada por Ferreiro (1985) pode ser traduzida assim: de maneira equivocada, os métodos fônico e silábico tratam a escrita alfabética como um código e não como um sistema notacional.

Se, de fato, os autores de cartilhas daquele tipo de método, até hoje, continuam insistindo em falar em código, codificar e decodificar, por que isto seria errôneo? A teoria da psicogênese nos fez ver que empregar um código é usar um conjunto

de sinais ou símbolos que substituem os símbolos originais que são adotados por um sistema notacional já existente. Isto é o que acontece quando um educador alfabetizado e muito letrado resolve aprender o código Braille, para trabalhar com seus alunos que têm deficiência visual. Ora, aquele educador vai ter apenas que memorizar uma nova lista de símbolos, porque já compreende e domina, perfeitamente, a “lógica” do alfabeto, segundo a qual, via de regra, cada letra substitui um “som pequenininho” (fonema) das palavras que falamos, na ordem em que os pronunciamos (os fonemas) nas palavras da língua oral.

Ao, equivocadamente, achar que as crianças, desde o início da alfabetização, já pensariam assim, os autores dos métodos silábicos e fônicos, em sua visão adultocêntrica, supõem que, em suas mentes, os meninos e as meninas principiantes já pensam como os adultos alfabetizados, são capazes de, facilmente, pronunciar os fonemas de palavras e decorar as letras correspondentes (no método fônico), ou ainda, por, supostamente, já terem compreendido que as letras substituem os fonemas, poderiam decorar as sílabas da “família silábica” ensinada a cada semana e... ler e escrever quaisquer palavras.

Ora, deixando que as crianças, em lugar de copiar, escrevessem palavras “tal como achavam que deveriam ser escritas”, Ferreiro e Teberosky nos fizeram ver que, bem antes da série de alfabetização, portanto já aos 4 e 5 anos de idade, as crianças criam, espontaneamente, uma série de hipóteses ou interpretações para duas questões:

**1** - O que é que as letras notam (isto é, registram)? Características dos objetos que a palavra substitui (o tamanho, a forma etc.) ou a sequência de partes sonoras da palavra?

**2** - Como as letras criam notações (ou pala-

vas escritas)? Colocando letras em função do tamanho ou de outras características do objeto que a palavra designa? Colocando letras conforme os pedaços sonoros que pronunciamos? Neste caso, colocando uma letra para cada sílaba oral ou uma para cada um dos “sons pequenininhos” que formam as sílabas?

Assim, a teoria da psicogênese demonstrou que, de início, as crianças não sabem que as letras substituem as partes orais das palavras que falamos. Também, numa primeira etapa, sem que ninguém ensine, passam a achar que, para escrever cada palavra, é preciso ter sequências de ao menos três letras e que estas letras têm que variar, para algo “ser palavra”. Ora, se pensam assim, como vão aceitar que sejam coisas “possíveis de se ler” as sequências de duas letras das famílias silábicas (como LA, LE, LI, LO, LU; BA, BE, BI, BO, BU) ou os famosos “encontros vocálicos” (EU, OI, IA, AI, UI), os monossílabos (TU, PÉ, LÁ etc.) ou palavras quase sem variação nas suas letras (como BABA, BEBE, LILI, LALÁ) que os autores de ambos os métodos (silábicos e fônicos) insistem em usar logo e exatamente no início da alfabetização? Ao acharem que se deve começar por aí, porque seriam correspondências letra-som “fáceis”, aqueles autores demonstram sua visão adultocêntrica, que ignora, por completo, o que o aprendiz está compreendendo sobre aquilo que estão lhe ensinando, desejando que ele memorize, da noite para o dia.

Aqui chegamos a outro ponto fundamental dos ensinamentos que a teoria da psicogênese nos fez enxergar: diferentemente do que pensavam e pensam os autores dos métodos, as crianças não mudam aquelas suas hipóteses ou concepções da noite para o dia, em função de a professora, que usa uma cartilha (fônica ou silábica), explicar (isto

é, transmitir) a informação de que “a letra L serve para substituir o fonema /l/” ou que “as letras L e A juntas substituem o pedacinho /la/”. Como demonstraram Ferreiro e Teberosky para o espanhol – e os vários estudos feitos em línguas de origem latina tão variadas como o português, o francês, o catalão, o galego e o italiano –, até poder assimilar aquelas informações, tal como transmitidas pelas cartilhas e pelas professoras que as usam, as crianças precisam, elas próprias, reconstruir em suas mentes as respostas para aquelas duas questões: o que é que as letras notam ou representam (no papel ou em outra superfície)? E como é que as letras funcionam, para criar aquelas representações? Segundo nos ensina a perspectiva construtivista, nesse percurso, as crianças só podem criar um conhecimento novo transformando suas ideias prévias. Ou, dito de outra forma, as crianças não são “tábulas rasas” que, da noite para o dia, mudam seus esquemas de compreensão sobre a escrita alfabética, apenas porque a professora adotaria uma metodologia miraculosa, “usando bonequinhos”, “mostrando um alfabeto de boquinhos” ou falando que “letras são amiguinhas que dão abraçinhos”.

Até termos tido acesso às informações da teoria da psicogênese da escrita, a insensibilidade que vivíamos, sobre como as crianças compreendem o alfabeto é bem ilustrada pelo que denominamos a “metáfora do estalo” (MORAIS, 2005). As crianças que são submetidas às lições dos métodos silábicos e fônicos passam semanas e meses fazendo as cópias e exercícios repetitivos, até que um dia, na ótica de suas professoras, ocorreria um “estalo” (um milagre?). A criança “daria um estalo” e passaria a compreender as letras e como elas funcionam, sendo capaz de escrever e ler palavras novas, e não só aquelas que



ela memorizou nas páginas da cartilha. Ora, o que não se enxerga é que, durante aquelas semanas ou aqueles vários meses, a criança esteve, solitariamente, tentando compreender como o sistema alfabético funciona. Como o método (fônico ou silábico) não respeitava suas hipóteses sobre o SEA, nem deixava sequer que ela as expressasse (afinal, não podia escrever espontaneamente), a chegada a uma hipótese alfabética aparece como algo que teria ocorrido “de um dia para o outro”, num passe de mágica, como se alguma “entidade do bem” tivesse penetrado na mente da criança. Que dizer, então, quando várias crianças não “têm o estalo”? Que elas são deficientes? Ou que a escola não soube ajudá-las e elas não conseguiram “sobreviver”, desvendar o mistério do alfabeto solitariamente, como seus demais colegas?

