



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



ÁUREO JOSÉ BARBOSA

**COMPREENSÃO DE DIREITOS DE APRENDIZAGEM POR UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA: CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE PARA O TRABALHO
COM A LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

RONDONÓPOLIS – MT

2017

ÁUREO JOSÉ BARBOSA

**COMPREENSÃO DE DIREITOS DE APRENDIZAGEM POR UMA PROFESSORA
ALFABETIZADORA: CAMINHOS DA PRÁTICA DOCENTE PARA O TRABALHO
COM A LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis, Linha de Pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

RONDONÓPOLIS – MT

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B238c Barbosa, Áureo José.

Compreensão de direitos de aprendizagem por uma Professora Alfabetizadora: :
caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização /
Áureo José Barbosa. -- 2017
175 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2017.

Inclui bibliografia.

1. Direitos de aprendizagem.. 2. Leitura.. 3. Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa (PNAIC). 4. Alfabetização. 5. Letramento. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO : "compreensão de direitos de aprendizagem por uma professora alfabetizadora:
caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização"**

AUTOR : Mestrando Áureo José Barbosa

Dissertação defendida e aprovada em 15/12/2017.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Cancionila Janzkovski Cardoso
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Externo Doutor(a) Renata Junqueira de Souza
Instituição : Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Examinador Suplente Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

RONDONÓPOLIS, 18/12/2017.

Ao meu filho, João Vitor Barbosa Dourado, fonte de inspiração e aconchego nos momentos árdusos desta caminhada.

Aos meus pais, Valdomiro Rodrigues Barbosa e Dulcinéia Cascão Barbosa (in memoriam), pelo valor que sempre atribuíram aos estudos e à escola.

*Aos meus irmãos, Edvaldo Celso Barbosa e Marco Antônio Barbosa.
As minhas irmãs, Mara Regina Barbosa e Marta Cristina Barbosa, ambas professoras da rede municipal de ensino, pelo apoio e contribuições preciosas, em momentos compartilhados nesta nova empreitada.*

A todos os profissionais da Educação, que se dedicam, por meio do seu trabalho, à consolidação da escola pública de qualidade social, com a garantia dos direitos de aprendizagem a todos os educandos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e por ter me fortalecido nesta caminhada.

À Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) e à Secretaria Municipal de Educação e Desportos de Rondonópolis (SEMED), por terem proporcionado as condições necessárias para minha qualificação profissional.

À Equipe gestora, professores e demais profissionais da educação da Escola Municipal Irmã Elza Geovanella, pelo acolhimento e os momentos vivenciados durante o período em que se realizou a pesquisa.

À professora Dilça Coelho da Silva, a “professora alfabetizadora”, pelo seu carinho e amizade, e pela forma amorosa de me conceder a parceria do seu dia a dia, durante um bimestre, em sua sala de aula, e pelos longos anos de convívio profissional na Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Aos queridos coleguinhas, alunos da 1ª fase, turma A do 1º ciclo, pela valiosa contribuição e por terem participado de maneira incondicional da pesquisa, cujos dados coletados foram de fundamental importância para a realização deste estudo.

À Professora Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, professora e orientadora deste estudo, por ter confiado em mim e pela ética e profissionalismo para com as orientações da pesquisa e construção da dissertação. Suas minuciosas e valiosas contribuições me permitiram lançar um renovado e cuidadoso olhar para o trabalho e me fizeram avançar como pesquisador.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Renata Junqueira de Souza, Dra. Cancionila Janzkovski Cardoso e Dra. Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, pelas preciosas contribuições.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação do PPGEdu/UFMT/CUR: Ademar de Lima Carvalho, Ivanete dos Santos Rodrigues, Marlon Dantas Trevisan, Raquel Gonçalves Salgado, Érika Virgílio da Cunha, Merilin Baldan e Simone Albuquerque da Rocha, pela importante contribuição ao meu crescimento como profissional e como pesquisador.

Em especial, às colegas mestrandas da linha de pesquisa “Linguagens, cultura e construção do conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea”: Clotilde de Souza Farias, Cristiana de Jesus Xavier, Terezinha Poliana Rodrigues Florentino e Keila Antônia Barbosa de Souza, pela parceria, companheirismo, apoio e aprendizado nesta jornada.

A Anabela Rute Kohlmann Ferrarini, pelo auxílio, orientações, correções e ajustes no texto final da dissertação.

Às professoras Cristiane Rodrigues Thiel, Maria Rita Cunha, Eliene Alves de Oliveira, Regiane Pradela da Silva Bastos e Ludmila Moraes Calixto, minhas queridas amigas e colegas de trabalho, pelo carinho, amizade e momentos compartilhados no caminhar deste estudo.

A Maria Alice Ostetty, minha querida e estimada secretária do lar, que se esmerou em atenções cotidianas e que, com carinho, cuidou e dirigiu os trabalhos da casa, favorecendo a minha dedicação exclusiva ao estudo.

RESUMO

Esta investigação vincula-se ao Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário de Rondonópolis, (PPGEdu/ICHS/UFMT/CUR), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção de Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea e apresenta resultados da pesquisa que tem como tema central os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. A pesquisa foi realizada com uma professora alfabetizadora participante das formações do PNAIC, lotada na 1ª fase do 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Irmã Elza Geovanella, no município de Rondonópolis, Mato Grosso. O estudo é de cunho qualitativo com enfoque no estudo de caso. Como técnica e instrumentos de coleta de dados, utilizou-se da observação sistemática, entrevista semiestruturada gravada em áudio e transcrita, questionário impresso, diário de campo e registro fotográfico. O objetivo que se delineou para esta pesquisa foi o de analisar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura pela professora alfabetizadora participante do PNAIC, e a repercussão para operacionalização em sua prática, em termos de organização do trabalho docente. Neste sentido, procurou responder as seguintes indagações: Como se processa o trabalho da professora no cotidiano da sala de aula, tendo em vista os direitos de aprendizagem no eixo leitura? A compreensão dos direitos de aprendizagem no eixo leitura pela professora repercute em seu trabalho pedagógico? O estudo tomou como aportes de bases legais os documentos oficiais publicados e institucionalizados pelo Ministério da Educação, como políticas públicas na área da alfabetização, entre estes, os documentos oficiais do PNAIC, cadernos teóricos e metodológicos utilizados para a formação de professores alfabetizadores e o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012a). Como aportes teóricos para os direitos de aprendizagem, dentre outros autores, ancorou-se em Cruz (2012) e Macedo (2013). Na dimensão de prática da leitura e do ensino da leitura, buscou apoio em Solé (2012), Kleiman (2013), Silva (1999; 2003), Zilberman (2008), Cosson (2012; 2017), Leal, Morais e Albuquerque (2010), Guedes-Pinto (2016). Na dimensão dos estudos sobre Alfabetização e letramento, tem-se Soares (2000; 2004), Rojo (2009), Magalhães et al. (2012), Gontijo (2002; 2014), dentre outros. A investigação demonstrou, como resultado, que a compreensão pela professora dos direitos de aprendizagem repercutiu na operacionalização e eficiência do trabalho nas práticas de leitura em sala de aula, além de favorecer a formação da criança leitora. Outro dado relevante foi a constatação de que os direitos de aprendizagem ficaram evidenciados nos trabalhos da professora alfabetizadora, como instrumento norteador das práticas pedagógicas, no tocante à organização do trabalho pedagógico, vindo a contribuir para o planejamento, avaliação e monitoramento das progressões das aprendizagens das crianças.

Palavras-chave: Direitos de aprendizagem. Leitura. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Alfabetização. Letramento.

ABSTRACT

This research was developed within the Master Degree Program in Education of the Federal University of Mato Grosso, in Rondonópolis city (PPGEdu/UFMT/CUR), in the line of research Language, culture and knowledge construction process: historical and contemporary perspectives. It was constructed based on the discussions proposed within the research group Alphabetization and Scholar Literacy (ALFALE). This Masters' thesis presents the results of an investigation about the learning rights within the literacy cycle. The research was developed with a literacy teacher who participated of PNAIC's training and who teaches on the first phase of the first cycle in the earlier years of Elementary School at the Municipal School Sister Elza Geovanella, in Rondonópolis city. This is a qualitative research developed through a case study. The data collection methods applied in this study were systematic observation, semi structured interview (recorded and transcribed), printed questionnaire, fieldnotes and photographic registration. This investigation aims to analyze not only the understanding over the learning rights related to the reading process by the literacy teacher who participates of PNAIC, but also the implications of these conceptions on her pedagogical practice and work management. Besides, we tried to answer to the following questions: How does the teacher work is developed along daily routine, bearing in mind the reading learning rights? Does the understanding of the reading learning rights influence her pedagogical practice? As a legal basis reference, this study comprehends official documents published and institutionalized by the Ministry of Education as literacy public policies. Among them, we selected PNAIC's official documents, theoretical and methodological notebooks used in teachers training and the document entitled as "Conceptual and methodological elements to Learning Rights definitions and Literacy Cycle Development (1st, 2nd and 3rd years) of Elementary School" (BRASIL, 2012a). As methodological basis to learning rights discussions, this investigation takes, among other authors, Cruz's (2012) and Macedo's (2013) theories. To promote a discussion over reading and teaching dimensions practicing, this investigation bases itself on the theories developed by Solé (2012), Kleiman (2013), Silva (1999; 2003), Zilberman (2008), Cosson (2012; 2017), Leal, Morais and Albuquerque (2010) and Guedes-Pinto (2016). The discussions about Literacy were developed through the theories proposed by Soares (2000; 2004), Rojo acher(2009), Magalhães et al. (2012), Gontijo (2002; 2014) and other authors. The research's analysis showed that the teacher's understanding over the learning rights influences the efficiency of reading practices in classroom and also encourages the construction of the children's reader identity. Besides, the research showed that the learning rights were evinced by the teacher's work, acting as a guiding instrument of pedagogical practices regarding its organization and also contributing to planning, evaluation and children's learning monitoring.

Keywords: Learning rights. Reading. National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC). Alphabetization. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Momento de planejamento Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)	25
Figura 2 – Sala de aula da 1ª fase – I Ciclo, Turma da Professora Dilça	30
Figura 3 – Alunos da 1ª fase, Turma A – 1º Ciclo da EM Irmã Elza Geovanella	31
Figura 4 – Fachada da EM Irmã Elza Geovanella	32
Figura 5 – Rampa de acesso à área coberta da escola	36
Figura 6 – Quadra poliesportiva da escola	36
Figura 7 – Área verde da escola (com visão do parquinho de brinquedos)	36
Figura 8 – Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	37
Figura 9 – Laboratório de Informática	38
Figura 10 – Biblioteca Escolar	38
Figura 11 – Evolução do IDEB da EM Irmã Elza Geovanella	39
Figura 12 – Momentos de Leitura no “Projeto Minha Escola Lê”	42
Figura 13 – Biblioteca Itinerante “BiblioSESC”	44
Figura 14 – Cantos ou espaços de interesses do “Dia D da leitura – Projeto Minha escola lê”	45
Figura 15 – Sacola com diversos portadores de textos	46
Figura 16 – Estante porta-livros	46
Figura 17 – Suporte porta-livros	47
Figura 18 – Banco da leitura	47
Figura 19 – Canto da leitura	48
Figura 20 – Mesa da leitura	48
Figura 21 – Toalha Encantada – livros de leitura	49
Figura 22 – Contação de histórias com participação de personagem	49
Figura 23 – Contação de história por aluno – com livro de imagem	50
Figura 24 – Contação de histórias pela professora Ângela	50
Figura 25 – Caixa de histórias, Fábula “Sete Camundongos Cegos”, de Ed Young (2011)	51
Figura 26 – Demonstração do livro tipo <i>Pop up</i>	51
Figura 27 – Leitura do livro artesanal “Dognaldo, o cachorrinho descuidado”	52
Figura 28 – Momentos de formação do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes – EM Irmã Elza Geovanella	53
Figura 29 – Eixo estruturante Leitura com os respectivos direitos de aprendizagem	73
Figura 30 – Os direitos de aprendizagem como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Professora Dilça	79
Figura 31 – Recortes do plano de aula da Professora Dilça - Direitos de aprendizagem contemplados no planejamento de atividades pedagógicas para a sala de aula	81
Figura 32 – Profa. Dilça apresenta o livro à turma	84
Figura 33 – Leitura em voz alta da história do livro “Dez Sacizinhos”	84
Figura 34 – Diálogo após a contação da história “Dez Sacizinhos”	85
Figura 35 – Retirada de sacis do grupo inicial	86

Figura 36 – Roda de conversa sobre a compreensão textual da história lida	88
Figura 37 – Demonstração do número nove por meio das mãos e dedos	89
Figura 38 – Representação da ideia de número (quantidade) e numeral (o símbolo do número)	89
Figura 39 – Escrevendo o nove no ar	90
Figura 40 – Os alunos com oito sacizinhos	90
Figura 41 – Os alunos com os dois sacizinhos que faltam para completar dez	91
Figura 42 – Crianças representando a quantidade de dez, usando os dedos das mãos	91
Figura 43 – Sacizinhos brincando com a Cuca – cena do livro “Dez sacizinhos”	92
Figura 44 – Cena do final da história “Dez sacizinhos”	93
Figura 45 – Atividade com parlenda: “Um, dois, feijão com arroz”	94
Figura 46 – Letra da Cantiga “A galinha do vizinho”	95
Figura 47 – Demonstração da operação de adição com os sacizinhos	95
Figura 48 – O jogo de matemática com os sacizinhos	96
Figura 49 – Trova infantil	97
Figura 50 – Canção das Letrinhas	98
Figura 51 – Famílias silábicas simples e alfabeto ilustrado	99
Figura 52 – Atividades para o ensino das letras alfabeto	100
Figura 53 – Atividades para formação de palavras com o silabário	100
Figura 54 – Atividades de leitura e reconhecimento das vogais em palavras e sílabas	101
Figura 55 – Atividades para o reconhecimento, leitura e escrita do nome	102
Figura 56 – Atividades sobre os órgãos dos sentidos e suas funções (torso humano)	103
Figura 57 – Momentos de leitura deleite na turma da professora Dilça	110
Figura 58 – Aluna Rafaelly, compenetrada em sua leitura	111
Figura 59 – O cantinho da leitura	112
Figura 60 – Sacola literária viajante	114
Figura 61 – Palanquinho da leitura (à esquerda, a aluna Bianca cantando a música do Sítio do Picapau Amarelo; à direita, a professora Dilça lendo Onça-Boi)	115
Figura 62 – Rodas de leitura em voz alta pela professora Dilça	118
Figura 63 – Pedro Henrique contando a história do Saci Pererê	119
Figura 64 – Paola contando a lenda do Sapo boi	119
Figura 65 – História por meio de imagem e texto: O Lobisomen (lenda), pela professora Dilça	121
Figura 66 – Momentos de leitura na biblioteca da escola	122
Figura 67 – Livro Dona Baratinha	124
Figura 68 – Cenas da dramatização do conto “Dona Baratinha”	125
Figura 69 – Momentos finais da dramatização do conto “Dona Baratinha”	126
Figura 70 – Leitura literária em sala de aula	127
Figura 71 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula (a)	132
Figura 72 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula (b)	133

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Enturmação dos alunos (Ensino Fundamental)	33
Quadro 2 – Demonstrativo de turmas Ano letivo 2017	34
Quadro 3 – Quantidade de Professores e Carga Horária	34
Quadro 4 – Demonstrativo de profissionais técnicos da E M Irmã Elza Geovanella – (2017)	35
Quadro 5 – Quadro de pessoal do PNAIC/MT (2013 a 2016)	63

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ALFALE	Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar
BiblioSESC	Biblioteca Itinerante da Leitura
CDCE	Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CH	Carga Horária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CTPS	Contrato Temporário de Prestação de Serviços
CUR	Centro Universitário de Rondonópolis
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EM	Escola Municipal
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
HTPC	Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educativas Especiais
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
PCCVE	Plano de Cargos e Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRALER	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Ensino Fundamental de Apoio a Leitura e a Escrita
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
SAEM	Sistema de Avaliação Escolar Municipal
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEDUC-MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESC	Serviço Social do Comércio
SisPacto	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIC	Universidade de Cuiabá
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
2 O CAMINHAR DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO	20
2.1 Natureza da pesquisa	20
2.2 Técnicas e instrumentos de coleta de dados	23
2.3 A singularidade da Professora Alfabetizadora: o sujeito da pesquisa	28
2.4 A sala de aula: o espaço de atuação da professora alfabetizadora.....	29
2.5 Escola Municipal Irmã Elza Geovanella: onde se está e de onde se fala	32
2.6 O Projeto Político Pedagógico da unidade: breve contextualização	40
2.7 Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes.....	52
3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	54
3.1 Concepção de alfabetização e letramento no contexto do PNAIC.....	63
3.2 A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC.....	67
3.3 Eixo estruturante Leitura do componente curricular Língua Portuguesa.....	69
4 ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA.....	75
4.1 Os direitos de aprendizagem como referências para o planejamento didático e pedagógico em sala de aula.....	78
4.2 As práticas de leitura em sala de aula: contribuições para a formação do aluno leitor	107
4.2.1 Situações de práticas de leitura no espaço da sala de aula	112
4.2.1.1 Cantinho da leitura.....	112
4.2.1.2 A sacola literária viajante.....	114
4.2.1.3 Palanquinho da leitura.....	115
4.2.1.4 Roda da leitura e contação de histórias.....	116
4.2.1.5 Leitura na biblioteca escolar.....	121
4.2.1.6 Dramatização.....	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	148
Apêndice 1 – Roteiro de entrevista para a Professora Alfabetizadora.....	159
Apêndice 2 – Questionário (Dados da Professora Alfabetizadora).....	150
Apêndice 3 – Questionário (Caracterização da Escola)	151
Apêndice 4 – Quadro de livros de literatura e diversos textos utilizados em sala de aula.....	152
Apêndice 5 – Conteúdos/atividades desenvolvidos em sala de aula – I Bimestre (2017).....	155
ANEXOS.....	160
Anexo 1 – Cronograma de atividades da Semana Pedagógica - 2017 da EMEF Irmã Elza Geovanella.....	161
Anexo 2 – Quadro de direitos de aprendizagem (Língua Portuguesa) para acompanhamento e progressão das aprendizagens dos alunos da EM Irmã Elza Geovanella.....	162
Anexo 3 – Quadro de direitos de aprendizagem das áreas do conhecimento da 1ª fase do 1º Ciclo da EM Irmã Elza Geovanella.....	168
Anexo 4 – Cronograma de temáticas do projeto de Formação contínua centrada na escola – 2017.....	172

“O importante é motivar a criança para a leitura, para a aventura de ler”. (Ziraldo)



Fonte: Barbosa (2017).

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa vincula-se ao Programa de Pós-Graduação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso – Câmpus Universitário de Rondonópolis (PPGEdu/ICHS/CUR/UFMT), na linha de pesquisa “Linguagens, cultura e construção de conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea¹”, no âmbito do Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), criado em 2001 com o objetivo de desenvolver atividades de pesquisa e de formação de acervo histórico na área de alfabetização, leitura e escrita, também ligado ao Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED).

Este estudo apresenta o resultado do trabalho investigativo que tem como tema os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, propostos pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Como questão central, perguntou-se: Qual compreensão a professora alfabetizadora possui sobre “direitos de aprendizagem” e qual a repercussão desta compreensão no que diz respeito ao trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização?

Como objetivo geral, dedicou-se à análise da compreensão que a professora alfabetizadora, colaboradora desta pesquisa, possui dos direitos de aprendizagem do eixo leitura e a repercussão na operacionalização para a sua prática pedagógica, em termos de organização do trabalho docente.

Deste objetivo geral derivam-se os seguintes objetivos específicos:

- 1) Analisar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura apresentada pela professora alfabetizadora participante do PNAIC;
- 2) Verificar o uso dos direitos de aprendizagem do eixo leitura como referências no processo de planejamento das atividades pedagógicas trabalhadas com os alunos em sala de aula;
- 3) Analisar a repercussão desta compreensão para o trabalho pedagógico da professora no contexto da sala de aula, tendo em vista os direitos de aprendizagem no eixo leitura.

Neste sentido, analisa-se a concepção de direitos de aprendizagem do eixo leitura de uma professora alfabetizadora, no tocante ao trabalho com a leitura, junto aos alunos da 1ª fase do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal em Rondonópolis, região sudeste de Mato Grosso.

¹ Esta linha de pesquisa está voltada para investigações sobre a construção dos conhecimentos linguísticos, discursivos, culturais e sociais no cotidiano das relações educativas, no campo da educação escolar e não escolar, e nas políticas públicas, com possibilidades de abordagens pedagógicas, sociológicas, psicológicas, antropológicas, filosóficas e históricas.

Para atender aos objetivos propostos, buscou-se apoio em aportes de bases legais, através de documentos oficiais publicados e institucionalizados pelo Ministério da Educação, direcionados às políticas públicas na área da alfabetização. Para a discussão sobre os direitos de aprendizagem, os autores consultados foram Cruz (2012) e Macedo (2013). Na dimensão da prática e ensino de leitura, contribuíram Girotto e Souza (2010), Solé (2012), Kleiman (2013), Silva (1999; 2003), Cosson (2012; 2017), Leal, Morais e Albuquerque (2010), Guedes-Pinto (2016), dentre outros. Por fim, no tocante aos estudos sobre alfabetização e letramento, Soares (2000), Rojo (2009), Magalhães et al. (2012), Gontijo (2002; 2014) e outros.

Assim fundamentada, a pesquisa pautou-se no estudo de caso dentro da abordagem qualitativa. Para a obtenção dos dados, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos, como a observação sistemática, a entrevista semiestruturada – gravada em áudio e transcrita –, o questionário impresso, o diário de campo e o registro fotográfico.

A pesquisa, que ocorreu durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2017, perfazendo um total de 51 dias letivos (de 20 de fevereiro a 05 de maio), teve como sujeito a professora alfabetizadora Dilça Coelho da Silva, lotada na 1ª fase do 1º ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Na história do nosso País tem sido um grande desafio garantir, a todas as crianças, o direito de alfabetizar-se no tempo certo. Segundo Gontijo (2014), ainda persiste uma difícil realidade em que muitas crianças não têm acesso à escola ou concluem sua escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, isto é, sem terem alcançado o pleno domínio da leitura e da escrita, e fazendo uso destas em práticas sociais.

Neste aspecto, Mortatti (2004, p. 15) destaca que “é dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e a escrever, como uma forma de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia”, pois é sabido que, no Brasil, muitas têm sido as dificuldades para que se efetivem plenamente esse dever do Estado e esse direito do cidadão à escolarização.

No entanto, é inegável que a educação brasileira, nesta última década, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, a ampliações de vagas e ao ingresso das crianças na Educação Básica. Um aspecto relevante foi a entrada da criança aos seis anos no Ensino Fundamental, instituída pela lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que propôs desafios aos educadores ao definir, de forma clara, o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização, como possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento.

Com a intenção de garantir o direito à aprendizagem, relativo à alfabetização de todas as crianças até no máximo oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização, o Governo Federal institucionalizou, em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012b).

Em seu bojo, o Programa trouxe a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a proposta de alfabetizar letrando. E afirma que o direito de aprender, de todas as crianças, precisa ser garantido por meio de uma prática educativa fundamentada em princípios de uma escola inclusiva. Sendo assim “para garantir que todas as crianças aprendam a ler e escrever, torna-se necessário a definição de direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas” (BRASIL, 2012c, p. 5).

Ressalta-se que as discussões em torno do assunto direito de aprendizagem no âmbito da alfabetização são recentes, fazendo-se presentes quando da publicação, pelo MEC, em 2012, do documento intitulado como: “Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012a).

Logo, este referido documento serviu de base para a institucionalização dos direitos de aprendizagem presentes nos componentes curriculares do ciclo de alfabetização, e contidos nos cadernos teóricos e metodológicos que constituíram materiais para a formação continuada dos professores alfabetizadores no contexto do PNAIC.

Neste direcionamento, o PNAIC define, em seus documentos, os direitos de aprendizagem por componentes curriculares para todo o ciclo de alfabetização como um compromisso social, de modo a garantir a alfabetização das crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

O caderno da unidade 1, ano 2 do PNAIC (BRASIL, 2012d), aponta que ao planejar a prática docente, é imprescindível que o professor assuma um compromisso com os alunos, baseado em princípios educativos que visem garantir seus direitos de aprendizagem, uma vez que estes estão relacionados ao direito da criança de aprender e apropriar-se de conhecimentos e desenvolver capacidades que possibilitem o pleno domínio da leitura e da escrita, primordial para a consolidação da alfabetização.

Neste sentido, fez-se esta pesquisa com o intuito de buscar respostas para as indagações e os objetivos anteriormente mencionados, acerca da compreensão de direitos de

aprendizagem pela professora alfabetizadora como caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização.

A dissertação ora apresentada estrutura-se em quatro capítulos, além desta introdução e das Considerações finais. No capítulo intitulado “O caminhar da pesquisa: o percurso metodológico” apresenta-se o caminho percorrido durante a construção deste estudo. Em seu contexto, destacam-se a natureza da pesquisa, as técnicas e instrumentos de coleta de dados, a singularidade do sujeito da pesquisa, a sala de aula como espaço de aprendizagem e das práticas pedagógicas da professora alfabetizadora. Por fim, é caracterizado o lócus do estudo, a Escola Municipal Irmã Elza Geovanella, em seus aspectos físicos, humanos e político-pedagógicos.

No capítulo “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: breve contextualização” são apresentadas, de forma sucinta, questões relacionadas à concepção de alfabetização e letramento no contexto do PNAIC; a formação continuada de professores alfabetizadores na perspectiva do Programa; e o Eixo Estruturante Leitura, do Componente Curricular Língua Portuguesa, foco central deste estudo, bem como os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.

No capítulo “Análise da compreensão dos direitos de aprendizagem: repercussões para o trabalho com a leitura em sala de aula”, busca-se analisar os dados, obtidos através das entrevistas realizadas com a professora, bem como das observações feitas em sala de aula e registrados por meio de imagens e anotações no caderno de campo, no intuito de dar respostas aos objetivos que foram propostos a esta pesquisa. Desse modo, apresenta-se uma análise da compreensão, em sentido amplo, dos direitos de aprendizagem, demonstrada pela professora, e, posteriormente, a compreensão dos direitos de aprendizagem do eixo leitura, e a repercussão desta para o planejamento e o trabalho com a leitura em sala de aula. Além disso, também são descritas as situações das práticas de leitura operacionalizadas pela professora, na perspectiva da formação do aluno leitor.

Para finalizar, articulam-se as considerações finais, a fim de refletir sobre o trabalho desenvolvido e os resultados alcançados pelo pesquisador.

2 O CAMINHAR DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

A escolha pelo tema “Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização” deu-se a partir da minha atuação em salas de alfabetização em escolas da Rede Estadual de Ensino e dos conhecimentos e experiências adquiridas em cursos de formação na área da alfabetização, como o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), o Pró-Letramento e, mais recentemente, o PNAIC. A isso, soma-se o fato de atuar como coordenador pedagógico efetivo da Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, lotado na EM Irmã Elza Geovanella, escola em que estive à frente do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes, além de acompanhar os professores do ciclo de alfabetização participantes das formações do PNAIC.

Em que pesem essas razões, motivou-me, sobretudo, o reconhecimento da importância dos direitos de aprendizagem no planejamento e avaliação da ação pedagógica do trabalho docente em sala de aula, o que me conduziu a este estudo investigativo voltado aos direitos de aprendizagem e o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

2.1 Natureza da pesquisa

Ao considerar a natureza deste trabalho, fez-se a opção pela abordagem qualitativa, por entender que as características das metodologias qualitativas seriam as mais adequadas aos propósitos desta pesquisa, que se volta para a compreensão dos direitos de aprendizagem de uma professora alfabetizadora e a repercussão para a sua prática pedagógica, em relação ao eixo leitura, no componente curricular Língua Portuguesa, e aos objetivos que foram delimitados: analisar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura da professora alfabetizadora participante do PNAIC; verificar o uso dos direitos de aprendizagem do eixo leitura como referências no processo de planejamento das atividades pedagógicas a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula; e analisar como se processa o trabalho pedagógico do professor neste contexto, tendo em vista os direitos de aprendizagem no eixo leitura.

São cinco os aspectos básicos que configuram os estudos qualitativos, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) (apud LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 12):

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte de dados e o pesquisador é seu principal instrumento. Requer o contato direto com o ambiente e situação investigados, pois suas especificidades são essenciais para a investigação. Portanto, esse aspecto atende às

necessidades desta pesquisa, pois, para analisar como se processa o trabalho pedagógico da professora alfabetizadora com a leitura, tendo em vista os direitos de aprendizagem do eixo leitura, é necessária a observação no contexto que ela se insere, ou seja, a sala de aula.

2. Os dados coletados são descritivos e ricos e o pesquisador deve observar o maior número possível de elementos presentes na situação investigada. Este trabalho utiliza a descrição como um instrumento essencial, expresso na transcrição da entrevista realizada com o sujeito participante, a professora alfabetizadora, nas informações que foram coletadas em sala de aula e sobre a escola nas observações de campo.

3. A preocupação recai no processo, muito mais do que no produto. O pesquisador investiga o problema tal como ele se manifesta nas atividades, procedimentos e interações do dia a dia, de forma sistemática e complexa. Na presente pesquisa, pretende-se analisar a compreensão que a professora alfabetizadora possui sobre direitos de aprendizagem em relação ao eixo leitura do componente curricular Língua Portuguesa no contexto do (PNAIC) e sua influência para o trabalho com a leitura em sala de aula, levando em consideração os aspectos complexos e possíveis variáveis que circundam o objeto de investigação.

4. O “significado” dado pelas pessoas às coisas e vida deve ser o foco de atenção do pesquisador, isto é, deve considerar a perspectiva dos sujeitos participantes, para aclarar o dinamismo interno das situações do estudo em foco. Neste estudo, ao construir o perfil do sujeito da pesquisa, atenta-se aos diversos significados presentes nas atitudes, falas e relatos da professora alfabetizadora, pois colaboram para a compreensão, por parte deste pesquisador, do trabalho docente da professora em relação a práticas de leitura em sala de aula.

5. A análise dos dados se dá por um processo indutivo, em que os dados coletados possibilitam a comprovação das hipóteses e formulação das abstrações. Dessa forma, ocorre um afunilamento, que vai da amplitude à especificidade, através do trabalho do pesquisador.

Minayo (2001, p. 14) atribui uma grande importância à pesquisa qualitativa em educação, afirmando que esta “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Bogdan e Biklen (1994, p. 51) destacam que “o processo de investigação qualitativa reflete uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos”, ou seja, analisa-se todo o processo e não apenas os resultados.

A pesquisa qualitativa, portanto, tem como objetivo compreender melhor o comportamento e a experiência humana, por meio do contato direto e prolongado com o ambiente e a situação a ser investigada, onde se encontra a problemática levantada, assim

como a possibilidade da descrição dos dados coletados, não descartando aspectos que serão importantes para a análise.

Sendo assim, por se tratar de fenômeno tão singular, em que se tem como sujeito de pesquisa a professora alfabetizadora, participante das formações do PNAIC e atuante na 1ª fase do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental da EM Irmã Elza Geovanella, instituição da Rede Pública Municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, é que se definiu, para esta pesquisa, o estudo de caso dentro da abordagem qualitativa, por entender que se trata da melhor abordagem metodológica para o caminho investigativo proposto para este estudo, atendendo à especificidade e delimitação que exige tal abordagem.

O caso em estudo pode até ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo único, pois tem um interesse próprio, singular, como apontam Lüdke e André (2015).

Um estudo de caso, como assegura Yin (2005), é uma

[...] investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. [...] enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com dados precisando convergir em formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados (YIN, 2005, p. 32-33).

Em outras palavras, o autor descreve que o estudo de caso como estratégia de pesquisa compreende um método que abrange tudo, quando se trata da lógica de planejamento, das técnicas de coleta de dados e das abordagens específicas à análise dos mesmos.

Para Lüdke e André (2015), é necessário que o caso seja sempre bem delimitado, apresentando, ao longo do estudo, contornos claramente definidos. Ainda de acordo com as autoras, o estudo de caso não precisa ficar limitado a uma única fonte de evidências. Na verdade, baseia-se em uma ampla variedade de fontes para que se possa dar resposta evidente ao caso pesquisado. Para tanto, o estudo de caso enfatiza a “interpretação em contexto”, ou seja, procura levar em consideração o contexto do problema, a situação específica a que está ligado (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 21).

Yin (2005) enumera algumas habilidades necessárias ao pesquisador para realizar um estudo de caso. Ele não somente deve elaborar boas perguntas, mas interpretar as respostas.

[...] deve ser um bom ouvinte e não ser enganado por suas próprias ideologias e preconceitos. O pesquisador deve ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como

oportunidades, não ameaças. O pesquisador deve ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. O pesquisador deve ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 2005, p. 83).

Portanto, o pesquisador precisa se engajar e se deixar seduzir. Estas são características marcantes do estudo de caso. Produzir um estudo de caso, como este em questão, exige do pesquisador muito entusiasmo e determinação, alimentados pelo desejo de transmitir os resultados obtidos de forma fidedigna.

Outro aspecto relevante, quanto ao estudo de caso, é que ele procura “representar os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vistas presentes em uma situação social” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 23). Portanto, a realidade pode ser vista sob diferentes pontos de vista. O leitor pode chegar a suas próprias conclusões e decisões, desde que o pesquisador deixe claro o caminho de suas investigações e o porquê de suas conclusões.

Então, essas características aqui sublinhadas, são importantes para este trabalho, que pretende analisar a compreensão de uma professora alfabetizadora a respeito dos direitos de aprendizagem e sua repercussão para com o trabalho com leitura em uma sala de aula da 1ª fase do ciclo de alfabetização, através dos direitos de aprendizagem do eixo leitura, definido pelo PNAIC, em Língua Portuguesa. Trata-se de um tema ainda novo, até mesmo complexo, diante da nossa realidade, tendo em vista as políticas públicas implantadas pelo Governo Federal para a alfabetização, principalmente no âmbito do referido Programa.

2.2 Técnicas e instrumentos de coleta de dados

As técnicas e instrumentos empregados nesta pesquisa são: observação sistemática; entrevista semiestruturada, gravada em áudio e posteriormente transcrita; questionário impresso; diário de campo; registro fotográfico.

O estudo em campo deu-se após o recebimento dos termos de autorização e livre aceite da gestora escolar para a realização da pesquisa na escola e também da professora Dilça, sujeito da pesquisa. Iniciou-se em 30/01/2017, por meio da observação, durante a semana pedagógica, realizada entre os dias 30/01 e 03/02/2017, por entender que neste contexto se realiza a formação dos docentes, conforme o cronograma de atividades (Anexo 1, p. 161).

Uma das mais importantes fontes de informações para o estudo de caso são as entrevistas. Desse modo, significou um dos instrumentos básicos para a coleta de dados dentro da perspectiva do estudo aqui proposto.

Assim, nos dias 13 e 14/02/2017 realizaram-se as entrevistas, com perguntas semiestruturadas (Apêndice 1, p. 149), com a professora Dilça, fazendo o uso do gravador de voz disponível no aparelho celular, para registro do áudio, de modo a permitir, ao pesquisador, a posterior transcrição. Ressalta-se que houve autorização por escrito da participante para a gravação das entrevistas. Para Yin (2005, p. 119) “as gravações certamente fornecem uma expressão mais acurada de qualquer entrevista do que qualquer outro método”.

O foco principal das entrevistas foi identificar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura pela professora alfabetizadora e a repercussão desta para o trabalho com a leitura em sala de aula. Conforme Lüdke e André (2015) esclarecem:

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, em que não há uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema com base nas informações que detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

A entrevista pode ter caráter exploratório ou de coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; a de coleta de informações é altamente estruturada. A grande vantagem da entrevista como técnica de coleta de dados é permitir, para as autoras,

[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assunto de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 39).

Neste estudo, optou-se pela entrevista semiestruturada que, segundo Lakatos (2010, p. 178), “consiste em um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação”. Esta técnica permite ao pesquisador organizar um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado assim como possibilita, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Em seguida às entrevistas, no dia 15/02/2017 foi entregue à professora o questionário diagnóstico (Apêndice 2, p. 150), para a elaboração do perfil do sujeito da pesquisa. Um questionário de caracterização da escola (Apêndice 3, p. 151) foi entregue à coordenadora pedagógica. O termo de autorização e livre consentimento para uso de imagens das dependências da unidade escolar no trabalho acadêmico foi entregue à diretora em 13/04/2017.

O questionário “[...] é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”, como explica Lakatos (2010, p. 184).

Para a autora, a linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. Nesta pesquisa, o questionário usado com a professora teve a finalidade de coletar dados sobre sua formação profissional e trajetória docente, e, junto à equipe gestora da escola, de coletar dados sobre o estabelecimento de ensino na dimensão pedagógica e administrativa.

O ano letivo de 2017 teve início em 20/02/2017, com o término do 1º bimestre em 05/05/2017. O estudo em campo ocorreu de forma sistemática durante todo esse período.

Assim, acompanhou-se a professora Dilça no Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) (Figura 1).

Figura 1 – Momento de planejamento Horário do Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)



Fonte: Barbosa (2017).

