

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

Rosméri Hermes

**DOCÊNCIAS, CRIANÇAS E POLÍTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: ENTRE CAPTURAS E
POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO DO
TIGRE/RS**

Santa Cruz do Sul

2015

Rosméri Hermes

Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul/FAPERGS –
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes

**DOCÊNCIAS, CRIANÇAS E POLÍTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: ENTRE CAPTURAS E
POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO DO
TIGRE/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagens, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Sandra Regina Simonis Richter

Santa Cruz do Sul

2015

Rosméri Hermes

**DOCÊNCIAS, CRIANÇAS E POLÍTICAS DE
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: ENTRE CAPTURAS E
POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO DO
TIGRE/RS**

Esta dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa em Aprendizagens, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Orientadora – UNISC

Dr. Cleonice Maria Tomazzetti
Professora Examinadora – UFSM

Dr. Cláudio José de Oliveira
Professor Examinador – UNISC

Dr. Felipe Gustsack
Professor Examinador - UNISC

Santa Cruz do Sul

2015

Dedico esta pesquisa às crianças e às professoras nas suas experiências brincantes, poéticas, estéticas e éticas. Em especial, dedico esta pesquisa as minhas filhas Paola e Brenda.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que me constitui e fortalece a ser quem sou.

Aos amores de minha vida: mãe Loni, pai Olmiro (em memória), irmã Simoni, filhas Paola e Brenda, e Gilson, grande amor-paixão, meu obrigada! Sem vocês, não estaria finalizando este Mestrado em Educação.

Em especial, obrigada mãe Loni por ser mãe e vó de minhas filhas! Obrigada por ter sido minha professora nos anos iniciais, e ter ensinado a ler, a escrever, e principalmente, a compreender que as palavras têm sentido, e que escrevemos/lemos para uma finalidade! Obrigada por ter experienciado ao teu lado uma infância brincante na família e na escola!

Ao meu pai Olmiro (em memória), agradeço por ter ensinado que, nesta vida, precisamos fazer travessias. Sei que a sua teve um sentido diferente, está agora em outro plano de vida celestial. Mesmo que esses mundos nos separem pai, força da minha vida, mão protetora de minhas filhas, o desejo de viajar, buscar sentidos novos em viver, querer me inventar a cada dia, abandonando ideias, pensamentos, teorias, e construindo outras para encontrar comigo mesma aprendi contigo.

A você irmã “luz”, que iluminou meus caminhos, obrigada! Encontrei em ti o equilíbrio e a segurança. Obrigada pela acolhida, pelas leituras, pelas parcerias dos encontros, dos cursos de formação continuada que juntas participamos e pelas viagens. Ah, por essas viagens, um agradecimento especial ao meu cunhado Diones Rafael Y Castro Gonçalves. Agradeço, ainda, pela profunda amizade que temos, embora compartilharmos muitas diferenças em nossos estudos, de um lado Michel Foucault e de outro a Perspectiva da Complexidade. Mas as incertezas e as certezas não caminham lado a lado? Neste caminhar, nós nos encontramos e nos autoconstituímos, e hoje somos o que fizemos de nós mesmas.

Às filhas amadas, agradeço imensamente por viver com vocês esse mundo da criança. Jamais poderei me esquecer de ti Paola, a criança do jardim da infância, a minha aluna que nunca deixou de ser criança. Nessa condição de “Mamis, poderosa”, na qual coloca nossas negociações, posso expressar que seu jeito de ser, suas canções, seus sorrisos constantes

alegram minha vida. E a você Brenda, que a cada dia me ensina como ser a melhor mãe, amiga e professora. Como você mesma diz “Minhas melhores amigas”! “Eu queria que, na aula, as coisas fossem mais devagar”! Hoje, posso lhe dizer que te compreendo, aliás, esse automatismo das ações escolares parece estar em muitos lugares. A vocês Paola e Brenda, crianças de uma infância eterna, dedico esta pesquisa.

Ao grande amor-paixão de minha vida, agradeço aos ensinamentos de minhas filhas, sua presença amorosa e amiga. Sua maneira de ser, estar e agir. Seu jeito de orientar, ser esse companheiro e pai que és. Por todos os momentos que precisei de ti ao escrever, pelas ajudas técnicas no computador. Como me ensinou, o amor verdadeiro é sem amarras, acolhedor, sincero e profundo. O amor é acreditar que cada travessia de nossa vida pode ser uma viagem de aprendizagem, incertezas, riscos, que o homem está permanentemente autoproduzindo-se na trajetória de sua existência.

À Banca Examinadora que contribuiu significativamente para a produção desta dissertação:

... À Orientadora Sandra Regina Simonis Richter, que me acolheu, ensinou a pensar as ideias, conversar com os autores, buscar o novo, o desconhecido, fazer travessias. Por suas orientações ao longo deste caminhar, por ter auxiliado o encontro comigo mesma nesta pesquisa. Ainda, por ter compreendido meus caminhos, possibilitando que fizesse escolhas. Nestas, aprendi muito contigo da criança, das infâncias, algo que para mim era desconhecido. Nesta descoberta, comecei a pensar a educação de modo diferente, e conseqüentemente, a pesquisar outros modos de escolarização, de ler e escrever. Agradeço a você por tudo, e a convido para continuar comigo, mesmo estando uma universidade e a outra na escola.

... À professora Cleonice Maria Tomazzetti, que aceitou participar do projeto de qualificação e desta banca de defesa, sendo para mim referência nos estudos das infâncias. Obrigada por ter orientado, mesmo por e-mail, meus pensamentos, minha escrita. Contigo, percebi que a ‘luz’ que buscava ver nada mais era do que a escola, as professoras, as crianças. O lugar que contribuiu para a minha autoconstituição. Nesse lugar, eu entrei e, desta vez, passei a escutar, a pensar, a fazer tudo de um jeito mais devagar, a me perder nos detalhes, nos olhos, nas vidas das crianças que nele estavam. Foi nesse lugar que me encontrei com as crianças que contribuíram imensamente para essa pesquisa.

... Ao professor Cláudio José de Oliveira, por ter presenciado meu processo de qualificação nesta Universidade. Contigo pude compreender a importância em estudar as políticas públicas de educação a fim de perceber, nessas trajetórias, os caminhos percorridos pelas mesmas, e a maneira como chegam até nós, isto é, a performance das políticas. Obrigada por ter acreditado nessa proposta de trabalho, de uma professora da Educação Básica, que, a partir de uma política de Governo, passa a pensar a prática de ensino, e, nestas práticas, os encontros e os desencontros como professora!

... Ao professor Felipe Gustsack, que me ensinou a pesquisar, principalmente, a cuidar das palavras, a jogar com elas. A *Perspectiva da Complexidade*, Barbier, Morin, Larrosa, narrativas foram algumas das muitas noções e dos muitos autores que estudamos nas aulas de *Pesquisa e Aprendizagem na Educação*. Nessas aulas, ensinou que, ao escrever, fazemos coisas com as palavras, e isto dá sentidos ao que somos e ao que nos acontece, nos toca, nos transforma. Seu pensar contribuiu para que continuasse pensando outros modos de escolarizar. Obrigada!

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul/FAPERGS – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Capes, agradeço o financiamento desta pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa *Linguagens, Cultura e Educação* (LinCE), que contribuiu para pensar esta pesquisa numa abordagem complexa. Agradeço a cada um de vocês, colegas, que durante nossas conversações permitiram juntar cada palavra, o sentido delas, o modo de dizê-las, enfim, o modo de escrever.

À amiga Mônica Thomé, agradeço pelo quarto reservado para minhas idas e vindas deste Mestrado em Educação, pela hospitalidade, pelas conversas no almoço, no final de tarde ou nos corredores da UNISC, enfim, por continuar ao meu lado após todos esses anos.

À Prefeitura Municipal de Arroio do Tigre, em especial ao prefeito Gilberto Ratke, e às colegas da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, agradeço pelo espaço e pelo tempo destinado para esta pesquisa nas escolas da rede municipal, possibilitando, com esta pesquisa,

contribuições para refletir a Educação Básica de Arroio do Tigre/RS e os processos de leitura e escrita. Estendo, dessa forma, meus agradecimentos às escolas e às colegas professora que hoje poderão compartilhar comigo outros modos de escolarizar em linguagens.

Às crianças da rede municipal de ensino de Arroio do Tigre/RS, em especial, àquelas que, subindo nas árvores, “viram macaco” no pátio da escola, ou que pegam “um pedaço de madeira atrás do banco” para transformar em carrinhos.

Àqueles e àquelas que, mesmo não citados nominalmente, foram importantes para mim nesta caminhada acadêmico-profissional. Obrigada!

Ah, tem uma repetição, que sempre outras vezes em minha vida acontece. Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado; e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?