A teoria da psicogênese da escrita nos ensina que, para ajudar adequadamente nossos alunos, precisamos saber em que etapa se encontram, no longo percurso que vivem para dominar o sistema de escrita alfabética (SEA). Naquela trajetória, Ferreiro e Teberosky demonstraram que os aprendizes passam por quatro períodos, nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona. São os períodos pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Revisaremos agora, brevemente, o que se passa na mente das crianças, em cada uma dessas fases.

- No período pré-silábico, a criança ainda não entende que o que a escrita registra é a sequência de “pedaços sonoros” das palavras. Num momento muito inicial, a criança, ao distinguir desenho de escrita, começa a produzir rabiscos, bolinhas e garatujas que ainda não são letras. À medida que vai observando as palavras ao seu redor (e aprendendo a reproduzir seu nome próprio ou outras

palavras), ela passa a usar letras, mas sem estabelecer relação entre elas e as partes orais da palavra que quer escrever. Ou seja, ainda não compreende que o que a escrita representa (nota) são os sons da fala e não os próprios objetos com suas características. Pode, inclusive, apresentar o que alguns estudiosos chamaram de realismo nominal, que a leva a pensar que coisas grandes (casa, carro, boi) seriam escritas com muitas letras, ao passo que coisas pequenas (formiguinha, por exemplo) seriam escritas com poucas letras. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, a criança cria duas hipóteses absolutamente originais que já mencionamos:

- a hipótese de quantidade mínima, segundo a qual é preciso ter no mínimo 3 (ou 2) letras para que algo possa ser lido; e

- a hipótese de variedade, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel.

- No período silábico ocorre uma revolução. A criança descobre que o que coloca no papel tem a ver com as partes orais que pronuncia, ao falar as palavras. Ingressa, assim, no período denominado por Ferreiro de “fonetização” da escrita (FERREIRO, 1985). Num momento de transição inicial, a criança ainda não planeja, cuidadosamente, quantas e quais letras ela vai colocar para cada palavra, mas demonstra que está começando a compreender que a escrita nota a pauta sonora das palavras, porque, ao ler o que acabou de escrever, busca fazer coincidir as sílabas orais que pronuncia com as letras que colocou no papel, de modo a não deixar que sobrem letras (no que escreveu).

As escritas silábicas estritas, que aparecem

em seguida, seguem uma regra exigente: uma letra para cada sílaba pronunciada. Tais escritas podem ser de dois tipos:

– silábicas quantitativas ou “sem valor sonoro”, nas quais a criança tende a colocar, de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, mas, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita;

– silábicas qualitativas ou “com valor sonoro”, nas quais a criança se preocupa não só em colocar uma letra para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas coloca letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. É comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como ‘E T A’ para peteca.

Apesar da grande evolução que conseguiu, a criança vai sofrer uma série de conflitos, ao ver que sempre escreve as palavras com menos letras do que as usadas pela professora ou por meninos e meninas já alfabetizados. Ao tentar escrever as palavras *bota* e *sopa*, ela pode registrar no papel, para cada palavra, apenas as vogais ‘O A’ e ficar “embatucada”, diante de hipóteses que tinha elaborado antes: como podem duas coisas diferentes ser escritas com as mesmas letras e estas aparecerem na mesma ordem? Como pode ser palavra algo que tem tão poucas letras?

• No período silábico-alfabético, um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso “observar os sonzinhos no interior das sílabas”. Começa assim, a compreender, como os indivíduos já alfabetizados, o como a escrita nota a fala, percebendo que as letras representam sons menores que as sílabas,

embora ainda oscile entre registrá-los com apenas uma letra (hipótese silábica) e registrá-los observando as relações entre grafemas-fonemas (hipótese alfabética). Neste período, um dos desafios centrais é o de ampliar o domínio das correspondências grafofônicas (entre as letras e seus respectivos sons), caminhando para a consolidação da compreensão do princípio de que as sílabas possuem “pedaços” menores que sempre devem ser grafados (fonemas).

• Finalmente, no período alfabético, as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba, pois acreditam que a escrita é a transcrição exata da fala. É apenas a partir desta fase que as crianças devem começar a receber um ensino que as leve a refletir de forma sistemática sobre as convenções ortográficas, assim como só a partir daí é que recomendamos a escrita frequente em letra cursiva.

Devemos estar alertas, no entanto, para o fato de que ter alcançado uma hipótese alfabética não é sinônimo de estar alfabetizado. Se já compreendeu como o SEA funciona, a criança tem agora que dominar bem as convenções som-grafia de nossa língua. Caso contrário, terá muitas dificuldades para compreender os textos com que se defronta, além de se tornar quase incapaz de produzir pequenos textos.

### **O que a capacidade de refletir sobre “Os pedaços sonoros” das palavras tem a ver com a apropriação do sistema de escrita alfabética?**

Nas últimas décadas, ao lado da teoria da psicogênese da escrita, temos também acompanhado o avanço de outra perspectiva teórica: a dos estu-

dos sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização. Mas, afinal, o que é consciência fonológica? Reafirmando o que dissemos em textos anteriores (MORAIS, 2004, 2012; MORAIS; LEITE, 2005), concebemos a consciência fonológica como um vasto conjunto de habilidades que nos permitem refletir sobre as partes sonoras das palavras. Tais habilidades podem ser constatadas, por exemplo, quando a criança:

- observa que a palavra gaveta tem três “pedaços” (sílabas), que a palavra mesa tem 2 “pedaços” e que, portanto, a primeira palavra é maior;

- identifica, ao lhe mostrarmos quatro figuras (moto, boca, galho e mola), que as palavras moto e mola são as que “começam parecido”, porque começam com /mo/;

- fala coração, quando lhe pedimos que diga uma palavra começada com o mesmo pedaço que aparece no início da palavra colar;

- identifica que no interior das palavras macacão e carrossel há outras palavras (maca, cão, carro);

- identifica, ao lhe mostrarmos quatro figuras (janela, vestido, panela, galetto), que as palavras janela e panela terminam parecido, isto é, rimam;

- fala palavras como careca ou boneca, quando lhe pedimos que diga uma palavra que rime com peteca;

- identifica, ao lhe mostrarmos quatro figuras (veado, morcego, vacina, pomada), que as palavras veado e vacina são as que começam parecido, porque começam “com o mesmo sonzinho”.