O HTPC representa momentos de planejamento coletivo entre os pares dos ciclos, com o acompanhamento da coordenadora pedagógica. As observações transcorreram durante os 51 dias do primeiro bimestre do ano letivo de 2017, exceto no dia 28/04, pois a escola aderiu à greve geral.

O trabalho sistemático das observações do trabalho docente da professora teve como objetivo verificar como se processa o trabalho pedagógico da professora no contexto da sala de aula com o trabalho com a leitura, tendo em vista os direitos de aprendizagem no eixo leitura, proposto pelo PNAIC em Língua Portuguesa.

Para Freitas (2002), a observação como técnica de pesquisa é:

[...] um encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. O enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social (FREITAS, 2002, p. 29).

É importante destacar que quando o investigador realiza uma observação controlada e sistemática, ela se torna um instrumento fidedigno de investigação científica. Neste estudo, a escolha da observação como de técnica de coleta de dados foi por entender que existe relação entre a compreensão dos direitos de aprendizagem do eixo leitura e o trabalho docente da professora com as práticas de leitura em sala de aula. Por isso, foi considerada a mais adequada para este estudo.

Lüdke e André (2015, p. 31) asseveram que, “à medida que o pesquisador acompanha pessoalmente as experiências diárias dos sujeitos, é possível apreender a sua visão de mundo, ou seja, os significados que eles atribuem à realidade que os cercam e às suas próprias ações”.

Além das observações em sala de aula, neste mesmo período, houve também observações nos encontros de formações desenvolvidos por meio do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes. Este Projeto está inserido no Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP, 2017) e tem

[...] como intuito, promover discussões, e reflexões acerca de temas atuais relacionados à educação e ao processo ensino-aprendizagem. O objetivo central do projeto é criar condições para que os professores se tornem sujeitos agentes, que busquem dentro do espaço escolar entendimento sobre questões relativas a sua prática. Com isto, novas possibilidades de interação surgem a partir deste fazer e se descobre o verdadeiro sentido da parceria, da coletividade, do trabalho colaborativo em que se fortalece a presença do

outro em busca de um desenvolvimento mútuo. Desse movimento deve surgir uma educação/ensino numa perspectiva colaborativa em que profissionais trabalhem e reflitam juntos, a fim de chegar a um objetivo comum: a qualidade social da educação. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 179).

Os encontros para estudos, durante o período pesquisado, aconteceram semanalmente com duração de duas horas, no contexto do HTPC. Os encontros foram coordenados pela coordenadora pedagógica da escola.

O objetivo das observações neste contexto foi verificar se as temáticas relacionadas aos direitos de aprendizagem estariam sendo abordados nos encontros de estudo. Vale lembrar que estas observações foram registradas em diário de campo.

Segundo Falkembach (1987), o diário de campo é um instrumento de registro, um caderno com espaço suficiente para anotações, comentários e reflexões, para uso individual do investigador em seu dia a dia. Nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos.

Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que o diário de campo é um instrumento que permite fazer o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta de dados.

Este instrumento foi utilizado no ambiente escolar durante as observações no HTPC e no contexto da sala de aula.

Outro recurso utilizado neste estudo foi o registro fotográfico para gravar os momentos das atividades desenvolvidas em sala de aula pela professora e seus alunos que forem relacionadas ao trabalho com a leitura e também para registrar imagens de ambientes e eventos da escola e que sejam de interesse para esta pesquisa.

O registro fotográfico é atualmente considerado pelos pesquisadores como uma técnica de grande importância para ilustrar fatos e situações nas pesquisas das ciências sociais. Lakatos (2010) conceitua o registro fotográfico como uma técnica utilizada para captar imagens por meio da fotografia, que pode ser feito através de um dispositivo eletrônico como a máquina fotográfica, aparelho celular, entre outros.

Ressalta-se que a diretora da escola, a professora sujeito da pesquisa e os pais e/ou responsáveis por alunos da turma envolvida neste estudo assinaram um termo de autorização e livre consentimento para o uso de imagens como contribuição para este trabalho acadêmico.

Portanto, o estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” possibilita conhecer mais de perto o problema e, conseqüentemente, a escola. Assim, ao retratar o cotidiano do ambiente escolar em toda a sua riqueza, oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 20).

Neste trabalho, procura-se estabelecer, a partir dos estudos bibliográficos e dos dados coletados em campo, as possíveis implicações do entendimento dos direitos de aprendizagem apresentados no eixo leitura, pela professora alfabetizadora, com o trabalho de leitura em sala de aula da 1ª fase do ciclo de alfabetização.

2.3 A singularidade da Professora Alfabetizadora: o sujeito da pesquisa

Para a escolha do sujeito desta pesquisa foram estabelecidos critérios que atendessem aos objetivos determinados para este estudo: ser professor alfabetizador; ter atuado no I ciclo do Ensino Fundamental; neste ano letivo de 2017, estar lotado na 1ª fase do I ciclo do Ensino Fundamental; e ter participado de todas as formações oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Mato Grosso.

Com isso em mente, o olhar deste pesquisador voltou-se à professora alfabetizadora Dilça Coelho da Silva, por saber que esta atendia os critérios estabelecidos para esta pesquisa, pois sou coordenador pedagógico efetivo da rede municipal de ensino, lotado na EM Irmã Elza Geovanella, onde a professora desempenha suas funções docentes em salas de alfabetização. O fato de acompanhar o trabalho pedagógico da professora tornou evidente tanto seu compromisso com a atualização pedagógica através dos cursos de formações no âmbito da alfabetização como seu comprometimento com a aprendizagem dos alunos. Dilça construiu, ao longo da sua carreira profissional, a identidade docente de professora alfabetizadora. Tudo isso levou à definição desta professora como sujeito deste estudo, uma vez que atendia os critérios delimitados.

A professora Dilça Coelho da Silva tem 53 anos, residente no bairro Jardim das Flores, distrito de Vila Operária de São José, município de Rondonópolis, Mato Grosso. É efetiva na rede municipal de ensino, com 23 anos de serviços prestados à educação pública de Rondonópolis. Ingressou na rede municipal no ano de 1998, através de concurso público para o magistério municipal, desempenhando suas funções docentes em turmas do pré-escolar, na modalidade de Educação Infantil, e, posteriormente, no ciclo de alfabetização, anos iniciais do Ensino Fundamental.

No ano de 2007 passou a desempenhar suas funções docentes na Escola Municipal Irmã Elza Geovanella, atuando sempre nas 1ª e 2ª fases do ciclo de alfabetização. Como professora alfabetizadora, possui 25 anos de experiência profissional. Concluiu o Ensino Médio no curso técnico em habilitação para o Magistério, no Colégio Estadual Martins Borges, no município de Rio Verde, Estado de Goiás. Graduou-se em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade de Cuiabá (UNIC), no ano de 2002. Em 2004, concluiu o curso de Especialização *lato sensu* em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO).

Em sua trajetória de professora alfabetizadora participou de vários cursos de formação na área da alfabetização promovidos pelo MEC em parcerias com as Secretarias de Educação dos municípios como: o Gestar I (BRASIL, 2007) e II (BRASIL, 2008), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (BRASIL, 2001), Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores do Ensino Fundamental de Apoio a Leitura e a Escrita - PRALER (BRASIL, 2007), Pró-letramento (BRASIL, 2007), O Programa de Alfabetização “Se liga” (Instituto Ayrton Senna, 2007)², e recentemente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), anos 2013; 2014; 2015; e 2016.

Segundo a professora, todos os cursos foram ministrados pela Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis (SEMED).

2.4 A sala de aula: o espaço de atuação da professora alfabetizadora

A sala da professora Dilça é bem arejada e iluminada, e atende ao padrão MEC³. Possui quatro ventiladores de teto, dois aparelhos condicionadores de ar que ainda aguardavam, naquele momento, o término das instalações. Na sala há 28 jogos de mesas com cadeiras, adequados ao tamanho das crianças. Há uma mesa com cadeira para a professora, um armário de aço, de duas portas, onde são guardados os materiais didáticos e pedagógicos utilizados em aula. A lousa da sala de aula é verde e antirreflexo, feita de Madeirite. O espaço da sala de aula é amplo, pintado na cor branco gelo, e está sempre organizado, como se vê na figura 2 (p. 30).

² O Instituto Ayrton Senna apoia, há mais de 20 anos, municípios e Estados que querem reduzir os índices de distorção idade-série e de estudantes ainda não alfabetizados após o 3º ano. Referência neste trabalho, os programas Se Liga e Acelera Brasil envolvem formação de professores, acompanhamento de aulas e de resultados. Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/solucoes-educacionais/politicas-de-aprendizagem-escolar/> Acesso em: 30 ago.2017.

³ São projetos arquitetônicos padrão para a construção de escolas públicas com tipologia determinada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/par/par-projetos-arquiteticos-para-construcao> Acesso em: 20 abr.2017.

Figura 2 – Sala de aula da 1ª fase – I Ciclo, Turma da Professora Dilça



Fonte: Barbosa (2017).

A cada aula, e conforme as atividades desenvolvidas com os alunos, a professora define o arranjo espacial da sala. Em filas, em círculo ou meio círculo, em duplas, pequenos e grandes grupos, de maneira a acolher os múltiplos agrupamentos em sala de aula, bem como atividades diversificadas para atendimento às diferentes necessidades de cada integrante da turma e, ainda, atividades variadas que deflagrem experiências de aprendizagens diversas.

Na sala de aula, há calendário, cantinho da leitura com fichas de leitura, diversos livros de literatura infantil, advindos do Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE) e Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – acervos de Obras Complementares para a Alfabetização e outros livros adquiridos pela escola.

Há também jogos de alfabetização, como os oriundos do Projeto Trilhas⁴, e conjuntos de jogos de alfabetização (Mais Uma, Troca Letras, Bingo dos Sons Iniciais, Caça-Rimas, Dado Sonoro, Trinca Mágica, Batalha de Palavras; Quem Escreve Sou Eu, Bingo de Letra Inicial, Palavra Dentro de Palavra), produzidos pelo Centro de Estudos em Educação e

⁴ É um projeto voltado à formação de professores que tem como objetivo apoiar os docentes no trabalho com alfabetização. No kit Trilhas há cadernos de orientação do professor e de indicações literárias, jogos de linguagem e cartelas para atividades, todos com a intenção de inserir as crianças em um universo letrado. Disponível em: <https://www.portalt trilhas.org.br/sobre-trilhas.html> Acesso em: 29 out.2017.

Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco e que foram encaminhados às escolas através do PNAIC, no ano de 2013.

Faz-se presente também o abecedário, sacola porta-livros, mural de aniversariantes, quadro silábico, quadro do alfabeto, quadro de números de 0 a 100, palanquinho⁵ para a leitura, os números de 0 a 10, além da figura de uma centopeia, que carrega em seu corpo os dias da semana.

Para Leite (2013), de modo geral, a sala de aula deve possuir uma atmosfera capaz de

[...] congregar a pluralidade de identidades infantis ali presentes, fomentando a percepção de pertencimento nas meninas e meninos da turma, colocando-se como espaço que reconhece e sublinha a importância do desenvolvimento da expressão autônoma e autoral de todos os sujeitos nela envolvidos em suas múltiplas linguagens. [...] sempre na busca de formas significativas de inserção das mesmas nas atividades planejadas. (LEITE, 2013, p. 4)

A turma é composta por 23 crianças (Figura 3), sendo 12 meninos e 11 meninas, com idades entre 6 anos e 6 anos e 8 meses, considerando o ingresso da criança no Ensino Fundamental com 6 anos, como prevê a lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006).

Figura 3 – Alunos da 1ª fase, Turma A – 1º Ciclo da EM Irmã Elza Geovanella



Fonte: Barbosa (2017).

⁵ O palanquinho da sala de aula da professora Dilça consiste em um móvel de madeira com dois degraus, onde o aluno ou a professor pode subir para fazer leitura, contar história, dançar, recitar poemas, cantar músicas etc. O palanquinho é móvel e pode se colocado no lugar em que se desejar.

Portanto, é neste espaço que professora, através da mediação pedagógica, constrói, no cotidiano, a sua prática docente. Durante as observações verificou-se que professora e aprendizes dialogaram e interagiram, dando dinamicidade e sentido ao processo de ensinar e aprender.

2.5 Escola Municipal Irmã Elza Geovanella: onde se está e de onde se fala

A escolha desta instituição de ensino como locus de pesquisa deu-se por ser o local de atuação do professor alfabetizador que atendesse aos requisitos para ser o sujeito desta pesquisa: ter participado de todas as formações fornecidas pelo PNAIC.

A Escola Municipal Irmã Elza Geovanella (Figura 4), localiza-se na Rua Dulcinéia Cascão Barbosa, s/n, Residencial Vila Mineira, no Distrito da Vila Operária de São José, município de Rondonópolis, Mato Grosso.

Figura 4 – Fachada da EM Irmã Elza Geovanella



Fonte: Acervo Barbosa (2017).

Criada pelo decreto municipal nº 3.180 de 1º de junho de 2000 (RONDONÓPOLIS, Prefeitura Municipal, 2000), adotou o regime de Ciclos de Formação Humana a partir de 2001, iniciando com a 1ª fase do 1º ciclo e com a implantação gradativa das demais fases e ciclos de forma gradativa:

[...] o ensino regular é constituído com 09 anos de escolarização estruturado no Ciclo Básico de Formação Humana (Resolução 002/2009 – CEE/MT) e organiza suas turmas de alunos de cada fase agrupando-as de acordo com as fases do desenvolvimento humano, e na forma de externato. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017 p. 11).

Essa escola pertence à Rede Municipal de Ensino e está vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), tendo como “entidade mantenedora a Prefeitura Municipal de Rondonópolis, e obedece às orientações do Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso – CEE/MT e integra o Sistema Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso”. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 11).

De acordo com o seu PPP (2017), o estabelecimento de ensino organiza suas turmas de alunos de cada fase de acordo com os critérios abaixo relacionados, na forma de externato:

I - Idade;

II - Desenvolvimento sócio-histórico-cultural, afetivo e cognitivo;

III - Histórico Escolar (escolaridade).

O quadro 1 a seguir mostra o processo de enturmação na Escola organizada em Ciclos de Formação Humana, tendo como critério as idades aproximadas.

Quadro 1 – Enturmação dos alunos (Ensino Fundamental)

CICLOS	ANO	AGRUPAMENTO	FASE DO DESENVOLVIMENTO
I CICLO	1º Ano	06 A 07 anos	Infância
	2º Ano	07 A 08 anos	
	3º Ano	09 A 10 anos	
II CICLO	4º Ano	09 A 10 anos	Pré-adolescência
	5º Ano	09 A 10 anos	
	6º Ano	10 A 11 anos	

Fonte: RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP (2017, p. 11).

A instituição atende a Educação Básica nos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclo), no período diurno.

A escola instituiu, a partir do ano letivo de 2010, o Programa Mais Educação, Portaria Interministerial nº17/2007 (BRASIL, 2007) e Decreto nº 7083 de 27/01/2010 (BRASIL, 2010). O Programa tem como uma de suas estratégias a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

Neste ano letivo de 2017, a escola atende 259 alunos regularmente matriculados, distribuídos nas fases do 1º e 2º ciclos, como demonstra o quadro 2 (p. 34):

Quadro 2 – Demonstrativo de turmas Ano letivo 2017

	Fase/Turma	Quantidade de alunos
1º Ciclo (Vespertino)	1ª fase turma A	23
	1ª fase turma B	23
	2ª fase turma A	23
	2ª fase turma B	23
	3ª fase turma A	24
	3ª fase turma B	24
2º Ciclo (Matutino)	1ª fase turma A	24
	1ª fase turma B	24
	2ª fase turma A	20
	2ª fase turma B	21
	3ª fase turma A	30
	-	-
	Total	259

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela secretaria da Escola.

O Quadro 3 apresenta a quantidade de professores lotados na unidade de modo a atender todas as turmas previstas para o ano letivo de 2017. É possível observar a diferença entre as cargas horárias semanais de trabalho do professor efetivo, que possui 30 horas, e do professor em Contrato Temporário de Prestação de Serviços (CTPS), com 24 horas.

Quadro 3 – Quantidade de Professores e Carga Horária

Número de professores	Situação	Regência CH	CH HTPC	CH Formação	CH do Apoio Pedagógico	CH Semanal
06	Efetivo	20	06	02	02	30
09	CTPS	20	02	01	01	24

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela secretaria da Escola.

Na rede municipal de ensino de Rondonópolis, o professor concursado possui uma carga horária de 30h semanais, assim distribuídas: 20h para a docência em sala de aula; 6h para o Horário do Trabalho pedagógico Coletivo (HTPC), isto é, para o planejamento; 2h para ministrar o Apoio Pedagógico, no contraturno, para os alunos com baixo rendimento nas aprendizagens; e 2h para formação contínua no estabelecimento de ensino em conformidade com o Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017).

Para os professores com Contrato Temporário de Prestação de Serviços (CTPS), a carga horária semanal de trabalho é de 24h, assim distribuídas: 20h para docência em sala de aula; 02h para o HTPC, planejamento das atividades didáticas pedagógicas; 1h para o apoio

pedagógico ministrado ao aluno com baixo rendimento escolar, no contraturno; e lh para formação na unidade, dentro do Projeto da Formação Contínua Centrada na Escola.

Os profissionais do corpo técnico da unidade, para o ano letivo de 2017, ocupam as seguintes funções (Quadro 4):

Quadro 4 – Demonstrativo de profissionais técnicos da EM Irmã Elza Geovanella (2017)

Função	Quantidade	CHS
Diretor	01	40
Coordenador Pedagógico	01	40
Secretário escolar	01	30
Auxiliar de Serviços Diversos	09	30
Agente de Vigilância	03	30
Merendeira	02	30
Agente de Biblioteca	01	30
Estagiária – NEE	01	30
Estagiária – Laboratório de Informática	01	30

Fonte: elaborado pelo autor a partir de dados fornecidos pela secretaria da Escola.

A escola teve sua primeira eleição para diretor dentro dos princípios da gestão democrática somente no ano de 2005, tendo sido, antes, administrada por um coordenador pedagógico e administrativo.

No que tange ao aspecto físico, a unidade escolar não se encontra totalmente adequada aos requisitos de acessibilidade, uma vez que há rampas apenas na entrada, com corrimões, e que os banheiros não estão adaptados a pessoas com deficiência física e cadeirantes.

No período da pesquisa, a escola possuía seis salas de aula, com quatro ventiladores, e dois condicionadores de ar em cada uma, já instalados, porém ainda não em funcionamento. A escola conta com um laboratório de informática climatizado, uma sala de recursos, já climatizada para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma biblioteca (com quatro ventiladores), uma sala de professores e uma secretaria, não havendo sala para coordenadores pedagógicos nem para a direção.

Ainda dentre os espaços existentes na escola, encontram-se uma área coberta, uma cozinha, um depósito de merenda, um depósito de material de limpeza, quatro sanitários femininos e quatro sanitários masculinos, e um banheiro para professores e funcionários. Possui uma quadra de esportes coberta, uma pista para atletismo e uma grande área arborizada, com plantas nativas do cerrado, onde se localiza uma tenda coberta, para mesas de jogos, e um parquinho destinado às brincadeiras e ao lazer das crianças. As figuras 5 a 7 (p. 36) mostram estes diferentes espaços da escola.

Figura 5 – Rampa de acesso à área coberta da escola



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 6 – Quadra poliesportiva da escola



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 7 – Área verde da escola (com visão do parquinho de brinquedos)



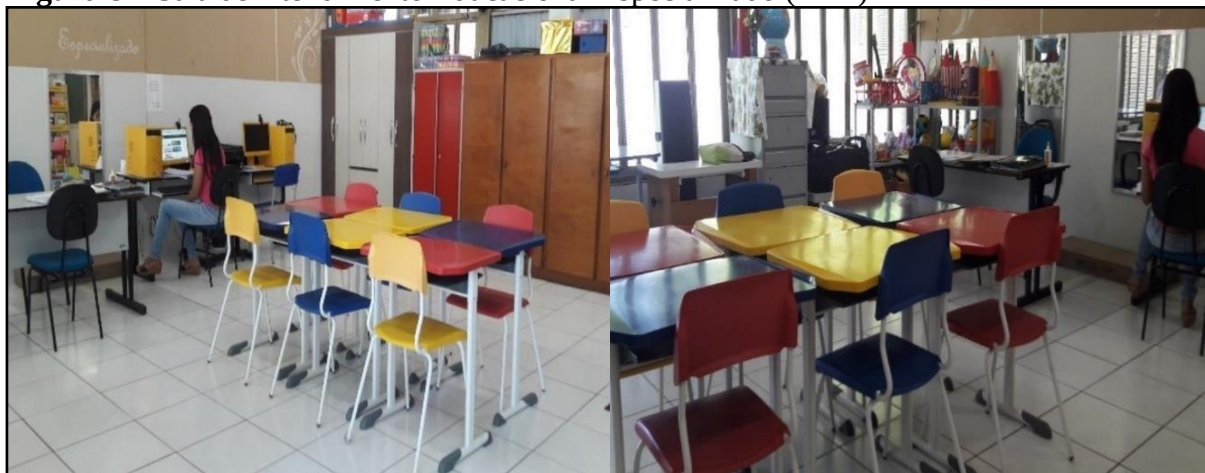
Fonte: Barbosa (2017).

Como suporte para superação das dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento escolar, são oferecidas aulas de apoio pedagógico, no período inverso ao horário normal de estudo do aluno, com a carga horária de duas horas semanais. No primeiro ciclo e nas primeira e segunda fases do segundo ciclo o atendimento é feito pelo professor regente da turma, na terceira fase, pelos professores das grandes áreas do conhecimento. O apoio pedagógico é direito do aluno e está garantido na lei Municipal Complementar nº 228 de 28 de março de 2016 (RONDONÓPOLIS, Prefeitura Municipal, 2016).

De acordo o Projeto de Apoio à Aprendizagem Escolar, contido no PPP da escola, a turma para o apoio pedagógico “deve ser composta com no máximo seis alunos. O trabalho pedagógico deve ser diferenciado, com materiais lúdicos e atendimento individualizado de modo a contribuir para superação das lacunas de aprendizagem do aprendiz” (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 163).

Outro ambiente importante para a aprendizagem do educando é a sala de recursos multifuncional destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Figura 8). É uma sala climatizada, equipada com equipamentos e materiais fornecidos pelo MEC, e também materiais didáticos e pedagógicos adquiridos pela escola e também produzidos pelos profissionais que atuam neste espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam deficiência, transtornos globais e altas habilidades/superdotação. O atendimento ao aluno, nesta sala, se dá no horário inverso ao da sala de aula comum.

Figura 8 – Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)



Fonte: Barbosa (2017).

O laboratório de informática (Figura 9, p. 38), arejado e climatizado, tem seu funcionamento concomitante ao normal.

Figura 9 – Laboratório de Informática

Fonte: Barbosa (2017).

As aulas neste laboratório são realizadas pelo próprio professor da turma, acompanhado de um estagiário ou de um profissional que atua na área. É um complemento para tornar as aulas mais dinâmicas, serve de suporte para pesquisas e conhecimentos de informática.

A biblioteca escolar (Figura 10) se constitui em um ambiente que contribui para as aprendizagens dos alunos e a socialização dos conhecimentos. É destinada ao uso de alunos, professores e comunidade escolar para estudos e pesquisa. Geralmente, é coordenada por um estagiário ou bibliotecário. Este espaço possui um grande acervo de livros para pesquisa nas diversas áreas do conhecimento, dicionários em diversas línguas, revistas, periódicos e livros para leituras (literatura infanto-juvenil), entre outros, de diversos gêneros textuais.

Figura 10 – Biblioteca Escolar

Fonte: Barbosa (2015).

Em relação aos avanços no processo de aprendizagem dos alunos da unidade, pode-se observar, através dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁶ da escola, a progressão do cumprimento das metas estabelecidas. O IDEB funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população, por meio de dados concretos, com os quais a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente e levam sempre em conta o crescimento, as metas atingidas e os componentes de fluxo e aprendizado (BRASIL, INEP, 2017).

Observa-se, no quadro presente na figura 11, a evolução das metas projetadas, revelando avanços.

Figura 11 – Evolução do IDEB da EM Irmã Elza Geovanella



Fonte: Brasil, INEP (2017).

A escola atingiu a meta prevista para 2011 e teve crescimento no IDEB em relação a 2009. O IDEB da escola, em 2013, foi de 5,7, tendo uma evolução de 0,8 décimos, atingindo a meta proposta para 2021. Já em 2015, o índice retrocedeu a 5,1, porém, ainda está dentro da meta projetada para 2015, que é 4,9.

⁶ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

A escola também se submete às avaliações de larga escala, como a Provinha Brasil, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Rede Municipal (SAEM). Este último,

[...] é constituído por três momentos da avaliação: diagnóstico inicial e medial que são realizados pelo professor da turma na unidade escolar subsidiado pelo coordenador pedagógico da unidade e o SAEM final que é externo aplicado pela Secretaria Municipal de Educação. Constitui-se de provas elaboradas por uma equipe de profissionais da educação envolvidos diretamente com o processo ensino aprendizagem (professores da rede, coordenadores pedagógicos das unidades escolares, assessores pedagógicos). As provas se fundamentam nos conteúdos e descritores de habilidades presentes nas propostas pedagógicas das escolas (RONDONÓPOLIS, SEMED, 2016, p. 43).

Ainda conforme o documento acima descrito, o instrumento de avaliação (SAEM Final) é aplicado no término do 4º bimestre de cada ano letivo nas fases finais dos ciclos no Ensino Fundamental. Os aplicadores são externos à escola, geralmente, coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Municipal (RONDONÓPOLIS, SEMED, 2016).

2.6 O Projeto Político Pedagógico da unidade: breve contextualização

De acordo com o descrito no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017), este foi construído a partir de diagnósticos e reflexões realizadas no coletivo dos profissionais da educação e pais de alunos e na vivência das relações interpessoais do dia a dia, neste ambiente educativo. A sua organização se estrutura

[...] pelos pressupostos teóricos, organização pedagógica, regimento escolar e metas, ações, além de projetos educativos que demonstram o compromisso da escola com o processo ensino aprendizagem e formação cidadã dos estudantes. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 8).

O documento é definido pelo coletivo da escola, como uma síntese de um processo de reflexão e discussão acerca dos problemas da escola em busca de alternativa viáveis à efetivação de suas intencionalidades e à construção de uma escola que seja democrática em suas relações, a fim de assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos, com qualidade social para todos.

A proposta pedagógica presente no PPP da EM Irmã Elza Geovanella de 2017 se constitui de saberes e habilidades para cada fase dos ciclos, por meio de eixos estruturantes, de acordo com a área do conhecimento. Há, também, a relação básica de conteúdos a serem contemplados em cada disciplina, nas diferentes fases dos ciclos.

A concepção de avaliação presente na proposta pedagógica considera a avaliação como um processo que contribua para o desenvolvimento humano, sendo, portanto, diagnóstica, processual e formativa, com monitoramento frequente das aprendizagens do aluno, de modo a facilitar as intervenções pedagógicas e possibilitar a reflexão transformada em ação.

De acordo com o documento a escola orienta-se pelos seguintes valores:

Transparência: Orgulhamos em desenvolver nossos trabalhos de forma transparente e a comunicação aberta para com a comunidade.

Inovação: Buscamos e incentivamos formas apropriadas a solução de problemas, bem como a inovação que frutifiquem em resultados positivos para os nossos clientes e resolvam nossos desafios organizacionais.

Criatividade: Apoiamos a criatividade e inovação individual e coletiva com a finalidade de propiciar sucesso escolar de nossos alunos. E tem como visão de futuro: Realizaremos nosso trabalho e maneira criativa, respeitando nossos alunos, comunidade, toda a equipe escolar e o interesse público. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 10).

O estabelecimento de ensino tem como objetivos estratégicos: “Melhorar a qualidade do processo ensino aprendizagem; fortalecer a gestão participativa da escola; estimular o relacionamento interpessoal no ambiente escolar; garantir o respeito as diferenças individuais diversidade e a inclusão social” (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 10).

Como missão, a escola propõe:

[...] assegurar a todos os educandos o acesso aos conhecimentos sistematizados, bem como os elementos fundamentais da cultura imprescindíveis para o seu desenvolvimento pessoal e para a vida em sociedade. Promover uma educação inclusiva, com qualidade social, primando pelos valores da solidariedade humana, a tolerância recíproca e a fraternidade entre os povos (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 10).

Nos anexos do PPP encontram-se os projetos que serão desenvolvidos ao longo do ano letivo: Projeto de leitura: minha escola lê; Projeto da Biblioteca Itinerante da leitura “BíbioSESC”; Projeto pedagógico do apoio escolar; Projeto pedagógico da avaliação do

processo ensino-aprendizagem; Projeto Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes; Projeto de Apoio Pedagógico a Aprendizagem Escolar.

Dada a sua relevância para o processo de alfabetização, e pela proximidade com a temática desta pesquisa, destaca-se o “Projeto de leitura: minha escola lê” (Figura 12), desenvolvido por meio da biblioteca escolar em parceria com todos os professores da unidade, sob a coordenação da equipe pedagógica.

Figura 12 – Momentos de Leitura no “Projeto Minha Escola Lê”



Fonte: Barbosa (2017).

De acordo com o “Projeto de leitura: minha escola lê”, seu

[...] objetivo principal é de contribuir para a formação de crianças leitoras, já a partir da infância. E tem como finalidade incentivar e promover o gosto pela leitura no âmbito escolar, contribuindo para o processo de alfabetização tendo em vista o desenvolvimento sociocultural do aluno (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 64).

Como meta, o Projeto propôs a participação de todos os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos), oportunizando momentos de leitura a crianças, jovens e comunidade escolar, tanto na biblioteca como em salas de aula ou qualquer ambiente de aprendizagem que vise

[...] e a formação para o hábito da leitura, e possibilite o desenvolvimento para compreensão textual e até do desenvolvimento das capacidades escritoras, condição indispensável ao desenvolvimento social e à realização individual. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 66).

No âmbito deste Projeto, semanalmente, cada turma de alunos da escola é encaminhada à biblioteca, onde são propostas atividades diversas de situações de leitura. É importante destacar que os livros ou textos a serem lidos são escolhidos previamente pelo professor da turma com o auxílio do bibliotecário, contemplando diversos gêneros literários. O professor é o mediador e facilitador destas situações para a aprendizagem da leitura. Dentro deste contexto, tem-se a parceria do Serviço Social do Comércio (SESC) de Rondonópolis, através da Biblioteca Itinerante da Leitura “BiblioSESC”,

[...] que tem como objetivo incentivar a leitura entre as criança e jovens proporcionando o acesso aos livros de literatura infanto-juvenil através do empréstimo de livros literários nos mais diversos gêneros textuais como contos, fábulas, lendas, romances, histórias em quadrinhos entre outros. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 68).

Como importante estratégia de trabalho, o Projeto estipula que cada aluno tem o direito de levar, quinzenalmente, três livros, escolhidos livremente, conforme seu interesse, para fazer a leitura em casa. Para tanto, os alunos possuem uma carteira de credenciamento à biblioteca escolar. Há um controle rigoroso, através de registros em fichas individuais, onde cada aluno pode monitorar a quantidade de livros retirados e lidos.

A Biblioteca Itinerante da Leitura desenvolveu suas ações quinzenalmente na escola, nos períodos matutino e vespertino, com 8 horas diárias, durante todo o primeiro bimestre,

comparecendo cinco vezes na unidade. Porém, “conforme informações obtidas da coordenação pedagógica da escola, esta parceria com o SESC acontece desde o ano letivo de 2013, e que vem contribuindo para fortalecer as ações da escola na formação de leitores literários” (Caderno de campo, 18/04/2017).

Por meio de um questionamento informal, a bibliotecária da BiblioSESC (Figura 13) informou que “o acervo é composto com mais de dois mil livros de literatura infantil e infanto-juvenil, que são disponibilizados aos alunos através dos empréstimos, atendendo a crianças e jovens” (Caderno de campo, 18/04/2017).

Figura 13 – Biblioteca Itinerante “BiblioSESC”



Fonte: Barbosa (2017).

Em relação ao trabalho com a leitura, no interior do “Minha escola lê”, também é relevante salientar que no ambiente escolar, bimestralmente, é realizado o “Dia da D da

leitura”, momento de culminância das situações de prática de leitura, planejado pelo coletivo de professores dos ciclos.

Durante a pesquisa, foi possível participar de um desses momentos, realizado nos dias 04 e 05/05/2017. Cada turma participou durante uma hora aula das atividades desenvolvidas neste trabalho.

As ações deste “Dia D da leitura” foram realizadas no pátio da escola (área coberta), conforme o prévio planejamento coletivo de todas as situações de práticas de leituras. Foram criados vários cantos de interesse (Figuras 14 a 21, p. 45-49) para a prática da leitura pelos alunos, onde havia tapetes, almofadas, recursos de multimídia, estantes com livros de literatura infantil e infanto-juvenil e outros portadores de textos, como revistas, jornais, fichas de leituras, livros artesanais, entre outros.

Os cantos de interesses, como observado pelo pesquisador, são espaços diferenciados, em que o aluno pode escolher livros a seu gosto para leitura individual, como mostram as imagens a seguir.

Figura 14 – Cantos ou espaços de interesses do “Dia D da leitura – Projeto Minha escola lê”



Fonte: Barbosa(2017).

Figura 15 – Bolsão com diversos portadores de textos



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 16 – Estante porta-livros



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 17 – Suporte porta-livros



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 18 – Banco da leitura



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 19 – Canto da leitura



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 20 – Toalha Encantada – livros de leitura



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 21 – Mesa da leitura



Fonte: Barbosa (2017).

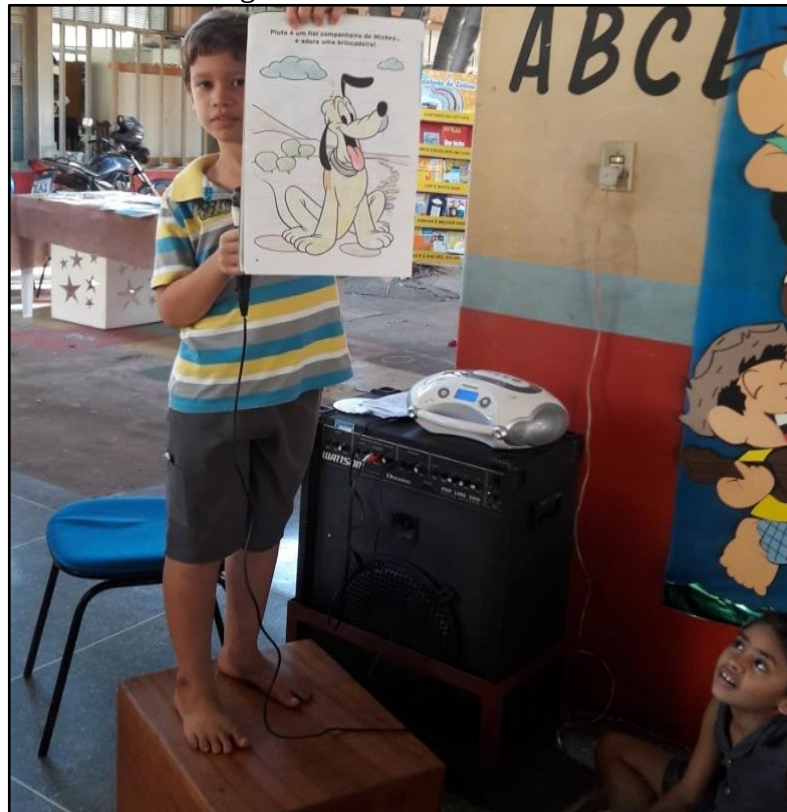
Houve contação de histórias, tanto pelos professores como pelos alunos, teatro de fantoches, palestra sobre a importância da leitura e do livro literário para a formação do leitor e o conhecimento do mundo. As apresentações incluíram o uso de vários tipos de livros, como os artesanais, *Pop up* e caixa de contos (Figuras 22 a 27, p. 49-52).

Figura 22 – Contação de histórias com participação de personagem



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 23 – Contação de história por aluno com livro de imagem



Fonte: Barbosa(2017).

Figura 24 – Caixa de histórias, Fábula “Sete Camundongos Cegos”, de Ed Young (2011)



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 25 – Contação de histórias pela professora Ângela



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 26 – Demonstração do livro tipo *Pop up*



Fonte Barbosa (2017).

chegar a um objetivo comum: garantir o direito de aprendizagem com a qualidade social a todos os alunos. (RONDONÓPOLIS, EM Irmã Elza Geovanella, PPP, 2017, p. 179).

Segundo este documento, o projeto pretende incentivar os profissionais da unidade a refletirem sobre as suas práticas, seus contextos, suas realidades, identificando fragilidades e desafios.

Na figura 28 são expostos diferentes momentos desta formação.

Figura 28 – Momentos de formação do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes – EM Irmã Elza Geovanella



Fonte: Barbosa (2017)

Ressalta-se que os encontros de formação do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola para Docentes da EM Imã Elza Geovanella acontecem no âmbito do HTPC, às segundas-feiras, com duração de duas horas. Para o ano de 2017 estão previstos 40 encontros, com uma carga horária total de 80 horas anuais, em conformidade com o cronograma das temáticas previstas aos estudos (Anexo 4, p. 172).