GUIMARÃES ROSA (Grande Sertão Veredas)

DOCÊNCIAS, CRIANÇAS E POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: ENTRE CAPTURAS E POSSIBILIDADES NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARROIO DO TIGRE/RS

Esta pesquisa, vinculada à Linha de Pesquisa em Aprendizagens, Tecnologias e Linguagens na Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade de Santa Cruz do Sul, objetiva compreender como as professoras, que participam da formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), organizam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na rede municipal de ensino de Arroio do Tigre, interior do Estado do Rio Grande do Sul, com professoras do 1º ano do Ensino Fundamental nos cursos de formação do PNAIC e no contexto da escola. Considerando a problemática da leitura e escrita no contexto histórico da educação brasileira, contextualizam-se as condições de possibilidade do PNAIC, relacionando-o ao Plano Nacional de Educação, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, à Política de Ampliação do Ensino Fundamental dos Nove Anos e ao Programa Pró-Letramento – Mobilização da Qualidade na Educação. A partir da Perspectiva da Complexidade, a metodologia constitui-se pelo estudo de narrativas com as contribuições de Connelly e Clandinin, Larrosa, bem como dos princípios propostos por Edgar Morin. Nesse processo, a partir da escuta sensível e do vivido, tomam-se como materialidade os estudos dos cadernos didáticos do PNAIC voltados à linguagem oral e escrita, os diários de classe, as narrativas da pesquisadora, das professoras e das crianças para refletir as ações docentes e a produção das infâncias na escola contemporânea. Nestes estudos, emerge o jogo das capturas e das possibilidades. As professoras são capturadas pelos discursos pedagógicos que perpassam o a formação continuada no PNAIC, trabalhando no viés instrumental e técnico. As crianças, da mesma forma, são capturadas pelas ações docentes no contexto da sala de aula, sendo que, nesta captura, não há tempo para ser criança na experiência brincante, poética, estética e ética. Brincar com as palavras, jogar com elas, na experiência de estar sendo linguagem. Trata-se de transcender na prática educativa, abrindo possibilidade para o par experiência/sentido na escola contemporânea, contrariando uma prática instrucional/técnica de ensinar a ler e escrever.

Palavras-chave: Políticas de Alfabetização/Letramento. Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Docência. Crianças.

TEACHING, CHILDREN AND LITERACY POLICIES: BETWEEN CATCHES AND POSSIBILITIES IN THE MUNICIPAL SCHOOLS OF ARROIO DO TIGRE/RS

This research, linked to the Learnings, Technologies and Languages in Education Line of Research, of the Post Graduate Program - Masters Degree, of the University of Santa Cruz do Sul, aims to comprehend how the teachers, who participate in the sustained formation of the Literacy at The Right Age National Pact Program (PNAIC in its Portuguese Acronym), organize the practices of literacy towards children in their first year in the Elementary School. It is a research developed in the municipal teaching system of Arroio do Tigre, in the country side of Rio Grande do Sul, as teachers of the first year of Elementary School in the formation courses of PNAIC and in the school context. Considering the problematic of reading and writing in the historical context of the Brazilian education, adds up the possibility conditions of the PNAIC, linking up to the National Plan of Education, to the Education Developing Plan, to the Policy of Extension of the Nine Years Elementary School and the Pro-Literacy Program - Mobilization in The Quality of Education. From the Perspective of Complexity, the methodology is based in the narrative studies with contributions of Connelly and Clandinin, Larrosa as well as the principles proposed by Edgar Morin. In this process, from the sensible hearing and the lively, it takes as materiality the studies of the PNAIC didactic notebooks, focused on the oral language and writing, the classes diaries, the narratives of the researcher, the teachers and the children to reflect the teaching actions and the production of the childhood in the contemporary school. In this studies, emerges the game of catches and possibilities. The teachers are caught by the pedagogical speeches that permeate the sustained formation in the PNAIC, working in the technical and instrumental way. The children, in the same way, are caught by the teaching actions in the classroom context, being that, in this catch, there is no time to be a child in the playing, poetic, esthetic and ethical experience. To play with words, to toy with them, in the experience of being language. It is to transcend in the educative practice, opening possibilities to the pair experience/senses in the contemporary school, contradicting instructional/technical practice of teaching how to read and write.

Keywords: Literacy Policies. Literacy at the Right Age National Pact Program. Teaching. Children.

SUMÁRIO

1 DEIXA-ME QUE TE CONTE: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO	13
2 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO ESCOLAR: CONTAR OUTROS CONTEXTOS E OUTRAS HISTÓRIAS	24
2.1 Ensinar a ler e escrever: tensões políticas de um percurso histórico	25
2.2 Os métodos de alfabetização e a escola contemporânea.....	29
3 DEIXA-ME QUE TE CONTE: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	37
3.1 O Plano Nacional de Educação e a Política de Ampliação do Ensino Fundamental para os Nove Anos.....	37
3.2 O Pró-Letramento – Mobilização da Qualidade na Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	46
4 CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA	57
5 DEIXE-ME QUE TE CONTE: OS CADERNOS DIDÁTICOS DO PNAIC E MINHAS VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA	74
5.2.1 Entre tudo mostrar e ensinar.....	94
5.2.2 Prática de escrita.....	102
5.2.3 Conversação no pátio da escola	103
5.2.4 Escrever: o tempo útil	104
5.2.5 Um corpo que se mexe	105
5.2.6 Desvio no curso do planejamento	110
5.2.7 Se der tempo na escola a gente brinca no pátio.....	110
6 CHEGOU O FIM DA TRAVESSIA. SERÁ? DEIXE-ME QUE TE CONTE...	114
REFERÊNCIAS	117

1 DEIXA-ME QUE TE CONTE: NARRATIVAS DE FORMAÇÃO

Inspirada na expressão “deixe-me que te conte”, da obra *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, organizada por Jorge Larrosa (1995), conto um pouco de minha história, recupero a minha memória, olho para mim mesma, professora e pesquisadora. Desenhando e narrando a própria vida, faço escolhas. Entre estas, depois de muitos anos, voltar a estudar nesta Universidade de Santa Cruz do Sul, com o objetivo de - investigar como as professoras, que participam da formação continuada do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), organizam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às infâncias no 1º ano do Ensino Fundamental.

As narrativas, conforme os autores Connelly e Clandinin (1995, p 11), correspondem ao “estudo da forma em que os seres humanos experimentam o mundo”. Ao refletir sobre as políticas públicas, os fundamentos teóricos que envolvem os programas de Governo, a sistematização destes programas que, de certa forma, envolvem muitas certezas como “estar alfabetizado aos oito anos de idade”, me aproprio dos princípios da complexidade propostos por Edgar Morin (2011, p. 13) que contribuem para compreender que

a um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Nosso mundo fenomênico é constituído por narrativas de formação na medida em que tratam da história vivida, que se movimenta em diferentes ritmos, em distintos momentos impregnados por sensações e sentimentos que sustentam a reflexão do tema em estudo. Narrativas de formação que, pluralizadas, somam esta sujeita de pesquisa e sua história vivida com outros sujeitos, com outras histórias. Narrativas de formação que, ao começar a minha história, e enquanto sonho acordada nesta produção, permitem expressar: deixe-me que te conte...

Minha vida, um processo circular, que começou na gestação, no bater do coração, fruto do amor, nascida em Arroio do Tigre, em 07 de dezembro de 1971, na presença da cor azul brilhante, nos braços e nos carinhos de um casal de descendentes alemães, Olmiro Hermes, em memória, pescador profissional, e Loni Elira Timm Hermes, professora, atualmente aposentada, com dedicação exclusiva as minhas duas meninas Paola Hermes Haeser e Brenda Hermes Lipke, meninas queridas de minha guarda e responsabilidade.

Nessa vida familiar, que marca os movimentos de um caminhar, de crescer em graça e sabedoria, empreendida desde muito pequena em pensar as questões existenciais, na felicidade, senti que precisava orar, e, então, dediquei-me a conversar com Deus e pedir a vida de uma irmã, a qual hoje, para a minha felicidade e da família, posso incluir na minha história. Senti, naquele momento, que conectar-se ao transcendental, orar, me trazia forças, e hoje, este movimento de vida me fez acreditar, quando a medicina dizia que não era possível, a cientificidade falhou. Esse é um pequeno episódio de uma irmã mais nova, que todos popularmente dizem “ser pior que catapora”, mas, para mim, nas entrelinhas, fruto do girassol que alegre com sua presença e conduz forças, para que todos possam crescer em sabedoria e espírito, irmã mais nova, Simoni Timm Hermes, servidora pública federal da Universidade Federal de Santa Maria.

Neste sonho acordado, pelo devaneio, lembro-me que, quando criança, ia às aulas de minha mãe, fui alfabetizada por ela, jogava bolita, futebol com meninos e meninas, brincava de caçador e ovo-choco, corria muito, subia nas árvores no recreio, sendo que a cicatriz ainda carrego comigo, mas valeu a pena. Na escola, vivia uma infância brincante, e em casa, brincava de construir meus brinquedos, minha mãe comprava muitos, inclusive não esqueço da minha boneca “Dorminhoca”, amarela e de pano. Gostava de fazer sangas quando chovia, e envolvia-me na areia, quando dava tempestades, orava para o meu pai voltar para casa. Nesse episódio, minha infância vivida, uma infância brincante.