Como se pode ver, as habilidades de consciência fonológica se diferenciam não só quanto ao tipo de operação que o sujeito realiza em sua mente (separar, contar, comparar quanto ao tamanho ou quanto à semelhança sonora etc.), mas também quanto ao tamanho do segmento sonoro

envolvido (rimas, fonemas, sílabas, segmentos maiores que um fonema e menores que uma sílaba, segmentos compostos por mais de uma sílaba – como a sequência final das palavras janela e panela). E variam, ainda, quanto à posição (início, meio, fim) em que aquelas “partes sonoras” ocorrem no interior das palavras.

Desse modo, não devemos nunca reduzir consciência fonológica a consciência sobre os fonemas das palavras. Na realidade, diferentes pesquisas (MORAIS, 2004; AZEVEDO; MORAIS, 2011; MOUSINHO; CORREA, 2008) têm demonstrado que crianças já alfabetizadas (inclusive por métodos fônicos) são praticamente incapazes de segmentar palavras dizendo um a um seus fonemas ou, inversamente, de recompor uma palavra, sintetizando seus fonemas, ao escutá-los, sequencialmente, um a um.

Deste modo, precisamos estar alertas para quais habilidades de consciência fonológica uma criança precisa desenvolver, à medida que vai se apropriando do SEA. Estudos que acompanharam crianças no último ano da Educação Infantil ou no primeiro ano do Ensino Fundamental (FREITAS, 2004; LEITE, 2011; MORAIS, 2004, 2010), constataram que, à medida que avançavam em direção a uma hipótese alfabética de escrita, as crianças tendiam a avançar em suas capacidades de refletir sobre as partes sonoras das palavras. Assim, tem-se constatado que:

- para chegar a uma hipótese silábica quantitativa (sem valor sonoro), as crianças precisam ter habilidades não só de separar e contar as sílabas orais das palavras, mas também de comparar palavras quanto ao tamanho, raciocinando apenas sobre a sequência de sílabas e esquecendo as características dos objetos a que as palavras se referem;

– na hipótese silábica qualitativa (“com valor sonoro convencional”) ou em hipóteses silábico-alfabéticas e alfabéticas, as crianças precisam avançar em suas habilidades de identificar e produzir palavras que começam com a mesma sílaba, ou que rimam;

– para escrever segundo uma hipótese alfabética, as crianças precisam identificar palavras que começam com o mesmo fonema (mesmo que não saibam pronunciá-lo isoladamente).

O fato de reconhecermos que algumas habilidades de consciência fonológica são importantes para uma criança se alfabetizar não nos deve levar a adotar uma visão simplista, segundo a qual a escrita seria um código e a chave para dominá-la seria apenas o desenvolvimento (ou treino!!!) da consciência fonêmica.

A compreensão de um sistema notacional complexo, como a escrita alfabética, requer que a criança lide com uma série de aspectos lógicos/conceituais, para entender como as letras funcionam, ao formar as palavras. Ante tal complexidade, a capacidade de refletir sobre partes sonoras das palavras é uma condição necessária para a criança avançar em direção a uma hipótese alfabética, mas não é condição suficiente para dar conta de responder às duas perguntas básicas: o que é que as letras notam ou representam (no papel ou em outra superfície)? E como é que as letras funcionam, para criar aquelas representações?

Desta forma, as habilidades de reflexão fonológica que a criança apresenta no início do processo de alfabetização devem se desenvolver em todo seu percurso, contribuindo para a aquisição e consolidação do SEA pelas crianças. A caixa “Jogos de Alfabetização” criada pelo CEEL-

UFPE e distribuída pelo MEC (BRASIL, 2009), para todas as escolas do país, traz uma série de jogos fonológicos que, de uma forma bastante lúdica, ajudam a criança a refletir sobre as partes orais e escritas de palavras. Como sugerimos em outra ocasião (MORAIS, 2012), também a reflexão sobre os textos poéticos da tradição oral de que as crianças tanto gostam (cantigas, quadrinhas, parlendas, trava-línguas) é uma segunda forte aliada, quando queremos ajudar nossos alunos a desvendar o funcionamento dessa maravilha que é o sistema alfabético de escrita.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AZEVEDO, Sílvia S.; MORAIS, Artur Gomes. Conhecimentos fonêmicos de crianças concluindo a alfabetização. Monografia (Especialização em Alfabetização). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Jogos de Alfabetização. Brasília, DF, 2009.
- FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- LEITE, T. M. B. Alfabetização: Evolução de habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2011.
- MORAIS, Artur Gomes. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, Artur Gomes, ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (orgs.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, Artur Gomes. Sistema de Escrita Alfabética. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, Artur Gomes. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. In: Letras de Hoje. Porto Alegre, 2004.
- MORAIS, A. G.; LEITE, T. S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In: MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. B. e LEAL, T. F. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 71- 88.
- MOUSINHO, R., CORREA, J. Habilidades linguístico-cognitivas em leitores e não-leitores. Pró-Fono Revista de Atualização Científica, 21 (2): 113-8, abr.-jun. 2009.
- OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. Aprender a ler. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.
- REGO, L. L. B. Descobrir a língua escrita antes de aprender a ler: algumas implicações pedagógicas. In: KATO, M. (org.). A concepção de escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988. p. 105-135.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, v. 9, n. 52, p. 1-7, 2003.
- TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita. São Paulo/ Campinas: Trajetória Cultural/Ed. da Unicamp, 1987.