3 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Segundo Constant (2015), a proposta de implantação de programas de formação continuada de professores alfabetizadores, nos moldes do que observamos no PNAIC, vem se delineando desde 2008, em um contexto de renovação curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Esse processo “foi acompanhado da necessidade de institucionalização do Ciclo de Alfabetização” (CONSTANT, 2015, p. 15).

No contexto das políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores do Governo Federal surgiram, com apoio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁸, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001); Programa de apoio a leitura e escrita – PRALER (BRASIL, 2006); Pró-Letramento (BRASIL, 2008); e, recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012b).

O PNAIC, “é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, oito anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização” (BRASIL, 2012b, p. 05). Foi instituído pela Portaria MEC nº 867, de 4 de julho de 2012 e traz, em seu formato, “a garantia do aperfeiçoamento através da formação continuada dos professores alfabetizadores das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2012b, p. 05).

O PNAIC é, entre todos os programas que já foram ofertados pelo MEC na área da alfabetização, o de maior alcance e estrutura, abrangendo um grande número de escolas públicas, inclusive as do campo.

Segundo Araújo (2015), dada a dimensão do Programa e a universalidade de seu alcance,

[...] os aprendizados foram distribuídos pelas instâncias pedagógicas, administrativas e técnicas, mobilizando variada gama de saberes. O ano de 2013 foi, então, marcado pela implantação desse programa de grande escala: o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação - MEC (ARAÚJO, 2015, p. 21).

⁸ O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm> Acesso em: 28 ago.2017.

Desde a sua implantação, portanto, o PNAIC já teve quatro edições, de 2013 a 2016, até a conclusão da coleta de dados desta pesquisa. Em 2013, o enfoque da formação foi a Linguagem, em 2014, a Matemática, e, em 2015 e 2016, a Interdisciplinaridade.

A seguir, apontam-se os quatro eixos de atuação em que se apoiam as ações do PNAIC:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. Avaliações sistemáticas; 4. Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012b, p. 05).

O Programa é constituído por um conjunto integrado de ações, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. Assim,

[...] conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2015, p. 07).

O trabalho com os professores alfabetizadores, nas formações do PNAIC, “tem como tarefa ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem Interdisciplinar.” (BRASIL, 2015, p. 07). O processo de formação privilegia um diálogo permanente e sistemático com a prática docente e com a equipe pedagógica da escola para a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhora da qualidade do ensino público brasileiro na alfabetização.

A educação é um direito humano fundamental e um bem público, é através dela que nós crescemos como pessoas e contribuímos para o desenvolvimento da sociedade. A qualidade da educação como direito fundamental, segundo a UNESCO (2008, p. 08), “além de ser eficaz e eficiente, deve respeitar os direitos de todos, ser relevante, pertinente e equitativa. Exercer o direito à educação significa o direito a aprender ao longo da vida e está fundado nos princípios de obrigatoriedade e gratuidade e no direito à não-discriminação”.

O direito à educação constitui-se como um direito fundamental a todo cidadão, sendo dever do Estado a sua concretização através de políticas públicas. Todavia, não se trata apenas do direito de estar matriculado em um estabelecimento de ensino. Tavares (2010, p. 781) destaca que “o dever estatal quanto ao direito fundamental à educação está longe de se esgotar no mero oferecimento de acesso”.

É evidente que como prática social e cultural a educação tem como lócus privilegiado, mas não exclusivo, as instituições educativas, espaços de difusão, criação e recriação cultural, de investigação sobre o progresso educativo experimentado pelos alunos e, portanto, espaços de garantia de direitos.

Ao se pensar na garantia do direito a educação, e, especificamente, ao direito da aprendizagem, o nosso país ainda tem como “desafios educacionais ampliar e qualificar a educação em todos os níveis, etapas e modalidades. Para tanto, [...] é fundamental atentar para as demandas da sociedade, como parâmetro para o desenvolvimento das atividades educacionais” (BRASIL, 2013, p. 65).

No atual contexto das Políticas Públicas de Educação no Brasil, na dimensão da alfabetização, assegurar às crianças o direito à aprendizagem, com vistas à consolidação da alfabetização até os oito anos de idade ou término do terceiro ano do Ensino Fundamental, constitui-se prioridade do Estado.

Segundo Ramos (2013), a alfabetização é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje. Como se vê, o direito à educação implica também o direito à alfabetização e o direito a aprendizagens básicas no ciclo e que deverão estar presentes no currículo escolar.

As discussões acerca dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização são recentes, tendo destaque em um documento oficial publicado pelo Ministério da Educação no ano de 2012, denominado “Elementos Conceituais e Metodológicos para a Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012a), que possibilitou a construção dos princípios norteadores dos cadernos teóricos e metodológicos que subsidiaram a formação dos professores alfabetizadores participantes do PNAIC, determinando que o aprendizado das crianças seja norteado pelos direitos de aprendizagem definidos nos componentes curriculares para o ciclo de alfabetização.

Uma vez estabelecidos no referido documento, os direitos de aprendizagem se fazem presentes nos cadernos teórico-metodológicos da formação do PNAIC, sendo considerados a espinha dorsal do Programa, por terem a tarefa de organizar, sustentar e nortear todo o processo de alfabetização (BRASIL, 2012b).

No caderno de formação Ano 01; Unidade 01 do PNAIC (BRASIL, 2012c, p. 32-37), são apresentados o quadro de direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa e os quadros com conhecimentos e capacidades (denominados de direitos de aprendizagem),

organizados por eixos: leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística. Ressalta-se que o termo direito de aprendizagem, ainda não é consenso, portanto, é muito debatido entre os especialistas, “inclusive durante a elaboração das novas diretrizes curriculares nacionais, pois, com essa terminologia espera-se que a sociedade e a escola garantam esse aprendizado” (BASTOS, 2016, p. 70).

Conforme o caderno Ano 01; Unidade 01 do PNAIC (BRASIL, 2012c, p. 31), “os diferentes conhecimentos e capacidades estão subjacentes aos direitos de aprendizagem e devem permear toda ação pedagógica”. Dessa maneira, os direitos de aprendizagem permitem:

[...] planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens, delimitando os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização. Estes não devem ser entendidos como formas padronizadas, mas como caminhos a serem construídos por cada criança na sua singularidade, para que o processo de alfabetização e letramento não perca o foco pela ausência de intencionalidade (CRUZ, 2012, p. 20).

Para atender as exigências previstas nas diretrizes, tais direitos foram delimitados e estabelecidos por áreas de conhecimento através de eixos estruturantes em Linguagem (Língua Portuguesa, Educação Física e Artes); Matemática; Ciências Humanas (História e Geografia); e Ciências da Natureza (BRASIL, 2012a).

O educando tem, já no início do ciclo de alfabetização, o direito de aprender a ler e a escrever com a mediação do professor, em situações mais autônomas, para que possa, no final do ciclo,

ter a compressão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão de produção de texto” (BRASIL, 2012b, p. 08).

Macedo (2013) destaca que:

[...] não devemos trabalhar apenas em prol do direito à aprendizagem, mas do direito à formação qualificada, em que estão presentes aprendizados cognitivos, psicomotores, psicossociais, éticos, estéticos, políticos, culturais e espirituais em processos de qualificação dessa própria formação. É neste contexto que o currículo que orienta a formação deve ser compreendido como um dispositivo pedagógico valoroso que seleciona, organiza e dinamiza conhecimentos, atividades, tempos e valores a serem aprendidos e em processo de aprendizagem, visando sempre a uma formação qualificada.

Todo currículo só se legitima se for valorosamente formativo. Ou seja, proporcione a oportunidade de aprendizagens capazes de inserir o formando no exercício de uma cidadania participativa referenciada do mundo, em todas as suas expressões. (MACEDO, 2013, p. 12).

Para Macedo (2013), os direitos de aprendizagem propostos para as crianças de seis a oito anos de idade no contexto do ciclo de alfabetização passaram a exigir uma escola dinâmica, atrativa, onde o ensino seja contextualizado, possibilitando aprendizagens que sejam significativas e qualificadoras.

Resende (2015, p. 107), em seus estudos, compreende que direitos de aprendizagem é uma nomenclatura proposta por um grupo de profissionais a serviço do MEC, em substituição ao termo expectativas de aprendizagem, presente nas Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010). Nesse sentido, Bastos (2016) pondera:

[...] ao mudar a terminologia para “direito de aprendizagem”, também se muda o foco, já que a responsabilização do sucesso ou fracasso escolar deixa de ser simplesmente da criança para alcançar as capacidades, e é estendida para a sociedade, ou seja, espalha essa obrigação para os pais, escola, Estado, isto é, cada segmento envolvido deve fazer a sua parte para garantir a educação, porque ela é um direito da criança e do adolescente (BASTOS, 2016, p. 71, grifo da autora).

Desse modo, os direitos de aprendizagem, no contexto do PNAIC, devem atuar como eixos norteadores para o planejamento e avaliação do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, quanto ao mínimo que precisa ser garantido nas práticas pedagógicas de ensino nos referidos eixos dos diversos componentes curriculares que integram o currículo escolar no ciclo de alfabetização.

Para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos:

[...] é necessário promover um ensino com base em planejamento consistente e integrado e que inclua situações favoráveis de aprendizagem focadas. Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética – tendo em vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos. (BRASIL, 2012a, p. 40).

É fundamental, por conseguinte, que os alfabetizadores discutam e reflitam sobre esses direitos, realizando, no coletivo do ciclo, a avaliação do processo ensino aprendizagem

pautada na tríade da ação-reflexão e ação, tendo em vista garantir os direitos de aprendizagem de todos os aprendizes.

A escola, ao assegurar os direitos de aprendizagem dos alunos, necessita empreender ações para a valorização das experiências infantis e da ampliação cultural, que favoreçam a aprendizagem de conceitos e formas de lidar com o conhecimento em diferentes áreas do conhecimento (BRASIL, 2012b, p. 28).

A definição de direitos de aprendizagem colabora para a discussão sobre o que pode “ser priorizado no planejamento do ensino e do que pode ser avaliado, o que vem contribuir para o trabalho do professor em sala na garantia” (BRASIL, 2012c, p. 31) desses direitos no ciclo de alfabetização, pois, nesse momento, tomar a aprendizagem como um direito da criança é um dever do Estado e da escola.

Na perspectiva do PNAIC (BRASIL, 2012b, p. 05), para “garantir o direito de todas as crianças aprenderem a ler e escrever faz-se necessário traçar direitos de aprendizagem que possam nortear a organização do trabalho pedagógico nas escolas”.

Compreende-se, então, que “direitos de aprendizagem”, no contexto do PNAIC, são os conhecimentos e capacidades específicas dos eixos de ensino, presentes em todos os componentes curriculares que integram o ciclo.

Convém salientar, contudo, que os direitos de aprendizagem não vieram determinar ou impor conhecimentos e capacidades mínimas para serem aprendidos, mas servir de orientação ao professor para o planejamento e avaliação das atividades pedagógicas no mínimo que a criança deva aprender para consolidar a alfabetização (BRASIL, 2012, c). A partir deste esclarecimento, Constant (2015, p. 16) afirma que:

[...] a função da escola se amplia à medida que o direito à educação se alarga e torna o conhecimento um direito do estudante. Significa não somente o acesso, mas os avanços nas trajetórias escolares por isso denotaram-se direitos de aprendizagem. A delimitação clara destes conhecimentos é considerada garantia das apropriações sociais, políticas e culturais.

Logo, os direitos de aprendizagem constituem caminhos para o processo de alfabetização em sala de aula, dentro da dimensão do PNAIC. Assim, Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 06) no caderno do PNAIC sobre a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento, são categóricas em afirmar que para “planejar é importante ter consciência dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização”.

Como se afirmou anteriormente, o PNAIC vem atuando desde 2013 na formação de professores alfabetizadores em todo o Brasil. A cada ano, são estabelecidas pelo MEC as

orientações para este trabalho. Em sua edição mais recente, até o momento da realização desta pesquisa, a definição do conteúdo da formação em 2016 partiu da análise de aspectos decisivos como:

- (1) os resultados apontados pelas avaliações internas e externas;
- (2) as matrizes da ANA;
- (3) e os direitos de aprendizagem apresentados nos materiais do PNAIC dos anos anteriores. Outros referenciais adotados pelas redes estaduais e municipais ou propostos pelas instituições formadoras podem ser incorporados. Mas, fundamentalmente, a formação deverá responder ao diagnóstico das turmas de 1º, 2º e 3º anos em andamento e às demandas de seus professores. (BRASIL, 2016, p. 06).

Segundo o documento orientador “PNAIC em Ação 2016”, o foco das ações do Programa em 2016 naquele ano seria a criança, propondo

[...] um esforço concentrado na implementação de estratégias didáticas pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática, previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, MEC, 2016 p. 03).

O documento supracitado recomenda aos sistemas de ensino, às instituições formadoras e às escolas que analisem: (a) os Boletins da ANA-2013 e 2014; (b) a Provinha Brasil; (c) outras avaliações realizadas pelas redes ou pelas próprias escolas; e (d) as tabelas com os direitos de aprendizagem constantes nos materiais do PNAIC. Feitas as análises, sugere que definam metas a serem alcançadas para cada turma, buscando planejar situações de ensino eficientes que elevem a qualidade da aprendizagem das crianças (BRASIL, 2016).

A ênfase dada pelo Programa à análise das avaliações se deve ao fato de que os resultados, até então, apontavam um percentual médio de 56% das crianças brasileiras que ainda estão nos níveis 1 e 2 de Leitura na ANA⁹. Nesse sentido, exige um compromisso coletivo que vise reduzir o impacto que isso representa nas possibilidades de progresso escolar das crianças brasileiras.

O “PNAIC em Ação 2016” aponta que o ciclo de alfabetização deve ser marcado por uma ação pedagógica intencional e progressiva, que se inicia no 1º ano (para muitas crianças,

⁹ Dados da ANA 2014 mostram, no Brasil, que 56% das crianças, ao final do 3º ano, estão nos níveis 1 e 2 na escala de proficiência em Leitura, indicando grande dificuldade para ler e interpretar (na região Norte, 72%; Nordeste, 73%; Sudeste, 43%; Sul, 46% e Centro-Oeste, 52%). O nível 4, que seria o esperado para a maior parte das crianças que já frequentaram três anos de escola, está assim distribuído: na região Norte, 5%; Nordeste, 6%; Sudeste, 17%; Sul, 14% e Centro-Oeste, 10%, sendo a média do Brasil de 11%. Fonte: pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016. Acesso em: 04 set.2017.

começa ainda na Educação Infantil), aprofunda-se no 2º e consolida-se no 3º, preparando uma estrutura sólida para novos aprendizados ao longo da vida (BRASIL, MEC, 2016).

Para o ano de 2017, o foco do PNAIC está direcionado ao direito da criança de ser alfabetizada (BRASIL, 2017). Tendo em vista a ampliação e análise dos resultados da ANA 2013 e 2014, das taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, dos registros qualitativos dos professores no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SisPacto), das avaliações sobre o PNAIC, e, também, os depoimentos dos professores alfabetizadores, dos formadores e dos gestores públicos nas formações já realizadas,

[...] verificou-se que é preciso manter o esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que efetivamente permitam às crianças a consolidação dos direitos, das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstos para serem alcançados em cada ano do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2017, p. 11).

Neste direcionamento, percebe-se que todas as intenções das ações do PNAIC estão no direito da criança de ser alfabetizada, meta pleiteada desde sua implantação, em 2012.

Este mesmo Documento (BRASIL, 2017) informa que, de acordo com dados disponíveis no SisPacto, em 2013 foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança no Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático.

Assim sendo, a garantia da alfabetização plena de todas as crianças, como redigido na estratégia 5.1 do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁰, exige uma visão sistêmica da educação, em especial da meta de nº 2, que determina universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que os alunos concluam essa etapa na idade recomendada.

¹⁰ Estratégia 5.1 do PNE: Estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental articulados com estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos professores alfabetizadores e apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metaspne/5-alfabetizacao/estrategias/5-1-articulacao-do-ensino-fundamental-com-a-pre-escola>. Acesso em: 01 set.2017.

Diante do exposto, fica claro, para o PNAIC, que os desafios ainda existem, porém, acredita-se que é possível garantir a todas as crianças do nosso país o direito de ser alfabetizada. Por isso a orientação de que a formação continuada em 2017 seja realizada em

[...] serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para garantir ao professor segurança e autonomia na utilização de amplo repertório de práticas didático-pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento, permitindo-lhe intervir claramente para ajudar a criança a superar obstáculos e a progredir no seu desenvolvimento. (BRASIL, 2017, p. 12).

O PNAIC conclama para integrar parcerias com o Programa as Universidades públicas, institutos federais, centros de formação de docentes regularmente instituídos e escolas alfabetizadoras e de Educação Infantil¹¹ de referência serão chamados pelos gestores estaduais/distrital para a definição das formações realizadas no âmbito do PNAIC (BRASIL, 2017).

Como critério para as parcerias, as instituições formadoras devem

[...] ser escolhidas por sua experiência no PNAIC, elevada competência profissional e capacidade de inovar e empreender. Elaborarão projetos pedagógicos de formação em serviço marcados pela integração entre teoria e prática, criatividade, flexibilidade e resolução de problemas detectados na rede onde atuam. Tecnologias educacionais e metodologias ativas deverão compor o conjunto de métodos, técnicas e recursos adotado nos projetos de formação. (BRASIL, 2017, p. 14).

Desse modo, o Programa segue dando, em 2017, uma perspectiva interdisciplinar que traduza a complexidade e a intencionalidade pedagógica desse processo.

No Estado de Mato Grosso, o PNAIC está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso de Rondonópolis (UFMT/CUR), como um curso de extensão. A Universidade é responsável pelo planejamento das ações, em encontros que reúnem a Coordenação e a equipe de Professores Formadores. Posteriormente, estes ministrarão os Seminários de Formação para os Orientadores de Estudo que, por sua vez, promovem a formação continuada aos Professores Alfabetizadores, em seus municípios, nas redes municipal e estadual de ensino.

As ações planejadas pela equipe de trabalho do PNAIC/MT, desde a Coordenação Geral até os professores alfabetizadores, foram executadas por um contingente composto pelos seguintes números, nos quatro anos indicados (Quadro 5, p. 63):

¹¹ Em 2017 o PNAIC passa a incluir a Educação Infantil.

Quadro 5 – Quadro de pessoal do PNAIC/MT (2013 a 2016)

2013	2014	2015	2016
01 Coordenadora Geral	01 Coordenadora Geral	01 Coordenadora Geral	01 Coordenadora Geral
01 Coordenadora Adjunta	02 Coordenadoras Adjuntas	02 Coordenadoras Adjuntas	02 Coordenadoras Adjuntas
03 Supervisoras	03 Supervisoras	04 Supervisoras	04 Supervisoras
14 Formadores	28 Formadores	13 Formadores	14 Formadores
02 Apoios	02 Apoios	02 Apoios	01 Apoio
139 Coordenadores Locais	142 Coordenadores Locais	142 Coordenadores Locais	01 Coordenador Estadual
336 Orientadores de Estudo	317 Orientadores de Estudo	322 Orientadores de Estudo	01 Coordenador UNDIME
5.964 Alfabetizadores	6.591 Alfabetizadores	5.957 Alfabetizadores	15 Coordenadores Regionais
			141 Coordenadores Locais
			939 Coordenadores Pedagógicos
			303 Orientadores de Estudo
			6207 Alfabetizadores

Fonte: Coordenação Geral PNAIC/UFMT.

Nesses quatro anos de formação, o PNAIC/MT tem trabalhado no sentido de formar, em nível de extensão, os professores que atuam no ciclo de alfabetização, bem como os seus gestores, tendo como foco a leitura, a escrita e a matemática, dando-lhes suporte para o planejamento das aulas e uso dos materiais e referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes quando da adesão às ações do Programa.

3.1 Concepção de alfabetização e letramento no contexto do Pnaic

O PNAIC adotou a concepção de Alfabetização na perspectiva do Letramento. Segundo Araújo, (2015, p. 21), o programa “entende e defende que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia”.

A autora, em um dos cadernos de formação do PNAIC afirma que embora este não proponha um método específico, apresenta muitas sugestões metodológicas. Por isso, todo o processo de formação está organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e as singularidades de cada aluno, em virtude do desenvolvimento e domínio da língua escrita. São apresentadas, ao longo dos cadernos de formação, sugestões de atividades didáticas

diversas, como situações didáticas, sequências didáticas e projetos didáticos que poderão subsidiar o professor em seu trabalho pedagógico em sala de aula.

O PNAIC concebe a alfabetização e o letramento a partir das proposições de Soares (2004, p. 9): “o termo letramento não substituiu a palavra alfabetização, mas aparece associada a ela”. A autora defende o trabalho específico de ensino do sistema de escrita alfabética inserido em práticas de letramento. Nessa perspectiva, propõe uma distinção entre os termos alfabetização e letramento. O primeiro corresponderia à “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, enquanto o segundo seria considerado como o “estado ou a condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (SOARES, 2004, p. 9).

Em sua proposta de alfabetização o PNAIC defende que, durante os três anos do primeiro ciclo, é necessário ter metodologias para um ensino sistemático da escrita alfabética, bem como para o ensino da leitura e produção de textos orais e escritos (BRASIL, 2012b), trabalhando, conforme Soares (2000), na perspectiva do alfabetizar letrando. Para isso, argumenta Morais (2015), cabe ao professor,

[...] logo de entrada, reconhecer as especificidades dos conceitos de alfabetizado (aquele que domina o SEA) e letrado (aquele que pode participar, com autonomia, de práticas de leitura e produção de textos), mas fazê-lo sem esquecer que aquelas duas dimensões ou frentes de trabalho do educador estão interligadas, porque são interdependentes: à medida que domina mais e mais as propriedades e convenções do sistema alfabético, o aprendiz pode participar com mais autonomia de práticas letradas. (MORAIS, 2015, p. 60).

Neste sentido, alerta o autor, o educador deve sempre se colocar “no lugar do aprendiz criança, um sujeito principiante e que, em função das oportunidades vividas na etapa de educação infantil, é mais ou menos novato nos mistérios da linguagem que usamos para escrever e da notação escrita dessa linguagem” (MORAIS, 2015, p. 60).

A alfabetização, para Leal, Albuquerque e Morais (2010), pode ser definida como:

[...] o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos dos princípios que regem esse sistema notacional. Já o letramento se relaciona aos usos efetivos de escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos. (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS 2010, p. 18).

Logo, para estes autores a alfabetização estaria relacionada à aprendizagem da notação alfabética, enquanto que o letramento envolveria o uso e produção da linguagem que se usa ao

escrever, isto é, dos gêneros textuais escritos que circulam nas interações sociais. Portanto, nas práticas de ensino da leitura e da escrita desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou no ciclo de alfabetização, afirmam eles, torna-se essencial considerar esses dois fenômenos como processos que têm especificidades, mas que são indissociáveis. Soares (2004) enfatiza que a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, com base em um projeto pedagógico que harmoniza alfabetização e letramento.

Neste mesmo sentido, Soares (2000) propõe que:

[...] alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 1998, p. 47).

Dessa forma, estar alfabetizado, conforme o PNAIC é ter o domínio da escrita alfabética.

É ser capaz de ler e escrever em diferentes situações, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem cada vez mais proficientes nas práticas de linguagens diversas. É um direito de todos e um conhecimento necessário para que uma pessoa seja, de fato, cidadão letrado (BRASIL, 2012b, p. 26).

Assim, tornar-se alfabetizado é possuir o domínio da escrita alfabética fazendo o uso das práticas sociais da leitura (SOARES, 2000), sendo este um direito de todos, um conhecimento necessário para que o indivíduo seja um cidadão letrado.

Segundo o que consta no caderno do PNAIC, Ano 02, Unidade 05 (BRASIL, 2012e) para o processo de alfabetização e letramento faz-se necessário o emprego dos diversos gêneros textuais. Por gênero textual entendem-se os “os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição” (DIONISIO; MACHADO; BEZERRA, 2005, p. 22-23).

O PNAIC orienta que sejam trazidos pelo professor, à sala de aula, textos que circulam socialmente nos mais diversos ambientes e situações de interações entre sujeitos, pois a prática pedagógica da alfabetização está associada ao letramento. Assim, defende o uso dos diversos gêneros textuais, pois acredita que isso possa “fornecer ao professor elementos que

lhe permitam criar situações de ensino que favoreçam o processo do alfabetizar letrando” (DUBEX; SILVA, p. 9).

Nesse sentido, Schneuwly (2004, p. 21) descreve “a noção de gênero como instrumento, utilizado e tomado pelo sujeito para agir linguisticamente.” Sendo assim, constitui importante ferramenta para a ação discursiva, no sentido de cumprir objetivos definidos para certas atividades a ser desenvolvidas pelo professor com seus alunos.

A partir deste entendimento, Marcuschi (2008) esclarece que:

[...] os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Ainda neste direcionamento, Andrade (2015), em caderno de formação do PNAIC, defende que a alfabetização é o processo em que as crianças aprendem não somente a ler e a escrever, mas também a falar e a escutar em diferentes contextos sociais, e que a leitura, a escrita, a fala e a escuta representam meios de apropriação de conhecimentos relevantes para a vida. Acredita-se, portanto, que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que em que alfabetização e letramento sejam trabalhados de forma articulada e simultânea.

Nesse cenário, Araújo (2015) enfatiza que a escola é considerada como:

[...] espaço de desenvolvimento e ampliação da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais, mas igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação da competência comunicativa dos alunos, visando a sua maior participação nas práticas letradas (ARAÚJO, 2015, p. 9).

Compreendendo a linguagem como interação, a oralidade, a leitura e a escrita se apresentam como ferramentas para a inserção social. Em vista disso, o trabalho pedagógico com a Língua Portuguesa em sala de aula, no contexto do PNAIC, envolve tanto a compreensão como a produção de textos de gêneros discursivos em ambas as modalidades (ARAÚJO, 2015). Convém destacar, então, que alfabetizar letrando significa trabalhar o sistema de escrita alfabética e os demais eixos da Língua Portuguesa simultaneamente aos usos dos diversos gêneros textuais imersos nas práticas sociais de leitura.

Em suma, o PNAIC assume que estar “alfabetizado significa ser capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações, significa ler e produzir textos para atender a

diferentes propósitos” (BRASIL, 2015, p. 19), o que deve ser alcançado no período de três anos do ciclo de alfabetização para que a criança compreenda o sistema alfabético de escrita e que seja capaz de ler e escrever com autonomia textos de circulação social.

3.2 A formação continuada de professores alfabetizadores no contexto do PNAIC

Um dos eixos do PNAIC é a formação continuada dos professores alfabetizadores. Sendo assim, o Programa evidenciou que o professor deve ser tratado como um profissional em constante formação, por exercer um papel central nas atividades pedagógicas e nas aprendizagens dos alunos em sala de aula (BRASIL, 2014).

Para que o professor pudesse participar do PNAIC, o MEC estabeleceu alguns critérios: ser professor de escola pública no município onde o curso está sendo ofertado; estar lotado no primeiro, segundo ou terceiro anos ou turma multisseriada que inclua o ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental; constar do Censo Escolar disponível no momento da composição das turmas (BRASIL, 2012b). Os professores cursistas, mediante o cumprimento das atividades propostas, receberiam bolsas de estudos no valor de duzentos reais, no decorrer do período do curso.

Como material para contribuir nesta formação, o MEC desenvolveu um conjunto de cadernos que têm a tarefa de

[...] subsidiar as discussões relativas à formação continuada, para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, relacionadas a questões pedagógicas das diversas áreas do conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015, p. 10).

Segundo o documento (BRASIL, 2015), tratou-se, portanto, de apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização.

De acordo com o documento do PNAIC (BRASIL, 2014), apresentam-se abaixo os princípios da formação continuada que orientam as ações do PNAIC:

A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo

mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

A **socialização**: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.

O **engajamento**: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

A **colaboração**: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento (BRASIL, 2014, p. 10, grifos do autor).

No contexto da formação dos docentes, no que tange ao processo do desenvolvimento do trabalho pedagógico, o PNAIC (BRASIL, 2012b) definiu quatro princípios primordiais:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012b, p. 27).

A política de formação continuada de professores alfabetizadores pelo PNAIC se deu por meio de um curso, que apresentou uma estrutura de funcionamento na qual as universidades, secretarias de educação e escolas se articularam para a realização do processo formativo dos professores alfabetizadores atuantes nas escolas, nas salas de aula (BRASIL, 2014).

Dada a importância dos conhecimentos e experiências adquiridos pelos professores através da formação continuada, o PNAIC considera que a formação deve refletir e fazer parte, de modo positivo, do cotidiano do trabalho do professor em sala de aula, de maneira a contribuir para a melhoria da prática pedagógica na alfabetização.

A partir dessa perspectiva, Martiniak (2015, p. 54) pondera, em um dos cadernos de formação, que o PNAIC, por promover de forma sistemática a formação continuada, tem buscado auxiliar o sistema de ensino no trabalho que visa a construção da autonomia do

professor, chamando a atenção para “o papel do professor como protagonista na construção da sua autonomia docente”, para que possa dar conta das atividades complexas do cotidiano escolar. Para Martiniak (2015), a formação continuada é uma

[...] atividade essencial ao trabalho docente, por isso, busca oferecer suporte à prática pedagógica, ao professor alfabetizador, a partir de situações que incentivem a problematização, a reflexão e a teorização, e que promovam a construção do conhecimento, como processo contínuo de formação profissional (MARTINIAK, 2015, p. 52).

Sob este ponto de vista, pode-se apontar que a formação continuada proposta pelo PNAIC procura legitimar o desenvolvimento profissional ao possibilitar ao professor refletir sobre a prática pedagógica, tornando-o protagonista de sua atuação ao mesmo tempo em que fortalece o desenvolvimento da instituição. Logo, é a partir da complexidade do trabalho docente em sala de aula que ele constrói e reconstrói seu conhecimento através da articulação com as necessidades pedagógicas e desafios do ato de ensinar. Martiniak (2015) pontua:

[...] o repensar sobre a prática leva, a nós professores, a reconfigurações da própria prática pedagógica e coloca no centro das discussões o papel do professor como protagonista do seu desenvolvimento profissional, ou seja, da sua profissionalidade. Isso nos faz questionar como o professor, principalmente o alfabetizador, pode aprender continuamente por meio da reflexão sobre a sua prática pedagógica (MARTINIAK, 2015, p. 54).

Nessa direção, segundo o Documento (BRASIL, MEC, 2017) o PNAIC reforça que a formação continuada de professores é um instrumento essencial da profissionalização e da valorização docente, devendo integrar-se aos desafios da escola e pautar-se no direito dos profissionais do magistério de buscarem atualização e aperfeiçoamento ao longo da vida.

3.3 Eixo estruturante Leitura do componente curricular Língua Portuguesa

A Educação Básica, ao empreender seu trabalho político-pedagógico, orienta-se na busca de garantias do direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade, considerando que a linguagem constitui o sujeito na interação social (BRASIL, 2012a). Para alcançar este propósito, torna-se necessário,

[...] proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua

participação autônoma em variadas esferas de interação social. (BRASIL, 2012a, p. 36).

Conforme Araújo (2015), o ensino de Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização tem, em seus eixos, o objetivo geral de garantir a todos os alunos o direito de ler e escrever com autonomia, ou seja, ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, com domínio do Sistema de Escrita Alfabética. Sendo assim, no ciclo de alfabetização,

[...] a escola deve proporcionar as crianças a garantia de que continuem a ampliar seu universo textual e linguístico a partir do ponto em que estão, o que significa respeitar os seus tempos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, fazer com que tenham autonomia para ler e escrever, por meio da apropriação do sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012a, p. 41).

A leitura e a escrita estão por toda a parte. Portanto, os eixos oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística e apropriação do sistema de escrita alfabética não podem ser encarados como um fim em si mesmo, mas como práticas que estão articuladas à vida social.

No caderno de formação do PNAIC, Ano 01, Unidade 01, são apresentados os eixos estruturantes da Língua Portuguesa, materializados em seus respectivos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2012c, p. 33-37), com orientações de progressão de aprendizagem da criança, de modo que nem sempre é possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados.

O documento enfatiza, ainda, que é importante estabelecer os momentos em que é necessário introduzir o ensino, aprofundá-lo e consolidá-lo. Por isso é que nos quadros de Direitos de Aprendizagem a letra **I** é utilizada para indicar a **introdução** da ação educativa, na etapa escolar indicada; a letra **A**, para indicar que a ação educativa deve garantir o **aprofundamento** do conhecimento; e a letra **C** para sinalizar que houve a **consolidação da aprendizagem** no ano indicado (BRASIL, 2012c).

Vale lembrar que este eixo constituiu o foco principal deste estudo, ao se propor como um dos objetivos analisar a compreensão que a professora alfabetizadora possui sobre o direito de aprendizagem do eixo leitura, e a repercussão em sua prática pedagógica com o trabalho com a leitura em sala de aula, cujos resultados serão apresentados mais a seguir na dimensão da análise dos dados coletados.

No caderno do PNAIC Ano 02, Unidade 02, Cruz, Manzoni e Silva (2012, p.10) descreve que o “eixo leitura tem, dentre outras, a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse, informa-se

sobre algum tema e ter prazer na leitura”, uma vez que a leitura é “uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos”.

No caderno de formação do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, Cruz (2012, p. 22) discorre que “em relação às capacidades de leitura, espera-se que no final do ciclo de alfabetização a criança desenvolva uma leitura fluente e compreensão dos textos com autonomia”.

Para que ocorra o processo de apropriação e consolidação da leitura e da escrita, Cruz e Albuquerque (2012) afirmam que:

[...] é preciso considerar, para cada ano do ciclo de alfabetização: o que queremos ensinar, os conhecimentos já construídos pelos alunos, a natureza do objeto do conhecimento a ser focado, como se organiza o SEA e como os estudantes se apropriam dele (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2012, p. 15).

Para o ensino da leitura é necessário, também, o ensino das estratégias de leitura que, como apontam Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 10) “são operações utilizadas para abordar o texto, são responsáveis pela construção da compreensão e tornam o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura”.

Assim, Solé (2012) afirma que a leitura é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura como no que a antecede. Portanto, o sujeito pode demonstrar conhecimento de leitura quando sabe a função do tipo de texto que lê e no contexto em que este texto se faz presente. Autores como Soares (2004), Silva (1999), Solé (2012) e Kleiman (2013) concordam que a leitura é decorrente da interação entre o sujeito e as práticas sociais imersas no mundo letrado.

De acordo com Magalhães et al. (2012 p. 08), “a leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como o domínio mecânico que implica a transformação dos signos escritos em informações, a compreensão das informações explícitas do texto lido e a construção de sentidos”.

Ainda segundo a autora acima, essas habilidades se inter-relacionam e não podem ser pensadas de modo hierárquico, isto é, com graus diferentes de importância: Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor.

No processo inicial de apropriação do sistema de escrita alfabética, Magalhães et al. (2012) orientam que

[...] cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos (MAGALHÃES et al., 2012, p. 08).

Diante da afirmação acima, pode-se dizer que é de grande relevância o acesso dos alunos, com a mediação do professor, a diversos tipos de materiais escritos, uma vez que isso possibilita o contato com práticas culturais e sociais letradas mediadas pela leitura, consequentemente, contribuindo para o seu letramento.

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” (BRASIL, 2012a, p. 47) enfatizam-se três dimensões fundamentais da leitura:

- A dimensão sociodiscursiva: tem a ver mais diretamente com os aspectos relativos à interlocução, a relação autor e leitor, ou seja, o trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, os destinatários prováveis desses textos, os espaços sociais onde os textos circulam, dentre outros (BRASIL, 2012a).

- O desenvolvimento de estratégias de leitura: saber antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, verificando se o que está sendo compreendido faz sentido. São habilidades essenciais na construção dos sentidos do que se lê. Para que o leitor lance mão dessas estratégias, é necessário que mobilize conhecimentos sobre o tema, o gênero textual, o autor, o portador, o vocabulário, dentre outros (BRASIL, 2012a).

- As relações entre leitura e análise linguística: englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos linguísticos e gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como coesão textual, concordância, pontuação, paragrafação, dentre outros. Esta dimensão está referida no Eixo “Análise Linguística: discursividade, textualidade, normatividade” (BRASIL, 2012a).

Essas dimensões estão interligadas, mantendo o equilíbrio entre o processo de alfabetização e letramento, de modo a favorecer, às crianças, o aprendizado para o pleno domínio da leitura e da escrita, ao longo do ciclo de alfabetização.

Os direitos de aprendizagem materializados neste eixo integram os três anos do ciclo de alfabetização, e tem como intenção favorecer e organizar as possibilidades de garantir os Direitos previstos. A progressão das aprendizagens das crianças é monitorada pelo professor,

utilizando os conceitos: Introduzir (I), Aprofundar (A) e Consolidar (C) como demonstrado na figura 29.

Figura 29 – Eixo estruturante Leitura com os respectivos direitos de aprendizagem

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

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Fonte: Caderno do PNAIC, Ano 01, Unidade 01 (2012, p. 33).

Neste quadro de direitos de aprendizagem (Figura 29, p. 73), pode ser observado que são elencados os conhecimentos e capacidades, aqui considerados como direitos que deverão ser aprendidos pelos alunos, e que irão se juntar e entrelaçar com os demais eixos da Língua Portuguesa, por meio de propostas de atividades que serão desenvolvidas pelo professor em sala de aula, no ciclo de alfabetização, para a aquisição e o pleno domínio da leitura e da escrita.