Na vida adulta, que também aspira uma infância vivida pelo devaneio, marco o movimento familiar mais importante de minha vida, o nascimento de minhas meninas, Paola e Brenda, a paz, a pureza, as luzes que refletem todas as cores de minha alma, para mim espiritualidade, alegria, virtude do amor de Deus, a cor que combina com todas as outras de minha vida. Percebo, aqui e agora, que minha concepção de infância ainda é de uma infância feliz, harmoniosa, talvez romantizada. Dessa forma, torna-se pertinente apropriar-me de uma lente, em que possa ver o mundo, a educação, não apenas numa única dimensão, porém múltipla, aceitar as contradições, que ao lado da harmonia está a desarmonia (MORIN, 2013).

Outro episódio, que movimenta minha vida é o encontro com meu companheiro Gilson Eichelberger, homem que admiro e dedico parte de meu amor. Nesses anos de convivência, um companheiro da família, dos momentos alegres e tristes, uma mão que afaga, protege, ajuda, uma presença forte, que ensina, assim como minha irmã mais nova, inspirado no poeta sevilhano, António Machado, que o caminho é nós que fizemos ao andar. É exatamente esse pensamento que move o desejo de não parar por aqui, ou melhor, fechar esta pesquisa, pois as crianças continuam na escola. E a escola não necessita de muros, mas de

pesquisadores interessados em romper com as barreiras que impossibilitam a vida, a vivência das linguagens nas relações entre adultos, crianças e seus pares. Que os direitos da criança, ainda que pareçam tão óbvios para os adultos, possam ser vividos em sua singularidade e sua especificidade de ser criança brincante, poética, estética e ética.

Ainda lembro a presença forte e espiritual de meu pai, episódio este que recorto das aulas narrativas de minha vida na disciplina Educação e Autopoiesis, no Curso de Mestrado em Educação, com a professora Doutora Nize Maria Campos Pellanda. O tempo de travessia, lido e pensado por Fernando Pessoa, nesta disciplina, tocou meus sentimentos, de maneira que trouxe a minha memória a imagem de meu pai, falecido há mais de um ano. Nesse sentido, trago as lembranças desse velho amigo que hoje deixa saudades. O pescador que não mais junto ao seu barco está, e assim, deixa de espalhar o seu contentamento de uma pescaria que trazia para nossa família o sustento e alegria de uma vida à beira do rio. Desleal sua partida, em navegar para outro lugar, não vejo mais nem seu vulto, afastamento de ordem divina, que apenas me deixa nadando na saudade, e com o desejo de vê-lo em nossa família. Lembrei-me dos abraços fortes que ele dava as minhas meninas, que amaram tanto ao avô, quanto eu. Apenas o tempo de sol conforta o fato de não vê-lo, pois, neste dia lindo, nosso Miro, meu querido pai, navega em seu destino, como escrevemos na sua lápide, "Jesus Cristo remava comigo, eu no leme e Jesus a remar".

Agora, deixa-me que te conte mais.

Conhecendo vivo, e vivendo conheço. Nessa perspectiva, desenho a vida ao andar e, como professora/pesquisadora, nesta dissertação de Mestrado em Educação, na minha problemática de pesquisa, deleitei-me em tencionar a vontade de perceber no outro as relações educativas, acadêmicas, profissionais e familiares que embasam o sentido de suas vidas, de seus dizeres, e, principalmente, de suas práticas de ensino na escola. Nessa relação de circularidade, esses sujeitos na sua docência passam a acreditar, dizer e colocar em prática as atividades voltadas ao ensino da linguagem oral e escrita para as crianças. Dizer e fazer para as crianças. Ou, ainda, dizer e fazer com as crianças. Essa é a intenção desta pesquisa, descobrir o que há por de trás dos muros da escola. Ou ainda, que relações são essas? Para pensar e fazer a educação, mais especificamente, outros modos de escolarização. Esta intenção parece ser pertinente diante do atual contexto de escolarização alicerçado nas políticas educacionais, entre estas a política de Governo e o PNAIC.

Assim, mergulhando no interior de minha própria vida, de cada sujeito, apropriando-me dos estudos do Curso de Mestrado em Educação desta Universidade, e vivenciando um momento histórico em que os poderes executivos aderem e implementam o PNAIC, abordo

minha problemática de pesquisa na perspectiva da complexidade. Nesse sentido, desde já, coloco-me nesta rede, ou seja, neste todo, a fim de investigar as práticas de alfabetização/letramento que se fundamentam nas políticas de Governo e seus programas, mais especificamente, o PNAIC, problematizando a produção das infâncias nesse contexto.

Reafirmo que a vida se faz ao andar, e o percurso de Arroio do Tigre à Santa Cruz do Sul para encontrar com o grupo de pesquisadores desta Universidade possui uma significativa distância, calculada no tempo empreendido nas viagens. Porém, se medido este percurso em profundidade, essência, o tempo é curto. Esse tempo de viagem é o tempo que tenho para mim mesma, momento este de concentração, sentindo mais devagar tudo o que me acontece, aprendendo a ter paciência, percebendo, assim, que tudo isso é importante para que continue desenhando minha vida.

Pensando nisto, desenhei um pouco mais de minha vida ao ingressar no Mestrado em Educação. O estudo das “Docências, crianças e Políticas de Alfabetização/Letramento: entre capturas e possibilidades nas escolas municipais de Arroio do Tigre/RS” emerge de minha história. Aqui, as certezas arraigadas em mim, principalmente aquelas voltadas às práticas de programas educacionais, métodos de alfabetização/letramento e modos de escolarizar não mais contribuíam para pensar a própria problemática pesquisa diante da consideração da complexidade que envolve os processos de escolarização das crianças em meio aos acordos realizados entre Governos.

Para pensar a educação não mais pela perspectiva da ciência/ técnica, e nem pelo par teoria/prática (LARROSA, 2002), buscando outros modos de escolarizar, coloquei-me num lugar desconhecido. Neste, tive que dizer não ao que impossibilitava aprender pela experiência de vida. Mudar os vértices relacionados às práticas de ensino implica, necessariamente, dizer e fazer *com* as crianças, com um corpo em carne e osso, do aqui e agora, em acontecimento, rompendo com dizer e fazer *para* as crianças. Aos poucos, fui abandonado os modos de dizer e pensar arraigados em mim, ordens de discursos pedagógicos que já disseram o que tinham para dizer. Então, coloquei-me no lugar em que a experiência permitiu abertura para a minha voz, esta que agora passa a tutelar a minha escrita. Esse lugar pode ser chamado por mim de possibilidades.

Na memória, ainda guardo algumas preocupações que, durante muitos anos de minha docência, especialmente da época em que atuava como professora formadora do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de Arroio do Tigre, instituição Franciscana das Irmãs de Bonlanden (Alemanha), trazia em relação à educação ser pensada a partir de uma perspectiva de experiência, sentido, vida. Entre essas preocupações, indagava-me constantemente a

respeito da abordagem teórica em que deveria buscar os fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos e pedagógicos para orientar a prática pedagógica e, dessa forma, encontrar um estilo próprio de ser e fazer a educação. O inatismo, o empirismo e o interacionismo foram abordagens estudadas e aprofundadas durante minha vida acadêmica e docência no Magistério.

Após o término do Curso em Pedagogia realizado nessa Universidade, e tendo vivido aproximadamente oito anos em Santa Cruz do Sul, trabalhando na escolarização de crianças, por motivos pessoais, resolvo voltar para minha cidade natal Arroio do Tigre. Chegando nessa pequena cidade, apresento meu *curriculum vitae* à diretora, Irmã Nair Ana Luft, do Colégio Sagrado Coração de Jesus, de uma Congregação das Irmãs Franciscanas de Bonlanden da Alemanha. Depois de alguns dias, fui chamada para trabalhar no Curso de Magistério como professora formadora das disciplinas de Didática no turno da manhã. Dessa experiência, guardo em minha memória as preocupações em relação às teorias do conhecimento, ou seja, o inatismo, o empirismo e o interacionismo.

Hoje, proponho às colegas professoras estudar e aprofundar a questão de mudar o vértice das nossas tendências. Logo, não mais nos perguntamos o que é isso (lógica aristotélica da categorização), mas como faço para conhecer isso? Essa pergunta é crucial, frente às problemáticas do ensino (alfabetização/letramento, insucesso escolar, exclusão escolar, aportes teóricos que fragmentam os saberes) que têm enfraquecido nossa habilidade para haver relacionamento entre nós e o cosmos, formações continuadas oferecidas pelo Ministério de Educação, através das políticas públicas. Essas são apenas algumas das problemáticas pensadas por mim, e que, na experiência de estar sendo professora da rede pública de educação, essa voz escreva possibilidades de outros modos de escolarizar.