# **PNAIC 2014: caminhos de práticas e de garantia de direitos**

# Percurso Formativo Pnaic

**Cristhiane de Souza** – Supervisora do PNAIC, Assessor Técnico Educacional DOT Ensino Fundamental e Médio

O presente texto tem por objetivo relatar a experiência do Município de São Paulo na organização da formação continuada de professores alfabetizadores, regentes no Ciclo de Alfabetização, que aderiram ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2013 e 2014. Vale dizer que apesar da formação ser de responsabilidade da IES, nós decidimos nos engajar, efetivamente, na formação e acompanhamento dos formadores e dos orientadores de estudo, além de propor Seminários para os coordenadores pedagógicos da nossa rede.

Em 2013, a formação ficou sob responsabilidade da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e tratava da Alfabetização em Língua Portuguesa. Como foi o primeiro ano de implementação do pacto, percebemos que a formação feita pela universidade não garantiu as necessidades e as especificidades do percurso formativo que a nossa rede já tem.

No entanto, em 2014, a Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita (UNESP) assumiu a formação em Língua Portuguesa e Matemática em nosso município. Dialogamos com a IES a respeito das formações anteriores e optamos por assumir a formação dos formadores e dos orientadores de estudo balizados pelas avaliações dos envolvidos – professores alfabetizadores, orientadores de estudo, Diretorias Regionais de Edu-

cação (DRE) e a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) do Ensino Fundamental e Médio da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, nas quais apontavam para a necessidade de um maior aprofundamento teórico dos temas trabalhados, considerando as discussões atuais que a rede tem feito por meio do Programa Mais Educação São Paulo.

Diante dos fatores elencados, as reuniões de planejamento das formações foram organizadas pelos assessores internos e externos da DOT Ensino Fundamental, com um acompanhamento efetivo da construção das pautas pelos formadores da IES.

Optamos por propor uma formação em que no período da manhã aprofundássemos os temas discutidos nos Cadernos de formação do PNAIC, por meio de palestras, tanto dos formadores, como dos assessores da DOT e à tarde a realização de oficinas com os mesmos temas, estabelecendo relações entre os pressupostos teóricos e as situações didáticas propícias ao Ciclo de Alfabetização.

Outra proposição elogiada pelo grupo de Orientadores de Estudo foi destinar um dia da formação para reunião de planejamento das pautas da formação dos professores alfabetizadores em suas respectivas DRE.

Nosso maior desafio, sem dúvida, ao longo



da formação, se deu na proposição das possíveis relações entre as áreas do conhecimento. Abordaremos esta temática, propositivamente nos

artigos que tratam da formação do PNAIC em Matemática, bem como, as interfaces realizadas em Língua Portuguesa, neste ano.

## Diálogo entre Matemática e Língua Portuguesa: veredas sinalizadas

*“Contar é muito dificultoso. Não pelos anos que já se passaram. Mas pela astúcia que têm certas coisas passadas de fazer balancê, de se remexerem dos lugares. A lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos; uns com os outros acho que nem não se misturam. Contar seguido, alinhavado, só mesmo sendo coisas de rasa importância. Tem horas antigas que ficaram muito mais perto da gente do que outras de recente data. Assim é que eu acho, assim é que eu conto. O senhor mesmo sabe; e se sabe, me entende”*

**(Guimarães Rosa. Grande Sertão: Veredas)**

### O Começo

**Questões iniciais:** Que caminhada iríamos fazer? Com que bússola? Como fazer dialogar Matemática e Língua no Ciclo de Alfabetização? De que maneira iríamos tratar a alfabetização na perspectiva do letramento, quando a ênfase do PNAIC 2014 era Matemática?

Neste ano, houve a constituição de cinco duplas de formadores da UNESP, formadas por um especialista em Matemática e Língua Portuguesa, além da supervisão do PNAIC, em nível da DOT, passando por uma dupla de assessoria externa.

A preparação/ planejamento do 1º Módulo de formação dos OEs, pelos formadores, superviso-

res e assessores já sinalizou as dificuldades. O trabalho com os conceitos de Matemática organizados pelos Eixos deste componente curricular, expostos nos Cadernos do MEC necessitava de uma abordagem local e um equacionamento entre tempos e espaços de discussão com os OEs e destes com seus grupos de professores alfabetizadores e conseqüentemente, com seus alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ciclo de Alfabetização.

O trabalho coletivo, orientado pelo pressuposto de “se formar, formando o outro”, desde a dupla de supervisores da DOT, as assessoras externas e as duplas de formadores, foi garantindo a segurança na ação e a participação de todos no percurso.

### O Percurso

Questões vividas: “formar-se e formar o outro” em tempos e espaço simultâneos: O que é isto? Como não forçar um diálogo entre Matemática e Língua? Se leitura, produção escrita e produção oral não são campos apenas de Língua, qual seria a concretização de abordagens didáticas de Matemática e Língua que fluíssem, mas que não perdessem a intencionalidade da linguagem como discurso, tendo como foco de formação a Matemática?

Todo o processo de formação do PNAIC em 2014 teve por objetivo a alfabetização matemá-

tica, na perspectiva de letramento, como instrumento para a leitura do mundo, muito além da simples decodificação dos números e da resolução das quatro operações básicas. Trata-se, portanto, de uma construção que permite também inserir o aluno em espaços de localização, em movimentações que estabelecem referências e orientações, no mundo das formas, das grandezas com suas medidas, no tratamento da informação de todo o tipo e em todas as linguagens, numéricas ou não, compreendendo que matemática está na vida e não apenas na escola.

Os princípios que nortearam a formação foram estabelecidos considerando a inclusão, o destaque para as atividades lúdicas e o prazer de aprender, com foco na educação para a paz, na compreensão e construção dos elementos de realidade de vida da criança e nas condições de sua sobrevivência, de garantir uma vida digna, de atuar para transformar a realidade difícil do começo do século XXI no Brasil.

A partir destes princípios, as palestras e as oficinas buscaram a interdisciplinaridade, tendo como base a disciplina e como metodologia a resolução de situações-problema, considerando os jogos como inseridos nesta metodologia. Além disso, foram dadas pistas para o letramento digital. Tratando especificamente dos jogos, foram apresentados, vivenciados, analisados e problematizados vários jogos, para serem utilizados em sala de aula ou em espaços fora dela. Essencial para o sucesso da formação e consequente apropriação dos conceitos, princípios e metodologia, foi a indicação de procedimentos de fechamento de atividades, sem que tais procedimentos redundassem em estrangulamento das ações pedagógicas.