Todavia, é importante esclarecer que quando se avalia os direitos de aprendizagem devem ser aprendidos, isso não significa a obrigatoriedade da aprendizagem naquele período, significa, antes, a possibilidade de aprendizagens que se abre aos alunos.

4 ANÁLISE DA COMPREENSÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM: REPERCUSSÕES PARA O TRABALHO COM A LEITURA EM SALA DE AULA

Neste capítulo, inicia-se a análise dos dados coletados durante a pesquisa, visando dar respostas aos objetivos propostos para este estudo, quais sejam: Analisar a compreensão de direitos de aprendizagem do eixo leitura pelo professor alfabetizador participante do PNAIC, e verificar se os direitos de aprendizagem do eixo leitura são considerados como referência no processo de planejamento das atividades pedagógicas a serem trabalhadas com os alunos em sala de aula, bem como analisar como se processa o trabalho pedagógico do professor no contexto da sala de aula, tendo em vista os direitos de aprendizagem no eixo leitura.

O primeiro momento da pesquisa foi o de buscar, através do roteiro da entrevista semiestruturada (apêndice 1, p. 149), elementos que evidenciassem a compreensão que a professora alfabetizadora construiu a partir das formações do PNAIC sobre os direitos de aprendizagem e sua repercussão para o trabalho com a leitura.

Apresenta-se, a seguir, as respostas emitidas pela professora alfabetizadora Dilça e a sua posterior análise. Com o intuito de saber as temáticas que ela considerou relevantes na formação do PNAIC, fiz a seguinte pergunta: Na sua perspectiva, quais foram as temáticas mais relevantes trabalhadas no PNAIC? Por que as considera importantes?

Considero todas as temáticas desenvolvidas pelo PNAIC relevantes. Mas dou destaque ao trabalho com a heterogeneidade em de aula, aos direitos de aprendizagem que estão presentes nos componentes curriculares, o trabalho interdisciplinar, o uso dos diversos gêneros textuais, principalmente no ensino da leitura e da escrita. Eu considero importante, por perceber que estes aspectos se fazem presentes processo de alfabetização. Como, por exemplo: Considerar a heterogeneidade da turma e a diversidade dos níveis de aprendizagem presentes na sala de aula, neste sentido posso afirmar que é importante observar e considerar a singularidade de cada criança. Considero importante a definição dos direitos de aprendizagem por componente curricular, pois deixa claro o que o aluno deve aprender e o que o professor deve ensinar e também buscar outros direitos para a criança. E, por último, o trabalho com os diversos gêneros textuais. O uso dos textos da esfera social para o ensino da leitura, da escrita e também em outras disciplinas, pois estes facilitam o trabalho interdisciplinar. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 13/03/2017).

Em sua resposta, pode-se observar que a professora demonstrou que se apropriou dos aspectos relevantes das temáticas propostas nas formações do PNAIC e que direcionavam o trabalho pedagógico para o domínio da leitura e a escrita.

A professora demonstrou sensibilidade para a diversidade dos níveis de aprendizagem, ao se referir à heterogeneidade de conhecimentos dos alunos como fenômeno natural e inevitável em sala de aula.

Sobre o trabalho docente em salas heterogêneas, Silva (2012) considera que

[...] a interação entre crianças em uma mesma atividade pode ser promotora de aprendizagens diversas. [...] também há a necessidade de acompanhamento do aluno com dificuldades e propor atividades diversificadas em um mesmo tempo, a grupos diferentes, exatamente para atender à diversidade de conhecimentos dos alunos. (SILVA, 2012, p. 6).

Dilça também apontou, em sua fala, a importância de se respeitar as singularidades de cada aprendiz e o enfoque interdisciplinar com a integração dos saberes entre as disciplinas ao fazer o uso das diversidades dos gêneros textuais. A professora também considerou os direitos de aprendizagem relevantes como um instrumento norteador do trabalho docente em sala de aula, como demonstrado por Cruz (2012, p. 20), no caderno de formação Ano 02, Unidade 01 do PNAIC quando argumenta que “os direitos de aprendizagens permitem, neste contexto, planejar e orientar as progressões do ensino e das aprendizagens delimitando os saberes que devem se construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar no ciclo de alfabetização”.

Para melhor contextualizar o estudo, o pesquisador buscou saber da professora Dilça qual seria a compreensão que possuía sobre os direitos de aprendizagem em uma dimensão mais ampla, indagando: E sobre os direitos de aprendizagem, poderia explicar qual é o seu entendimento, a partir do Pacto?

Em relação ao direito de aprendizagem, parto do princípio de que é o direito que o aluno possui de aprender os saberes escolares. Segundo o PNAIC, a criança tem o direito de ser alfabetizada no tempo certo, ou seja, até os oito anos de idade. É isto que pactua o PNAIC! Então o nosso trabalho tem que caminhar nesta direção. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 13/03/2017).

Observa-se, na declaração da professora, o conhecimento da orientação geral do Programa, relevantes sobre os direitos de aprendizagem a partir do PNAIC, ao apontar que o aluno possui o “direito de aprender os saberes escolares” e reafirmando que este direito está relacionado ao tempo certo para a criança estar alfabetizada. Para isto, há caminhos que devem ser percorridos para o alcance da meta proposta, pois, como reflete Cruz (2012, p. 07), o direito de aprendizagem no ciclo de alfabetização está na “consolidação das habilidades básicas de leitura e escrita nos três anos iniciais do ensino fundamental”.

Dilça pontuou, ainda, sobre o princípio com o qual pactua o PNAIC, sua fala reverberando a afirmativa de que “a criança deve estar alfabetizada até os oito anos de idade” (BRASIL, 2012b, p. 27). Nota-se que a professora tem clareza do direito da criança à aprendizagem escolar. No seu entendimento, não basta somente a criança comparecer à escola: é necessário que ela aprenda o que a escola ensina, e, nesse sentido, atribuiu ao seu próprio papel como docente o compromisso de garantir a alfabetização das crianças no tempo certo.

Sob esse prisma, o direito de ser criança, com as suas múltiplas maneiras de ser e viver a infância, deve caminhar na direção do direito de aprendizagem que todas as crianças possuem de estar alfabetizadas no tempo certo, a partir do entendimento da alfabetização que não “considere somente a compreensão do sistema de escrita alfabética e o domínio das correspondências grafofônicas, mas também as capacidades de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, relativos aos diferentes componentes curriculares” (ARAÚJO, 2015, p. 24).

Neste sentido,

[...] aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência da leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012b, p. 08).

Porém, é bom destacar aqui que dados de avaliações externas recentes, como a ANA e a Prova Brasil, demonstraram que, em relação à alfabetização, nada está resolvido, mas o relato da Professora Dilça permite supor que o PNAIC trouxe benefícios sim, que estão se processando de modo gradativo, e, desse modo, as mudanças não estão acontecendo no ritmo que o Governo Federal havia previsto, ambicionando que todas as crianças estivessem realmente alfabetizadas aos oito anos de idade (BRASIL, 2017).

É notório que os conhecimentos e as experiências construídos pela professora Dilça, através das participações em cursos de formação continuada na área da alfabetização e também nas práticas pedagógicas em sala de aula, ao longo de seus vinte e três anos de magistério, sempre em sala de alfabetização, contribuíram para a construção do seu conceito de direitos de aprendizagem. Perguntou-se: Já participou de algum outro curso que trabalhasse com direitos de aprendizagem? Caso sim, qual? Onde e quando fez esse curso? A professora respondeu:

Não! Com o termo de direito de aprendizagem, não. O termo direitos de aprendizagem, pelo que me lembro, surgiu somente no PNAIC. Em outros cursos que participei, como o PROFA, Pró-Letramento, PRALER, eram denominados de expectativas de aprendizagem, competências, capacidades e descritores de habilidades. Somente no Pacto que aparecem os direitos de aprendizagem. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 13/03/2017)

A professora Dilça, por ter já uma longa caminhada como professora efetiva na rede municipal de ensino, sempre atuando em salas de alfabetização, participou de cursos como o PROFA, Pró-Letramento, PRALER e o PNAIC, todos na área da alfabetização, que compartilham concepções de alfabetização, leitura e escrita, o que lhe possibilitou discernir que nos programas anteriores ao PNAIC as capacidades linguísticas da alfabetização não eram denominadas de direitos de aprendizagem, mas sim de “conhecimentos, capacidades e atitudes”.

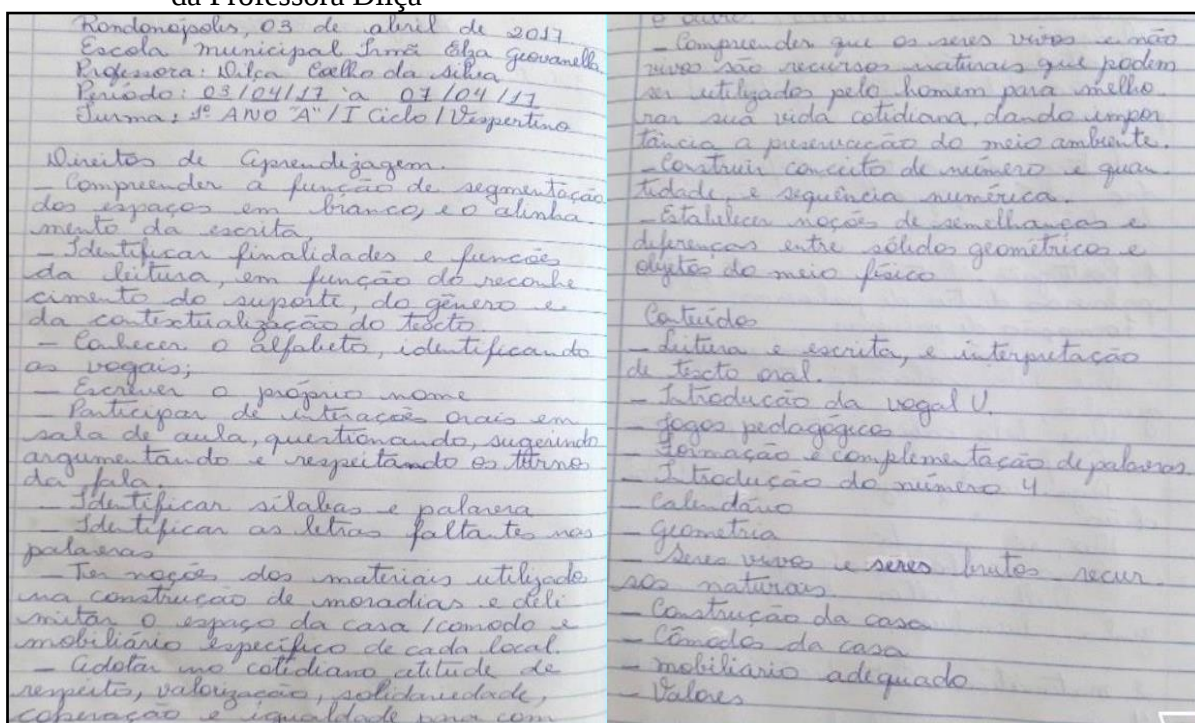
Neste sentido, pode-se dizer que a professora poderia ter aprofundado e ampliado seus conhecimentos a ponto de compreender melhor as discussões e proposições do PNAIC, trazendo-os com maior propriedade e competência para a sua prática docente.

4.1 Os direitos de aprendizagem como referências para o planejamento didático e pedagógico em sala de aula

A partir da compreensão dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, especificamente do Eixo Leitura, e demais eixos da Língua Portuguesa, a professora Dilça realizou a operacionalização do trabalho didático e pedagógico com a classe, integrando saberes com os demais componentes curriculares, tal como descrevem Cruz, Manzoni e Silva (2012, p. 09), no caderno Ano 02, Unidade 01 do PNAIC, que “a rotina de sala de aula deve contemplar os vários eixos como objetos de ensino, pois é primordial diversificar as atividades para melhor atender aos alunos em todos os anos do ciclo de alfabetização”.

Verificou-se, durante as observações realizadas nos momentos de HTPC, que a Professora faz uso dos direitos de aprendizagem, como mostra o excerto retirado do caderno de planos de ensino de Dilça (Figura 30, p. 79), com a data de 03 de abril de 2017.

Figura 30 – Os direitos de aprendizagem como eixos norteadores das práticas pedagógicas da Professora Dilça



Rondonópolis, 03 de abril de 2017.

Escola Municipal Irmã Elza Geovanella

Professora: Dilça Coelho da Silva

Período: 03/04/17 a 07/04/17

Direitos de Aprendizagem:

- Compreender a função de segmentação dos espaços em branco, e o alinhamento da escrita.
- Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.
- Conhecer o alfabeto, identificando as vogais.
- Escrever o próprio nome.
- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala.
- Identificar sílabas e palavras.
- Identificar as letras faltantes nas palavras.
- Ter noções dos materiais utilizados na construção de moradias e delimitar o espaço da casa/cômodo e mobiliário específico de cada local.
- adotar, no cotidiano, atitudes de respeito, valorização, solidariedade, cooperação e igualdade para com o outro.
- Compreender que os seres vivos e não vivos são recursos naturais que podem se utilizados pelo homem para melhorar a vida cotidiana, dando importância à preservação do meio ambiente.
- Construir conceito de número e quantidade e sequência numérica.
- Estabelecer noções de semelhanças e diferenças entre sólidos geométricos e objetos do meio físico.

Conteúdos:

- Leitura, escrita e interpretação de texto oral.
- Introdução da vogal U.
- Formação e complementação de palavras.
- Introdução do número 4.
- Calendário.
- Sólidos geométricos.
- Seres vivos e seres brutos – recursos naturais.
- A construção da casa.
- Os cômodos da casa
- Os mobiliários adequados
- Valores.

Fonte: Caderno de plano de aulas da Professora Dilça (2017).

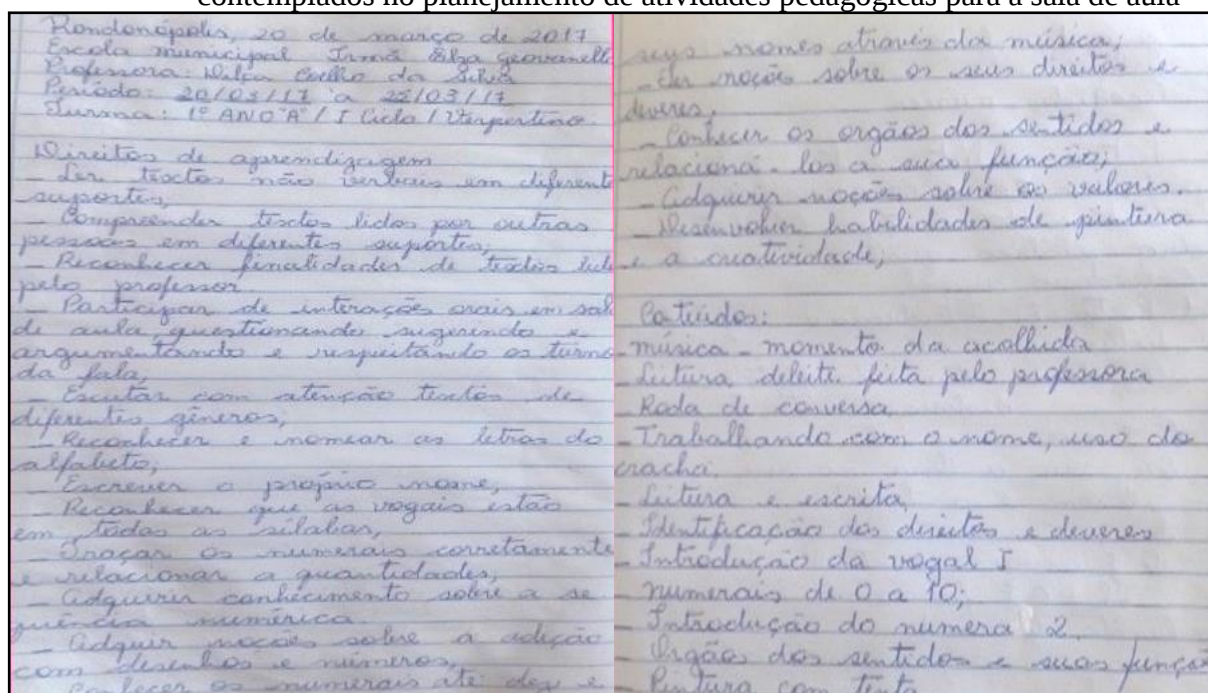
Pode-se perceber que os direitos de aprendizagem foram planejados, naquela segunda-feira, prevendo uma sequência de atividades a ser desenvolvida de 03/04 a 07/04/2017.

A fim de evidenciar que a professora priorizou, em seu planejamento, os direitos de aprendizagem, são apresentados recortes de seu caderno, com atividades que foram selecionadas por este pesquisador e desenvolvidas por Dilça junto aos alunos, em forma de sequência de atividades.

Ressalta-se que as atividades foram vinculadas uma a outra, não sendo estanques, obedecendo a uma sequência lógica em seu desenvolvimento, de modo a facilitar a aprendizagem discente.

Estas atividades foram planejadas a partir dos direitos de aprendizagem definidos pela professora em continuidade à sequência lógica dos conteúdos planejados em seu Plano Anual de Ensino e também atendendo as necessidades da turma. Dilça já havia trabalhado, anteriormente, com uma sequência de atividades, no período de 20/03 a 25/03/2017, como se pode observar na figura 31 (p. 81), um extrato retirado do caderno de planos de Dilça, no dia 20 de março de 2017.

Figura 31 – Recortes do plano de aula da Professora Dilça - Direitos de aprendizagem contemplados no planejamento de atividades pedagógicas para a sala de aula



Rondonópolis, 20 de março de 2017.
Professora: Dilça Coelho da Silva.
Turma: 1º ano "A" / 1º ciclo / vespertino.

Escola Municipal Irmã Elza Geovanella
Período: 20/03/17 à 25/03/17.

Direitos de aprendizagem

- Ler textos não verbais e diferentes suportes.
- Compreender textos lidos por outras pessoas em diferentes suportes.
- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor.
- Participar de interações orais em sala de aula questionando, sugerindo e argumentando e respeitando os turnos da fala.
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros.
- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.
- Escrever o próprio nome.
- Reconhecer que as vogais estão presentes em todas as sílabas.
- Traçar os numerais corretamente e relacionar a quantidades.
- Adquirir conhecimento sobre a sequência numérica.
- Adquirir noções sobre a adição com desenhos e números.
- Conhecer os numerais até dez e seus nomes através da música.
- Ter noções sobre os seus direitos e deveres.
- Conhecer os órgãos dos sentidos e relacioná-los a sua função.
- Adquirir noções sobre os valores.
- Desenvolver habilidades de pintura e a criatividade.

Conteúdos:

- Música – momento da acolhida.
- Leitura deleite feita pela professora.
- Roda da conversa.
- Trabalhando com o nome, uso do crachá.
- Leitura e escrita.
- Identificação dos direitos e deveres.
- Introdução da vogal I.
- Numerais de 0 a 10.
- Introdução do numeral 2.
- Órgãos dos sentidos e suas funções.
- Pintura com tinta a base d'água.

Fonte: Caderno de planos de aulas da professora Dilça (2017).

Para o desenvolvimento desta sequência de atividades, a docente iniciou o trabalho pedagógico com seus alunos a partir da leitura deleite do livro “Dez sacizinhos”, da autora Tatiana Belinky (2011), que retrata uma brincadeira matemática de subtrair sacis.

Segundo a autora, entre versos e estrofes dez graciosos sacizinhos vão desaparecendo, um a um, em diversos acidentes, como ingestão de comida estragada, jejum exagerado, quebra de regras. O livro integra o acervo do PNLD para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A leitura deste gênero textual foi a desencadeadora de todas as atividades da sequência em questão.

A professora definiu os direitos de aprendizagem a serem desenvolvidos junto aos alunos, em Língua Portuguesa, contemplando os eixos: Leitura, Oralidade, Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e também os direitos de aprendizagem do componente curricular Matemática, no eixo números e operações, e em Ciências, o eixo corpo e saúde, como demonstrado na figura 31 (p. 81).

Para melhor entendimento, descreve-se, primeiramente, o componente curricular, seus eixos e os direitos de aprendizagem que pautaram a elaboração e o desenvolvimento das atividades, apresentadas sob a forma de momentos (1º Momento - Figuras 32 a 44, p. 84-93; 2º Momento - Figuras 45 a 48, p. 94-96; 3º Momento - Figuras 49 a 53, p. 97-100; 4º Momento - Figura 54, p. 101; 5º Momento - Figura 55, p. 102; 6º Momento - Figura 56, p. 103), sendo considerada esta a melhor maneira de organização para a demonstração e compreensão por parte do leitor deste estudo:

▪ **Componente curricular Língua Portuguesa**

Eixo - leitura

Direitos de aprendizagem:

- Ler textos lidos por outras pessoas em diferentes suportes;
- Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor.

Eixo – Sistema de Escrita Alfabética – SEA

Direitos de aprendizagem:

- Reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
- Escrever o próprio nome;
- Reconhecer que as vogais estão em todas as sílabas;

Eixo – Oralidade

Direitos de aprendizagem:

- Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala;

- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros

- **Componente curricular – Matemática**

Eixo: números e operações

Direitos de aprendizagem:

- Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica

- Traçar os numerais corretamente e relacionar a quantidades;

- Adquirir conhecimento sobre sequência numérica;

- Identificar regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números menos frequentes.

- Conhecer os numerais de um até dez.

- Adquirir noções sobre de adição e subtração através do desenho

- **Componente curricular: Ciências**

Direitos de aprendizagem:

- Conhecer os órgãos dos sentidos e suas funções. (Transcrição do caderno de plano de aula da Professora Dilça, 20/03/2017).

As situações de aprendizagem apresentadas a seguir foram desenvolvidas pela professora Dilça são acompanhadas pelos registros – imagens e anotações – extraídos do Caderno de Campo do pesquisador (BARBOSA, 2017).

- **1º momento** – a professora iniciou a atividade explorando o livro “Dez Sacizinhos” (Figura 32, p. 84) de Tatiana Belinky, apresentando a capa do livro, o ano de nascimento da autora e seu país de origem, falando também sobre suas obras e prêmios recebidos por ela. Fez uma sinopse da história, de forma breve, algumas páginas ilustradas, contextualizando a história (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 36). Em seguida, Dilça passou à leitura em voz alta da história (Figura 33, p. 84).

Figura 32 – Profa. Dilça apresenta o livro à turma



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 33 – Leitura em voz alta da história do livro “Dez Sacizinhos”



Fonte: Barbosa (2017).

A professora empreendeu um diálogo com as crianças com objetivo de realizar levantamento de conhecimentos prévios, a partir das seguintes indagações: Quem conhece saci? Já viram um saci? Já ouviram alguma história que falasse de sacis? Se já ouviram, quem contou? Onde? Se existem mesmo, onde moram, o que fazem, o que usam na cabeça? Qual a cor do gorro que usam na cabeça? Os sacis são travessos, fazem maldades? Qual a cor do saci? Tem pernas? Quantas? Andam ou pulam? O que usam na boca? O que mais vocês sabem sobre os sacis? (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 36).

No momento das respostas, todos queriam falar, como se vê na figura 34. Levantaram as mãos, os dedos. Outros pulavam e gritavam eufóricos. Queriam dizer o que sabiam e/ou antecipavam sobre os personagens da história.

Figura 34 – Diálogo após a contação da história “Dez Sacizinhos”



Fonte: Barbosa (2017).

As crianças relataram já ter visto o saci na televisão, nos episódios do Sítio do Picapau Amarelo¹², outros ouviram os pais contarem a história e alguns viram nos livros de histórias.

A aluna Amanda disse que “os sacis são traquinos e gostam de apagar fogo dos cachimbos”. Já Danilo afirmou que “os sacis vivem no bambuzal e saem à noite para assustar

¹² Baseados na obra “O Sítio do Picapau Amarelo”, do escritor Monteiro Lobato, um dos maiores clássicos da literatura infantil brasileira.

as pessoas... Diz que o saci é bem negrinho, tem uma perna só. Professora... Ele não anda, pula, pula, e pita cachimbo, minha mãe que falou, professora Dilça!” (Caderno de campo, 20/03/2017, p.37).

Após esse momento, Dilça iniciou a leitura da história. A cada página lida, mostrava as gravuras, para contextualizar o texto lido. O mais interessante foi que a professora confeccionou e colou dez sacizinhos na lousa, como recurso para ajudar a contar a história, o que despertou ainda mais a atenção e a curiosidade dos aprendizes. Na medida em que a história avançava, quando os sacis vão desaparecendo da narrativa, a professora retirava um saci da lousa (Figura 35).

Figura 35 – Retirada de sacis do grupo inicial



Fonte: Barbosa (2017).

Dilça usou esta história para trabalhar os números de um a dez, noções de adição e subtração, ideia de dezena, ideia de número igual à quantidade e numeral símbolo de registro do número. (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 37).

No entanto, é preciso salientar que a professora, ao usar este texto, não descaracterizou a função do texto literário quando desencadeou outras atividades pedagógica da sequência de atividades ora desenvolvida, pois o usou como um todo, sem fragmentá-lo no contexto das atividades. Desse modo, não foi retirado “do texto literário a sua força de liberdade enquanto exercício do imaginário, destinado a enriquecer o leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 128).

Lajolo (2009) nos chama a atenção sobre a didatização do texto literário, quando seu uso se torna mero pretexto e os textos são transformados em pseudotextos, descontextualizados e fragmentados, retirando a sua textualidade, o que pode inviabilizar o uso da literatura na formação do leitor.

No desenvolvimento da atividade, a retirada de um sacizinho por vez despertou a atenção e a curiosidade dos alunos, que ficavam ansiosos para saber o final da história. Isto contribuiu para manter a concentração e a participação dos alunos nas atividades.

Ainda segundo Dilça, sua intenção, com esta leitura, foi desenvolver a capacidade dos alunos de compreender textos lidos, e, ao mesmo tempo, fazer uso de instrumentos formativos para o trabalho com a leitura, que ela considera relevantes para que essa compreensão aconteça, como: antecipação de sentidos do texto; elaboração de inferências; localização de informações; levantamento de hipóteses, participação nas interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos da fala; escuta atenta da leitura do texto, pela professora (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 60).

Giroto e Souza (2010) destacam a relevância do trabalho com estratégias de leitura pelo professor em sala de aula, pois este se constitui em importante instrumento para que os alunos possam melhorar a compreensão leitora. Para as autoras, acima citadas, as estratégias de leitura são um procedimento metodológico para o ensino da leitura, que cooperam para a formação do leitor crítico e autônomo.

Neste sentido, Giroto e Souza (2010) atribuem importância à mediação do professor no processo de aprendizagem da leitura e discorrem que:

[...] a compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança solitária e silenciosamente, mas durante a realização da própria atividade, ou seja, na interação com o professor e os demais colegas. O mediador, ao propor essas atividades, cria condições para o leitor em formação retomar o texto, e, na retomada compreendê-lo, assim, para a apropriação das estratégias de leitura. (GIROTO; SOUZA, 2010, p. 52-53).

Finalizada a leitura, a professora organizou uma roda de conversa (Figura 36, p. 88), para que os alunos pudessem trocar ideias, confrontar suas hipóteses sobre o texto, e, de modo coletivo, dar outro final à história. Para eles, “no final os sacizinhos se reuniram na casa da Cuca, a amiga feiticeira, que ficava na beira do riacho, dentro do bambuzal, para comemorar a chegada da lua cheia” (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 37).

Figura 36 – Roda de conversa sobre a compreensão textual da história lida



Fonte: Barbosa (2017).

Nesta roda de conversa, a professora dialogou com os alunos sobre o texto lido, fazendo indagações em torno da compreensão textual do episódio narrado na história. As figuras 37, 38 e 39 (p. 89-90) ilustram estes momentos.

Quais eram os personagens da história? No início havia quantos sacizinhos?

Resposta: Dez.

O que aconteceu com o primeiro sacizinho?

Resposta: Ficou imóvel.

Então, já não tem mais dez sacizinhos, quantos tem?

Resposta: nove.

Represente a quantidade de nove dedos utilizando-se dos dedos das mãos!

As crianças apresentam as duas mãos, e abaixam um dedo.

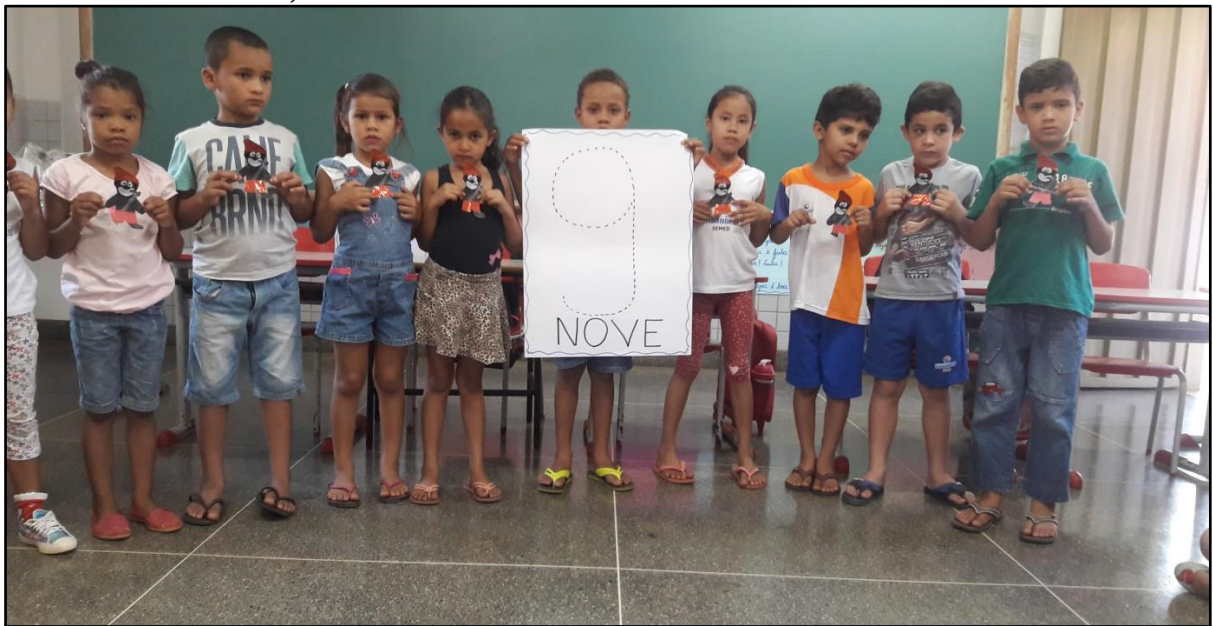
(Caderno de campo, 20/03/2017).

Figura 37 – Demonstração do número nove por meio das mãos e dedos



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 38 – Representação da ideia de número (quantidade) e numeral (o símbolo do número)



Fonte: Barbosa (2017).

A professora diz: “Escreva o número nove com o dedo no ar...”. As crianças dão muitas gargalhadas. “No ar, professora?”, questiona Pedro. “Sim. No ar.”, respondeu a professora. Houve muita distração, mas escreveram o nove no ar (Figura 39, p. 90).

Figura 39 – Escrevendo o nove no ar



Fonte: Barbosa (2017).

Dando continuidade, Dilça diz às crianças: “Agora temos oito sacizinhos, para dez, faltam quantos?”. Alguns alunos utilizavam as mãos, como estratégia para realizarem o cálculo para encontrar o resultado da operação. Ela insiste e pergunta: “Para dez faltam quantos sacizinhos, coleguinhas? Bianca respondeu rapidamente: “Dois, professora! Dois, professora!”, batendo palmas alegremente (Figuras 40, p. 90, e 41, p. 91).

Figura 40 – Os alunos com oito sacizinhos



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 41 – Os alunos com os dois sacizinhos que faltam para completar dez



Fonte: Barbosa (2017).

Em seguida, a professora confirmou o resultado. “Oito mais dois é igual a dez. Então, temos 10 unidades, que correspondem a uma dezena”. A professora, então, dá outro comando: “Junte as duas mãos e conte a quantidade total de dedos. Então, com as duas mãos juntas, teremos um total de quantos dedos?” A turma responde: “Dez, professora!” (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 37). Este momento pode ser constatado na figura 42.

Figura 42 – Crianças representando a quantidade de dez, usando os dedos das mãos



Fonte: Barbosa (2017).

Dilça continua com as indagações: “Quem era amiga dos sacizinhos?”, e Débora responde rapidamente: “A Cuca!”.

Figura 43 – Sacizinhos brincando com a Cuca – cena do livro “Dez sacizinhos”

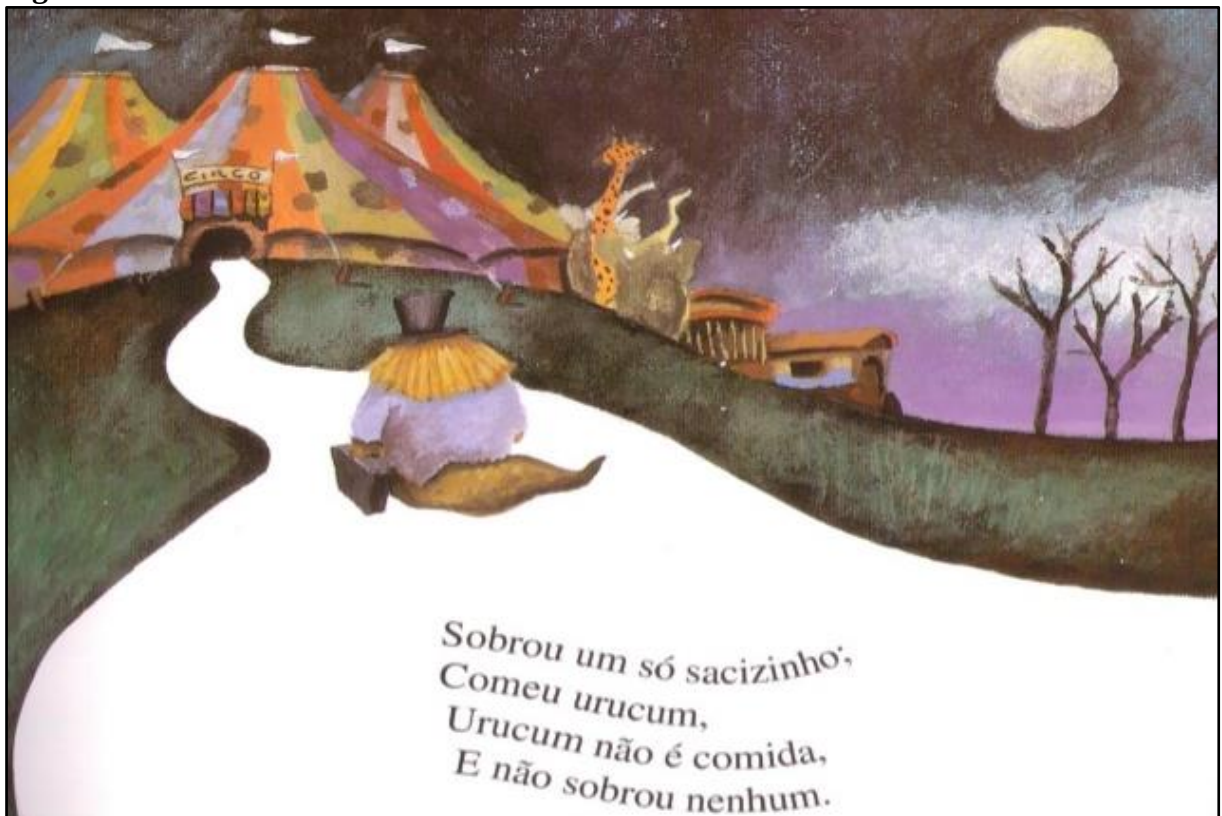


Fonte: Livro “Dez sacizinhos” (2011).

O diálogo segue animadamente, a professora pergunta o que é a Cuca, e as crianças explicam que ela é um crocodilo, que gosta de fazer bruxaria! “Como vocês sabem?”, questiona Dilça. “Na televisão”, dizem. A professora insiste um pouco, e a turma revela que assiste na televisão o “Sítio do Picapau Amarelo”, onde aparece a Emília, o Visconde de Sabugosa. Sorrindo, a professora aproveita a deixa e esclarece que a atração televisa é uma novela com vários episódios, direcionada às crianças, informando que “são histórias que foram escritas por um grande escritor brasileiro, já falecido, chamado Monteiro Lobato”. Algumas crianças cantaram o refrão da música de abertura do “Sítio do Pica Pau Amarelo”, composta por Gilberto Gil e lançada no ano de 1994. (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 62).

Já finalizando a roda da conversa, a professora pergunta para a turma: “Vejam, no final da história, sobrou apenas um sacizinho. O que aconteceu com ele?” (Figura 44, p. 93). Um aluno falou: “Comeu urucum e não sobrou nenhum”. (Caderno de campo, 20/03/2017, p. 38).

Figura 44 – Cena do final da história “Dez sacizinhos”



Fonte: Livro “Dez sacizinhos” (2011).

A professora terminou a roda de conversa com uma parlenda, que todos declamaram:

Saci Pererê,
 De uma perna só.
 Eu conheço você,
 Da história da vovó.
 Cachimbo na boca,
 Fazendo fumaça.
 Saci Pererê,
 Você é uma graça!
 (Caderno de plano de aula da professora Dilça, 20/03/2017).