Tendo realizado também, nesse período, concurso público municipal, e sendo aprovada na área 1, passei a alfabetizar alunos da quarta série do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Thomaz Brixner, em Linha Ocidental, Arroio do Tigre, no turno da tarde. Ao conhecer e trabalhar nessa escola, cujo deslocamento diário exigia que pegasse ônibus, e levasse comigo uma vianda para almoçar, e devido aos contratempos de horários, vivi um desafio, e, de certa forma, um trabalho desgastante. Fiquei pouco tempo nesse trabalho, sendo chamada, então, para trabalhar no turno da tarde como professora do jardim da infância na instituição privada em que atuava como professora formadora do Curso de Magistério.

Nesse momento, surge o encantamento pela Educação Infantil, pelo brincante, poético, estético e ético. Não conhecia, ainda, as proposições da professora Doutora Sandra Regina

Simonis Richter, porém as práticas que realizava com essas crianças contemplavam a educação voltada à sensibilidade. Esses pensamentos fluíram quando algumas colegas se inquietavam em relação à construção de suas autonarrativas, nesse mesmo instante dei-me conta das conexões, da dimensão da rede de meu viver, que sou sujeito no mundo, dessa passagem da neutralidade para um ser concreto, autor da própria vida. Nesse momento da minha história, tive minha primeira filha, Paola, uma das razões de meu viver, e que, de certa forma, contribuiu para que, durante o processo de idas e vindas de minha trajetória acadêmica, me interessasse pelas questões ligadas ao conhecer. Portanto, na experiência de professora de minha filha no jardim da infância, me encantei cada vez mais pela Educação Infantil.

Essa história de vida, de mãe-professora, moveu-me a buscar minha primeira Especialização em Ensino Religioso na Escola Superior de Teologia de São Leopoldo, Estado do Rio Grande do Sul. Muitas questões de foro subjetivo emergiram para que o universo conspirasse a meu favor, e dedicasse-me ao aperfeiçoamento nessa área, pois a instituição era de denominação católica, portanto, necessitava de um profissional capacitado para trabalhar com as distintas denominações religiosas, a fim de que todo e qualquer tipo de proselitismo se mantivesse afastado dos ideais educativos do Projeto Político-Pedagógico do Colégio. Certamente, mais uma experiência significativa, marcada pela convivência com colegas pastores, padres e adeptos de novos movimentos religiosos, enfim, uma riqueza cultural e religiosa que contribuiu para que, mesmo trabalhando numa instituição confessional, mantivesse abertura ao diálogo inter-religioso. Essa experiência, oriunda do diálogo inter-religioso, interconecta-se com a fala que reporta a origem do pensar complexo, dos primeiros filósofos, do fundamentalismo. As culturas que se mantêm fechadas, na busca de fazer isso ou aquilo, portanto, desviam-se do pensar complexo, que se distancia de toda e qualquer tendência que estabelece verdades fixas, principalmente, na busca permanente de minha auto-eco-organização permanente.

Por muitos anos, trabalhei no Colégio Sagrado Coração de Jesus na Educação Infantil, e no Ensino Médio com as disciplinas de formação para o Magistério e, conseqüentemente, fui motivada a estudar novamente. Aqui, especificamente na turma de Educação Infantil, deparei-me com uma situação desafiante, pois, nessa turma, havia uma menina com necessidades educacionais especiais. Nesse momento, percebi que a complexidade da vida de forma emergente, novamente, mobilizava-me a buscar uma formação teórico-prática, que possibilitasse uma atuação em sala de aula ativa, dinâmica e energética com essa criança. Então, ingressei na Universidade Federal de Santa Maria como aluna da Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos. A pesquisa acadêmica, neste

momento de minha vida, objetivava analisar as influências dos fatores distais e proximais no processo de inclusão escolar dessa aluna com déficit cognitivo. Para tal, busquei as contribuições de Lev Semionovitch Vygotsky, da teoria histórico-cultural, e Reuven Feuerstein, da teoria da modificabilidade cognitiva, ambos autores do interacionismo.

Na vida profissional, sempre desafiada a buscar o mesmo, porém de modo diferente, após algum tempo, fui convocada a assumir a função de supervisora da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Anos Iniciais e, por essa razão, decidi especializar-me em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria. Essa escolha deu-se pelo fato de ter tido uma experiência de tutoria numa política de Governo, o Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na própria rede de ensino público, sendo que a partir desta experiência procurei analisar e discutir a organização e as contribuições do Curso Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem nas práticas escolares arroioitigrenses.

Para tornar-me professora apenas da rede municipal, sendo que ainda estava meio turno na rede privada de Arroio do Tigre, e outro na rede pública dessa mesma cidade, prestei concurso público na cidade vizinha, Sobradinho. Nesse concurso, aprovei em primeiro lugar, e assumi as aulas de Ensino Religioso. Houve mudanças no Governo executivo em Arroio do Tigre e retornei à sala de aula. Já em Sobradinho, após algum tempo de trabalho em sala de aula, recebi um convite para trabalhar como supervisora pedagógica da rede de ensino, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Espírito Santo. Pedi licença de interesse ao município de Arroio do Tigre para ficar, por um ano, apenas em Sobradinho na função de supervisora pedagógica de escola. Novamente, após mudanças de Governo, retornei meio turno à Arroio do Tigre, e assumi a coordenação pedagógica da Educação Infantil da rede municipal de ensino.

Considerando a minha trajetória acadêmica e profissional, desde a conclusão do Curso de Pedagogia nesta Universidade de Santa Cruz do Sul, em 1995, envolvo-me com a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de outras etapas e modalidades da Educação Básica. Dessa forma, o tema alfabetização/letramento sempre fez parte dos estudos e das práticas desenvolvidas nesses espaços/tempos. Nos anos de 2008 e 2009, na condição de professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Arroio do Tigre, interior do Estado do Rio Grande do Sul, participei como tutora do Curso Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, uma das ações do Programa Pró-Letramento, sendo esta dissertação de Mestrado em Educação inscrita nessa atuação profissional desenvolvida junto às crianças nas salas de aula e nessa formação continuada de

professores na área Alfabetização e Linguagem.

A partir do tema práticas de alfabetização/letramento nos espaços/tempos do 1º ano, nas narrativas das professoras, incluindo-me assim nelas, e das crianças, abro perspectivas para descobrir outros modos de escolarizar, e problematizar que infâncias são produzidas neste contexto. Considerando os Estudos Socioculturais que, de certa forma, balizaram minha vontade de pesquisar as infâncias, e o fato destas não estarem reduzidas a uma faixa etária ou a uma etapa da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são tomadas como etapas indissociáveis, pois traçam objetivos, eixos, conteúdos, metodologias, avaliação para garantir as especificidades das infâncias brincantes, poéticas, estéticas e éticas. Portanto, trata-se de observar como as professoras participantes do PNAIC organizam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às infâncias no 1º ano do Ensino Fundamental, percebendo os sentidos produzidos por elas ao organizar essas práticas, e registrar o sentido destas aprendizagens nas narrativas das crianças.

Nessa travessia, em nenhum momento quis saber exatamente o lugar em que iria chegar. Porém, independente do lugar, buscava um espaço/tempo de abertura para os pensamentos, para as linguagens, a sensibilidade, para a paixão de estar com as crianças e as professoras, um lugar de possibilidades, que me permitisse transcender as teias de minha existência. Nessa vida de mulher, mãe, professora/pesquisadora, motivada e apaixonada pela educação, pela vontade de circular por este caminho, na busca do afinamento, de vivências para compartilhar com minhas colegas professoras experiências de vida. Nas palavras de Fernando Teixeira de Andrade (2013), “há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”. Nesse caminho que venho desenhando, minhas travessias e escolhas permitem pensar a vida na escola, a educação numa perspectiva da complexidade. A minha vida acadêmica e profissional são considerações importantes, pois permitiram que esta pesquisa viesse a se constituir.

Pesquisa cuja temática de estudo emerge, nesta dissertação de Mestrado em Educação, pelo interesse em compreender como as professoras, que participam da formação continuada do PNAIC, organizam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental. A intenção é tanto pensar como estas ações docentes voltadas ao Programa são apresentadas e desencadeadas no cotidiano escolar das crianças quanto contribuir para refletir processos de escolarização das crianças de 6 anos. Para tal, vivencio o processo de formação das professoras desde 2013, buscando estudar e refletir as ações

docentes voltadas para ensinar a ler e escrever crianças de seis anos. Em 2014, a partir dos estudos realizados nos cadernos didáticos, materialidade da pesquisa, convivi no contexto sala de aula da rede municipal de Arroio do Tigre/RS a fim de pensar o encontro entre as práticas de ensino das professoras e os processos de alfabetização/letramento das crianças em meio a este Pacto.

Estas intenções estão intimamente ligadas à Política de Ampliação do Ensino Fundamental dos Nove Anos, que, a partir de sua implementação, passou a promover o ingresso antecipado das crianças na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental. Essa antecipação tem como antecedentes o Pró-Letramento, e, atualmente, o PNAIC, centralidade desta prática de pesquisa, movimentando, assim, ações no âmbito administrativo, pedagógico e financeiro nas escolas dos Estados e municípios brasileiros.