É importante destacar no trabalho de for-

mação, o tratamento da Matemática como linguagem e o estabelecimento de vínculos com a Língua Portuguesa, sem o qual seria praticamente impossível pensar sobre o letramento para a disciplina. Durante todo o processo, na elaboração das palestras ou oficinas, os vínculos entre os formadores, a Equipe Técnica da SME e as assessoras de Matemática e Língua Portuguesa foi forte e eficiente.

Um aspecto a ser considerado, especificamente, no ensino da Matemática é o de utilizar a escrita como representação, uma vez que a linguagem matemática é também sistema, no qual existem símbolos, sinais e vocabulário próprios. Em relação ao trabalho com o vocabulário matemático é fundamental partir do conhecimento prévio do aluno, considerando a sua própria linguagem, a linguagem do senso comum, sem privá-lo da aquisição da linguagem específica da Matemática. Faz-se a substituição gradativa dos termos usados pelo aluno pelos correspondentes em Matemática – por exemplo, ponta ou bico por vértice; bola por esfera. Esses nomes e termos do vocabulário matemático devem servir como fonte para o estabelecimento de relações numéricas, geométricas, de medidas e para a compreensão e busca de novos significados de um conceito.

A linguagem não é apenas ferramenta, é constitutiva da condição humana. Na escola, em qualquer disciplina, a pessoa aprende a falar, a ouvir, a ler, a escrever, não apenas para ser informada, mas para interagir com os outros, para construir significados e sentidos para a vida.

O letramento é condição de cidadania, em uma sociedade letrada. É fundamental para a escolarização dos alunos, é vital nas diferentes áreas culturais e curriculares. Sendo assim, o pro-

cesso de ler está totalmente inserido nos direitos de aprendizagem, que incluem as leituras de situações e condições do ensino da Matemática. Na escola e na vida sabemos que há diferentes finalidades para a leitura, e há diferentes modos de ler: textos, imagens, objetos artísticos, objetos cotidianos, locais, pessoas etc.

É papel da Matemática ater-se também às diversas formas de leitura, destacando algumas facilitadoras de aprendizagem:

- *Ler para divertir-se, para encantar-se*

Há uma gratuidade que favorece a leitura prazerosa de contos, lendas, das artes, dos jogos, que também deve estar presente em situações matemáticas que incentivam a fantasia e a imaginação, o desejo de saber de onde veio tal saber, o apelo à investigação científica.

- *Ler para informar-se ou para estudar*

Este tipo de leitura abre portas para as mídias – impressas ou digitais –, para as notícias, reportagens, artigos de divulgação científica etc. Para as crianças do Ciclo de Alfabetização deve ser um encantamento contínuo que associa a pesquisa escolar ao interesse pessoal, da faixa etária, do grupo cultural.

Leitura para informação traz no bojo a possibilidade de selecionar, de classificar, de organizar, de articular, de comparar.

- *Ler para agir*

Neste tipo de leitura são mobilizados mecanismos que acionam orientações para a realização de tarefas, como seguir uma receita, usar o manual de um aparelho qualquer, entender as regras de um jogo.

- *Ler para escrever*

Escreve-se para saber alguma coisa, ou dizer alguma coisa aos outros, com uma determinada

finalidade. Ler precede a escrita. É direito do aluno receber as contribuições essenciais da leitura para que saiba escrever, tanto para o que ele quer dizer, ao escrever, como a forma de dizer, ao escrever.

- *Ler para aprender a ler*

O acesso a materiais diversos de leitura favorece o aprender a ler. A Matemática pode ser fornecedora de textos lúdicos, tirinhas de humor, histórias em quadrinhos, história de Matemática, que aumentarão a possibilidade de desenvolvimento da capacidade de ler, de forma eficiente, com intencionalidade na direção de propiciar prazer e competência na habilidade leitora do aluno do Ciclo de Alfabetização.

Os conteúdos trabalhados, tendo como referência os cadernos do Pnaic, mas indo para além deles foram: Números e Pensamento algébrico; Geometria, incluindo a Geometria das Transformações; Grandezas e Medidas e Educação Estatística, incluindo os raciocínios combinatório e probabilístico.

## **Do caminho ainda a caminhar**

**Questões para mais percurso:** Em que poderia ser mais? Quais sinalizações há para retomadas posteriores? Como o par Matemática e Língua, de 2014, poderá dialogar com os outros componentes curriculares que compõem o PNAIC 2015?

Estando agora frente a uma nova ação a ser iniciada em 2015, há trilhas a serem seguidas e consideradas: o letramento digital e das demais áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade e a autoria de professores e alunos. Fará parte, certamente, o vínculo estabelecido entre Língua Portuguesa e Matemática, criada na ação de 2014 e, que poderá servir de ponto de apoio para

os demais vínculos a serem criados e renovados entre todas as áreas de conhecimento que serão aprofundadas na formação do PNAIC, aperfeiçoando o que já foi construído.

Para tanto, a que se compreender melhor as infâncias, a ludicidade e os direitos já estabelecidos em ação política, a inclusão e a avaliação para aprendizagem. Além disso, é preciso criar procedimentos que facilitem a adesão de todos os professores do Ciclo de Alfabetização e a permanência dos atuais orientadores de estudo como equipe formadora prioritária.

Garante-se não iniciar do zero, visto o percurso feito. Como reforço de ação, todas as oficinas e palestras acontecidas em 2014 serão depositadas no espaço virtual criado para servir às ações do PNAIC 2014. Tais arquivos de memória viva poderão ser visitados, criticados, completados ou alterados, a serviço das novas demandas da

ação PNAIC 2015 inserida no Ciclo de Alfabetização como um todo.

O suporte dado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo percorre o desenho estabelecido pelos Direitos Humanos, dos quais a Educação é parte – considerando os Direitos Sociais – e pelo qual se inserem os profissionais da educação como agentes do Estado, que deve garantir os direitos. O desenho busca, em larga e profunda escala, a promoção humana. Felizes os que podem fazer parte desta arte vívida.