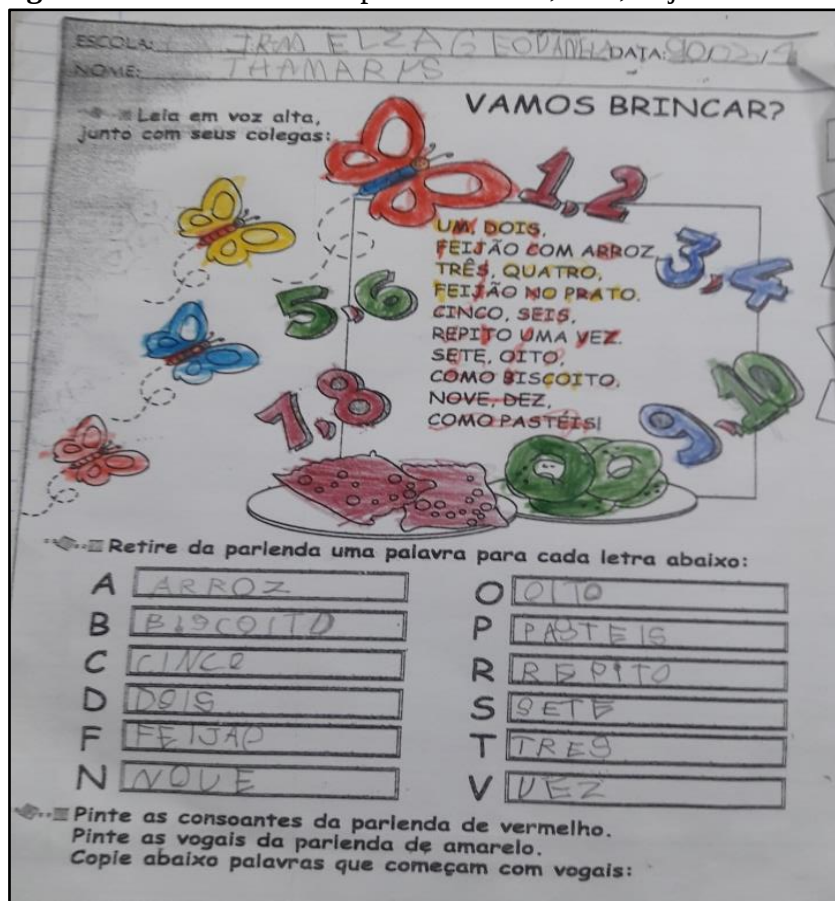
Portanto, diante do exposto, pode-se concluir que a mediação da professora foi essencial para que os alunos conseguissem compreender o texto por ela lido.

▪ **2º momento:** prosseguindo com a sequência de atividades, a professora trabalhou com os alunos noções de número e numeral, sucessor e antecessor de um número e noções de adição e subtração com o total até dez. Para isso, utilizou-se de parlendas, cantigas de rodas e atividades lúdicas, por meio de jogos envolvendo de adição e subtração.

A figura 45 (p. 94) expõe a atividade realizada pela aluna Thamarys, na qual a professora propôs uma brincadeira com as crianças, que envolveu os números de um a dez.

Para isso, selecionou a atividades por meio de uma parlenda, popularmente conhecida como “Um, dois, feijão com arroz”.

Figura 45 – Atividade com parlenda: “Um, dois, feijão com arroz”



Fonte: Barbosa (2017).

A professora leu a parlenda, juntamente com os alunos, logo a seguir, cantaram. Nesta mesma atividade, trabalhou com as letras do alfabeto, estimulando tanto a leitura, com o jogo de rimas, como a escrita de palavras. Os alunos tiveram que retirar do texto da parlenda palavras que iniciavam com as letras do alfabeto sugeridas na atividade.

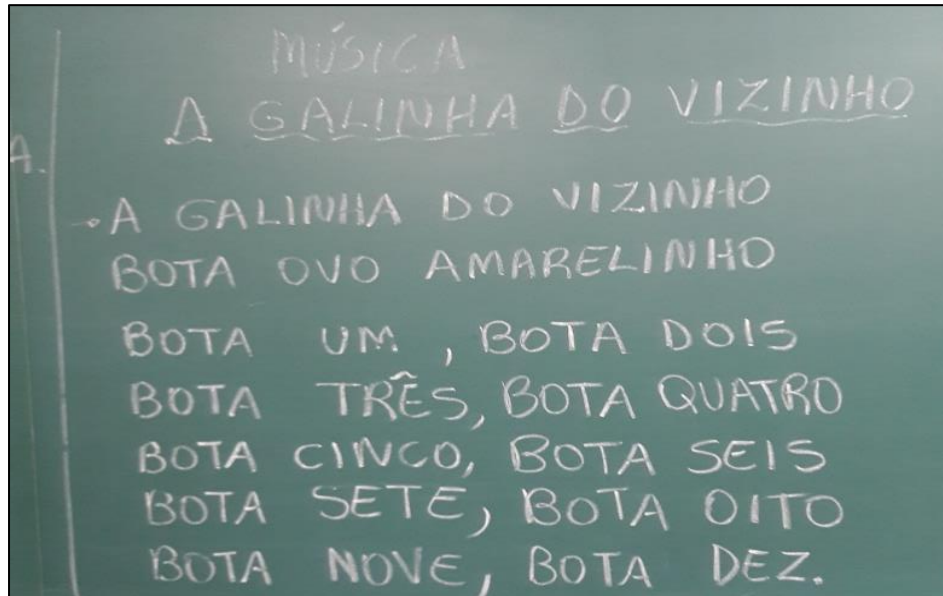
A próxima atividade relacionou-se à cantiga “A galinha do vizinho”, que possibilitou o trabalho com a leitura da música, os números de um a dez, sempre a partir de brincadeiras.

Segundo relato da professora, “inserir a música e cantigas nas atividades de sala de aula permite oportunizar as crianças o contato com a diversidade dos gêneros textuais”. (Caderno de campo, 21/03/2017, p. 38).

A letra da cantiga (Figura 46, p. 95) foi escrita na lousa, pela professora, a seguir. As crianças se organizaram em uma roda e todos cantaram, com muita animação. Quando chegavam ao número dez, todos permaneciam agachados. A cantiga “A Galinha do Vizinho”

permitiu o trabalho tanto com a leitura quanto com os numerais, como previsto no planejamento da professora. Torna-se evidente que cada situação de atividades proposta está interligada a outra, num encadeamento produtivo.

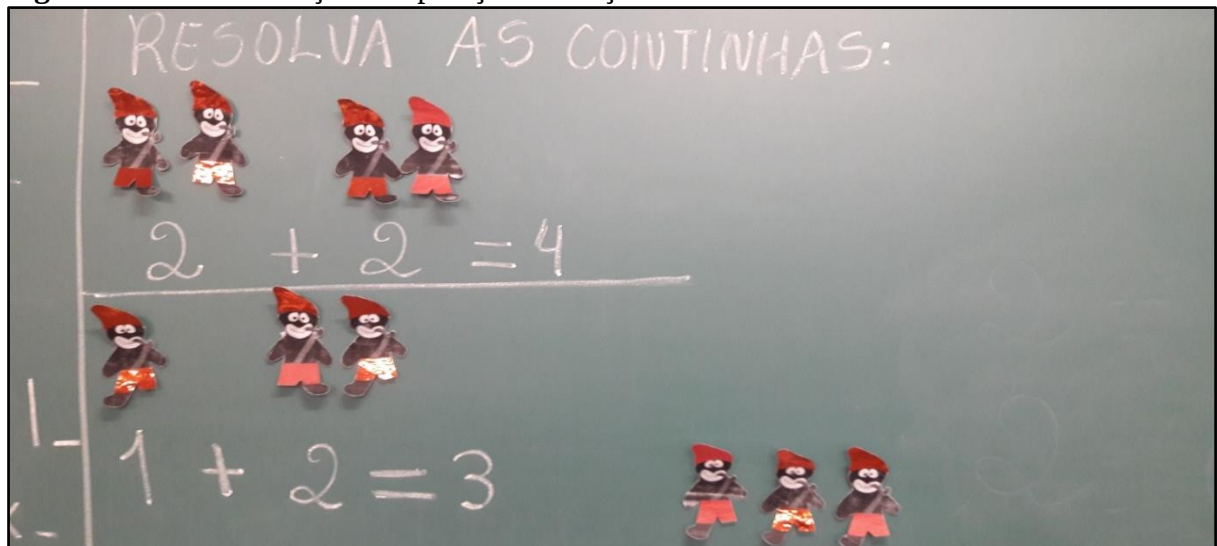
Figura 46 – Letra da Cantiga “A galinha do vizinho”



Fonte: Barbosa (2017).

Na atividade subsequente, a professora utilizou os sacizinhos, que antes a ajudaram a contar a história, para trabalhar com as crianças a operação de adição com a soma até dez. Pode-se observar, na figura 47, que o valor das parcelas na operação é representado pelas figuras em questão.

Figura 47 – Demonstração da operação de adição com os sacizinhos



Fonte: Barbosa (2017).

Depois, a professora retomou o trabalho com noções de números, quantidades, unidades e dezena, através de jogo matemático.

Tanto o relato da professora Dilça como a observação durante o transcorrer da atividade, revelam que o jogo era composto por um dado e 20 sacizinhos (Figura 48). As crianças jogaram em duplas, uma delas joga o dado. O lado que ficar para cima representa a quantidade de sacis que o aluno ganhou na jogada. Depois é a vez de o outro coleguinha jogar. O primeiro da dupla a completar a coleção de 10 unidades de sacis ou de uma dezena, ganha o jogo. Ressalta-se que esse jogo foi confeccionado pela professora Dilça em um dos encontros de formação do PNAIC no ano de 2015 (Caderno de campo, 21/03/2017, p. 38).

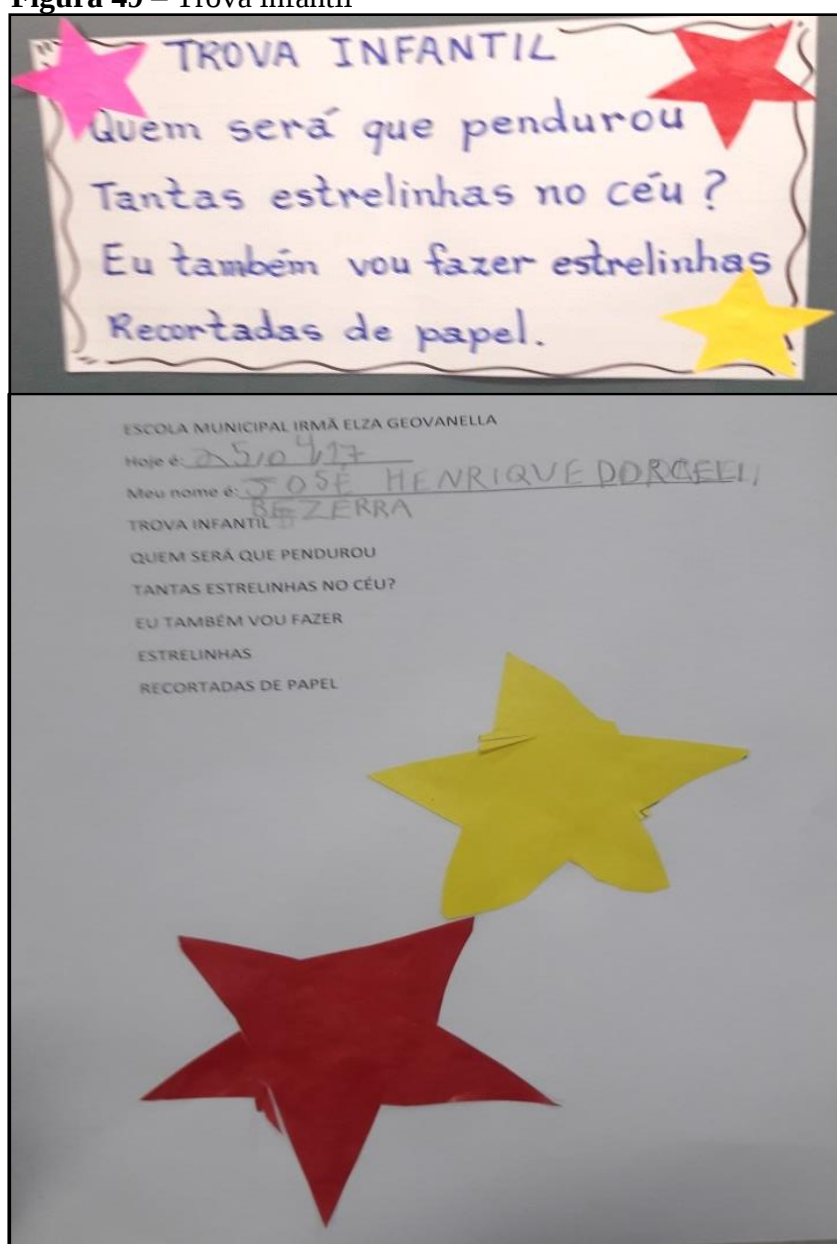
Figura 48 – O jogo de matemática com os sacizinhos



Fonte: Barbosa (2017).

▪ **3º momento:** a professora traz, aos alunos, uma trova infantil (Figura 49), fazendo a leitura para toda a sala. Nesta atividade, ela procurou trabalhar a oralidade das crianças, conduzindo a imaginação, indagando: “Quem será que pendurou tantas estrelinhas no céu?”. As respostas das crianças foram diversas. Dilça distribuiu para as crianças papel colorido, pedindo que recortassem estrelas e colassem-nas no texto. Orientou, em seguida, que cada uma fizesse ao colega da direita a mesma pergunta da trova, e depois passasse a resposta para seu colega do lado esquerdo. A brincadeira foi divertida e interessante. (Caderno de campo, 21/03/2017, p. 39).

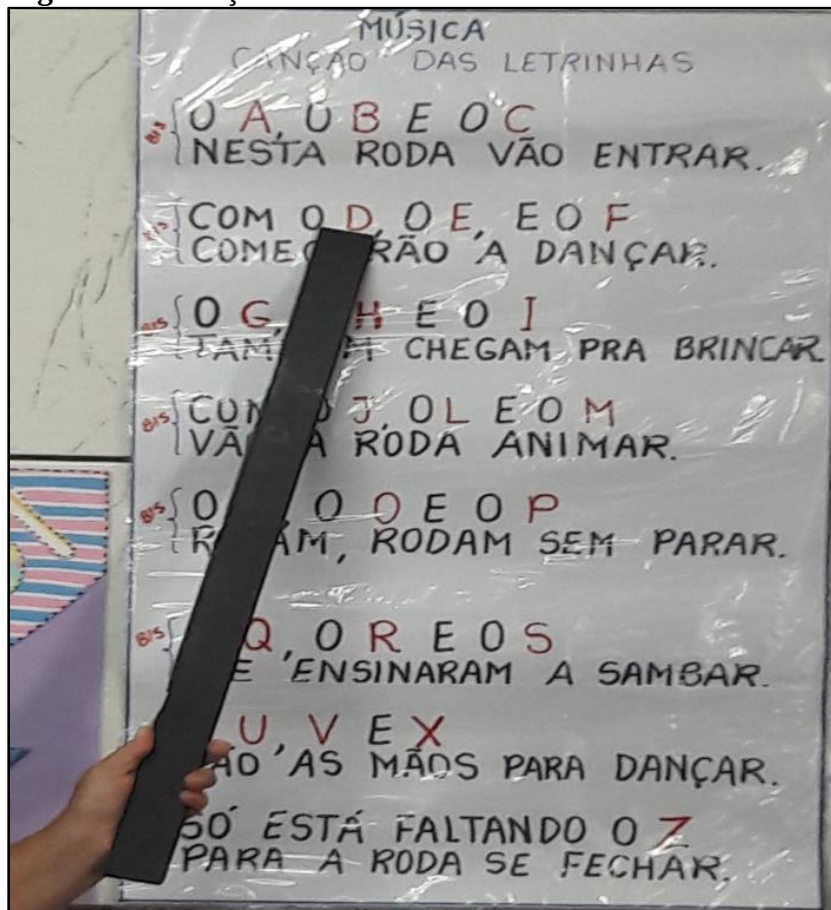
Figura 49 – Trova infantil



Fonte: Caderno de plano de ensino da professora Dilça (2017).

O próximo passo consistiu em cantar a canção das letrinhas, que enfatiza todas as letras do alfabeto. O cartaz com a letra da canção (Figura 50) foi confeccionado pela professora e fica dependurado no varal aos fundos da sala de aula.

Figura 50 – Canção das letrinhas



Fonte: Barbosa (2017).

Esta atividade é parte da rotina diária da sala de aula. Segundo a professora, cantar a música das letrinhas e realizar a leitura coletiva do alfabeto e das famílias silábicas contribui para o aprendizado das letras do alfabeto e facilita o início da leitura e da escrita de palavras aliadas aos usos dos diversos gêneros textuais. (Caderno de campo, 21/003/2017, p. 39).

Assim como o cartaz com a canção das letrinhas, um banner com as letras do alfabeto e ilustrações e outro com as famílias silábicas simples também ficam expostos na sala de aula (Figura 51, p. 99). Dilça declarou que os alunos participam com alegria das atividades que envolvem músicas e brincadeiras, bastante motivados. (Caderno de campo, 21/03/2017, p. 39).

Figura 51 – Famílias silábicas simples e alfabeto ilustrado

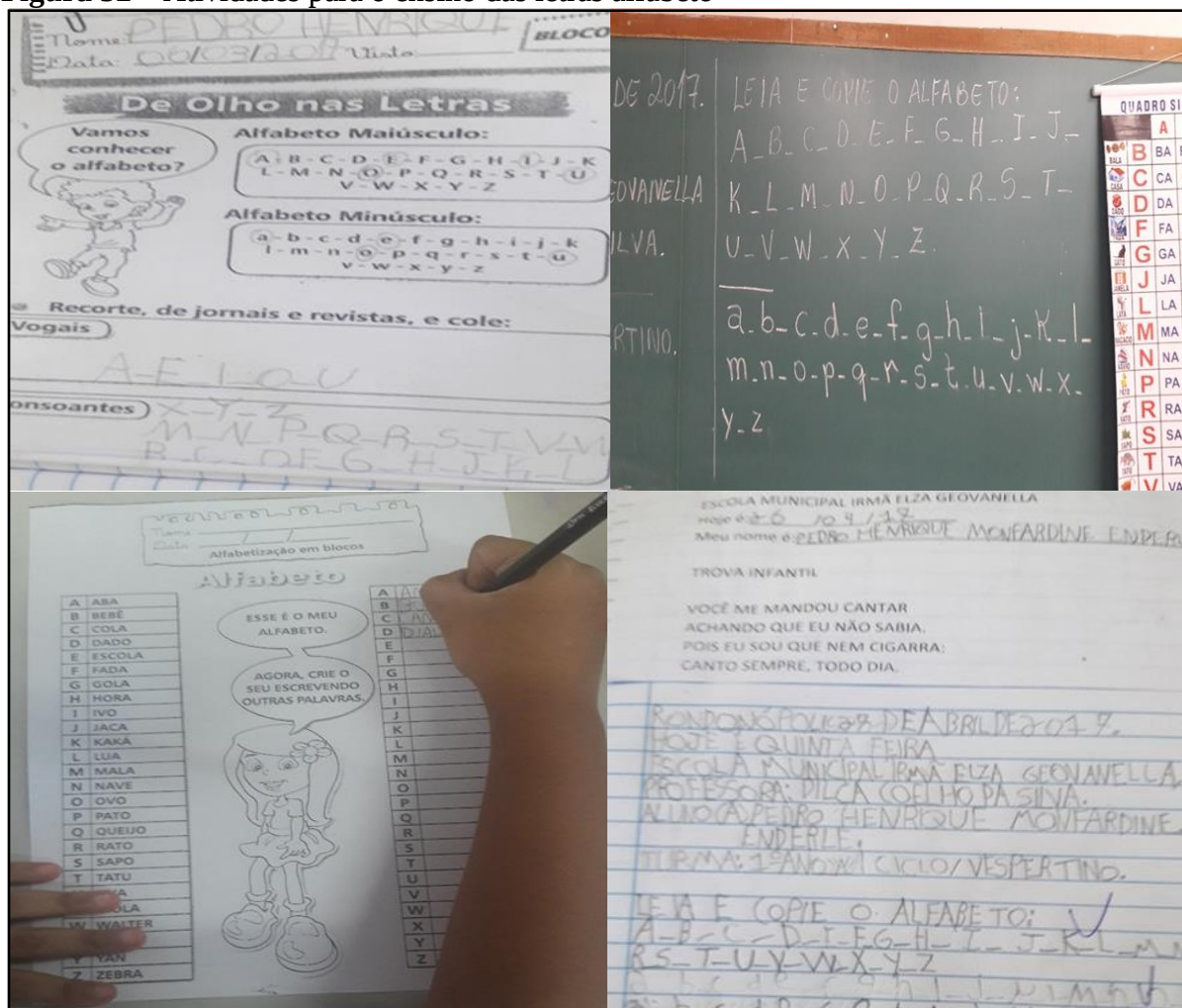


Fonte: Barbosa (2017).

O encerramento desta atividade compreendeu a escrita, pelos alunos, das letras do alfabeto, e a formação de palavras. Para tanto, a professora escreveu na lousa o alfabeto, em letra bastão, nos formatos maiúsculo e minúsculo, e os alunos foram convidados a ler e diferenciar o formato das letras, e, seguir depois, copiaram as letras em seus cadernos.

No decorrer da pesquisa, notou-se que a professora dava ênfase em trabalhar, de modo contínuo, atividades envolvendo as letras do alfabeto (Figuras 52 e 53, p. 100), isto, segundo ela, se justifica “pelo fato de as crianças estarem na 1ª fase do 1º ciclo e no 1º bimestre do ano letivo, e que deveria intensificar para o domínio mais rápido das letras do alfabeto, fundamental para o início da leitura e escrita” (Caderno campo, 22/03/2017, p. 39).

Figura 52 – Atividades para o ensino das letras alfabeto



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 53 – Atividades para formação de palavras com o silabário



Fonte: Barbosa (2017).

▪ **4º momento:** a professora trabalhou as vogais, de modo contextualizado, em texto de parlenda e em palavras. Em aulas anteriores, já havia introduzido estas letras, assim como os encontros vocálicos possíveis, por meio de músicas e brincadeiras.

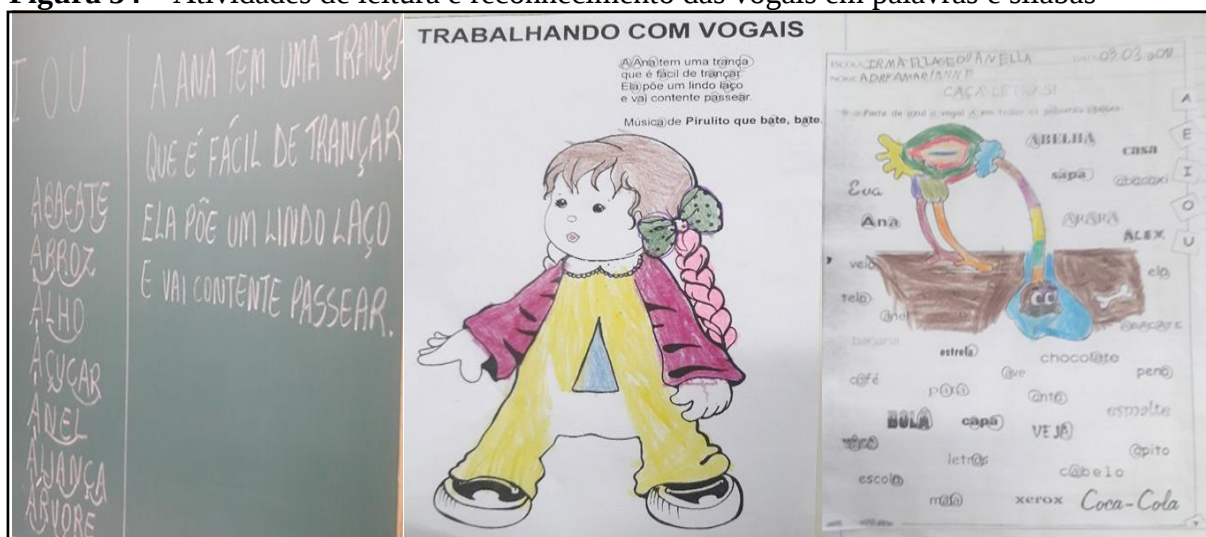
A professora iniciou as atividades relembrando, com as crianças, as letras chamadas vogais, que são consideradas “irmãzinhas”, e fazem parte do alfabeto, e podem estar sempre juntas a outras letras, formando sílabas, que são as unidades sonoras das palavras. Então, Dilça escreveu na lousa as vogais, no formato de letra bastão, maiúscula e minúscula, e na letra cursiva, maiúscula e minúscula. Logo a seguir, convidou as crianças a cantarem a música “Somos Cinco irmãzinhas.” (Caderno de campo, 23/03/2017, p. 40):

Somos cinco irmãzinhas
que se querem muito bem.
A brincar sempre juntinhas,
Sem fazer mal a ninguém.
A, E, I, O, U.

(Caderno de plano de ensino da professora Dilça, 23/03/2017).

Oralmente, professora e alunos juntaram as vogais, formando, assim, os encontros vocálicos. A professora solicitou às crianças que falassem palavras conhecidas que iniciavam com as vogais a, e, i, o, u. O que foi muito fácil para as crianças. Por exemplo: Dilça solicitou aos alunos que falassem nomes de frutas que iniciavam com a vogal **a**. Surgiram: abacate, amora, abacaxi, ameixa, avelã. Depois, qualquer palavra que iniciava com a vogal **i**: apontaram igreja, Ipanema, ioiô, isto, Iracema, Iraci, ia. (Caderno de campo, 23/03/2017, p. 41). Posteriormente, outras atividades foram desenvolvidas, como se constata na figura 54:

Figura 54 – Atividades de leitura e reconhecimento das vogais em palavras e sílabas

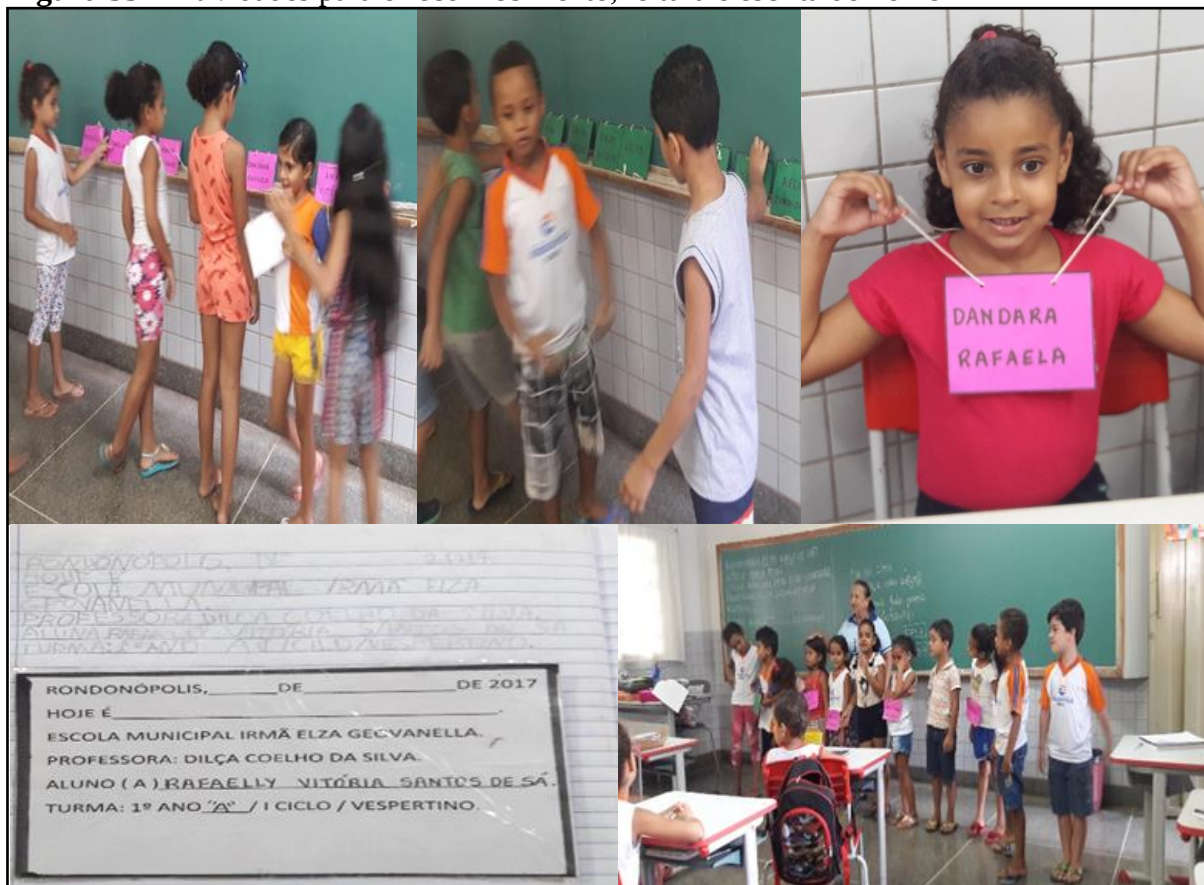


Fonte: Acervo Barbosa (2017).

▪ **5º momento:** com a intenção de trabalhar as letras do alfabeto de forma contextualizada, isto é, com material já conhecido dos alunos, e que contém a escrita, a professora trabalhou o nome de cada aluno, através dos crachás. Cada aluno se dirigia à lousa, onde estavam dispostos os crachás, e pegava aquele no qual estivesse escrito o seu próprio nome, lendo-o.

Logo em seguida, com o crachá pendurado no pescoço, cada aluno se apresentava ao grupo, a partir do seu nome. A professora mediava as atividades, junto aos alunos que sentiam dificuldades para falar o nome completo. Nesse ínterim, a professora explicou que quando nascemos temos direito a um nome, que é escolhido pelos nossos pais ou responsáveis. Explicou que existem nomes para meninos e meninas, que os nomes de pessoas são chamados de nomes próprios (Caderno de campo, 24/3/2017, p. 41).

Figura 55 – Atividades para o reconhecimento, leitura e escrita do nome



Fonte: Barbosa (2017).

▪ **6º momento:** aula expositiva e dialogada sobre os órgãos dos sentidos e suas funções. A professora utilizou-se da oralidade e desenvolveu o trabalho de forma lúdica e significativa, usando recursos didáticos como o torso humano e os órgãos dos sentidos, anexados junto a ele, permitindo que os aprendizes pudessem vê-los e tocá-los.

A professora, então, retirou do torso cada órgão dos sentidos e solicitou às crianças que localizassem o órgão em seu próprio corpo. Em seguida, indagava para que servia aquele órgão, como, por exemplo, a audição. Depois de ouvir as crianças, Dilça explicava, de modo claro e simples, a função do órgão do sentido em questão. (Caderno de campo, 24/03/2017, p. 41).

Figura 56 – Atividades sobre os órgãos dos sentidos e suas funções (torso humano)



Fonte: Barbosa (2017).

Diante deste panorama, procurou-se demonstrar, através de breves recortes, as atividades desenvolvidas pela professora nas quais os direitos de aprendizagem se fizeram presentes. Com isso, ficou evidenciada a importância dada pela professora aos momentos de planejamento para operacionalização dos direitos de aprendizagem nas práticas pedagógicas cotidianas de sala de aula.

Diante desta análise, ficou nítido que no trabalho da professora foram priorizadas as dimensões fundamentais da leitura. A dimensão sociodiscursiva; estratégias de leitura; e as relações entre leitura e análise linguística, indispensáveis para o processo de alfabetização e pleno domínio da leitura e da escrita.

Prosseguindo com a análise, destaca-se, em relação ao eixo leitura: Qual compreensão a professora possui sobre os direitos de aprendizagem no eixo leitura do componente curricular Língua Portuguesa?

Em relação aos direitos de aprendizagem definidos no eixo leitura, apresentado pelo PNAIC em Língua Portuguesa, entendo que são os direitos de aprendizagem que o aluno deve aprender e desenvolver habilidades para se tornar um leitor autônomo. Sendo assim, ser capaz de vivenciar as práticas culturais do seu cotidiano. Estes direitos do eixo leitura nada mais são do que as capacidades e habilidades de que o aluno deve se apropriar para se tornar um bom leitor. Este é o meu entendimento. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 13/03/2017).

A concepção da professora Dilça vem corroborar com a compreensão de Cruz (2012, p. 22), quando reflete, no caderno de formação do PNAIC, Ano 02, Unidade 01, que, “em relação às capacidades de leitura, espera-se que no final do ciclo de alfabetização a criança desenvolva uma leitura fluente e compreensão dos textos com autonomia”.

Ao planejar é importante que o professor tenha clareza acerca dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, de modo a estabelecer uma progressão no ensino que proporcione, igualmente, a progressão na aprendizagem a cada ano. Essa forma de planejamento, conforme Cruz, Manzoni e Silva (2012), oferecem oportunidades diferenciadas para cada aprendiz, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem a exclusão de nenhuma criança, e na garantia da construção dos direitos de aprendizagem em tempo oportuno.

Em relação ao eixo da leitura, é bom destacar que “dentre outras, tem a finalidade de proporcionar às crianças a capacidade de ler para: aprender a fazer algo, aprender assuntos do seu interesse. Informar-se sobre algum tema e ter prazer na leitura” (CRUZ, MANZONI e SILVA, 2012, p. 10). Assim, ao planejar as atividades, o professor deve conceber a leitura como uma relação dialética entre os interlocutores, que mantém a interação entre texto e leitor no sentido de levá-lo a realizar a compreensão textual.

Logo, como aponta Solé (2012), é necessário também que o professor oriente que a criança faça uso de estratégias de leituras, que são operações utilizadas para abordar o texto, além de ser responsáveis pela construção da compreensão e por tornar o leitor capaz de resolver problemas frente à leitura.

Especificamente sobre o eixo leitura, perguntou-se à Professora Dilça: Você utiliza os direitos de aprendizagem como recurso ou parâmetro no momento do planejamento? Por que (sim ou não)? Caso sim, como?

Sim. Sempre. Para o planejamento das atividades a serem trabalhadas em sala de aula. Entendo que são os direitos de aprendizagem que dão direcionamento ao meu trabalho pedagógico para o ensino da leitura e escrita. Na verdade, constitui caminhos para a seleção das atividades que deverão ser ensinadas, não somente no eixo leitura como os demais eixos da língua portuguesa (Professora Dilça – Entrevista realizada em 14/03/2017).

Dilça descreveu que utiliza os direitos de aprendizagem como parâmetros para planejar as atividades em sala de aula para o ensino da leitura e da escrita, salientando, ainda, que “não somente ao eixo leitura, como aos demais eixos da Língua Portuguesa”.

Neste sentido, recorremos a um dos cadernos de formação do PNAIC, no qual Cruz (2012, p. 20) avalia que “os direitos de aprendizagem permitem ao professor, planejar e orientar a progressão do ensino e das aprendizagens delimitando os saberes que devem ser construídos pelas crianças ao final de cada ano escolar do ciclo de alfabetização”.

O posicionamento da professora – quer tenha sido expresso em palavras ou emergido das observações e dos acompanhamentos feitos pelo pesquisador no HTPC – revelou o uso dos direitos de aprendizagem como eixo norteador de seu planejamento.

Segundo Dilça (Caderno de campo, 27/03/2017, p. 42), “os estudos dos cadernos do PNAIC e as orientações recebidas dos orientadores de estudos, bem como das orientações feitas pela coordenadora da Escola professora Mônica Eunice Werner a incentivaram a utilizar os direitos como eixo norteador para o planejamento das ações pedagógicas no ciclo de alfabetização.

Na esteira da declaração da Professora Dilça, a coordenadora da escola, Mônica Eunice, informa que a unidade utiliza os quadros de direitos de aprendizagem sugeridos pelo PNAIC (Anexo 2, p. 162) para o monitoramento das progressões dos alunos nas fases do ciclo de alfabetização. (Caderno de campo, 06/03/2017, p. 43).

Estes quadros de direitos são preenchidos de forma sistemática pelos professores do ciclo de alfabetização a cada bimestre e servem de base para as construções dos relatórios descritivos¹³ do desempenho escolar de cada aluno.

No que se refere ao uso dos quadros de direitos de aprendizagem pela professora para o monitoramento e progressões das aprendizagens do aluno, foi feita a seguinte pergunta: Você utiliza o quadro de direitos de aprendizagem do eixo leitura, sugerido pelo PNAIC, para avaliar e monitorar os avanços da aprendizagem dos alunos? De que forma?

¹³ Os relatórios descritivos do desenvolvimento da aprendizagem escolar do aluno são construídos pelos professores das fases do ciclo e socializados semestralmente (julho e dezembro) aos pais ou responsáveis, e, após a validação pelos mesmos, fazem parte do histórico escolar do educando.

Sim. Uso sim. Uso para avaliar e monitorar os avanços e as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Utilizo o quadro para todos os eixos, e não somente o da leitura. O monitoramento das aprendizagens através do quadro de direitos fornece subsídios para o planejamento e a retomada de ações para superar possíveis dificuldades de aprendizagem, ou melhor, planejar para atender de forma individual as necessidades de aprendizagem de cada aluno, além do mais trabalhar com o quadro de direitos constitui exigências da escola e da rede. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 14/03/2017).