Com essas movimentações, o papel da escola na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais possibilita muitas pesquisas, leituras e discussões, desenvolvidas nos planos nacional e regional pelos profissionais da educação. Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), uma política de Estado¹, conduziu a inserção e o desenvolvimento de atividades e ações na Educação Básica, principalmente no que se refere à formação continuada de professores, através do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma política de Governo². Neste contexto, surgem os programas de Governo, entre eles, o Pró-Letramento, e o PNAIC, pois se constituem opções políticas das redes de ensino Estaduais e municipais, especialmente, da rede municipal de ensino de Arroio do Tigre, interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Nesta problematização, cabe destacar a interrogação pela produção das infâncias no *locus* escolar na rede de ensino a qual desenvolvo meu ofício docente. No processo de estudo para compreender a sistematização da proposta de trabalho do PNAIC, na área da linguagem oral e escrita, principalmente diante das leituras e das reflexões desenvolvidas nas aulas ministradas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, enfrentei a constatação de que, em minha formação docente, infância e criança sempre foram sinônimas e nunca foco de minhas reflexões, como também não são questões discutidas no grupo de professoras da formação continuada que acompanhei durante o ano de 2013. Assim, a compreensão das infâncias como ideia, conceito, expectativa adulta, emerge no

¹ As políticas de Estado dependem da aprovação em nível nacional, têm caráter de permanência e influenciam a construção de outras regulamentações.

² As políticas de Governo dependem das gestões de Governo, têm caráter temporário e respondem a agendas, demandas, investimentos específicos.

contexto dessa pesquisa ao assumir a concepção de criança como presença, aqui e agora, sujeito produzido nas culturas, nas relações e interações de grupo, a qual aprende com corpo, o movimento no e com o mundo, que se constitui na e pela linguagem, portanto, produzida por distintas infâncias.

Para tanto, interrogo como as professoras que participam da formação continuada do PNAIC organizam suas práticas de alfabetização/letramento com as crianças do 1º ano da rede municipal de Arroio do Tigre/RS. Para compreender a relação entre processos de alfabetização/letramento no *lócus* escolar e políticas de alfabetização/letramento e os modelos que lograram hegemonia nos documentos legais, nos discursos oficiais e midiáticos, apresento algumas reflexões iniciais em relação aos Programas Pró-Letramento e, mais especificamente, PNAIC, a partir da operacionalização dos mesmos, tendo já vivenciado estes programas a partir de outra nomenclatura desde suas adesão e execução. A intenção é realizar uma aproximação à interrogação desta tríade: documentos legais, práticas de alfabetização/letramento voltadas à linguagem oral e escritas (PNAIC) e ações das professoras com crianças na escola pública contemporânea. Nessa perspectiva, aproprio-me da pesquisa narrativa diante das reflexões que teço a partir da relação entre os cadernos didáticos deste Programa (PNAIC), as ações docentes com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Arroio do Tigre sustentadas neste Programa e o que as narrativas das crianças permitem perceber e refletir sobre esse processo de alfabetização/letramento.

A partir de agora, passo a contar outras narrativas de formação e de outros contextos, outras histórias. No capítulo 2, *Alfabetização/Letramento escolar: contar outros contextos e outras histórias*, apresento as intenções de pesquisa e recupero alguns momentos da história da educação brasileira a fim de compreender a problemática da leitura e escrita em outros espaços/tempos, e as suas relações com as políticas e legislações na contemporaneidade, bem como contextualizar as condições de possibilidade do PNAIC. No capítulo 3, *Deixa-me que te conte: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, narro o PNE como uma política de Estado que conduz a inserção e o desenvolvimento de atividades na Educação Básica, entre estas, a Política de Ampliação do Ensino Fundamental dos Nove Anos. Nesse sentido, considero importante resgatar narrativas do Pró-Letramento e do PNAIC, sendo estes executados pelo PDE, política de Governo, e enfatizo o PNAIC como centralidade da minha pesquisa. Sigo para os caminhos e (des)caminhos da investigação narrativa no capítulo 4. No capítulo seguinte, interrogo a materialidade do Programa, registro o contexto sala de aula, a organização das aulas no contexto do PNAIC, os sentidos das ações das professoras na linguagem oral e escrita, voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental, e o sentido

destas aprendizagens para as crianças que vivem o processo de escolarização. Enfim, no capítulo 6, retomo a pesquisa desenvolvida neste Mestrado em Educação, contrariando uma prática instrucional/técnica de ensinar a ler e escrever de transcender na prática educativa, e intuindo como possibilidade o par experiência/sentido na escola contemporânea.

Assim, no encontro entre o PNAIC, as professoras e as crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Arroio do Tigre, busco perceber os sentidos das práticas docentes no processo escolar de alfabetização/letramento. Para tal, recorro às proposições de Morin (2011), quando evidencia, em seus escritos, a necessidade do pensamento complexo para que possamos compreender que é impossível colocar as verdades em uma caixa forte, e ter a chave disto. Ou, ainda, como se na condição de professor/gestor pudéssemos colocar todos os sujeitos num mesmo patamar de aprendizagem, estipular tempo para a introdução, o trabalho e a consolidação de capacidades, conhecimentos e atitudes³ nos processos escolares de ensino da linguagem oral e escrita. Ou ainda, a problematização das infâncias produzidas neste processo de alfabetização/letramento.

³ Na organização curricular, as capacidades referem-se aos modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos; os conhecimentos aos conteúdos; as atitudes às crenças, disposições ou aos preconceitos em relação a algo (BRASIL, 2008).

2 ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO ESCOLAR: CONTAR OUTROS CONTEXTOS E OUTRAS HISTÓRIAS

Neste capítulo, adentro o campo das políticas públicas educacionais de Estado e de Governo para compreender minha temática de estudo, alfabetização/letramento escolar a partir de um breve resgate histórico da educação brasileira para tentar perceber, nas ações educativas, a relação e a implicação das políticas públicas e dos aportes legais que orientam as ações políticas voltadas para o ensino escolar da leitura e da escrita.

O interesse em abordar o processo histórico de alfabetização/letramento nas escolas brasileiras, que para mim resulta de uma escolha eminentemente política, sendo este compreendido nas proposições de Mortatti (2010, p. 329) como “processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em língua materna, na fase de escolarização”, é pensar as políticas públicas e os documentos legais que constituem o dever do Estado e o direito constitucional do cidadão no processo de alfabetização/letramento. Trata-se de tomar este processo de escolarização das crianças brasileiras na perspectiva de um fenômeno complexo por abarcar o sujeito produtor e produzido nas ações políticas, na articulação de narrativas entre crianças, gestores, professores, pais e comunidade. A referida autora, ao mencionar esse processo complexo e multifacetado, diz que a problemática da alfabetização/letramento escolar não parece ser tão clara no âmbito das políticas públicas, ao passo que, ao tratar deste processo, muitas demandas e desafios relativos à exclusão escolar ainda mostram um panorama preocupante nas avaliações locais, estaduais e federais. Portanto, esta problemática diz respeito às escolas brasileiras e, entre estas, às escolas da rede pública em que desenvolvo minha pesquisa neste Curso do Mestrado em Educação.

Interessada nessa problemática em âmbito municipal, mas compreendendo que a mesma vem se constituindo historicamente como fenômeno a ser observado nos planos estadual e nacional, busco compreender o processo de ensino da leitura e da escrita a partir de políticas e legislações contemporâneas, em especial as condições de possibilidade do PNAIC, desenvolvido no próximo capítulo. Escolho alguns momentos e não outros, fazendo recortes que produzem alguns efeitos e não outros, de modo a situar o tema buscando não tomar o presente como construção inevitável ou indiscutível, certa ou verdadeira.

Desde a República, período marcado por pesquisas educacionais no campo da alfabetização/letramento escolar, emergem mudanças de pensamento que permitem situar os processos de alfabetização/letramento como opção política na perspectiva da complexidade. Esta possibilidade requer tanto dos professores quanto dos gestores escolares e educacionais,

enfim, de todos os agentes envolvidos na formulação e na implementação das políticas públicas, a compreensão deste fenômeno como processo multifacetado e complexo, sendo que a complexidade se encontra na vida dos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização/letramento implementado pelas políticas públicas. O processo de alfabetização escolar é complexo, na medida em que é tecido junto a todos os que se envolvem e é político porque requer escolhas no coletivo, escolhas relativas aos modos de ensinar e aprender, mais especificamente, ao método escolhido. A complexidade desse processo político é resultado tanto de políticas públicas educacionais de Estado e de Governo quanto das ações educativas no dia-a-dia da escola. Nessa perspectiva, abordar políticas de alfabetização/letramento escolar na perspectiva da complexidade, após as ações e tentativas de reformas, possibilita uma mudança nos hábitos de pensamento educacional.