*Adriana Watanabe, Ailton Carlos Santos, Alfredina Nery, Cristhiane de Souza, Eliane Costa Santos, Elizabeth Magalhães de Oliveira, Humberto Luis de Jesus, Ione Aparecida Cardoso Oliveira, José Roberto de Campos Lima, Kátia Terumi Siguenaga, Maria do Carmo Pereira Servidoni, Maria Helena Soares de Souza, Marlene Gonçalves Teodoro, Silvia Aparecida Borro Cembalista.*

## Diálogo e autoria: Matemática e Língua Portuguesa no Pnaic 2014

**Alfredina Nery** – Mestre em Educação-Programa “Formação de Professores” pela Pontifícia Universidade Católica (PUC)-SP. Consultora na área da Educação e Políticas Públicas. Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Assessora de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo/DOT Ensino Fundamental e Médio.

O senso comum entende “diálogo” como concordância, consenso. Mas se concebemos “DIÁLOGO” como luta de sentidos; luta em que linguagem e poder estão na arena, podemos colocar em pauta também o dissenso, a contrapalavra.

Se transpusermos este início de conversa para o que foi proposto na formação dos Orientadores de Estudo do Pnaic 2014, na cidade de São Paulo, podemos dizer que, ao lado de tratarmos da já estabelecida (ainda que nem sempre praticada) concepção de que

leitura, escrita e oralidade são eixos do ensino e da aprendizagem de todo e qualquer campo de ação da Educação Básica, especialmente no Ciclo de Alfabetização (segmento escolar do PACTO), o que inclui Matemática (ênfase da formação do Pnaic, em 2014), pudemos construir um caminho que chamaríamos de AUTORAL.

Autoral, quando entendido, não como ineditismo ou criação do novo, mas como “assunção” de um ponto de vista sobre o mundo, por meio do compromisso com a nossa palavra. Autoral também porque, mesmo admitindo a tensão entre os dois componentes curriculares, a aposta estava na desejada aproximação, objetivando recuperar uma certa unidade perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe ao conhecimento e ao próprio mundo.

Assim, podemos destacar que se constituíram autorais certas reflexões e encaminhamentos didáticos propostos por nós, formadores de Língua Portuguesa, em certos momentos em que os formadores de Matemática dedicavam-se aos conteúdos e metodologias deste componente, tendo como referência os Cadernos do Pnaic/MEC.

Fomos procurando abrir fronteiras, mais com a intuição do que com a razão, confiando na boa companhia que escolhemos. Assim, “disseram presente” Graciliano Ramos, Alfredo Bosi, Otto Lara Resende, Rubem Braga, Mía Couto, Luís Fernando Veríssimo, Moacyr Scliar, Olavo Bilac, Vinicius de Moraes, Manoel de Barros, Renato Moriconi, o professor colombiano Javier Naranjo, o físico brasileiro Adilson Oliveira, o escritor Alberto Manguel, o sociólogo Bauman, os ilus-

tradores Marc Chagall, Auguste Doré, entre outros.

Quando os formadores de Matemática trataram de “**Grandezas e Medidas**”, lá estávamos problematizando as relações entre “MEDIR” e “DESMEDIR”. A ideia foi problematizar a concepção de medida, com a contribuição do léxico do português, da literatura e da publicidade que trazem sempre uma espécie de “medida subjetiva, criativa, singular”, ou em outras palavras, a “desmedida”. Para isto, foram selecionados o poema pungente “Receita de herói” de Reinaldo Ferreira, que usa os elementos da receita culinária para tematizar a questão do heroísmo, desmitificando-o; a crônica “Circuito Fechado” de Ricardo Ramos, que trata da rotina da nossa vida de uma forma bastante criativa; um anúncio publicitário de uma confecção de roupas chamada “Vide Bula” que dá uma boa reflexão sobre publicidade, o consumo na sociedade contemporânea; a fábula “A lebre e a tartaruga”, de Esopo, cujo enredo e moral tematizam a questão da relatividade de “quem é rápido”/“quem é lerdo”, de diferentes pontos de vista.

Com o livro do PNLD/Acervo Complementar “*Quem vai ficar com o pêssego?*”\*, que trata da “comparação e medição de comprimento” a partir do universo infantil, tivemos a companhia de uma lagarta que inverteu o processo todo da argumentação dos demais animais que se autoproclamavam como “merecedores do pêssego” que encontraram, quando ela alterou os critérios ao usar os quesitos “menor ou menos” (que a favoreciam)

---

\* de Yoon Ah-Hae e Yang Hye-Won, Ed. Callis. Coleção Tan Tan.

e não “maior ou mais” (que favoreciam os demais animais). Nada adiantou que a girafa fosse mais alta, o rinoceronte mais pesado, o crocodilo tivesse uma bocarra, o coelho as orelhas mais compridas, o macaco, o rabo maior, pois quem ficou com a fruta foi a pequeninha lagarta e seu poder de persuasão. Argumentação e poder, argumentação e infância!

Ainda tematizando o eixo **Grandezas e Medidas**, mas com o foco na questão do “tempo”, propusemos um voo panorâmico para tratar dele, desde a Grécia com o deus Cronos que engole seus filhos para não cumprir a profecia de que um filho seu o destronaria, o que realmente acontece, com Zeus; passando por diferentes culturas, que têm suas medidas de semana bastante diferenciadas, tendo em vista suas especificidades. Para nós, a semana dura 7 dias, para os povos celtas e etruscos são 8 e para chineses e egípcios são 10 dias, por exemplo.

E o que dizer então do gênero textual “crônica” que transita entre a história, o jornalismo e a literatura? Foi a oportunidade de olhar o tempo pelo reverso, pelo transverso... como cabe à literatura e sua singularidade de perspectiva e arte.

O que foi enfatizar a “Geometria” como um ponto de vista para alargar olhares? Nos momentos em que os formadores de Mate-

mática trabalharam com este eixo, focamos a reflexão sobre a construção dos PONTOS DE VISTA, considerando os paradigmas e as mudanças de paradigmas ao longo da história, na literatura, nas ciências, na política, na mídia, na educação, por meio de textos selecionados em diferentes esferas discursivas e gêneros textuais.