A concepção de compreensão dos direitos de aprendizagem, construída pela professora Dilça a partir do PNAIC, também teve influência do compromisso da escola em trabalhar temáticas referentes aos direitos no ciclo de alfabetização nos encontros do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola.

No início do ano letivo na semana pedagógica, foram trabalhados, pela coordenadora pedagógica, os direitos de aprendizagem de todos os componentes curriculares do ciclo de alfabetização. Também há, neste cronograma, a previsão de temáticas a serem trabalhadas nos encontros de formação no decorrer do ano letivo de 2017 (Anexo 4, p. 172), relacionadas à dimensão dos direitos de aprendizagem.

Conforme a coordenadora pedagógica da unidade, professora Mônica Eunice Werner, a escola trabalha temáticas relacionadas aos direitos de aprendizagem logo no início do ano letivo, com o intuito de dar subsídios aos docentes para a elaboração do plano anual de ensino, e também para atender orientações recebidas pelos orientadores de estudo responsáveis pela formação do PNAIC na SEMED, que já haviam enviado à escola, como sugestão de trabalho, os quadros de direitos que deveriam orientar o planejamento dos professores do ciclo de alfabetização. (Caderno de campo, 06/03/2017, p. 43).

Para saber se os direitos de aprendizagem abordados nas formações da escola trouxeram contribuições para a construção da concepção da compreensão sobre os direitos de aprendizagem, questionou-se: No projeto de formação continuada de sua escola foram abordadas temáticas sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização? Houve contribuição para a compreensão sobre os direitos de aprendizagem?

Sim. Desde que iniciaram as formações do PNAIC pela Secretaria Municipal de Educação, em 2013, a temática dos direitos de aprendizagem foi abordada em encontros de formações do projeto de formação contínua centrada na escola. No ano de 2013, a temática foi tratada com maior frequência no encontro de formações da unidade, pois as orientações advindas da SEMED, através dos orientadores de estudo, são de que no ciclo de alfabetização a prática docente deveria pautar-se nos direitos de aprendizagem, tendo em vista a proposta do Pacto. A partir de 2013, já na

semana pedagógica, os direitos de aprendizagem são abordados. E já na semana pedagógica são entregues pelo coordenador pedagógico aos professores do ciclo o quadro de direitos de aprendizagem.

Em relação às contribuições para a compreensão sobre os direitos de aprendizagem, houve sim, e são evidentes. Como eu já havia falado, eles constituem direito de o aluno aprender, porque o aluno é sujeito de direito, portanto, tem o direito às aprendizagens. Aqui na escola, professor Áureo, é consenso, entre os professores do ciclo, trabalhar com os quadros de direitos que são utilizados por nós professores nos momentos do planejamento (Professora Dilça, entrevista realizada em 14/03/2014).

Pontua-se que Dilça conseguiu delinear com coerência a trajetória das abordagens sobre os direitos de aprendizagem, desde o início das formações do PNAIC, em 2013, e a ênfase dada pela escola sobre este importante aspecto do processo de alfabetização, definido pelo Programa.

As palavras da professora confirmam as relevantes contribuições para as inovações da sua prática docente em sala de aula. Como já ressaltado anteriormente, a professora participou de todas as formações oferecidas pelo PNAIC durante os três anos, e isso, possivelmente, proporcionou um aperfeiçoamento qualitativo em suas práticas de alfabetização.

Neste sentido, corroboram com este estudo as afirmações de Cardoso e Rodrigues, (2015), quando asseveram que:

A formação continuada de professores deve integrar-se ao cotidiano da escola e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. [...] o trabalho que está sendo desenvolvido com o Pacto em Mato Grosso tem buscado não se constituir em receituário prescritivo da boa prática pedagógica. Ao invés disso, tem procurado dialogar com os participantes e, por meio da problematização de questões relacionadas ao planejamento, conteúdo de ensino, estratégias didáticas, avaliação, entre outras, possibilitar a reflexão crítica e o aperfeiçoamento da prática docente.

Portanto, acredita-se que a formação continuada pode se constituir como instrumento para o aperfeiçoamento profissional docente e para a melhoria do fazer pedagógico na escola.

4.2 As práticas de leitura em sala de aula: contribuições para a formação do aluno leitor

Com a intenção de contextualizar a análise de como se processou o trabalho pedagógico da professora no contexto da sala de aula, tendo em vista os direitos de aprendizagem do eixo

leitura, perguntou-se à professora alfabetizadora: Em sua prática docente, quais atividades de leitura são desenvolvidas junto aos alunos em sala de aula?

Apresento diversas situações de aprendizagem em minhas práticas de leitura, começando pelas leituras deleite, que são feitas por mim, logo no início das aulas, onde utilizo livros de literatura infantil, geralmente contos e fábulas. No decorrer das aulas, durante a semana, faço uso de leituras individuais, leituras de imagens, leituras coletivas na lousa. Fazem uso do cantinho da leitura, palanquinho da leitura, rodas de conversas sobre a leitura, leituras na biblioteca e entre ambientes da escola, como no pátio. Uso os cantos ou centros de interesses existentes na sala de aula e na escola, pois acredito que podem despertar o interesse do aluno pela leitura. Professor Áureo, nestas práticas de leitura eu procuro fazer o uso dos diversos gêneros textuais como as parlendas, trava-línguas, adivinhas, bilhetes, convites e o texto literário, pois o uso destes gêneros me facilita o trabalho com alfabetização, pois percebo que muitas das vezes são textos já conhecidos das crianças. (Professora Dilça – Entrevista realizada em 14/03/2017).

Dentre as atividades de práticas de leitura observadas em sala, as leituras deleite aconteciam diariamente, logo no início da aula, consideradas, pela professora, como atividades permanentes. Toda a classe ficava eufórica por aquele momento. É interessante que antes do início da leitura professora e alunos cantavam em coro uma cantiga de receptividade para o momento da leitura, extraída da obra da autora Maria Betty Coelho Silva (1999), indicando que isso já havia sido incorporado à rotina da sala.

Era uma vez, assim vai começar.
Uma bela história,
Que agora vou contar.
Bate palma, minha gente.
Bate palma, outra vez.
Que agora eu contar.
Vou contar: era uma vez... (Caderno de Campo, 23/02/2017, p. 15).

Para Magalhães et al. (2012, p. 9), “a leitura deleite é uma estratégia pedagógica, na qual os alunos leem sozinhos ou o professor lê para eles. É imprescindível garantir às crianças o ato de ler enquanto direito”.

Quando se trata do trabalho com a leitura, é fundamental que o professor saiba que leitor infantil tem em sua classe. Pelo fato de as crianças estarem na 1ª fase do I ciclo, e se encontrarem na faixa etária dos seis anos, podem ser denominadas de leitores iniciantes, pois é o período quando

O indivíduo começa a tomar contato com a expressão escrita da linguagem verbal, ou seja, começa o letramento; a curiosidade sobre o universo cultural e o mundo que se descortina por meio da produção/reconhecimento da palavra escrita ganha algum espaço sobre a imagem, sendo que a última deve predominar; é a fase de socialização, de racionalização da realidade (GREGORIN FILHO, 2009, p. 46).

A leitura deleite é estimulada pelo PNAIC como uma estratégia formativa que tem como objetivo principal o incentivo da leitura. Segundo documentos do Programa, a leitura deleite:

[...] é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012c, p. 29).

A prática da leitura deleite na sala de aula permite que a criança compreenda que se lê para vários fins. Porém, quando se trata da leitura deleite, é a leitura pelo gosto e por prazer, onde o leitor pode desfrutar do prazer do texto lido. Neste sentido, Rojo (2009, p. 75) aponta que “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perspectivas motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependem da situação e das finalidades de leitura”. Além disso, a leitura no ciclo de alfabetização pode contribuir para integrar os demais componentes curriculares, significando, assim, uma alternativa de trabalho no processo de alfabetização e do letramento.

É importante lembrar que a professora Dilça atua na 1ª fase do I ciclo, e, por ocasião da pesquisa, seus alunos estavam no início do processo de alfabetização. Neste caso, a leitura deleite (Figura 57, p. 110) exerce uma grande contribuição, ao colocar a criança em contato com o texto e com a leitura como possibilidade de construção da subjetividade ativa e interação com os textos.

Para este tipo de leitura, a professora deu ênfase ao uso dos livros literários no contexto da literatura infantil, em especial os gêneros contos, fábulas, lendas e mitos. (Caderno de campo, 04/05/2017, p. 100).

Figura 57 – Momentos de leitura deleite na turma da professora Dilça



Fonte: Barbosa (2017).

É preciso destacar a importância dos livros de leitura literária como aliados no desenvolvimento da afetividade, imaginação e construção de fantasias, por parte dos alunos. Quando entram em contato com este tipo de texto, as imagens coloridas, os personagens, o

próprio texto da história, tudo seduz as criança e convida-as ao mundo da imaginação e fantasia, como acontece com Rafaelly (Figura 58).

Figura 58 – Aluna Rafaelly, compenetrada em sua leitura



Fonte: Barbosa (2017).

O uso da literatura infantil é defendido em vários momentos, nos cadernos do PNAIC, e, neste sentido, Guedes-Pinto (2016, p. 176) reforça que “[...] a prática de leitura da literatura em sala de aula é apontada como uma prática pedagógica permanente, ou seja, é defendida sua incorporação nas ações didáticas cotidianas junto aos alunos”.

Em relação a esse aspecto, foi averiguado, por meio do levantamento das obras literárias utilizadas pela professora no período da pesquisa (Apêndice 4, p. 152) que foram diversas as prioridades da professora ao usar o texto literário em sala de aula como instrumento da prática pedagógica. Esse fazer, segundo Dilça, traz “implicações positivas para o trabalho com a leitura e a escrita por ser tratar de textos que estimulam a fantasia e a imaginação das crianças”. (Caderno de Campo, 10/04/2017, p. 78).

4.2.1 Situações de práticas de leitura no espaço da sala de aula

Nas práticas de leitura incorporadas à rotina pedagógica, desenvolvidas pela professora Dilça com a sua classe, ainda no contexto das leituras deleite, foram propostas situações e estratégias como:

- a) Cantinho da leitura;
- b) Sacola literária viajante;
- c) Palanquinho da leitura;
- d) Rodas de leitura e contação de histórias;
- e) Leitura na biblioteca escolar;
- f) Dramatização.

4.2.1.1 Cantinho da leitura

O cantinho da leitura é uma valiosa estratégia para o incentivo da leitura. O mesmo fica dentro da sala de aula. Nele se encontram diversos gêneros textuais em diversos portadores de textos. O acervo do cantinho da leitura (Figura 59) é reorganizado a cada quinze dias pela professora, que procura disponibilizar livros que atendam a faixa etária das crianças, e também os seus interesses.

Figura 59 – O cantinho da leitura



Fonte: Barbosa (2017).

Esse cuidado é importante, pois, de acordo com Gregorin Filho (2009), hoje há um conhecimento mais amplo das etapas de desenvolvimento da criança e o respeito às competências que cada uma delas comporta é indispensável quando se trata do trabalho com o texto literário em sala de aula. Dilça explica que o objetivo das trocas de livros literários e dos demais gêneros textuais, “é oportunizar aos alunos o acesso e manuseio a quantidade maior de livros de diferentes gêneros textuais e o convívio com diferentes portadores de textos, para melhor compreensão do uso social da escrita”. (Caderno de campo, 10/04/2017, p. 78).

Santos e Souza (2004, p. 81) defendem “que o professor seja um agente fundamental na mediação entre alunos e suportes textuais, um impulsionador e guia, no sentido de um contato cada vez mais intenso e desafiador entre o leitor e a obra a ser lida”. Nesse sentido, então, a escola, por meio do trabalho do professor com a leitura, passa a constituir-se em ambiente privilegiado para a formação do leitor infantil.

Kaufman e Rodrigues (1995) avaliam que existe uma grande diversidade de textos que circulam socialmente, agrupados de acordo com traços comuns e classificados por categorias: literários, jornalísticos, científicos, instrucionais, epistolares, humorísticos e publicitários, que deverão ser utilizados para o trabalho com a leitura no contexto escolar.

O cantinho da leitura, refletem Bastos e Brandão (2016),

Pode promover este contato das crianças com o material de leitura, pois é um espaço planejado dentro da sala de aula com a intenção de promover a prática de leitura aos alunos, que pode ser composto por variados materiais de leitura: livros literários, obras complementares, revistas, gibis, jornais, dicionários e livros paradidáticos. Ao longo dos encontros do PNAIC, foi incentivada a criação do cantinho de leitura nas salas de alfabetização (BASTOS; BRANDÃO, 2016, p. 111).

Quando da renovação dos livros no cantinho da leitura, a professora faz sempre a apresentação dos títulos, antecipando informações dos livros ali expostos. Esta estratégia desperta ainda mais a curiosidade e a fantasia das crianças, estimulando a leitura.

Neste espaço o aluno tem a liberdade para escolher o livro do gênero textual de seu interesse. Durante o recreio, os alunos têm livre acesso ao cantinho da leitura. No final do período da aula, diariamente, todos podem dispor dos materiais contidos no cantinho da leitura. Individualmente, escolhem apenas um livro e retornam à carteira. Terminada a leitura, podem fazer trocas com os colegas. Geralmente a professora destina vinte minutos ao final da aula para as atividades do cantinho da leitura. Como critério de escolha, os alunos costumam observar a capa, os personagens, o título das histórias e as ilustrações. Quanto maiores e coloridas forem, mais interesse provocam nos pequenos leitores.

4.2.1.2 A sacola literária viajante

A sacola literária viajante é uma atividade pedagógica de leitura na qual a professora coloca dois livros dentro de uma bolsa, a “sacola literária viajante”, e depois a entrega a um dos alunos da turma, para que os livros sejam lidos em casa, com a família (Figura 60).

Figura 60 – Sacola literária viajante



Fonte: Barbosa (2017).

A professora utilizou-se de quatro sacolas, e, dessa maneira, duas vezes por semana, dois meninos e duas meninas recebem a sacola viajante, sempre ao final do período da aula. A professora Dilça conta, em seu relato, que “esta atividade tem como pretexto conduzir a criança ao início das relações de intertextualidade através de vivências com as variedades textuais, sejam eles semelhantes ou diferentes” (Caderno de campo, 24/04/2017, p. 80). Esta compreensão da docente vai ao encontro do que afirma Gregorin Filho (2009, p. 39): “neste tipo de atividade a criança vai percebendo que os textos entrecruzam entre si, trazem valores diferentes, entram em conflito ou se apropriam de elementos de outros textos para argumentar e construir verdades”.

No dia seguinte, estes meninos e meninas são convidados a fazer a leitura ou contar a história no palanquinho da leitura. Nesta atividade, os pais e demais membros da família se envolvem com a leitura literária, pois as crianças que ainda não leem convencionalmente

pedem ao adulto ou irmão já alfabetizado para ser o leitor do texto. Assim, a criança tem a possibilidade de experimentar, por meio da arte, as múltiplas escolhas que são colocadas diariamente em sua vida e na de outras pessoas, além de perceber as relações de semelhanças entre as construções textuais.

Este trabalho com os alunos é monitorado, de forma sistemática, pela professora, registrando, em ficha individual de cada aluno, o dia, data, e título do livro lido.

4.2.1.3 Palanquinho da leitura

O palanquinho da leitura é mais uma das estratégias de ação pedagógica que faz parte da leitura deleite. Ele é utilizado tanto pelo professor quanto pelo aluno para contar histórias, cantar músicas, recitar poemas e fazer a leitura dos livros literários levados para casa no dia anterior, através da sacola literária viajante. As atividades no palanquinho da leitura são realizadas duas vezes por semana, com trinta minutos de duração. Nestas ocasiões, apenas quatro crianças fazem a leitura deleite no palanquinho. Ao término de cada mês, espera-se que todos os alunos tenham participado desta atividade. Foi o que aconteceu durante esta pesquisa, período em que se constatou a participação da turma em sua totalidade.

Figura 61 – Palanquinho da leitura (à esquerda, a aluna Bianca cantando a música do Sítio do Picapau Amarelo; à direita, a professora Dilça lendo Onça-Boi)



Fonte: Barbosa (2017).

Nestas atividades no palanquinho da leitura, a professora procurou valorizar a oralidade das crianças, aspecto que frequentemente é deixado de lado pela escola, mas que é de fundamental importância no processo de alfabetização. O desejo do aluno de utilizar o microfone estimula-o e motiva-o a participar das atividades no palanquinho da leitura.

Andrade (2015), em um dos cadernos do PNAIC, esclarece que o professor deve promover o trabalho com a oralidade, leitura e escrita numa perspectiva sociointeracionista, no qual a interação emerge como centro de um processo de ensino do texto, resultado de determinadas condições de produção, de determinada relação entre os interlocutores, o escritor e o leitor, definido em um gênero textual.

No campo da alfabetização e do letramento “o eixo da oralidade acompanha os demais, em sua função metalinguística, pois se fala sobre a língua na escola, para se aprender a língua e sobre a língua” (ANDRADE, 2015, p. 69). A oralidade precede a leitura e a escrita, logo, é indispensável para o processo da apropriação da língua materna.

Vale salientar que muitos alunos que subiam ao palanquinho da leitura ainda não liam convencionalmente, mas, por meio das imagens, construíam e reconstruíam a história, contando-a para a sala, apresentando as páginas ilustradas. Em alguns casos, como o livro fora levado para casa, na sacola literária viajante, e lido por um irmão ou pelos próprios pais das crianças, no dia seguinte, uma vez conhecedoras da história, muito confiantes, se ofereciam para contar a história no palanquinho da leitura. Assim, torna-se evidente, a partir dos relatos das crianças, a participação dos adultos e jovens na leitura literária em casa, mediada pela escola, mesmo que não intencional. (Caderno do campo, 20/04/2017, p. 79).

Neste sentido, Girotto e Souza (2010) compreendem que inserir as crianças em experiências de compartilhamentos de leitura e estimulá-las para atividades de produção de significados dos textos, possibilitando diálogos com diferentes autores, são práticas de mediação que não devem ser ignoradas no âmbito escolar.

4.2.1.4 Roda da leitura e contação de histórias

A roda da leitura e a contação de histórias são relevantes estratégias usadas pela professora Dilça para o trabalho de leitura. Na roda da leitura, as narrativas eram lidas por ela para a classe. Já a contação era realizada sempre pelos alunos por meio da memória.

Para Cosson (2017), estes são exemplos típicos de uma prática escolar que consiste na reunião das crianças, em torno do professor, para ouvir a leitura de um texto bem como acompanhar histórias orais ditas pelos colegas e que pode contribuir para a construção do letramento escolar das crianças.

Nos momentos de rodas de leitura, a professora sempre utilizou textos literários presentes em livros de literatura infantil, usando estratégias de compreensão leitora, além de monitorar o entendimento do texto pelas crianças. Para tanto, realizou leituras em voz alta para a turma, iniciando as atividades a partir da apresentação da capa, exploração do título, levantamento de hipóteses sobre a história, contexto, as personagens protagonistas, demonstração das imagens, bem como reproduzindo gestos e diversos tons de voz no processo da leitura.

Segundo a professora Dilça, sua opção pela leitura em voz alta nos momentos da roda da leitura se deve ao fato de “as crianças estarem no estágio inicial da leitura e por trazer benefícios para a prática pedagógica em sala de aula em relação ao ensino da leitura e da escrita” (Caderno de campo, 30/03/2017, p. 39). Tal compreensão coincide com o pensamento de Bajard (2002, p. 171), quando afirma que o professor sempre desenvolveu a leitura em voz alta, “a proferição do texto pelo professor facilita a compreensão da criança”.

O uso da voz alta pela professora, em diversas tonalidades de som, para caracterizar personagens e expressar emoções como medo, susto, alegria; as pausas; levantar a voz ou sussurrar e acelerar o ritmo da leitura são recursos que favorecem o envolvimento do aluno com a narrativa, oportunizando momentos de prazer, fantasia e envolvimento com o enredo da história (Caderno de campo, 30/03/2017, p. 39). Como explica Bajard (2002, p. 172), a leitura em voz alta “se caracteriza por uma proferição polifônica constituída por encenação mínima do texto dito, na qual a diversidade das vozes e o espaço são códigos destacados”.

Ouvir um texto lido pela professora já é uma forma de leitura, os alunos se colocam no papel de leitores, com possibilidades de identificar a linguagem, os gêneros ou os portadores nos quais eles se apresentam, além de ter a oportunidade do contato prazeroso com a leitura de textos literários. De acordo com Cosson (2017, p. 105), “na escola, a leitura em voz alta é usada prioritariamente nos anos iniciais quando a criança precisa da voz para fazer a transição entre o mundo da oralidade e o mundo da escrita”.

Após a leitura do texto, a professora deu oportunidade às crianças para contação de histórias. O aluno poderia fazer o uso da memória e contar um conto, uma história já conhecida por eles. Poderia ser uma história literária já lida em sala de aula, uma história trazida de casa, contada pelos pais, irmãos, ou já ouvida anteriormente, em algum lugar. O aluno também poderia apoiar-se em sua própria imaginação, criando uma história para contar ao grupo.

Neste sentido, Cosson (2017, p. 112) descreve que “contar histórias é uma das estratégias pedagógicas que usualmente entra na escola como parte da preparação das crianças

para a leitura”. As rodas de leitura e contação de histórias podem ser um grande passo para discussões entre os alunos e o professor, vindo a fortalecer vínculos e melhorando as interações em sala de aula.

Para a professora alfabetizadora, “contar história através do uso da memória traz benefícios às crianças, sendo um deles a ampliação do vocabulário e o desenvolvimento da oralidade”, e, ainda, “possibilita à criança a construção e logicidade do texto narrativo, habilidades para a escuta além do estímulo à imaginação, fortalecimento da oralidade, a criatividade e o incentivo para a leitura” (Caderno de Campo, 30/03/2017, p. 40).

Este evento aconteceu uma vez por semana, em sala de aula. No período da pesquisa, aconteceram dez momentos de rodas de leitura e contação de história. Estes momentos, segundo declaração de Dilça “constituíram momentos ricos e muitas vezes únicos, que favoreceram o diálogo entre as crianças e a professora, fortalecendo vínculos de afetividade e confiança” (Caderno de campo, 30/03/2017, p. 40).

Figura 62 – Rodas de leitura em voz alta pela professora Dilça



Fonte: Barbosa (2017).

Na contação de histórias, verificou-se que o aluno tinha voz e vez para poder contar o seu conto/história mesmo que fosse da tradição oral, presente em sua cultura. O texto é constituído através das contribuições da língua oral. Assim, conforme Bajard (1999), um contador de estórias deve saber “recheiar seu enredo com contribuições que nascem de intervenções do espectador. O enredo, nesse caso, equivale a uma arquitetura montada com expressões preestabelecidas que deixa espaços livres para língua oral surgida no momento”.

O ato de contar histórias dá margem à espontaneidade, uma vez que libera as mãos do livro, e o olhar, da leitura. As figuras 63 e 64 mostram os alunos Pedro Henrique e Paola contando histórias, nos momentos de contação oportunizados aos alunos nas rodas de leitura.

Figura 63 – Pedro Henrique contando a história do Saci Pererê



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 64 – Paola contando a lenda do Sapo boi



Fonte: Barbosa (2017).

Durante a contação de história a professora utiliza uma estratégia interessante: o avental. Os alunos que irão fazer a contação da história vestem um avental, se tornando, desse modo, protagonista daquele momento. O uso deste acessório desperta o interesse das crianças para os momentos de contação na roda de leitura. É importante ressaltar que o aluno já vem de casa com a história na memória para ser narrada à classe no momento da atividade.

Cosson (2017) reconhece a contação de histórias como

[...] uma forma privilegiada de ampliação do vocabulário, relação com o impresso, estímulo à imaginação, desenvolvimento da criatividade e do senso crítico, incorporação de modelos narrativos, incentivo à leitura, promoção de valores e crescimento emocional, além de funcionar como ponto de partida ou ligação entre conteúdos programáticos (COSSON, 2017, p. 112).

Na contação de histórias, os alunos manifestaram bastante interesse e curiosidade pelas lendas, principalmente as que fazem parte do folclore brasileiro, que são contadas, corriqueiramente, pelos pais, avós e pessoas do convívio da criança como: A loira do banheiro, Lobisomem, Mula sem cabeça, a Lenda da mandioca, Curupira, Saci Pererê, Pirarucu, Negrinho do Pastoreio, Sapo-boi etc.

Para Gregorin Filho (2009), o objetivo desta atividade é:

Levar o aluno dos anos iniciais do ensino fundamental a encarar as atividades de leitura como continuidade das contações de histórias vivenciadas no âmbito do seu lar ou de sua comunidade, além de propiciar esse tipo de experiências àquelas crianças que por motivos diversos não tiveram a oportunidade de conviver com essa experiência tão ancestral (GREGORIN FILHO, 2009, p. 79).

Após a contação da história pela professora, os alunos iam até a biblioteca para efetuar o empréstimo do livro lido para ler em casa (Caderno campo, 31/03/2017, p. 41).

Na Figura 65 (p. 121), na hora do conto, a professora Dilça faz a leitura e, ao mesmo tempo, a contação da lenda “O Lobisomem”, fazendo uso do livro tipo *pop up*, uma obra adaptada pelo autor Mauricio de Souza, sendo os personagens da história vividos pela Turma da Mônica.

Figura 65 – História por meio de imagem e texto: O Lobisomen (lenda), pela professora Dilça



Fonte: Barbosa (2017).

Em termos de letramento, portanto, nos apoiamos em Cosson (2017, p. 105), que ressalta que “seus benefícios são semelhantes aos da leitura antes de dormir, ainda ampliado por conta do ambiente escolar e reforçado pela força simbólica da atividade ancestral de contar histórias e compartilhar experiências”.

4.2.1.5 Leitura na biblioteca escolar

Os momentos de leitura na biblioteca escolar acontecem quinzenalmente tendo sido presenciados, por este pesquisador, cinco momentos de leitura neste espaço, nos dias: 24/02; 13/03; 27/03; 03/04 e 17/04/2017. (Caderno de campo, 18/04/2017, p. 54).

A figura 66 (p. 122) ilustra alguns momentos de leitura acontecidos na biblioteca da escola.

Figura 66 – Momentos de leitura na biblioteca da escola



Fonte: Barbosa (2017).

As ações de leitura neste espaço foram sempre planejadas pela professora, com auxílio da bibliotecária, principalmente no tocante à seleção dos textos a serem disponibilizados aos alunos. De modo antecipado, no HTPC a professora ia até biblioteca e selecionava livros para estes momentos de leitura, e previamente falava sobre eles em sala, procurando despertar a curiosidade e o interesse das crianças para frequentar o espaço da biblioteca escolar.

De certo modo, a professora direcionava a leitura das crianças, porém, sem inibir o acesso e a livre escolha, pelos alunos, de outros livros disponíveis no acervo da biblioteca escolar, para serem lidos ou manuseados pela criança.

Assim, na biblioteca escolar as crianças tiveram acesso a vários tipos de textos, não somente os livros literários: também os textos jornalísticos, poemas, gibis, trava-línguas, parlendas, adivinhas, fábulas, lendas, provérbios, ditados populares, textos de propagandas, contos, revistas, dicionários, entre outros.

Ressalta-se, então, que apesar da seleção prévia dos textos disponibilizados aos alunos, eles tinham total liberdade de acesso às estantes, prateleiras e mostruários de livros, podendo escolher outros títulos que não aqueles disponibilizados nas mesas. Muitas vezes, falavam o nome da obra desejada e a bibliotecária ia até a estante e pegava o livro para entregá-lo à criança.

Nas dependências da biblioteca existe também o cantinho da leitura, um ambiente agradável onde os alunos podem deitar sobre tapetes e almofadas para ler. Além disso, contam também com recursos midiáticos, como TV, Kits multimídia e aparelho de som que incrementam as atividades de leitura. Sabe-se que muitas histórias clássicas da literatura infantil, hoje, são exibidas sob a forma de filmes ou jogos interativos, por exemplo.

Durante o trabalho com a leitura na biblioteca, observou-se que a professora Dilça atuou como facilitadora e mediadora das leituras, ao ler para as crianças, ensinar estratégias de leitura para a boa compreensão do texto, disponibilizar e organizar os livros de literatura infantil à turma, e manter o diálogo com o aluno quando surgiam indagações sobre o texto lido, além de conversar com as crianças sobre o conteúdo do texto lido, procurando relacioná-lo ao dia a dia (Caderno de campo, 23/03/2017, p. 32).

Assim, em seu trabalho de mediação Dilça considerou o espaço da sala de aula como ambiente dialógico, logo privilegiou a leitura dialógica, e propôs o uso de estratégias de leitura como instrumento para a formação do leitor que seja capaz de compreender os textos lidos, atribuindo sentido ao que lê.

Cosson (2017, p. 51) explica que “a leitura como diálogo pressupõe uma relação que se estabelece entre leitor e autor, texto e contexto, constituindo o que se chama de circuito da leitura”, assim, para ele, toda leitura é diálogo. O autor ainda enfatiza que:

Tomado como diálogo, como uma relação, o ato de ler é mediado por três objetos que são os objetos da leitura: texto, contexto e intertexto, ou seja, quando leio um texto sempre leio simultaneamente o texto, o contexto e o intertexto, ainda que cada um desses objetos possa receber maior ou menor atenção do leitor. (COSSON, 2017, p. 51).

Também ficou claro, durante o período de observações em sala de aula, que durante todo o trabalho de mediação nas situações de leituras, a professora procurou encorajar a participação das crianças e, sobretudo, garantir um clima descontraído e confortável para o desenrolar das aprendizagens. (Caderno de campo, 03/05/2017, p. 103).

Em um desses momentos de leitura na biblioteca, ao final da aula, a professora consultou a turma, perguntando se alguém gostaria de socializar a leitura que fez. Para este

pesquisador, essa atitude da professora revela sua sensibilidade para com a aprendizagem discente, pois, democraticamente, os alunos vão se sentindo mais seguros, prontos a compartilhar suas leituras com os colegas.

4.2.1.6 Dramatização

Ainda como trabalho com a leitura, a professora utilizou-se da dramatização. Houve encenação de letras de músicas e histórias. Dentre elas, pode-se destacar o conto popular “Dona Baratinha”, recontado por Ana Maria Machado, e encenado pelos alunos, que deram vida aos personagens da história. A professora iniciou seu trabalho com hora do conto, durante a qual fez a leitura da história, explorou o enredo, o contexto e as personagens.

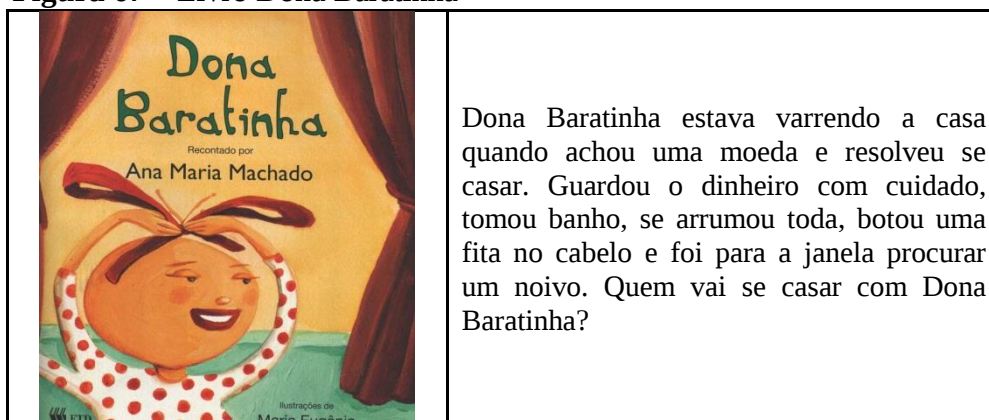
Em outros momentos, a professora Dilça, em parceria com a monitora do Programa Mais Educação, Rosa Santos de Souza, deu início ao trabalho de adaptação do texto, considerando as singularidades das crianças, para que pudesse ser transformado em encenação teatral por meio da dramatização.

A colaboração da monitora Rosa foi de grande relevância, principalmente em relação ao figurino, cenários e orientações feitas aos alunos, atores mirins, sobre suas falas e atuação como personagens nos momentos da encenação. Enzo fez o papel de Seu Ratinho e Tamires, de Dona Baratinha. A expectativa da classe para a dramatização foi surpreendente. Os alunos vibraram com a apresentação e aplaudiram bastante os seus colegas.

O conto “Dona Baratinha” é bem conhecido no universo infantil e muito apreciado pelas crianças, que se encantam com os noivos e se entristecem com a morte de Seu Ratinho e o desespero de Dona Baratinha por ficar viúva antes mesmo do casamento.

A seguir, a capa e a sinopse do conto de “Dona Baratinha” (Figura 67):

Figura 67 – Livro Dona Baratinha



Fonte: Ana Maria Machado (2017)¹⁴.

¹⁴ Disponível em: <http://www.anamariamachado.com/livro/dona-baratinha> Acesso em: 10/10/ 2017.

Cosson (2017) enfatiza que a dramatização possibilita a memorização do texto, o que contribui para o aprendizado da leitura, o desenvolvimento da oralidade, melhorar a concentração, autoexpressão, diminuição da timidez, sociabilidade, além de possibilitar o trabalho em equipe e apreciação do texto literário.

Figura 68 – Cenas da dramatização do conto “Dona Baratinha”



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 69 – Momentos finais da dramatização do conto “Dona Baratinha”



Fonte: Barbosa (2017).

Neste sentido, Cosson (2017, p. 110) explica que “de qualquer maneira, a dramatização, [...] é um momento de grande interação dos alunos com o texto e entre eles mesmos, além do impacto sobre a audiência”. Ainda para este autor, a dramatização enquanto prática de leitura requer a integração de várias linguagens artísticas e vem daí sua importância para a formação do leitor.

É importante que o professor conheça os vários modos da leitura literária, tanto para corresponder às expectativas entre professor e alunos como também para ampliar o tratamento que é dado ao texto literário dentro e fora da escola, pois, como lembra Cosson (2017), a leitura literária possui um caráter formativo e pode contribuir com o diálogo na leitura, tendo como cenário principal a escola.

Assim, evidencia-se que a leitura literária proporciona a liberdade de uma maneira tal que nenhum outro modo de ler poderia oferecer. Neste sentido, Cosson (2017, p. 50) assinala que a experiência da literatura se torna “um modo único de experiência, uma expansão das fronteiras de nossos próprios sentimentos e mundos, vividos por meio de nós mesmos”.

Como já foi apontado anteriormente, também na sala de aula a leitura literária se desenvolve com intensidade, como se vê na figura 70 (p. 127).

Nas práticas pedagógicas de Dilça a roda de conversa ocorria frequentemente, sempre logo após a leitura de um texto ou quando desenvolvia um conteúdo que necessitasse do diálogo e maior interação entre a professora, o aprendiz e o conhecimento. Segundo a docente, “é na roda de conversa que os alunos se deixam levar pela curiosidade, deixando a

timidez de lado, fazendo uso das oportunidades para esclarecer dúvidas e emitir opiniões acerca do estudo em questão.” (Caderno de campo, 04/05/17, p.104).

Figura 70 – Leitura literária em sala de aula



Fonte: Barbosa (2017).

O trabalho da professora Dilça com as práticas de leitura mostrou sua disposição para ler para e com os seus alunos, sempre de maneira expressiva, fazendo a mediação entre o texto e as crianças. Encontrar no docente tal comportamento estimula, ainda mais, o envolvimento delas com os livros e outros textos com que se depararem, em diferentes contextos sociais.

Pode-se dizer, portanto, que a formação continuada do PNAIC conectada às práticas de sala de aula possibilitou à professora desenvolver um trabalho significativo com a leitura através dos textos literários, e também dos diversos gêneros textuais na perspectiva da formação de leitores.

Koch (2007) aponta a relevância do trabalho com a leitura na concepção interacionista, pois:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos sujeitos da linguagem (KOCH, 2007, p. 28).

A autora ainda explica que

a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realizam, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH, 2007, p. 26).

Em consonância com o pensamento da autora, entende-se que só é possível formar leitores competentes por meio de atividades de leitura que sejam compatíveis com as capacidades de leitura do leitor.

Para tal fim, fazendo uso efetivo dos diversos gêneros textuais em sala de aula, explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio e o ritmo de cada aluno, o professor será capaz de vislumbrar leitores literários, que além de compreender o texto, o utilizarão em seu contexto social.

Cosson (2015, p. 170) corrobora com este pensamento, quando diz que ao mesmo tempo em que o professor medeia, também ensina a leitura literária na escola “desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora,

recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e estar no mundo”.

Sendo assim, ao proporcionar a interação dos alunos com os livros, além de estimular a leitura autônoma, o professor também está promovendo o letramento literário que consiste no envolvimento dos alunos em práticas sociais de leitura da literatura. Como explicita Guedes-Pinto (2016):

[...] a leitura de um texto literário ajuda, portanto, o professor a trabalhar de maneira interdisciplinar porque rompe com a estratificação de conteúdo, favorece a interlocução entre os conhecimentos de mundo, valoriza as diferenças de experiências entre os sujeitos e abre possibilidades de diálogo. Ao professor, o texto literário permite uma infinidade de entradas e pode provocar posturas investigativas a serem exploradas e caminhos de pesquisa a serem desbravados junto aos alunos (GUEDES-PINTO, 2016, p. 183).