2.1 Ensinar a ler e escrever: tensões políticas de um percurso histórico

Nos estudos desenvolvidos por Mortatti (2004), na obra *Educação e letramento*, a autora faz uma análise que vai desde o ensino das primeiras letras ao letramento, sendo estes estudos referência na pesquisa educacional sobre a história da alfabetização no Brasil. Para tal, remonta ao ano de 1549, em que se deu a chegada dos padres da Companhia de Jesus, e nessa ocasião, as primeiras escolas de “ler, escrever e contar”, objetivando catequizar, cristianizar e instruir a criança indígena. Sustentadas na proposição da *Ratio Studiorum* (1599), método sistemático na organização das atividades didáticas centralizadas nos estudos das áreas de conhecimento próprias da cultura europeia, são reformuladas as instituições educativas da época que passam a marcar a presença de uma razão política que exercerá influência não meramente na denominação católica, mas na participação das famílias influentes no processo educativo.

No ano de 1759, conforme Mortatti (2004), com o crescente problema do analfabetismo da população iniciou-se um processo de organização da instrução pública destinada a formar homens para trabalhar a serviço do Estado. Sob forte influência da *Ratio Studiorum* na organização dos estudos no território brasileiro, e na intenção de criar um Estado secular, a educação passa à responsabilidade deste Estado. Porém, apenas com a proclamação da independência do Brasil no ano de 1822 algumas medidas oficiais foram tomadas em relação à instrução pública (MORTATTI, 2004, 2006). Assim, em 1824, com a Constituição Imperial foi instituída a gratuidade da instrução primária. Um movimento que,

durante toda a história da educação brasileira, vem se reconstituindo nas políticas públicas educacionais e nos aportes legais.

A partir de 1889, inicia-se um processo de escolarização do ensino da leitura e da escrita, com a Proclamação da República, sendo que, neste processo, buscou-se reverter o retardamento do ensino imperial, pois a base do discurso republicano encontrava-se na tentativa de formar sujeitos esclarecidos que soubessem ler e escrever. Nesse contexto, o processo de leitura e escrita foi tomado como fundamento para formar cidadãos críticos diante das mudanças econômicas, políticas e sociais. Nesse processo, a escrita era sinônima de caligrafia e ortografia, indispensáveis à aprendizagem da leitura, que correspondia à comunicação do pensamento ao outro. Nos anos iniciais, aprendia-se a leitura decifração. Nos anos seguintes, o aluno aprendia a leitura corrente, expressiva, silenciosa (MORTATTI, 2004), sendo este processo de aquisição individual de habilidades para a leitura e a escrita, sustentado no mal-entendido de um processo que chega ao fim, uma prática preponderante nas escolas brasileiras (TFOUNI, 2000). Aqui ainda operava a lógica da aprendizagem da leitura como um processo de decifração de códigos apenas. Na contemporaneidade, nos anos iniciais, centralizam-se os usos e as funções da leitura e da escrita no processo de alfabetização/letramento. Como exemplo disso, o PNAIC em sua materialidade, em seus cadernos didáticos apresenta em sua opção política a proposta de alfabetizar a partir dos usos e funções sociais da leitura e da escrita.

Até aproximadamente 1920, em São Paulo, observou-se a expansão das escolas, a ampliação da instrução pública elementar e, a oficialização do método analítico para o ensino da leitura. Portanto, seguindo com as pesquisas de Mortatti (2004) as palavras “*analfabetismo*”, “*analfabeto*”, “*alfabetização*” e alfabetizado foram difundidas. Nessa perspectiva, dois representantes da escola pública de São Paulo, Oscar Thompson e o professor Antônio de Sampaio Dória começaram a se preocupar com as questões relativas à alfabetização. Essa preocupação levou esses representantes a buscar medidas a fim de solucionar o problema. Como medida para enfrentar esse problema, Thompson oficializou o método analítico para a leitura, sendo este um caminho a ser utilizado nas escolas públicas primárias paulistas. Portanto, na Carta Circular de 1918, Thompson solicitou a resolução da problemática de escolarização “analfabetismo”; neste mesmo ano, no Anuario do ensino, usou “alfabetização” para designar oficialmente o ensino da leitura e da escrita. Em resposta à Carta Circular, Antônio Sampaio Dória escreveu a carta aberta “Contra o analfabetismo” e, em 1920, realizou a reforma do ensino paulista (MORTATTI, 2004).

Nesse tempo, outras reformas ocorrem em outros estados do território brasileiro. Talvez, em meio a essa problemática do analfabetismo no nosso país e a esses porquês reformamos tanto, sejam válidas as afirmações de Soares para pensar o fracasso das campanhas de alfabetização, campanhas estas tão presentes na atualidade. Mesmo que Soares justifique essa problemática em prol das condições para o letramento, numa leitura freireana, poder-se-ia utilizar esse argumento da autora em prol das condições para a leitura do mundo:

Isso explica o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso país: contentam-se em ensinar a ler e escrever; deveriam, em seguida, criar condições para que os alfabetizados passem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer (SOARES, 2003, p. 58-59).

No contexto dessa problemática do analfabetismo, Mortatti (2004) traz que, nos anos de 1930, as experiências de reformas movimentaram a formação de diretrizes, em nível federal, e o estabelecimento da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino primário extensivo aos adultos na Constituição de 1934. A fim de refletir este lugar institucionalizado, em que se dá o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, considero relevante abrir um espaço/tempo provocativo, ainda neste capítulo, trazendo recortes de algumas constituições que procuraram dar conta das ofertas regulares/irregulares do ensino nestes espaços/tempos por ter sido este um ponto fortemente discutido nas políticas públicas de educação.

“Esse lugar institucionalizado visava preparar as novas gerações e atender os ideais do Estado republicano que contava agora com uma nova ordem política a universalização da escola” (MORTATTI, 2006, p. 02). Dessa forma, a partir do regime republicano, dos aportes constituintes, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino brasileiro assumiu uma nova reconfiguração na busca incessante de ensinar a ler e escrever. Este aspecto político é que passa a operar com muito mais insistência, e está, portanto, na base do regime republicano. Desde o século XX, os esforços em relação à institucionalização de políticas públicas educacionais, na tentativa de democratizar e garantir uma educação de qualidade, são visíveis nas ações políticas e nos documentos legais dos envolvidos nos processos de gestão educacional e escolar.

Na história da educação brasileira, o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, de direito público e subjetivo, que realmente pudesse responsabilizar seus governantes de forma jurídica pela sua não oferta, ou ainda, pela oferta irregular, tem sido o ponto de maior

preocupação das políticas públicas. É justamente nesse contexto que empreendo meus esforços para pensar os processos de alfabetização escolar, bem como as constituições brasileiras, textos legais que definem a estrutura política de uma nação ou Estado, tratando dos direitos e deveres do cidadão, da concepção de homem, enfim, tentando organizar um sistema educacional.

Nessa perspectiva, retorno à Constituição de 1934, que aponta a educação como sendo direito de todos, enfatizando no artigo 150, alínea a, a gratuidade do ensino primário integral, sendo que pela primeira vez o Estado assume essa função:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Artigo 150 - Parágrafo único, alínea a:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; (Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934) (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1934).

Além disso, os ideais escolonovistas propuseram outras mudanças. Entre elas, a necessidade de superar a ligação entre escrita e caligrafia, ou seja, não mais compreender a escrita como questão específica da caligrafia, considerando-a, como a leitura, meio de comunicação. Nesse contexto, a leitura passou a ser compreendida também de outra forma, não meramente como habilidade interpretativa, mas como uma maneira de ampliar a comunicação. Diante desta perspectiva, em 1934, M. B. Lourenço Filho publicou o livro *Testes ABC para a verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita*, que, no entanto, referenciava aspectos psicológicos na aprendizagem.

Outro movimento importante a ser destacado nesse contexto, que mostra uma série de reformas políticas que intentam alterar o fracasso escolar traduzido no processo de escolarização, é a Constituição de 1937, que orienta a União a traçar diretrizes para a educação e a elaborar um Plano Nacional de Educação, lembrando que nos documentos constitucionais anteriores a este (1824, 1891, 1934), não havia nenhuma menção; acontecendo, neste momento, um movimento muito importante na educação. O referido texto constitucional, nessa perspectiva, mantém o ensino primário obrigatório, porém utiliza um mecanismo ao referir-se à gratuidade, utilizando para esta o critério de posição social, que na verdade não tratava de um ensino público gratuito, porém pago.

Art. 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim,

por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar (ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 1937).

Apesar desses movimentos educacionais referentes aos processos de ensinar as primeiras letras, o fracasso escolar esteve sempre visível, ora talvez porque os documentos legais deixaram lacunas; ora talvez por, simplesmente, não terem sido colocados em prática pelos gestores escolares/educacionais. Talvez, ainda, por não efetivar políticas educacionais que dessem conta deste problema; ou, ainda, pelos professores/gestores terem tornado hegemônico um caminho para que as crianças aprendessem a ler e escrever.