Para tratar da construção do ponto de vista pelas crianças, tematizamos a questão do narrador das histórias infantis e a escolha de que ponto de vista é contado o enredo (e que diferença isto faz, especialmente em tempos de “contar a mesma história sob outro ângulo”). Discutimos também o consumo e o papel da mídia que tem na criança a “alma do negócio”. Tratamos dos gêneros orais (contação de histórias, debate, entrevista, seminário) e das variações linguísticas como mudanças de paradigmas de ensino e aprendizagem fundamentais, na direção de se garantir os “direitos de aprendizagem” no Ciclo de Alfabetização (ainda que não se restrinja a ele, é claro!).

Enfim, as ideias de medir/desmedir; exato/inexato; perspectiva e pontos de vista, mudanças de paradigmas dialogaram com Matemática, em seus consensos e dissensos, tendo em vista as construções dos sentidos do mundo e sua luta na política, na educação, na arte, nas ciências, no léxico, na literatura, na publicidade.



# Tempos e espaços de estudo no Ciclo de Alfabetização

Por Claudia Regina Dias Branco, Elenita Santana de Almeida, Elza de Lima Ferrari, Minéa Paschoaleto Fratelli

*“Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes”.*

**PAULO FREIRE**

Um estereótipo construído socialmente se relaciona à ideia de que para atuar nos anos iniciais não é necessário aprofundamento teórico e histórico político social, pois os conteúdos destinados à aprendizagem das crianças são considerados “simples” e, portanto, “fáceis” de ensinar e aprender. Esse equívoco conceitual tem consequências negativas relacionadas ao processo de formação inicial e continuada dos pedagogos, às práticas docentes e, principalmente, à aprendizagem dos estudantes, pois desconsidera a complexidade e especificidade que permeiam os processos de alfabetização e letramento.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) é uma política pública nacional que, devido à amplitude de sua ação e sua dimensão política pautada em direitos de aprendizagem, vem mobilizando os sujeitos sociais à desconstrução desse estereótipo. O investimento no processo formativo como pressuposto da

ação docente favorece a constituição do educador como intelectual transformador, pesquisador e autor de sua prática.

*“Está no âmago da própria definição de pedagogia crítica a vontade colectiva de reformar as escolas e de desenvolver modos de prática pedagógica em que professores e alunos se tornem agentes críticos que questionem activamente e negociem a relação entre teoria e prática, entre a análise crítica e o senso comum e entre a aprendizagem e a transformação social”.*

**(GIROUX, 2005, p.135)**

Nesse sentido, a garantia de tempos e espaços de estudo coletivo na Rede Pública de Ensino é um princípio para a constituição desse ideal, pois possibilita a interação entre os educadores, a análise da realidade, o aprofundamento reflexivo de concepções, o planejamento e a avaliação da prática. Além disso, também amplia o debate social sobre a necessidade de adequações nos currículos dos cursos destinados à formação inicial de professores, considerando as responsabilidades política e ética da ação docente.

O processo formativo Pnaic no município de São Paulo tem qualificado esse percurso ao destacar os Direitos de Aprendizagem como prin-

cípio para uma organização curricular pautada na Qualidade Social da Educação e ao requisitar aprofundamento teórico relacionado à prática pedagógica, uma vez que os conceitos e atividades também são vivenciados com os alunos do Ciclo de Alfabetização, justificando o requisito de que os cursistas estejam em regência no 1º, 2º ou 3º anos desse Ciclo.

*“A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.”*

**(SILVA, 2009, p.225)**

Essa busca pela Qualidade Social da Educação ratifica a autoria docente e promove a ressignificação das interações nos espaços de ensino e aprendizagem para além do Ciclo de Alfabetização, promovendo uma rede de interlocuções com vistas à efetiva aprendizagem de meninos e meninas.

Em todos os espaços de formação da SME onde o Pnaic tornou-se um Programa de Governo, boas intervenções dão alma às concepções teóricas que fundamentam o PACTO. A parceria entre Governo Federal e Municipal e

a conseguinte ampliação do diálogo entre Universidades, Órgãos Centrais e Escolas Públicas tem favorecido uma maior valorização do trabalho docente em todas as esferas e, por isso, Formadores de Estudo, Orientadores de Estudo e Professores Alfabetizadores são reconhecidos como estudiosos, pesquisadores e implementadores de boas práticas pedagógicas.

A formação dos Orientadores fomentada pelos Formadores retroalimenta a formação dos Professores nas DREs e, conseqüentemente, qualifica as interações com os Estudantes nas unidades escolares.

Desde 2013 – na DRE Jaçanã Tremembé – diversas ações foram articuladas no âmbito da formação do Pnaic com os professores do ciclo de alfabetização. Tal movimento abrange de forma ampla e diversificada os espaços de estudo no horário coletivo (JEIF), cursos de formação, grupos de trabalho com a equipe gestora, entre outros, onde também os ciclos interdisciplinar e autoral se coadunam.

Os princípios, direitos e metodologia discutidos e (re)construídos a cada encontro formativo desencadeiam ações que se desdobram no currículo e, por conseqüência, na práxis escolar. Uma constatação é que há a qualificação do trabalho desenvolvido pelos professores envolvidos com o Pnaic, pois algumas práticas estão consolidadas e se configuram através do planejamento da rotina, da organização didática, da busca por atividades diversificadas e trabalhadas numa perspectiva crítica e participativa. Esse processo reverbera-se no cotidiano escolar e social dos alunos, pois os mesmos constroem seus conhecimentos calcados em práticas que levam em conta tanto o saber historicamente acumulado pela sociedade, quanto os saberes de

cada um dos sujeitos históricos, aproximando os assim das práticas sociais reais, numa perspectiva autoral desde o Ciclo de Alfabetização.

Outra característica inovadora e importante da formação do Pnaic em nossa DRE, tanto no ano passado, quando a ênfase era em Língua Portuguesa, quanto neste ano, onde o maior investimento é em Matemática, foi a constante preocupação em concretizar a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva interdisciplinar e de letramento em todas as áreas, garantindo assim um dos pressupostos curriculares do Programa Mais Educação São Paulo para o Ciclo de Alfabetização, como nos mostra trechos do referido documento:

*“A concepção de alfabetização considera 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[...].”*

E ainda...