Na prática docente da professora Dilça tornou-se nítido que o aluno tem garantido o acesso aos livros literários e a inserção ao universo da leitura literária.

Como destaca Cosson (2017), o ensino da literatura deve ter como centro a experiência literária. Nesta perspectiva, o autor afirma:

[...] é tão importante a leitura do texto literário quanto as respostas que construímos para ela. As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura de obras. A literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento deve ser compreendido criticamente pelo aluno. (COSSON, 2017, p. 47).

Assim, é de grande importância o uso do texto literário já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, explorando seu caráter formador, que faz com que a criança aprecie a essência da arte literária relacionando-a criticamente com o seu cotidiano. Como argumentam Burlamaque, Martins e Araújo (2011, p. 81), “quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária”.

Durante as observações em sala de aula, foi constatado que a professora trabalhou com diversos gêneros, tanto para leitura como para desenvolver atividades junto aos alunos, de modo que estes se apropriassem dos direitos de aprendizagem dos eixos da Língua Portuguesa.

O PNAIC, no caderno de formação, ano 3, unidade 5, orienta o uso dos diversos gêneros textuais no contexto do processo da alfabetização e do letramento escolar por considerar que o processo de ensino-aprendizagem da língua materna requer experiências

diversificadas de uso e reflexão. A leitura e a escrita estão em toda a parte, a oralidade, a leitura, a produção de textos, análise linguística e a apropriação do sistema de escrita alfabética não podem se encaradas como tendo um fim em si mesmas, mas como práticas que estão articuladas à vida social (BRASIL, 2012e).

Dentre os aspectos apontados pelo PNAIC ao enfatizar o uso dos gêneros encontra-se a compreensão de que a língua oral e escrita existe e circula no universo social materializada em textos que pertencem a diferentes gêneros. Sendo assim, o trabalho em torno dos gêneros amplia as possibilidades de análise, reflexão e interlocução entre a escola e a vida, além de favorecer uma abordagem interdisciplinar e a integração de saberes.

Ademais, “as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos culturais e históricos, ou seja, por gêneros textuais. Se a escola investe no ensino dos gêneros estará facilitando, portanto, a apropriação dos usos da língua”. (BRASIL, 2012e, p. 7)

Dentre estes gêneros, os quais foram utilizados em sala pela professora alfabetizadora Dilça, destacam-se as adivinhas, cantigas, bilhetes, convite, quadrinhas, receita culinária, poema, trova infantil, parlendas, tirinhas, trava-língua, anúncios, acrósticos etc. (Caderno de campo, 04/05/2017). Para ela, “estes tipos de gêneros são curtos, o que facilita a memorização, o desenvolvimento da oralidade, compreensão textual, possibilitando o trabalho com a leitura e com a escrita, bem como a ampliação de conhecimentos”.

Pode-se observar, pelos textos apresentados nas figuras 71 e 72 (p. 132-133), que os gêneros utilizados pela professora são conhecidos por muitas crianças, logo, puderam ser reconhecidos como manifestações culturais. Assim, a competência comunicativa desenvolve-se com a prática e a reflexão sobre os diversos gêneros textuais, de forma que a criança se sinta cada vez mais capacitada a utilizá-los adequadamente.

Neste sentido, Dolz e Schneuwly (2004) orientam que o professor escolha como objetos de ensino gêneros textuais que apresentem características composicionais, sociodiscursivas e linguísticas relativamente diferentes entre si, o que contribuirá para que seus aprendizes realizem diferentes operações de linguagem e se apropriem de diversas práticas de letramento.

É importante destacar que o PNAIC preconiza que

Em todos os anos de escolarização as crianças devem se convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes. (BRASIL, 2012c, p. 32).

O contato da criança com diferentes linguagens, segundo Valle (2014), é essencial para o seu desenvolvimento linguístico, logo, o uso de gêneros diversificados propicia o desenvolvimento da capacidade de analisar, de forma crítica, os usos linguísticos e permite que, mesmo dentro de uma situação escolar de aprendizagem, percebam a função da linguagem, sua utilização cotidiana e as diferentes intenções que pode veicular.

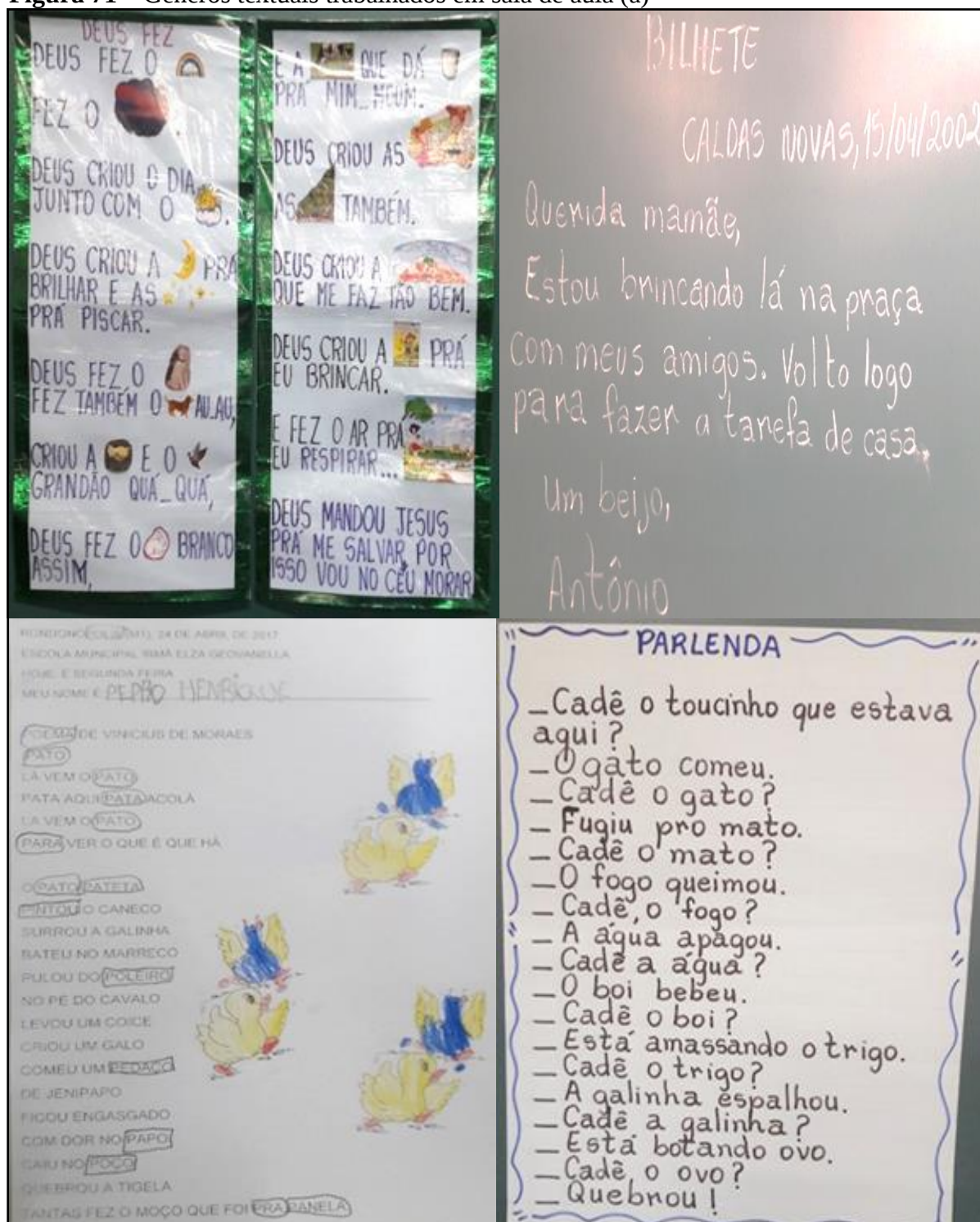
Para Silva et al. (2012, p. 31) “é no processo de apropriação da leitura e da escrita, que a diversidade de gêneros textuais enriquece o trabalho e amplia o contato do aluno com a cultura letrada”.

No período de observação em sala de aula foi possível notar o uso de gêneros textuais curtos (figuras 71, p. 132, e 72, p. 133), como já foi citado anteriormente, no trabalho pedagógico da professora, onde há trabalhos com cantiga, bilhete, trava-língua, parlendas, trova infantil, tirinhas, dentre outros. Estes textos eram utilizados pela professora tanto para a leitura oral junto com os alunos como para leitura individual ou em duplas, jogral e também para desenvolver atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita alfabética, produção escrita, análises linguísticas por meio da circulação de textos.

Segundo Mendonça e Leal (2005), a organização do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, em cada ano escolar, depende dos objetivos pedagógicos pleiteados pelo professor, e das habilidades e competências que se pretende explorar, não perdendo de vista os níveis de aprofundamento exigidos em cada ano no ciclo da alfabetização.

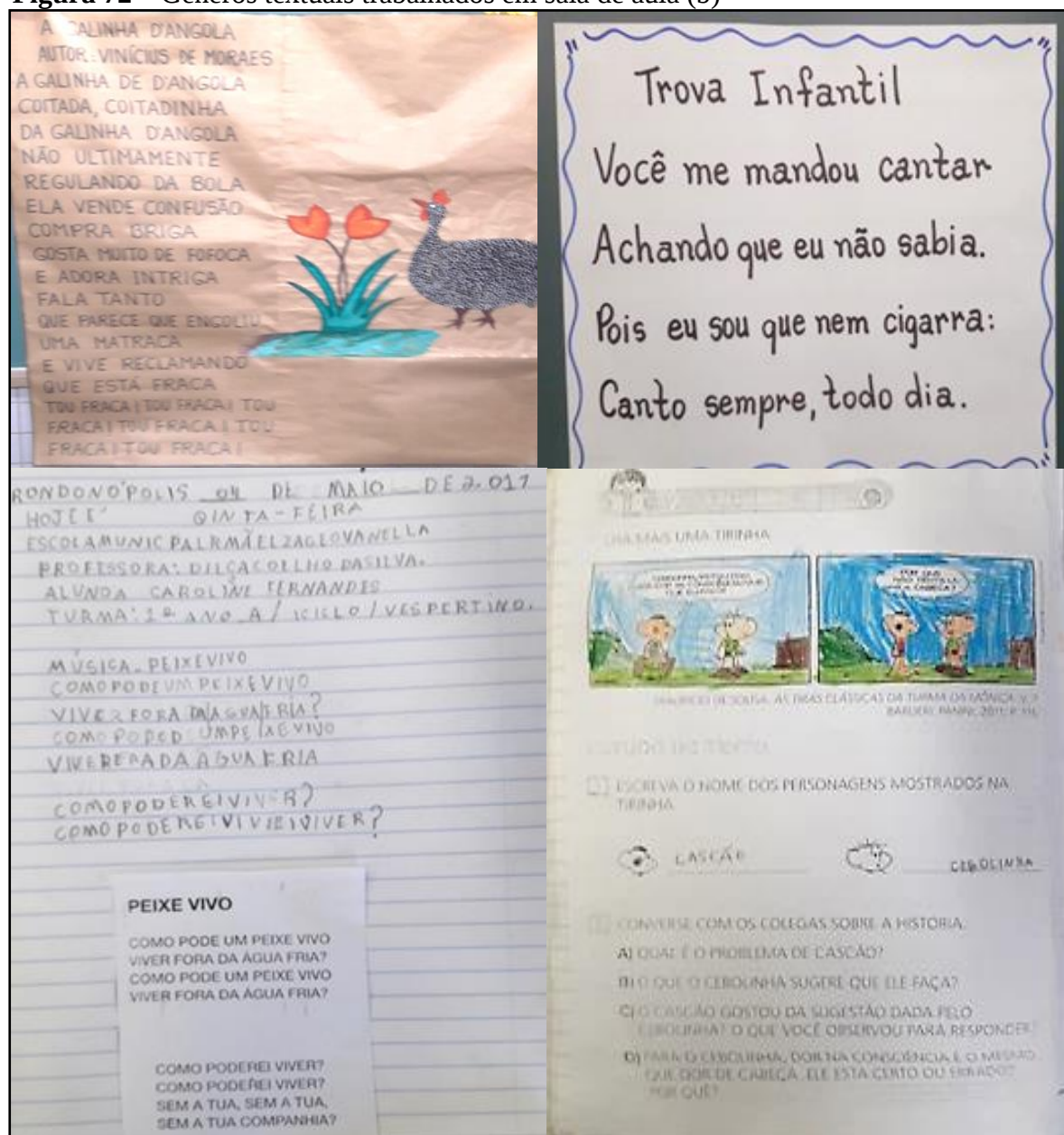
Foi observado e também citado pela própria professora, anteriormente, que estes textos são mais propícios à memorização das crianças, além de fazer parte do seu cotidiano. Ela compreende que “textos desta natureza, do convívio social das crianças, despertam tanto o gosto de ler como para aprender a escrever, além de oferecer a oportunidade de vivenciarem o uso contextualizado tanto da leitura como da escrita” (Caderno de campo, 03/05/2017, p. 102).

Figura 71 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula (a)



Fonte: Barbosa (2017).

Figura 72 – Gêneros textuais trabalhados em sala de aula (b)



Fonte: Acervo Barbosa (2017).

Em relação ao trabalho com textos, Brandão (2006, p. 60) atribui ao docente “a tarefa de propor a leitura de textos interessantes e diversificados, que tenham significado para seu grupo de alunos, assim como proporcionar um bom trabalho de exploração e compreensão desses textos”. Neste direcionamento, Kleiman (1993), discorre que

[...] quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com os textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo. (KLEIMAN, 1993, p. 87).

Ao corroborar com a afirmação da autora pode-se dizer que só se forma um leitor competente por meio de um trabalho com a diversidade de gêneros que circulam socialmente, pelos quais as crianças aprendem sobre os usos e funções da leitura e da escrita.

Além do trabalho com a leitura, a professora desenvolveu, ao longo do bimestre acompanhado pelo investigador, por meio de sequências de atividades, conteúdos e práticas pedagógicas relacionadas ao processo de alfabetização como se pode ver no Apêndice 5 (p. 155). As sequências de atividades eram planejadas e desenvolvidas semanalmente, com flexibilidade a possíveis alterações, em vista de imprevistos que poderiam ocorrer no processo ensino-aprendizagem.

Portanto, tendo acompanhado e analisado o trabalho da professora alfabetizadora Dilça, em sua sala de aula, em que foi utilizada a multiplicidade de textos, é possível afirmar que o modo como ela conduz o seu trabalho pedagógico é fundamental para que as crianças possam construir conhecimentos e adquirir habilidades para ler e escrever em diferentes situações das práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos desta pesquisa, é possível concluir que a compreensão dos direitos de aprendizagem, tanto em relação ao conceito geral como do eixo leitura, elaborada pela professora alfabetizadora a partir das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribui e fortalece o seu trabalho docente com a leitura e, consequentemente, influencia todo o processo de alfabetização e letramento, ainda em processo de construção em sala de aula da 1ª fase do 1º ciclo.

No processo de alfabetização, todos os eixos da Língua Portuguesa (leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética e discursividade, textualidade e normatividade) não são ensinados de forma isolada, mas sim de maneira integrada, articulados entre si. Portanto, cada eixo e seus direitos de aprendizagem têm sua importância neste contexto.

Quando se buscou analisar a compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora no eixo leitura e a repercussão desta para o trabalho com a leitura, já se tinha a clareza da importância do trabalho articulado com os demais eixos e da impossibilidade do trabalho isolado somente do eixo leitura, como ficou evidenciado no trabalho com leitura em sala de aula pela professora Dilça.

Neste sentido, é importante lembrar que no contexto do PNAIC a abordagem do trabalho pedagógico do componente Língua Portuguesa ressalta a escola como ambiente de incentivo, de desenvolvimento e expansão da leitura e escrita de textos de diversos gêneros, ligados a diversas práticas sociais, mas igualmente como instituição responsável pelo ensino da língua escrita, de seu funcionamento, de suas convenções, cujo objetivo final é também a ampliação das capacidades comunicativas das crianças, visando a sua maior participação nas práticas sociais letradas, pois oralidade, leitura e escrita se apresentam como instrumentos para a inserção social.

Torna-se necessário pontuar que as capacidades linguísticas da alfabetização (capacidades, conhecimentos e atitudes) foram institucionalizadas nos documentos do PNAIC como direitos de aprendizagem e estão presentes em todos os componentes curriculares do ciclo de alfabetização, e são descritos de maneira específica, de modo a fornecer aos docentes referências para pensar, identificar e delinear ações mais objetivas para o ensino da leitura, na perspectiva de propiciar avanços eficazes em relação aos conhecimentos, conceitos, procedimentos, habilidades, valores e disposições necessários ao domínio da leitura como prática de compreensão e produção de sentidos.

Em relação à compreensão dos direitos de aprendizagem do eixo leitura pela professora Dilça, percebe-se que ela apreendeu conhecimentos teóricos nas formações do PNAIC, fundamentais para o exercício pedagógico com a leitura. E não somente com o eixo leitura, mas com os demais eixos da Língua Portuguesa, além de trabalhar de modo a integrar saberes de outros componentes curriculares por meio da organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Ficou evidenciado que a Escola Municipal Irmã Elza Geovanella considera os direitos de aprendizagem para o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, quando estes são contemplados nas temáticas do Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola, e por serem utilizados pelos professores do 1º ciclo em seus planejamentos nas diversas formas de organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

Ademais, os direitos de aprendizagem estão presentes nos planos anuais de ensino do 1º ciclo de alfabetização e, neste sentido, são utilizados pela professora Dilça como referências e eixos norteadores do planejamento, monitoramento e avaliação das atividades pedagógicas em sua prática docente na perspectiva da garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e para a melhoria da qualidade do ensino na escola.

A eficácia da operacionalização dos direitos de aprendizagem presentes no quadro do eixo leitura resultou da correta compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora, com as práticas de leitura em sala de aula visando a formação de crianças leitoras.

A professora oportunizou diversas situações e adotou instrumentos formativos aliados às finalidades das leituras, como as leituras deleite, rodas de leitura e contação história, palanquinho da leitura, sacola literária viajante, leitura na biblioteca escolar. Fez uso dos diversos gêneros textuais, utilizando livros literários, contos, fábulas, histórias em quadrinhos, textos jornalísticos, músicas e cantigas populares, parlendas, poemas, trovas, trava-línguas, adivinhas, que incentivaram o gosto pela leitura. Isso também se reflete em atividades nos demais eixos, de modo integrado, na oralidade, leitura e produção escrita com os alunos da classe.

No processo de desenvolvimento das atividades, as crianças foram tratadas pela professora Dilça como sujeitos singulares, capazes de exercitar a reflexão, tendo liberdade para falar, participar, aprender, interagir e se divertir enquanto aprendem, uma vez que a ludicidade se fez presente a todo o momento. E tudo isso acontece a partir do professor que acredita em seu educando e lhe dá a liberdade para a participação e construção de sua autonomia. Assim, é possível afirmar que a professora assumiu sua função primordial no ato pedagógico: a de mediar aprendizagens.

Tendo o foco na leitura, as atividades acima descritas expressaram a criação de instrumentos formativos em que as crianças puderam interagir mediadas de modo intencional pela professora Dilça, com textos escritos com finalidades, gêneros e suportes diversos, em que puderam ler e interpretar textos verbais e não verbais, ainda que lidos ou recontados pela professora ou coleguinhas, com a finalidade de aprender sobre assuntos diversos, vivenciando a leitura como meio para aprender e compreender o contexto de vivências em que estão inseridos, destacando a importância da leitura na formação dos sujeitos. Neste cenário, destaca-se a importância que a escola atribui à leitura, demonstrado através do Projeto de Leitura “Minha escola lê” e da parceria com a Biblioteca Itinerante BiblioSESC.

Por fim, considera-se que esta pesquisa se constitui como estratégia formativa para os professores e especialistas na área da alfabetização, pois suas discussões e resultados poderão adentrar os espaços escolares e possibilitar reflexões acerca da compreensão e operacionalização dos direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização. Este estudo é apenas um começo, que, dentre outros, poderá vir a contribuir com a garantia do direito de aprendizagem das nossas crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ludmila Thomé de. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. In: BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 5. Brasília, 2015, p. 66-81.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o Pnaic. IN: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, 2015, p. 18-26.

BAJARD, Élie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BARBOSA, Áureo José. **Caderno Campo de pesquisa**. Rondonópolis/MT, 2017.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva. **Prática de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC**: estudo do uso dos acervos de leitura. Dissertação de Mestrado, PPGEdu/UFMT, 2016. Disponível em: <<http://www.ufmt.br/ppgedu/arquivos/dc58c6954698dc417270d331c2806a2e.pdf>> Acesso em: 12 fev.2017.

BASTOS, Regiane Pradela da Silva; BRANDÃO, Claudia Leite. **Práticas de leitura no contexto do PNAIC**: cantinho de leitura e leitura deleite. In: LINHA MESTRA, n. 30, set/dez. 2016. p. 110-114.

BELINKY, Tatiana. **Dez saczinhos**. 6. ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: SOUZA, Ivane Pedrosa e BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo. **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL, Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 5 out 1988. [Versão atualizada até a emenda n. 90, de 15 de st. 2015]. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 24 fev. 2017.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB Resultados e Metas**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>. Acesso: em 22 mai.2017.

BRASIL, **Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 24 fev.2017.

BRASIL, **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 24 fev.2017.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores.** Guia do Formador – Módulo 1. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. 3. ed. Brasília, 2001.

BRASIL, **Lei nº 11.114 de 16 maio 2005.** Disponível em: www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2005-05-16;11114. Acesso: 7 ab.2017.

BRASIL. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006.** Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso: 8 abr.2017.

BRASIL, MEC/ FNDE/ FUNDESCOLA/DIPRO. **Toda criança aprendendo PRALER:** Apoio a Leitura e Escrita. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da educação-MEC. Portaria normativa interministerial Nº- 17, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar.** Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_17_12012010.pdf Acesso em 05 abril 2017. Acesso em 25 mar.2017.

BRASIL, MEC/ FNDE/ FUNDESCOLA/DIPRO. **Programa de apoio a leitura e escrita PRALER.** Caderno de teoria e prática 1, a descoberta da leitura e da escrita. Brasília, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de Idade. 2. ed. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 15 jun.2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, 2008a.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento:** Programa de Formação Continuada de Professores dos anos/Séries Iniciais do Ensino

Fundamental: matemática. -Ed. rev. e ampl. Incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência. Brasília, 2008b.

BRASIL, Ministério da Educação- MEC. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010.**

Dispõe sobre o programa mais educação. Brasília, MEC, 2010. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm Acesso em: 16 mar.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010 (*)

Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em 29 abr.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento.** Brasília, 2010.

BRASIL, **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino fundamental.** MEC/SEB. Brasília. 2012a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 27 fev.2017.

BRASIL, 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. -- Brasília, 2012b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo na alfabetização: princípios e concepções: ano

1: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012c. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>> Acesso em: 27 fev.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012d. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_1_MIOLO.pdf Acesso em: 27 fev.2017.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntos. Ano 3, unidade 5. Brasília, 2012e.

BRASIL, **Lei nº 12.726 de 4 abril, 2013.** Disponível em:

www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso: 9 abr.2017.

BRASIL, MEC, **CONAE 2014: Conferência Nacional de Educação: documento –**

referência. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria Executiva Adjunta, 2013. Disponível em: conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 26 fev.2017.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 18 mai.2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2016**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **PNAIC em Ação 2017**: Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2017. Brasília, 2017.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi. MARTINS, Kelly Cristina Costa. ARAÚJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. IN: **Leitura literária na escola: reflexões e proposta na perspectiva do letramento**. (Orgs.) Renata Junqueira de Souza, Berta Lúcia Tagliari Feba. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p 75-95.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso: desafios e resultados. In: CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann (org.). **Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela alfabetização em Mato Grosso** (2013): Polo Cuiabá. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2015, p. 17-32.

CASARIN, Karin. A alfabetização e a produção de textos poéticos. In: **Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio de pedagogia por projetos**. Maria Cecília de Oliveira Micotti. (Org.), São Paulo: Contexto, 2009.

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015. p. 12-17.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COSSON, Rildo. A prática de leitura literária na escola. In: **Revista Nuances: estudos sobre educação**. Presidente Prudente, SP; v.26, n.3, set/dez. 2015, p.161-173.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e letramento literário**. 1 ed. 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2017.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Alfabetizar letrando: alguns desafios do 1º ciclo no Ensino Fundamental**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2008.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. **Tecendo a alfabetização no chão da escola seriada e ciclada**: a fabricação das práticas de alfabetização e a aprendizagem da escrita e da leitura pelas crianças. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: Brasil. MEC, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília, 2012, p. 19-26.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília, 2012 p. 13-18.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. MANZONI, Rosa Maria. SILVA, Adriana M. P. da. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2. Brasília, 2012, p. 6-15.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Avaliação no ciclo de Alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012d, p. 19-26.

CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2: unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012 e, p. 13-17.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para a reflexão sobre uma experiência suíça (Francófona). In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41 a 70.

DUBEX, Maria Helena Santos; SILVA, Leila Nascimento da. Por que ensinar gêneros textuais na escola? In: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 2. Unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012, p. 6-10.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul. 1987. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000084&pid=S0080-6234200700030002500001&lng=pt Acesso em 4 mar.2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórico como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, julho/ 2002. p. 21-39. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742002000200002 Acesso em: 11 mar.2017.

GIROTTI, Cyntia; SOUZA, Renata Junqueira. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **O processo de alfabetização: novas contribuições**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

GUEDES- PINTO, Ana Lúcia. Lendo muito e sempre: o papel da leitura de literatura na alfabetização no contexto do Pnaic In: **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Organizadores, Everaldo Silveira... [et al.]. Florianópolis. UFSC/CED/NUP, 2016, p. 173-186.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUES, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**. Campinas: Pontes, 1993.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura-teoria e prática**. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Texto: leitura e produção do sentido. In: **Revista Salto para o Futuro: Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita**. MEC.SEED. TV Escola. Boletim 3, abril, 2007, p. 26-39.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAJOLO, Marisa. O Texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: Zilberman, Regina; Tania M.K. (Orgs.). **Leitura em crise na escola: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

LEAL, Telma Ferraz. ALBURQUERQUE, Eliana Borges Correia de. MORAIS, Artur Gomes de. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2010.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. A formação do produtor de texto escrito na escola: Uma análise das relações entre os processos interlocutivos e os processos de ensino. In: VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito-autor**. Orgs: Maria da Graça Costa Val e Gladys Rocha. 1. ed. 2. Reimp. Belo Horizonte: Autentica/Ceale/FaE/UFMG, 2008.

LEITE, Maria Isabel. O ambiente formativo no ciclo de alfabetização. Salto para o futuro; TV escola In: **O Ambiente formativo no ciclo de alfabetização**. Ano XXIII – Boletim 3, abril, 2013. Disponível em: http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/15263103_OambienteformativonoCiclodeAlfabetizacao.pdf Acesso em: 5 mar.2017.

LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Aprendizado da leitura: o que e como ensinar? Práticas que propiciam o avanço das crianças. In: BRASIL. MEC - Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 5. Brasília, 2015, p. 95-109.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [Reimpr.] Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. Currículos por ciclo e o direito à formação qualificada na alfabetização. In: O currículo no ciclo de alfabetização. **Revista Salto para o Futuro**; TV escola. Ano XXII, Boletim- 1, abril, 2013. p. 09-16. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/115920Ocurriculonociclodealfabetizacao.pdf> Acesso em: 30 abr.2017.

MACHADO, Ana Maria. **Dona Baratinha**. Ilustradora: Maria Eugênia. Ed. FTD: SP, 2004.

MAGALHÃES, Luciane et al. Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular – Língua Portuguesa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2. Brasília: MEC/SEB, p. 6-16, 2012.

MAGALHÃES, Luciane Mañera et al. **Planejamento do ensino**: alfabetização e ensino-aprendizagem do componente curricular Língua portuguesa. In: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua portuguesa. Ano 1, unidade 2. Brasília: MEC. SEB. 2012c.p. 6-16.

MAGNANI, J. G. C. Discurso e representação, ou de como os Baloma de Kiriwina podem reencarnar-se nas atuais pesquisas. In: CARDOSOS, R. A **aventura antropológica: teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 127-140.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo. Parábola Editoria, 2008.

MARTINIAK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Brasília, 2015. (p.51-61).

MENDONÇA, Márcia e LEAL, Telma Leal. Progressão escolar e gêneros textuais. In: XAVIER, Antônio Carlos dos Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia e LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Artur Gomes de. Por que defendemos um ensino sistemático da escrita alfabética? In: BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Caderno 05. Brasília, 2015 p.59-67.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília, MEC/SEB, 2007.

PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização: o trabalho com sequência didática. In: BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3. Brasília, 2015.

RAMOS, Luiza Olivia Lacerda. Dignidade da pessoa humana: do direito a uma educação por direitos. In: O currículo no ciclo de alfabetização. **Revista Salto para o Futuro**; TV escola. Ano XXII, Boletim 1, abril, 2013, p.17-22. Disponível em: <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/115920Ocurriculonociclodealfabetizacao.pdf> Acesso em: 30 abr.2017.

RESENDE, Valéria Aparecida Dias Lacerda de. **Análises dos pressupostos de Linguagem nos cadernos de formação em língua portuguesa do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC** / Valéria Aparecida Dias Lacerda de Resende. – Marília, 2015 215 f.; 30 cm. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia E Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123673/000832587.pdf?sequence=1&isAllowed>. Acesso em 25 de fev. 2017.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Concepções não valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela Del Carmen Bustos Romero de (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 65-89.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RONDONÓPOLIS, MT. Secretaria Municipal de Administração. Prefeitura Municipal de Rondonópolis. **Decreto municipal nº 3.180 de 1º de junho de 2000**. Rondonópolis, SAD, 2000.

RONDONÓPOLIS. **EM Irmã Elza Geovanella. Projeto Político Pedagógico 2017**. Rondonópolis, MT: SEMED, 2017.

RONDONÓPOLIS. Secretaria Municipal de Administração. **Lei Complementar nº 228 de 28 de março de 2016, que dispõe sobre Reestrutura o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais da Educação Infantil e Fundamental do Município de Rondonópolis – MT**. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/docs/Diario%203902-20-02-2017.pdf> Acesso em: 14 abr.2017.

SANTOS, Carolina Cassiana Silva; SOUZA, Renata Junqueira de. A leitura infantil na escola. In: SOUZA, Renata Junqueira (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. 1. ed. São Paulo: DCL, 2004. p. 80-90.

SCAFF, Elisangela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. O supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. V. 21, n. 65, abr., - jun. 2016, p. 431- 454.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras. 2004.

SEDUC, MT. **Resolução 262/02/CEE/MT**. Disponível em: www.seduc.mt.gov.br/educadores/.../Resolucao%20262-02%20CEE-MT.pdf. Acesso: 8 abr.2017.

SILVA: Ezequiel Theodoro da. **A Produção da Leitura na Escola: pesquisas x propostas**. SP: Ática, 2003. Acesso em 20 abr.2017.

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade o processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização: ano 02, unidade 07**. Brasília, 2012, p. 6-15.

SILVA, Leila Nascimento da et al. Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento ampliando as possibilidades In: BRASIL, MEC. Secretaria de educação básica. Diretoria de apoio a gestão educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: o trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntos**. Ano 3, unidade 5. Brasília, 2012, p. 20-33.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Concepções de leitura e suas consequências no ensino**. Perspectiva. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan. /Jun. 1999.

SILVA, Maria Betty Coelho. **Contar histórias uma arte sem idade**. Ed. Ática, São Paulo, 1999.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: Uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina Silva, SILVA, Ezequiel Theodoro da (Org.). **Leitura perspectivas interdisciplinares**. SP: Ática, 1988.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev./Mar/Abr., nº 25, 2004.

SOARES, Magda. O letramento e a alfabetização - Qual é a diferença entre a alfabetização de crianças e a de jovens e adultos? **Letra A** – O jornal do alfabetizador, Belo Horizonte, ano 2, p.3, jun./jul. 2006. Edição especial.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.

SOUZA, Ivane Pedrosa de. LEAL, Telma Ferraz. Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. In: **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: o trabalho com gêneros textuais na sala de aula: ano 02, unidade 05. – Brasília, 2012. p. 6-13.

SOUZA, Renata Junqueira. COSSON, Rildo. Letramento literário: Uma proposta para a sala de aula. In: **Acervo Digital**; Unesp, 2011 p.101-107. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143?mode=full> Acesso em: 30 jun. 2017.

TAVARES, A. R. Direito fundamental à educação. In: Neto, C. P. S.; Sarmiento, D. (Coords.) **Direitos sociais**: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010. p. 771-779.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos**: um assunto de direitos humanos. 2. ed. – Brasília: 2008.

VALLE, Fernanda Ribeiro do. **Aprender e saber**: Letramento e alfabetização. 1º ano. Ensino Fundamental,- anos iniciais. São Paulo: Cereja Editora, 2014.

VIANNA, Carlos Roberto; Santos, Luciane Mulazani. A integração de saberes nos processos de alfabetização de crianças. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Integrando saberes. Caderno 10 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

YIN; Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. – Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZILBERMAN, Regina. O legado da literatura. In: SANTOS, Fabiano dos; MARQUES NETO, José Castilho; Tânia M.K. (Orgs.). **Mediação de leitura**: discussões e alternativas para a formação de leitores. São Paulo: Global, 2009.

APÊNDICES

Apêndice 1 – Roteiro de entrevista para a Professora Alfabetizadora



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS, CULTURA E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO



Roteiro de entrevista para a professora alfabetizadora

- A. Professora já acompanhou uma mesma turma em todo ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano)?
- B. Você poderia citar os cursos que já fez sobre alfabetização? Lembra-se quando e onde fez tal curso?
- C. Participou das formações do PNAIC? Quando?
- D. Na sua perspectiva, quais foram as temáticas mais relevantes trabalhadas no PNAIC? Por que as considera importantes?
- E. Sobre os direitos de aprendizagem, poderia explicar qual é o seu entendimento, a partir do Pacto? Você já havia participado de algum outro curso que trabalhasse com direitos de aprendizagem? Caso sim, qual? Onde e quando fez esse curso?
- F. Qual entendimento a professora possui sobre os direitos de aprendizagem no eixo leitura do componente curricular língua portuguesa? Especificamente sobre o eixo leitura, você utiliza os direitos de aprendizagem como recurso ou parâmetro no momento do planejamento? Por que (sim ou não)? Caso sim, como?
- G. Você utiliza o quadro de direitos de aprendizagem do eixo leitura, sugerido pelo PNAIC, para avaliar e monitorar os avanços da aprendizagem dos alunos? De que forma? Sob seu ponto de vista, conhecer os direitos de aprendizagem alterou seu trabalho docente no cotidiano da sala de aula? Por que? Como? Pode citar exemplos?
- H. No projeto de formação continuada de sua escola foram abordados temáticas sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização? Houve contribuição para a compreensão sobre os direitos de aprendizagem?
- I. Em sua prática docente, quais atividades de leitura são desenvolvidas junto aos alunos em sala de aula?

Apêndice 2 – Questionário (Dados da Professora Alfabetizadora)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA LINGUAGENS, CULTURA E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO



1. BLOCO – **DADOS PESSOAIS.**

- 1.1. Nome completo:
- 1.2. Idade:
- 1.3. Há quantos anos atua no magistério?
- 1.4. Trabalha na rede: () municipal () estadual
- 1.5. Desde que ano trabalha nessa rede?
- 1.6. Desde que ano trabalha nesse estabelecimento ensino?
- 1.7. Há quantos anos trabalha com alfabetizador (a)?

2. BLOCO – **FORMAÇÃO DOCENTE**

- 2.1. Ensino Médio:
Qual?
Instituição onde cursou:
Data de conclusão:

- 2.2. Graduação:
Curso:
Instituição onde cursou:
Data de conclusão:/...../.....

- 2.3. Especialização:
Curso:
Título da monografia:
Instituição onde cursou:
Data de conclusão:/...../.....

- 2.4. Mestrado:
Curso:
Título da dissertação:
Instituição onde cursou:
Data de conclusão:/...../.....