2.2 Os métodos de alfabetização e a escola contemporânea

Nosso país, a partir de 1950, diante do panorama da ciência que visa à objetividade à simplificação dos processos e dos produtos, em meio às exigências sociais relativas à leitura e à escrita, passou a considerar alfabetizadas as pessoas que demonstrassem competência para ler e escrever um bilhete simples; caso soubessem apenas escrever o nome, seriam dados como analfabetos (MORTATTI, 2004). Portanto, a alfabetização passou a ser considerado um processo escolarizado sobre a aprendizagem simultânea da leitura e da escrita, sendo assim, fundamentada cientificamente, principalmente com o Movimento da Escola Nova. Essa palavra alfabetização circulou nos discursos oficiais, nas práticas educativas, e nos recursos didáticos, tais como as cartilhas de alfabetização. Quem de nós - eu ou você, leitor ou leitora, - não lembra da cartilha do ler e escrever? Da introdução das letras, depois das sílabas, dos textos com “ta”, “te”, “ti”, “to”, “tu”? Das perguntas que partiam do texto, das respostas que retornavam ao próprio texto?

Diante do contexto escolar de minha pesquisa, observo, a partir do acompanhamento do PNAIC, que os profissionais da educação de minha rede de ensino, durante o histórico cinquentenário da educação de Arroio do Tigre, utilizam, nas suas práticas educativas, determinados métodos, sejam eles sintéticos, analíticos ou fônicos (caracterizado pela marcha sintética), que também ganharam terreno aqui no Brasil por se apresentarem como uma tendência nova, porém já antigos de acordo com as proposições de Mortatti (2010), e valem-se, em suas aulas, das cartilhas distribuídas pelo Ministério da Educação (MEC), sem, necessariamente, minimizar ou resolver os problemas relativos a não aprendizagem nos anos iniciais. A partir dessa observação, vou ao encontro das palavras de Freire (2000, p. 89), nas quais “(...) nunca pude reduzir, para continuar falando em alfabetização, a riqueza e a

importância de sua prática ao puro exercício de repetição ritmada e mecânica dos la-le-li-lo-lu nem a leitura de frases, de palavras, de textos à pura prolação, também mecânica, de vocábulos (...)”.

Nesse contexto, muitas discussões em torno da obrigatoriedade do Estado em relação à elaboração de políticas públicas que dessem conta da universalização do ensino gratuito e de qualidade marcam a história da educação brasileira. O primeiro Plano Nacional de Educação data de 1962, em vigência da Lei 4.024, de 1961, sendo este uma iniciativa do Ministério de Educação e Cultura, aprovada em Conselho Federal de Educação, portanto, uma política de Estado. Este, ainda, contava com uma proposta de trabalho a ser alcançada em oito anos, no decorrer dos tempos foi alterado, como toda a legislação em termos de lei federal, inclusive, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (reformada pela nº 5.692/71), nº 7.044/82 e a atual nº 9.394/96. A referida Lei traz a redação abaixo, e ao abordar a educação como direito de todos, incumbe à família como a primeira instância responsável e depois a escola.

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o

ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos (BRASIL, 1961).

Esses recortes contribuem para pensar até que ponto o Ensino Fundamental gratuito realmente se concretizou perante as demandas, ofertas dadas como irregulares. Como exemplo destas alterações, dos documentos legais, que de certa forma implicam no processo de alfabetização escolar, cito a Lei nº 5692 de 1971, que acrescentou alguns aspectos a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024 de 1961, e traçou a ampliação de quatro para oito anos em seu artigo 18 “O Ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente 720 horas de atividades” (BRASIL, 1971), sendo que os ideais tecnicistas foram se implantando no campo educacional, resultando o aumento do fracasso escolar, principalmente na alfabetização, como expõem as pesquisas de Mortatti (2004).

Nos anos de 1970, a alfabetização já não mais é suficiente, sendo que após a ditadura militar, em 1964, e no momento de abertura política, os problemas relativos à alfabetização

passaram a ser compreendidos também por outros fenômenos. Os ideais do materialismo histórico-dialético apontam a escola como meio responsável em fornecer às classes populares meios para superar a dominação. Assim, o ensino da leitura e da escrita passa a ser potencializado pelos fundamentos políticos da época. Nessa perspectiva, no contexto da educação, pode-se citar o conjunto de iniciativas políticas e sociais principiadas por Paulo Freire. Este célebre educador e defensor da educação popular e da alfabetização dos adultos acrescentou à alfabetização a “leitura do mundo”. Portanto, compreendo que Paulo Freire, ao reportar a alfabetização como leitura do contexto, leitura do mundo, vinculava essas leituras aos usos e funções sociais da leitura e a escrita, sendo hoje esses usos e funções sociais da leitura e escrita, condições necessárias para o aluno letrado nos anos iniciais.

De acordo com Mortatti (2010), os pesquisadores brasileiros adotam três explicações para os problemas relacionados à alfabetização: construtivismo, interacionismo linguístico e letramento. Nesse sentido, o construtivismo tornou-se hegemônico, considerando a alfabetização como aquisição da leitura e da escrita simultaneamente (lectoescrita), sendo este o resultado de um modelo teórico da perspectiva construtivista, entendido como a própria revolução conceitual dada pela cientificidade, em que pesquisadores tais como Emília Ferreiro, da Universidade de Genebra, orientada por Jean Piaget, epistemólogo suíço, começaram a investir nessa proposta de trabalho nas escolas brasileiras, no intuito de promover o surgimento de um novo cenário.

Considerando a intrínseca relação entre a alfabetização e à instrução formal, às práticas escolares, Tfouni (2000) destaca esse trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro no Brasil, na medida em que possibilitou o entendimento da alfabetização como processo inconcluso de representação de objetos diversos de naturezas diferentes. Este trabalho, então, contrariou a perspectiva das práticas de alfabetização como processo de aquisição individual de habilidades para leitura escrita, com objetivos instrucionais e resultados finais, preponderante na história de alfabetização no nosso país.

No ano de 1983, o Estado de São Paulo implantou o Ciclo Básico de Alfabetização, que propôs mudanças administrativas, estruturais e pedagógicas na alfabetização escolar, baseadas, principalmente, nos estudos desses teóricos (MORTATTI, 2004). A cientificidade da proposta acabou levando um grande número de profissionais da educação a acatar esses estudos sem reflexões críticas sobre os fundamentos teóricos dessa prática educativa. Nessa perspectiva, lembro-me dos tempos em que algumas redes de ensino, estaduais e municipais do Rio Grande do Sul, a exemplo da rede estadual de São Paulo, resolveram optar por essa política, que redundou fracasso na íntegra, pois o construtivismo passou a ser entendido, por

estes, como um método, inclusive surgindo materiais didáticos construtivistas, resultados de uma educação mercadológica.

Também, em contrapartida aos famosos métodos de cartilhas de alfabetização que, neste momento, caem em descrédito, mas não desaparecem completamente, outras opções políticas aparecem como solução para contribuir com os processos de alfabetização. O interacionismo linguístico, orientado pelo interacionismo linguístico e pela psicologia soviética, e representado por Ana Luiza Smolka e João Wanderlei Giraldi, concebeu a alfabetização como ensino-aprendizagem da leitura e escrita, sendo estas atividades discursivas relacionadas às relações entre professor e aluno e, portanto, implicadas com o texto (MORTATTI, 2010).

No início da década de 80, conforme expõe Soares (2003), notou-se o surgimento da palavra “letrado” e “letramento”. E, a partir da segunda metade dessa década, estudos e pesquisas acadêmicas passaram a utilizar o termo *letramento* para designar algo mais do que se podia designar através da alfabetização. Para Soares (2003, p. 36) “há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser alfabetizado, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser letrado (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literate* em inglês)”. Tfouni (2000) vai ao encontro das proposições de Soares, na medida em que coloca o *letramento* não apenas direcionado aos alfabetizados, mas aos sujeitos não alfabetizados no contexto social, sendo este *letramento* um processo eminentemente social.

O ensino e aprendizagem da leitura e da escrita tem sido preocupação constante dos administradores públicos. A leitura e a escrita, como práticas escolarizadas, passaram a integrar as ações de Governos estaduais a fim de contribuir com o desenvolvimento do país. Nesse contexto, expandiram-se os interesses políticos em torno da criança que deve aprender a ler e a escrever. Desde então, as instituições de ensino buscam a melhor forma de ensinar a partir dos métodos defendidos pelos diferentes modelos na história da alfabetização, cada um deles, buscando lugar de destaque, hegemonia, oficialidade no âmbito nacional:

decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (MORTATTI, 2010, p.330).