*“O Plano curricular no Ciclo de Alfabetização aponta para a necessidade de planejar a organização do tempo sem fragmentar os conhecimentos oriundos dos diferentes componentes curriculares. Os conhecimentos devem, portanto, ser tratados de modo articulado, retomados e aprofundados de um ano para o outro [...].”*

**(Programa Mais Educação  
São Paulo: 2014,76)**

Neste sentido, ao longo do processo continuado de formação do Pnaic, proporcionamos aos professores alfabetizadores das nossas 39 Unidades Educacionais estudos teóricos, oficinas, tematização e espaços para relatos de práticas, onde se materializavam os nexos conceituais, metodológicos e didáticos que ratificam tais princípios fundantes do Pacto e do Programa Mais Educação São Paulo. Dentre diversas intervenções destacamos as Oficinas que se constituíram a partir dos direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa, História e Geografia, que possibilitaram o estudo e aprofundamento de conceitos como identidade, memória, espaço e tempo e outra que fez articulação entre Matemática e Artes, com a ressignificação de obras de arte e imagens interligadas aos conceitos de geometria, numa perspectiva de letramento.

Processo semelhante vem ocorrendo na DRE Campo Limpo, território onde os impactos do pacto já podem ser sentidos em pelo menos 70 EMEFs, nas quais atuam os quase 400 professores alfabetizadores envolvidos na formação Pnaic e também os Coordenadores Pedagógicos que participam do Grupo de Trabalho na DRE para ampliar conceitos e práticas que envolvem as novas demandas promovidas pela perspectiva dos direitos de aprendizagem.

Destaca-se nesse processo a mobilização docente no seu espaço escolar, uma vez que a formação está totalmente vinculada à prática e requer vivências com os estudantes. Dessa maneira, os discursos e registros apresentados indicam ampliação das concepções de infância, direitos de aprendizagem, alfabetização na perspectiva do letramento, entre outras essenciais ao trabalho no Ciclo de Alfabetização. Esse processo de estudo e pesquisa tem movimentado a

reflexão de todos os professores e constituindo demandas para necessárias transformações nos demais ciclos do Ensino Fundamental.

Os exemplos apontam para a importância de continuidade dessas ações, pois as experiências da DRE Jaçanã/Tremembé e da DRE Campo Limpo representam uma parte do extenso trabalho desenvolvido em todas as Diretorias Regionais de Ensino.

O movimento de estudo e pesquisa promovido pelos pressupostos do Pnaic situam a cidade num momento histórico singular que, em curto prazo, oportuniza vivências que garantam a aprendizagem de nossas crianças e, a médio e longo prazo, podem trazer avanços socioculturais no cenário nacional.

Essa lógica só é possível se considerarmos que as concepções e práticas pedagógicas precisam ser fundamentadas no direito de aprender,

conduzindo a ação docente a um olhar qualificado e destituído de preconceitos ao potencial de aprendizagem de todas as crianças, ao planejamento do processo de ensino e aprendizagem considerando o multiculturalismo e as intencionalidades do currículo escolar. A tudo isso se soma a necessária continuidade de políticas públicas que continuem potencializando essas ações em todas as esferas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- GIROUX, Henry. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e de cultura? : entrevista com Henry A. Giroux. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 73, p. 131-143, dez. 2005. Entrevista concedida a Manuela Guilherme. Disponível em: < [www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911](http://www.ces.uc.pt/rccs/includes/download.php?id=911)>. Acesso em: abr. 2012.
- SILVA, Maria Abadia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. Cad. **Cedes**, Campinas, v. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br>>.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Programa Mais Educação São Paulo – Subsídios para a Implantação – Nota técnica nº 4**. São Paulo, 2014.

*O Seminário Diálogos sobre Alfabetização, Leitura e Escrita foi um rico momento de troca de experiências nacionais e internacionais que teve como grande proposta uma reflexão conjunta sobre a importância de assegurarmos o direito subjetivo e o dever da alfabetização como prioridade absoluta de uma nação.*

*Esta publicação é uma forma de continuar esse debate, trazendo aspectos fundamentais do âmbito político, pedagógico, legislativo, estratégico, que somados à delicadeza do relato de experiência no interior da própria rede permitem a compreensão melhor e mais expandida da proposta.*

*A Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, para realizar os princípios em que se funda e cumprir as suas obrigações de acordo com os Estatutos, estabelece como fins gerais, entre outros, contribuir para o fortalecimento do conhecimento, fomentar o desenvolvimento da educação e da cultura como alternativa válida e viável para a construção da paz, e colaborar permanentemente na transmissão e no intercâmbio de experiências.*

*Nesse sentido, apoiamos e parabenizamos a iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de lançar a Revista Magistério - Edição Especial Pnaic, uma vez que certamente contribuirá para dar continuidade e adensamento aos diálogos sobre a Alfabetização, a Leitura e a Escrita, não apenas para os educadores da sua Rede, mas para pesquisadores, cidadãos e outros educadores interessados no tema.*

Ivana de Siqueira, Diretora Regional da OEI-Brasil

*A cidade de São Paulo tem uma das mais portentosas redes do Brasil, com um dos melhores quadros de profissionais da educação do país, numa jornada de trabalho das mais importantes.*

*Uma das grandes contribuições que os educadores de São Paulo poderão dar, não apenas à cidade, mas ao Brasil, é resgatar o direito das nossas crianças de serem alfabetizadas na idade certa, de forma que não tenham comprometido o seu desenvolvimento escolar posterior.*

*Ao organizar em conjunto com a OEI - Organização dos Estados Ibero-Americanos o Seminário Diálogos Sobre Alfabetização, Leitura e Escrita, que deu origem a esta publicação especial da revista Magistério, queremos reafirmar nosso compromisso com o Pnaic e refletir em conjunto com todos os educadores empenhados em mudar um dos mais graves problemas do ensino no nosso país.*



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO  
EDUCAÇÃO**