2.5. A professora participou da formação do PNAIC?

- () Sim () Não

2.6. Quando participou dos cursos do PNAIC?

- () 2013 () 2014 () 2015 () 2016 () 2017

2.7. Participou do PNAIC como:

- () Professor alfabetizador cadastrado no SIMEC
()

Apêndice 3 – Questionário (Caracterização da Escola)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: LINGUAGENS, CULTURA E
PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO



1. Nome da escola _____
2. Endereço _____ Nº _____ bairro _____
3. Município _____
4. Telefone _____ Email: _____
5. Número de salas de aulas: _____
6. Modalidades de ensino _____
7. Número de alunos matriculados _____
8. Nome da diretora da escola _____
9. Nome dos coordenadores pedagógicos _____
10. Nome do secretário escolar _____
11. Nº de turmas no I ciclo _____ nº de turmas no II ciclo _____
12. Total de alunos matriculados 2017 _____ Total de alunos frequentes 2017 _____
13. Índice do IDEB 2013 _____
14. Índice do IDEB 2015 _____
15. Programas que a escola participa: _____

16. Projetos desenvolvidos pela escola _____

17. Média de alunos por sala de aula _____

Rondonópolis ____ / ____ / ____

Apêndice 4 - Quadro de livros de literatura e diversos textos utilizados em sala de aula

DATA	Título de livros literário- leitura deleite	Autor	Editora	Textos lidos	Diversidad e textual	Autor
20/02	A, E, I, O, U	Ângela Lago e Zoé Rios	RHJ	As borboletas	Poema	Cecilia Meireles
21/02	A caminho da escola	Fabia Terni	Studio	Boa tarde coleguinhas	Cantiga popular	Domínio público
22/02	Camilão, o comilão	Ana Maria Machado	Salamandra	A cobra não tem pé	Cantiga popular	Domínio público
23/02	A pata que decidiu viver em árvores	Sheali Kaushik	Cedic	A canoa virou	Cantiga popular	Domínio público
24/02	Uma amizade perdida	Sheali Kaushik	Cedic	Ó jardineira	Cantiga popular	Domínio público
01/03	Bruna e a Galinha D'angola	Gercilga Marques Saraiva de Almeida	Pallas	ABC da Passarada	Poema	Lalau e Laurabeatriz Ed. Moderna
02/03	Turma da Mônica e o ABC	Mauricio de Sousa	Melhoramentos	Magali	Tirinhas	Mauricio de Sousa
03/03	O rato da cidade e o rato do campo	Ruth Rocha	Melhoramentos	Pintor de Jundiaí	Poema	Domínio público
06/03	E o dente ainda doía.	Ana Terra	DCL	Por enquanto eu sou pequeno	Verso	Pedro Bandeira Ed. Moderna
07/03	O patinho feio	Hans Cristian Andersen	Girassol	Peixe vivo	Cantiga popular	Domínio público
08/03	Vaivém vai?	Rosane Pamplona	Moderna	Fui ao circo	Quadrinha	Domínio público
09/03	Um dia desses	Ana Maria Machado	Ática	O Pato	Poema	Vinicius de Moraes
10/03	O Fantástico mistério de Feiúrinha	Pedro Bandeira	FTD	Bilhete	Bilhete	Domínio público
13/03	Cinderela	Marion Billet	Companhia das lettrinhas	O Alfabeto	Poema	José Paulo Paes
14/03	O pote dos desejos	Sheali Kaushik	Cedic	Caranguejo	Cantiga de roda	Domínio público
15/03	Papo de pato	Bartolom eu Campos Queirós	Editora Saraiva	O que é o que é	Advinhas	Domínio público
16/03	Rapunzel	Mary Hoffman	Companhia das lettrinhas	Convite	Convite	Domínio público
20/03	O burro e o cachorro	Sheali Kaushik	Cedic	Maria Viola	Parlenda	Maria José Nóbrega Rosane Pamplona
21/03	A loira do banheiro	Mauricio de Sousa	Girassol	O palhaço	Cantiga popular	Domínio público
22/03	O pão que tinha medo de manteiga	Sheali Kaushik	Cedic	Hoje é domingo	Parlenda	Domínio público
23/03	O que cabe no meu mundo - Gratidão	Janayna Alves Brejo	Cedic	A galinha do vizinho	Cantiga popular	Domínio público

24/03	O crocodilo generoso	Sheali Kaushik	Cedic	O cravo e a Rosa	Cantiga popular	Domínio público
25/03	Insônia	Antônio Skármeta e Afonso Ruano	Distr Record	A festa no céu	Contos Tradicionais do Brasil	Ana da Câmara Cascudo
27/03	Branca de neve e os sete anões	Ana Serna Vara	Girassol	O tempo	Trava língua	Tradição popular
28/03	Alfabeto, escalafoético. Um abecedário poético	Claudio Fragata e Raquel Matsushita	Jujuba	Tá pronto, seu lobo?	Parlenda	Domínio público
29/03	O lobisomem	Mauricio de Sousa	Girassol	O que vc quer comprar?	Propaganda	Panfletos - lojas Havan
30/03	A bota do Bode	Mary França e Eliardo França	Ática	Cascão e Cebolinha	Tirinhas	Mauricio de Sousa
31/03	A borboleta azul	Nicolas Van Pallandt	Brinque-book	O menino azul	Poema	Cecilia Meireles
03/04	A cesta de dona Maricota	Tatiana Belinki	Paulinas	Mulher Rendeira	Cantiga popular	Domínio público
04/04	Chapeuzinho vermelho Uma aventura borbulhante	Lynn Roberts	Zastras	Alecrim dourado	Quadrinhas	Domínio público
05/04	Quando Estela era muito, muito pequena	Marie-Louise Gay	Brinque-book	Qual é o preço?	Propaganda	Panfletos - Lojas americanas
06/04	Marcelo, marmelo, Martelo	Ruth Rocha	Salamandra	Sítio do pica pau amarelo	Música	Gilberto Gil
07/04	O milho	Mauricio de Sousa	Girassol	Telefone sem fio	Quadrinhas	Domínio público
10/04	Chapeuzinho Amarelo	Chico Buarque	José Olímpio	O arco íris	Musica	Domínio público
11/04	Cadê o docinho que estava aqui	Maria Ângela Resende	Livraria Saraiva	Você troca	Parlenda	Eva Funari Ed. Moderna
12/04	A lua dentro do coco	Sérgio Capparelli	Projeto Editora	Cadê o toucinho que estava aqui	Parlenda	Domínio público
13/04	Os dez sacizinhos	Tatiana Belinki	Paulinas	O que é o que é	Advinhas	Domínio público
17/04	Nunca conte com os ratinhos	Silvana D'angelo e Luigi Raffaelli	Editora Edelbra	Meu galinho	Cantiga popular	Domínio público
18/04	Sete camundongos cegos	Ed Yong	Martins Fontes	Suco de laranja	Receita culinária	Domínio público
19/04	Cachinhos Dourados e os três ursos	Helen Cresswell	Martins Fontes	Carta O Carteiro chegou	Janet e Allan Ahlberg	Companhia das letrinhas
20/04	Lúcia já vou indo	Maria Lúcia	Ática	Rótulos de produtos	Rótulos de produtos	Domínio público

		Penteado				
24/04	Um amor de ratinho	Mauricio de Sousa	Melhoramentos	Classificados	Jornal	Jornal a Tribuna
25/04	Dognaldo e sua nova situação	Marcia Honora	Ciranda Cultural	Um, dois feijões com arroz	Parlenda	Domínio público
26/04	Viviana- Rainha do Pijama	Steve Webb	Salamandra	Lá vem o pato	Poesia	Vinicius de Moraes
27/04	Pirarucu	Mauricio de Sousa	Girassol	“Suco gelado” e “com quem você pretende se casar”	Parlenda	Domínio público
28/04	O macaco que queria voar	Nandika Chand	Cedic	O macaco foi a feira	Parlenda	Domínio público
02/05	Numa Noite muito, muito escura	Simon Prescott	Publiofohlinha	Bolo de fubá	Receita culinária	Domínio público
03/05	Onça-boi	Mauricio de Sousa	Girassol	Meu limão meu limoeiro	Trova	Domínio público
04/05	Quem lê com pressa tropeça	Elias José	Editora lê	Cai, cai balão!	Parlenda	Domínio público
05/05	Dentro do bucho: um bicho	Mariana Bigio	Ed. Evoluir	Galinha D`Angola	Poema	Vinicius de Moraes

Fonte: quadro construído pelo autor mediante dados coletados do caderno de planos de aula da professora Dilça.

Apêndice 5 – Conteúdos/atividades desenvolvidos em sala de aula – I Bimestre (2017)

PERÍODO	CONTEÚDOS/ATIVIDADES
20 a 24 de fevereiro de 2017	Acolhimento, apresentação da professora e do pesquisador. oração, apresentação de cada aluno. Leituras deleite, roda da leitura e contação de história, roda da conversa (diagnostico familiar), reconhecimento dos espaços do ambiente escolar, cantigas e brincadeira de rodas com parlenda e trava língua. Pintura com tinta gouache – usos das cores. Leitura coletiva dos cartazes: alfabeto, silabário simples e numerais. Advinhas. Atividades de leitura e escrita envolvendo letras do alfabeto no contexto de parlendas e palavras. Dias da semana. O carnaval. Modinhas do carnaval. Produção de mascara do carnaval. O corpo humano. As vogais. Introdução da vogal A. Cantigas da vogal – leitura coletiva da música.
01 a 03 de março de 2017	Momento da acolhida. Oração. Musica de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leituras deleite. Atividades de diagnóstico nível da escrita. Leitura de textos verbal e não verbal. Palanquinho da leitura. Reconhecimento das finalidades dos textos lidos pela professora. Atividades para apropriação do sistema de escrita alfabética. Trabalhando com o nome próprio e uso do crachá. Roda da conversa (atividades do meu dia a dia). Roda da leitura e contação de história. Partes do corpo humano. Noções de conjunto, números e numerais. Cantigas de roda. Produção de textos orais por meio de gravuras. O emprego das letras do alfabeto na formação das palavras. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 e a música canção da letrinhas. Leitura no cantinho da leitura. Uso de jogos matemáticos.
06 a 10 de março de 2017	Momento da acolhida, oração, os dias da semana. Musica de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 . Música canção das letrinhas. Leituras de leite. Momento de leitura na biblioteca itinerante BiblioSESC. Leitura na biblioteca escolar. Uso em casa da sacola de leitura viajante. Roda da leitura e contação de história. Leitura no palanquinho da leitura. Calendário. Leitura de parlendas. Leitura de poemas. Trabalhando com o bilhete. Roda da conversa- bons hábitos de higiene. Sequencia alfabética. O alfabeto maiúsculo e minúsculo. Atividades escrita para fixação das vogais. Musiquinha das vogais. Os encontros vocálicos nas palavras. A. Sequencia numérica. Enigma. Trabalhado com o convite. Leitura e escrita. O trajeto da escola até a casa do aluno - (roda de conversa). Atividades para desenvolvimento da leitura e escrita através do uso de cantigas e parlendas. Data comemorativa: Dia internacional da mulher-bate papo. Recitação de poema no palanquinho da leitura. Atividades de composição por sequencia de imagens. Higiene corporal e saúde bucal – momento da escovação. Direitos e deveres dos alunos. Acrósticos. Produção oral de história no coletivo.
13 a 17 de março de 2017	Momento da acolhida, oração, os dias da semana. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100. Música canção das letrinhas. Leituras de leite. Leitura no palanquinho da leitura pelo aluno com texto de imagem. Atividades leitura e escrita

	através de panfletos e propaganda. Reconhecimento e letras no contexto das palavras. Discriminação de imagens. Roda de leitura e contação de história. Leitura para casa – A sacola literária viajante. Brincadeira de roda com música “A galinha do vizinho”. Dança de roda: música “Feira de Mangaio” Contação de história pela professora – Lampião e Maria Bonita. Música folclórica cantada por todos os alunos. “Lampião desceu a Serra”. Números e numerais. Noção de adição e subtração. Calendário: meses do ano, dias da semana. Estações do ano. O tempo. Direitos e deveres dos alunos. Quebra cabeça para formação de imagens. Jogos pedagógicos para formação de palavras. Leitura coletiva da música arco Iris. Dramatização da música. Atividades para apropriação da leitura, escrita e análise linguística. Dobraduras – origami.
20 a 25 de março de 2017	Momento da acolhida, oração, os dias da semana. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100. Música canção das letrinhas. Leituras de leite. Leituras de cantigas, parlendas e trova. Trabalhando com advinhas. Trabalhando com o texto de propaganda: vídeo do anúncio da Coca-Cola. Roda de conversa. Produzindo um anúncio de propaganda- atividades de oralidade. Leitura coletiva de poema. Brincando com a trava língua: O macaco foi à feira. Roda leitura e contação de histórias. O palanquinho da leitura. Leitura na biblioteca escola, o cantinho da leitura. Hora do conto. Leitura e escrita de nomes próprios. Leitura e escrita de números de zero a dez. Atividades envolvendo noções adição e subtração- uso de jogos matemáticos. Reconhecer e identifica em texto a letras do alfabeto. Os órgãos dos sentidos – uso do torso humano. Leitura de palavras e sílabas por meio de jogos de alfabetização. Atividades para apropriação do sistema e escrita alfabética, oralidade, produção textual e análise linguística. Leitura para casa: sacola literária viajante. Música com mimica – “A cobra não tem pé”. Música os indiozinhos. Operações de adição e subtração com o total até dez. Pintura com desenho surpresa com pingos de tintas gouache. Cores secundárias.
27 a 31 de março de 2017	Momento da acolhida, oração, os dias da semana. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 . Música canção das letrinhas. Leituras de leite. Trabalhando com receita culinária- (suco de abacaxi com hortelã) Roda da conversa sobre os passos e ingredientes do suco. Os benefícios do suco. A ideia de medidas - o litro. Numerais de 1 até a 10. Leitura e escrita dos numerais. Ordem crescente e decrescente. Vizinhos de um número. Antecessor e sucessor do numero. Maior ou menor. Composição e decomposição de um número. Noção de dezena. Introdução de unidade e da dezena. Uso do QVL (Quadro Valor lugar). Momentos da roda da leitura e contação de histórias. Hora do conto. Trabalhando com a reportagem. Exibição do vídeo: caminhos da reportagem – A adoção – Rede Globo exibido pela emissora em (27/10/2017). Rodas da conversa sobre o vídeo com indagações das crianças e esclarecimento da professora. Produções de textos coletivos

	na sendo a professora a escriba. Momentos de leitura na biblioteca itinerante BiblioSESC. Momentos do cantinho a leitura. O uso da Sacola literária viajante para a leitura em casa. Leitura em voz alta pela professora e compreensão textual. Tipos e moradia. Seres vivos e seres brutos. Valores que não cabem no meu mundo. A história do circo. Produção de cartazes através de gravuras sobre o circo. Música – O palhaço. Desenvolvimento de atividades de leitura, escrita, produção textual e análise linguística. Trabalhando com as letras do alfabeto no contexto dos rótulos de embalagens. E adivinhas. O que é...o que é?
03 a 07 de abril de 2017	Momento da acolhida, oração, os dias da semana. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto, famílias silábicas simples, dos numerais de 1 á 100. Música canção das letrinhas. Noção dúzia e meia dúzia. Noção de dobro e triplo. Dramatização da história “Os setes camundongos cegos” de Ed Yong. Palanquinho da leitura com cantigas e músicas cantadas pelos alunos. Roda da de leitura e contação de histórias. Cantinho da leitura e leitura na biblioteca escolar. E para casa a Sacola literária viajante. Música com mímicas. Trabalhando com o jornal, e recortes de poemas. Roda da conversa – A alimento saudável. Os alimentos (frutas e legumes) confecção de cartazes sobre os alimentos por meio de gravuras. Dança folclórica – O Carimbó. Uso da massa de modelar – confeccionado frutas e legumes. Composição oral em coletivo a partir de texto lido pela professora. Atividades de leitura e escrita para identificação de sílabas e números de sílabas na formação de palavras. Os fonemas e grafemas nas palavras. Formação e escrita de sílabas e palavras por meio dos jogos pedagógicos. O uso do trilha. Momentos da leitura literária pelo aluno em sala de aula. Atividades de formação de palavras com uso das letras que faltam por meio de palavras cruzadas. Os cômodos de uma casa. Principais móveis de uma casa pelo cômodo. Roda da conversa: O homem e os recursos naturais. Trabalhando com adivinha. Dobraduras. Noções de geometria. Atividades para apropriação da escrita, produção escrita e análise linguística.
10 a 13 de abril de 2017	Momento da acolhida, oração, os dias da semana. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 . Música canção das letrinhas. Leituras de leite. Leitura pela professora com apresentação de imagem do livro de leitura artesanal: Dognaldo e seus amiguinhos. Roda da conversa sobre o texto lido. Atividades relacionadas à data comemorativa – Páscoa, música coelhinho da pascoa. Atividades do Projeto de Leitura minha escola Lê. O dia “D” da leitura onde foram desenvolvidas: Leitura em voz alta pelas professoras, músicas, cantigas, contação de história tanto pelos alunos como pelos professores, palanquinho da leitura. Jogral. Recitação de poesias e poemas. Momentos de leitura. Dança folclórica: O siriri. Contação de história por meio da caixa de historias. Teatro: o mundo encantado do livro de historia infantil. Uso de panfletos de propaganda para recorte de palavras iniciadas com as letras do alfabeto indicada

	pela professora. Atividades de colagem. Trabalhando mosaico. Leitura de palavras e frases, retiradas do poema a galinha d'angola de Vinicius de Moraes. Atividades para colorir a galinha D'angola. Roda da conversa: animais de estimação. Momentos de leitura na biblioteca itinerante BiblioSESC. As vogais e os encontros vocálicos. Atividades de colorir com lápis de cor sobre o dia da Páscoa.
17 a 20 de abril de 2017	Momento da acolhida. Musica. Cantigas. Leitura Deleite. Leitura de poemas e trava língua. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 e a música canção das letrinhas. Trabalhando com a unidade e dezena no QVL. Composição decomposição de números. O nosso dinheiro. A moeda real. Uso do dinheirinho de papel (sem valor comercial, somente para fins didáticos). O que eu posso comprar no mercado com o valor que tenho. Noção de somar e tirar. Leitura escrita dos números de zero até dez. Roda de conversa: Conhecendo o bairro que moro. As ruas e avenidas do bairro. Sinais de trânsito. A praça. O comércio. Os meios de transportes. As escolas. As igrejas. Minha casa e meus vizinhos. Meios de comunicação e os tipos de moradia. Leitura de quadrinhas e parlendas. Nomes de autores da literatura infantil e algumas de suas obras. Escrever palavras a partir do quadro silábico. Atividades de formação de palavras em cruzadinha. Ditado de palavras. Formação de frases. Leitura de parlendas. Cantinho da leitura. Roda da leitura e contação de historia. A hora do conto. Palanquinho da leitura. Leitura na biblioteca escolar, e exibição do vídeo do filme Pinóquio. Construção de mosaico de figura em degrade. Dobradura. E para casa a sacola literária viajante.
24 a 28 de abril de 2017	Momento da acolhida. Musica. Cantigas. Leitura Deleite. Leitura de poemas e trava língua. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 e a música canção das letrinhas. Roda da conversa: a minha família. Contação história pela professora através de fantoches- “O reencontro das amigas Maria Bonita e Maria Setes Voltas em tempos passados”. Atividades de juntar e separar as sílabas da s palavras. Escrita das famílias silábicas a partir da consoante dada. Ordenação de palavras e formação e frases. Trabalhando rimas por meio da trova infantil. Leitura coletiva do poema O pato de Vinicius e Moraes e compreensão oral do texto. Ditado de palavras e formação de frases. Momentos da leitura individual em sala do livro literário. Situações problemas envolvendo adição e subtração a partir do contexto das crianças. Data comemorativa: o dia de Tiradentes- Roda da conversa. A chegada dos portugueses no Brasil. Ilustração de parlendas através de desenhos. O uso das vestimentas como forma de proteção do nosso corpo. Jogral de parlenda: Cadê o toucinho que estava aqui? Leitura e interpretação de tirinhas de Mauricio de Sousa. Leitura no cantinho de leitura. Poesia no palanquinho de leitura. Momentos de leitura na biblioteca itinerante BiblioSESC. Para casa, a Sacola de literatura viajante.

02 a 05 de maio de 2017	Momento da acolhida. Musica. Cantigas. Leitura Deleite. Leitura de poemas e trava língua. Música de receptividade para ouvir a leitura deleite. Leitura coletiva e diária nos banner do alfabeto. Famílias silábicas simples, os numerais de 1 á 100 e a música canção das letrinhas. Leitura e escrita de números de 11 a 20. Composição e decomposição. Ordem crescente e decrescente. Dúzia e meia dúzia e dezena. Situações problemas que envolvem a multiplicação e a divisão a partir de matérias concretas e uso dedos das mãos. Uso de jogos matemáticos. Leitura com tirinha. Trabalhando com cantiga. Leitura e escrita da cantiga Sapo Cururu (leitura dos versos, recorte e ordenação dos versos pelas crianças colando no caderno). Apreciação de pintura, “O porto” de Tarsila do Amaral – 1953. Roda da conversa acerca da obra de observada. Atividades de leitura e ordenação de silabas formando palavras com silabas móveis. Produção escrita de texto na lousa no coletivo tendo a professora como escriba. Ilustração de historias por meio de desenho. Trabalhando com a parlenda O macaco foi à feira. Jogra. Compreensão textual e atividades de análise linguísticas. Os minerais. Leitura na biblioteca escolar.
---------------------------------------	---

Fonte: caderno de Plano de Ensino da professora Dilça (2017).

ANEXOS

Anexo 1 – Cronograma de atividades da Semana Pedagógica - 2017 da EMEF Irmã Elza Geovanella



Cronograma de Atividades da Semana Pedagógica - 2017 Período: 30/01 a 03/02/2017 – Carga horária: 30horas

Objetivo: Proporcionar aos profissionais da docência momentos de formação e atualização pedagógica, tendo em vista a garantir os direitos de aprendizagem de todos educandos.

Segunda – Feira 30/01	Terça – Feira 31/01	Quarta-feira 01/02	Quinta-feira 01/02	Sexta – Feira 03/02
Matutino 7:00 - Acolhida – Rosely 7:15 - Mensagem compartilhada; 7: 20- Apresentações 8:00 – Ciclo de estudos: Os referenciais Teóricos e Metodológicos da RME – (Profa Maria Rita Cunha) 9:00 – Intervalo 9:15 – Continuação do ciclo de estudo 11:00 - Encerramento	Matutino 7:00 - Acolhida - Mensagem 7:15 - Estudo da proposta Pedagógica da escola (PPP). 09:00 – Intervalo 09:15 – Direitos de aprendizagem do Ciclo de Aprendizagem - (Profa Rosely Gomes da Silva). 11:00 - Encerramento	Matutino 7:00 - Acolhida – Mensagem 7:15 - Palestra a heterogeneidade em sala de aula no ciclo da alfabetização (Profa Mônica Eunice Werner) 9:00 – Intervalo 9:15 - Continuação 11:00 Encerramento	Matutino 07:00 – Acolhida – Mensagem 07:15 – Análise do calendário escolar e outro. 09:00 – Intervalo 09:15 - Palestra- Planejamento escolar e organização do trabalho pedagógico em sala de aula - (Profa Maria Rita Cunha) 11:00 - Encerramento	Matutino 07:00 – Acolhida – Mensagem 07:15 - Planejamento da acolhida dos alunos, e dos Instrumentos para o diagnóstico inicial. 09:00 – Intervalo 09:15 – Continuação do Planejamento 11:00 - Encerramento
Vespertino 13:00 – Continuação do estudo dos referenciais Teóricos e Metodológicos da RM. (atividades em grupos) 15:00 - Intervalo 17:00 - Encerramento	Vespertino 13:00 – A Avaliação no processo de ensino e aprendizagem no Ciclo de Formação Humana. 15:00 – Intervalo 15:15 – Continuação – Os instrumentos de avaliação. 17:00 - Encerramento	Vespertino 13:00 - Planejamento de rotinas, planos de aulas. Confecção de materiais didáticos pedagógicos e organização das salas de aula. 15:00 – Intervalo 15:15 – Continuação do Planejamento 17:00 - Encerramento		

Fonte: Extraído do Projeto de formação centrada na escola – EM Irmã Elza Geovanella (2017).

Anexo 2 – Quadro de direitos de aprendizagem (Língua Portuguesa) para acompanhamento e progressão das aprendizagens dos alunos da EM Irmã Elza Giovanella

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM DO COMPONENTE CURRICULAR:
LÍNGUA PORTUGUESA - I CICLO**

Acompanhamento e progressão das aprendizagens dos alunos.

ESCOLA: _____

Turma: 1ª Fase do I Ciclo turma "A" vespertino.

Professora: Dilça Coelho da Silva

Aluno (a) _____

Análise linguística:

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Fev.			Jun.			Ago.			Dez.		
		S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
Escreve o próprio nome.	I/A/C												
Reconhece e nomeia as letras do alfabeto.	I/A/C												
Diferencia letras de números e outros símbolos.	I/A/C												
Conhece a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C												
Reconhece diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A/C												
Usa diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A/C												
Compreende que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C												
Percebe que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C												
Segmenta oralmente as sílabas de palavras e compara as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C												
Identifica semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C												
Reconhece que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C												
Percebe que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C												
Lê, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C												
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A												
Domina as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos	I/A												

Legendas: [s] sim; [n] não; [p] parcialmente.

[I] introduzir; [A] aprofundar; [C] consolidar.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1			Fev.			Jun.			Ago.			Dez.		
	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P	S	N	P
Escrever o próprio nome.	I/A														
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A														
Diferenciar letras de número e outros símbolos.	I/A														
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A														
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A														
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I/A														
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A														
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A														
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A														
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A														
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A														
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A														
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A														
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A														
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A														

Anexo 3 – Quadro de direitos de aprendizagem das áreas do conhecimento da 1ª fase do 1º Ciclo da EM Irmã Elza Giovanella

TURMA _____

PROFESSOR _____

ÁREA DO CONHECIMENTO: LINGUAGENS – 1ª FASE DO 1º CICLO					
EIXO		HABILIDADES	SIM	PARCIAL	NÃO
APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA	1	Compreender diferenças entre a escrita alfabética e outras formas gráficas (Hipótese de Escrita)			
	2	Conhecer o alfabeto.			
	3	Compreender a função de segmentação dos espaços em branco.			
	4	Reconhecer unidades fonológicas como sílabas, terminações de palavras.			
	5	Compreender a categorização gráfica e funcional das letras.			
	6	Identificar as relações entre grafemas e fonemas.			
	7	Dominar convenções gráficas (compreender a orientação e alinhamento da escrita da língua portuguesa).			
LEITURA	8	Saber decodificar palavras.			
	9	Saber ler reconhecendo globalmente as palavras			
	10	Identificar finalidades e funções da leitura, em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.			
PRODUÇÃO ESCRITA	11	Escrever o próprio nome.			
	12	Produzir textos escritos de gêneros diversos (lista, acróstico), adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.			
	13	Produzir textos escritos de gêneros diversos (bilhete, convite), adequados aos objetivos, ao destinatário e ao contexto de circulação.			

ÁREA DO CONHECIMENTO: GEOGRAFIA – 1ª FASE DO 1º CICLO				
EIXO	HABILIDADES			
		SIM	PARCIAL	NÃO
O AMBIENTE EM QUE VIVEMOS: ESPAÇO VIVO, PERCEBIDO E CONCEBIDO	1	Compreender e estabelecer referências para identificação de espaços (fica perto de, ao lado de, etc.).		
	2	Identificar o nome do lugar onde vive.		
	3	Representar e apresentar (oralmente, por desenhos e outros elementos/ características dos espaços em que vive.		
	4	Conhecer, dizer, identificar o nome do lugar onde nasceu e onde mora (cidade/ município), seu endereço completo: cidade, bairro, rua, nº da casa, na escola: nome da turma, local da sala, fase, ano/ turno que estuda.		
	5	Enumerar algumas alterações da natureza, benéficas e nocivas observadas no meio em que vive (casa, bairro, escola) reconhecendo que os humanos estabelecem vínculos afetivos com os espaços.		
	6	Desenhar, representando alguns trajetos, pontos de referência e de locais que frequenta no bairro e vizinhança.		
	7	Delimitar espaços da casa, escola, cômodo, terreno, quadra, sala, pátio, rua, calçada, reconhecendo limites e diferenciando espaço rural de espaço urbano, enumerando algumas características próximas às suas vivências.		
	8	Reconhecer a relação entre sociedade e natureza, na dinâmica do seu cotidiano e na paisagem local, bem como permanências e transformações benéficas ou não ao meu ambiente.		
	9	Ampliar os conhecimentos e reconhecer gradativamente noções de direita, de esquerda, noções topológicas (noções de vizinhança: dentro, fora, vizinho de, ao lado de, entre e outros...) adequadas ao nível e a partir de vivências concretas, percebendo a relatividade em relação à referência.		

ÁREA DO CONHECIMENTO: MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS – 1ª FASE DO 1º CICLO					
EIXO	HABILIDADES		SIM	PARCIAL	NÃO
NÚMEROS E OPERAÇÕES	1	Associar correspondência e agrupamentos até 9.			
	2	Identificar semelhanças e diferenças entre diferentes elementos, classificando, ordenando e seriando.			
	3	Ler, interpretar e produzir escritas numéricas de acordo com as regras e símbolos do Sistema de Numeração Decimal com o repertório numérico até 49.			
	4	Resolver situações problemas que envolvam o procedimento de cálculo relativo aos fatos básicos da adição e subtração simples usando unidades e dezenas até 49.			
	5	Utilizar noções simples de cálculo mental como ferramenta para resolver problemas			
	6	Registrar números e quantidades de objetos para uma construção significativa dos mesmos.			
	7	Resolver situações problemas de adição e subtração por meio de algoritmos, procedimentos de composição e decomposição de números e as propriedades das operações (adição e subtração) até 99			
	8	Reconhecer números pares e ímpares, antecessor, sucessor, bem com o a sua ordem: crescente e decrescente até 10.			
	9	Resolver problemas que envolvam a noção de multiplicação como adição de partes iguais até 10			
	10	Reconhecer cédulas/moedas e seu uso até 99.			
	11	Resolver problemas de divisão envolvendo a ideia de repartir em partes iguais até 10			
GEOMETRIA	12	Identificar e comparar diferenças e semelhanças dos seres e objetos			
	13	Situar-se e localizar-se em um determinado lugar (direita, esquerda, frente, atrás, perto, longe, antes, depois...).			
	14	Identificar a localização e a movimentação de objetos no espaço, identificando mudanças de direções e considerando mais de um referencial.			
	15	Estabelecer noções de semelhança e diferença entre sólidos geométricos e objetos do meio físico tendo em vista o atributo forma, por meio de descrições e representações.			
	16	Identificar figuras planas e não planas.			
GRANDEZAS E MEDIDAS	17	Comparar objetos usando critérios de grandezas: maior, menor, mais grosso, mais fino, mais comprido, mais curto, mais alto, mais baixo, mais largo, mais estreito, etc.			
	18	Utilizar medidas de tempo (manhã, tarde, noite, hora, minuto, mês, dia, semana, ano)			
TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	19	Identificar informações organizadas em tabelas referentes a uma situação dada e/ou gráficos de barras/colunas			

ÁREA DO CONHECIMENTO: HISTÓRIA – 1ª FASE DO 1º CICLO					
EIXO		HABILIDADES			
		SIM	PARCIAL	NÃO	
A IDENTIDADE E A HISTÓRIA	1	Identificar e escrever seu nome (apelido) de familiares e de pessoas da convivência.			
	2	Identificar sua idade, a data de seu nascimento/aniversário, sua história de vida registrando dados concretos em linha de tempo contextualizada.			
	3	Conhecer alguns elementos e funções do documento de registro de nascimento próprio e de seu grupo de convívio, além de outros como: fotos, pinturas, etc.			
	4	Relatar a história de seu nome.			
	5	Identificar grandes fases da temporalidade – cronológica, psicológica e cultural - humana: infância, adolescência, adulto e velho.			
	6	Perceber e destacar mudanças e permanências nos aspectos culturais (materiais e imateriais), sociais e econômicos da coletividade dos alunos no tempo: brinquedos e brincadeiras, festas e comemorações, ritmos e danças, vestuário, alimentação, moradia, relações de trabalho.			
	7	Compreender gradativamente as múltiplas temporalidades: tempo cronológico, tempo psicológico, tempo histórico, semelhanças e diferenças, anterioridade, posterioridade, simultaneidade.			
EU E OS OUTROS/ DEVERES	8	Conhecer a organização e finalidades dos grupos dos quais participa (família, vizinhança, escola, igreja, etc.).			

Anexo 4 – Cronograma de temáticas do projeto de Formação contínua centrada na escola – 2017

Mês	Dias	TEMÁTICAS
MARÇO	06	Breve enfoque do Projeto Político Pedagógico e regimento da escola.
	13	Apresentação dos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos durante o ano letivo de 2017.
	20	Planejamento escolar e organização do trabalho pedagógico: Projetos de trabalhos e centro de interesses, sequências didáticas, sequencias de atividades (plano de aula).
	27	Continuação da temática sobre; o Planejamento escolar e organização do trabalho pedagógico: Projetos de trabalhos e centro de interesses, sequencias didáticas, sequencias de atividades (plano de aula).

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
ABRIL	03	Alfabetização e letramento no contexto do PNAIC.
	10	Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização no contexto do Pnaic.
	17	Direitos de aprendizagem nos eixos estruturantes nas áreas do conhecimento no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.
	24	Continuação da temática sobre: Direitos de aprendizagem nos eixos estruturantes nas áreas do conhecimento no ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
MAIO	08	Concepções de avaliação, gerenciamento e monitoramento e tipos de progressão das aprendizagens na Escola organizada em ciclo de Formação Humana.
	15	PGDA – Planilha de Gerenciamento dos Direitos de Aprendizagem dos Educandos no ciclo de alfabetização (Quadro dos direitos de aprendizagem nos componentes curriculares) no ciclo de alfabetização.
	22	Continuação da temática sobre: PGDA – Planilha de Gerenciamento dos Direitos de Aprendizagem dos Educandos no ciclo de alfabetização (Quadro dos direitos de aprendizagem nos componentes curriculares) no ciclo de alfabetização.
	29	Concepções de avaliação, gerenciamento e monitoramento e tipos de progressão das aprendizagens na Escola organizada em ciclo de formação humana. Socialização bimestral das progressões das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais do ensino Fundamental.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
JUNHO	05	Elaboração e encaminhamento de metas e ações que visão garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes e os direitos dos professores de ensinar.
	12	A criança no Ciclo de Alfabetização (caderno do Pnaic, 2015).
	19	Continuação sobre a temática: A criança no Ciclo de Alfabetização (caderno do Pnaic, 2015).
	26	Desafios e fragilidades em garantir os direitos de aprendizagem dos estudantes na escola em ciclo de formação humana.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
JULHO	12	O ensino da matemática no ciclo de alfabetização (cadernos do Pnaic, 2014).
	10	Continuação da temática sobre: O ensino da matemática no ciclo de alfabetização (cadernos do Pnaic, 2014).
	31	Objetivos e finalidades das avaliações internas e externas: SAEM Interno e externo. Provinha Brasil, ANA, Prova Brasil. Socialização bimestral das progressões das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais do ensino Fundamental.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
AGOSTO	07	Planejamento e currículo escolar na perspectiva da diversidade e inclusão.
	14	Educação em Direitos Humanos: Sexualidade e Escola. Identidade de gêneros, e diversidade sexual.
	21	Avaliação dos diagnósticos das aprendizagens – projeto de Apoio Pedagógico.
	28	Continuação sobre a temática: Avaliação dos diagnósticos das aprendizagens – projeto de Apoio Pedagógico.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
SETEMBRO	04	Diagnósticos e dimensões do PDDE Interativo -2017
	11	Continuação sobre a temática: Diagnósticos e dimensões do PDDE Interativo -2017
	18	Estudos dos documentos Coletânea de Políticas Referências Metodológicas para a educação básica municipal de Rondonópolis (COPREM).
	25	Continuação sobre a temática: Estudos dos documentos Coletânea de Políticas Referências Metodológicas para a educação básica municipal de Rondonópolis (COPREM).

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
OUTUBRO	02	Formação do professor e qualidade do ensino – A interdisciplinaridade nas grandes áreas do conhecimento (caderno do Pnaic).
	09	Continuação da temática sobre: Formação do professor e qualidade do ensino – A interdisciplinaridade nas grandes áreas do conhecimento (caderno do Pnaic).
	16	Continuação da temática sobre: Formação do professor e qualidade do ensino – A interdisciplinaridade nas grandes áreas do conhecimento (caderno do Pnaic).
	23	Educação e formação Humana no contexto dos ciclos de formação humana
	30	Continuação da temática sobre: Educação e formação Humana no contexto dos ciclos de formação humana. Socialização bimestral das progressões das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais do ensino Fundamental.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
NOVEMBRO	06	A gestão democrática e a construção de ações participativas/norteadores da escola pública: papel essencial na articulação do processo construção da gestão democrática.
	13	Continuação sobre a temática: A gestão democrática e a construção de ações participativas/norteadores da escola pública: papel essencial na articulação do processo construção da gestão democrática.
	20	Continuação sobre a temática: A gestão democrática e a construção de ações participativas/norteadores da escola pública: papel essencial na articulação do processo construção da gestão democrática.
	27	Continuação sobre a temática: A gestão democrática e a construção de ações participativas/norteadores da escola pública: papel essencial na articulação do processo construção da gestão democrática.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.

Mês	Dias	TEMÁTICAS
DEZEMBRO	04	Estratégias de leitura em sala de aula.
	11	Continuação sobre a temática: Estratégias de leitura em sala de aula.
	18	Continuação sobre a temática: Estratégias de leitura em sala de aula. ² Socialização bimestral das progressões das aprendizagens dos alunos nos anos iniciais do ensino Fundamental.
	22	Avaliação do projeto de formação continua centrada na escola - HTPC/certificação.

Fonte: Projeto de Formação Contínua Centrada na Escola – Escola Municipal Irmã Elza Geovanella.