Portanto, conforme a autora, esses modelos teóricos distintos relacionam-se às opções políticas também. A problemática encontra-se na forma de compreendê-los, como se estes três

modelos fossem métodos de ensino, ou ainda, uma receita pronta para ensinar. Portanto, a autora descreve sobre o caráter plural acerca das diferenças entre esses modelos:

Apesar de seu caráter plural e das diferenças entre esses modelos, em certas apropriações e concretizações eles vêm sendo conciliados de maneira eclética e apresentados como se fossem homogêneos e complementares entre si e como se todos pudessem ser entendidos, de forma redutora, como correspondentes a três novos métodos de ensino (MORTATTI, 2010, p. 5).

A partir dos princípios da complexidade em Morin (2011), passo a intuir que a cientificidade, durante muito tempo, tem tido o papel de cegar a aparente complexidade dos fenômenos no intuito de revelar a ordem simples a que eles obedecem. Nessa perspectiva, o processo de alfabetização/letramento é *complexus* e político, sendo que as políticas públicas também podem ser pensadas a partir de uma abordagem complexa, ao passo que não podemos compreendê-las numa palavra-chave, não podem ser simplesmente reduzidas a uma lei a fim de que tragam resultados significativos a todos os envolvidos na sua formulação e implementação de ações políticas.

Compreender e colocar em prática os processos de alfabetização/letramento implica conhecer os modelos teóricos fundamentados em perspectivas teóricas distintas de diferentes realidades que possuem diferentes fins, ritmos de implantação diversificados, tomando estes modelos como opções políticas, portanto, não os tornando ecléticos, mal compreendidos, ao passo de desejar a mudança pelo novo que, historicamente, pode ser velho, ou ainda que não tenha dado certo. Nessa perspectiva, tomar como ponto de partida a escolha dos modelos teóricos que possibilitem compreender este processo de alfabetização/letramento como *complexus*, um tecido que necessita ver as partes no todo, e o todo nas partes, e político, se constitui como um desafio para mim pesquisadora e professora da rede municipal em questão.

Diante das pesquisas realizadas por Mortatti (2004, 2010), esclarece-se que a mudança de pensamento provoca questionamentos referentes às possibilidades de ensinar a leitura e a escrita, através de um método, e à própria ênfase na forma em que a criança aprende a ler e a escrever. Diante de tal situação, as tensões entre os responsáveis pelo ato de ensinar, certamente, acabam “desconcertando” suas práticas de ensino. Nessa perspectiva, compreendo que toda tentativa de ordem, provoca uma desordem, portanto, a emergência aqui é necessária, a complexidade surge no cotidiano da vida de nossos professores/gestores, “a auto-eco-organização extraordinariamente complexo produz autonomia” (MORIN, 2011, p. 14).

Desde já, compreendo que tanto professores quanto gestores precisam de autonomia, no que diz respeito à escolha política no ato de ensinar. Neste caso, acompanhando os processos de gestão dos programas de formação continuada em serviço na rede municipal de Arroio do Tigre e nos municípios vizinhos, percebo que as políticas de Governo, implementadas nos programas educacionais voltados aos anos iniciais, são sempre pactuadas pelo dirigente da educação através do módulo de Plano de Ações Articuladas (PAR). Nesse sentido, os professores/gestores são convocados a realizar a formação continuada a ser desenvolvida pelo PNAIC, que resulta de uma política de Governo.

Durante a formação continuada do PNAIC, desenvolvida por uma formadora escolhida na rede por edital, são iniciadas as ações educativas orientadas pelo Programa em questão. Conforme as leituras realizadas neste âmbito de discussão, nota-se a intenção das políticas públicas abarcarem um grande número de instituições no compromisso de alfabetizar/letrando na idade certa, portanto, o procedimento a ser realizado na adesão é técnico. Acredito que, em algum momento, os responsáveis por este compromisso em sala de aula, professores/gestores, necessitam ser ouvidos, pois uma escuta sensível abre perspectivas para horizontes novos. O compromisso ético com a educação necessariamente inicia com uma tomada de posição, ou seja, escolher a perspectiva teórica no ato de ensinar é condição necessária para uma educação democrática, no caso aqui, no PNAIC. Caso não nos seja propiciada esta condição, eis uma implicação política no campo da alfabetização/letramento.

A escolha de uma teoria educativa, que possibilite ensinar e aprender, evita possíveis capturas docentes num dado ideário político. Assim, as crianças também não estariam sendo capturadas pelas ações docentes, ou ainda, pelas intenções de ensino voltadas exclusivamente a um campo de saber “Linguagem oral e escrita”. Porém, estariam elas se constituindo na própria linguagem, um novo significado para o que, de fato, entendemos por educação, um convite para sairmos da forma, do engessamento, de operarmos para o desconhecido, talvez, em direção a caminhos que nunca trilhamos. Sim, porque educação se faz ao andar/pesquisar enfrentando a desordem, portanto, também no comprometimento da escolha de teorias/práticas consistentes, não simplesmente tomando-as como sendo as melhores porque a cientificidade as legitimou, como únicas, verdadeiras e hegemônicas. Parece-me que esses cuidados são pertinentes ao colocarmos em prática uma política de Governo; o ecletismo no campo da alfabetização/letramento gera tensões/rupturas, no entanto, o convite a ser realizado em torno de uma opção política, distante desse ecletismo, envolve consciência filosófica e postura pedagógica no ato de ensinar. Nessa perspectiva, buscar estabelecer um pensamento complexo desde as instâncias macrossistema e microssistema, e, a partir desta premissa,

realizar uma opção política no ato de educar, possibilitaria uma mudança na maneira de pensar a educação, mais especificamente, os processos de leitura e escrita a partir das políticas públicas que vem sendo ofertadas nas redes de ensino, especificamente os cursos de formação continuada, como resultados de uma política de Governo.

No âmbito do Ensino Fundamental, entre os documentos que postulam os textos legais para definir a organização do sistema educacional, menciona-se a Constituição Federal de 1988, que firma o dever do Estado e da família, como responsáveis pelo desenvolvimento pleno da pessoa e seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho, conforme segue:

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Ainda, no artigo 206, este texto constitucional garante o acesso e a permanência no processo de escolarização, sendo que o sucesso escolar ainda não está mencionado na normatização, um movimento positivo em torno da gratuidade sem restrições; a gestão democrática, outra menção relevante à tomada de decisões em políticas locais de educação; e, por último, a garantia do padrão de qualidade, sendo esta uma premissa muito discutida no campo das políticas públicas, principalmente, em se tratando dos referenciais didáticos produzidos e distribuídos pelo Ministério de Educação e Cultura, na execução de políticas de Governo. Nessa perspectiva, este artigo 206 conecta-se à minha temática de estudo alfabetização/letramento escolar no contexto da contemporaneidade. Qualidade de ensino aparece na materialidade dos programas, na mídia, como uma estratégia em nos coligar as políticas públicas. Aqui, um cuidado especial para pensá-las e produzi-las em nosso contexto.

Nesse sentido, mais oito anos transcorreram na história da educação brasileira, para promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, movida pela Constituição Federal de 1988, que passou a redigir:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma:
a) pré-escola;
b) ensino fundamental;
c) ensino médio;
II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 1996).

Esta lei federal, conforme Mortatti (2004), juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais, forneceu alguns subsídios para essa nova concepção de alfabetização proposta pela teoria construtivista. Nesse sentido, noto a relação existente entre aportes legais, documentos oficiais, que por estas vias legais promovem a execução das políticas públicas. Atualmente, os discursos sobre alfabetização/letramento permeiam os contextos educacionais. A palavra alfabetização não foi excluída, e não se criou um consenso sobre o termo letramento. Em 2004, Soares procurou elucidar os conflitos entre esses campos.

A tensão do percurso político da história das políticas públicas de educação no Brasil reverbera nas ações educativas, mais especificamente, no processo de alfabetização/letramento escolar. O fracasso das escolas, dos sujeitos aprendizes, a elitização da educação, as tentativas de reformas destacadas são apenas momentos históricos que mostram os caminhos que estamos construindo, mas também me impulsionam a perguntar: por que reformamos tanto?

Empreendi estes esforços em estudar as inúmeras tentativas de reformas que procuraram dar conta da consolidação do processo de ler e escrever no Brasil para, desde a problemática da alfabetização/letramento em diferentes espaços/tempos, contextualizar as condições de possibilidade do PNAIC. Apesar das pesquisas realizadas no âmbito das políticas públicas, pelos estudiosos deste campo, essa problemática da alfabetização/letramento continua. Nesse caminhar, contextualizo o PNAIC como Programa executado por uma política de Governo na contemporaneidade, e investigado em relação às práticas de ensino das professoras participantes da formação continuada na rede local, e aos sentidos das aprendizagens às crianças. Assim, passo a pensar os esforços empreendidos pelas professoras e gestores das redes de ensino em tornar as crianças alunos leitores e escritores até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

3 DEIXA-ME QUE TE CONTE: O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Nas últimas décadas, a Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos de Escolarização organizou a entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental e, com isso, o papel da escola na transição entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais movimentou as leituras e as discussões desenvolvidas em nível nacional e regionalmente pelos profissionais da educação. Nessa perspectiva, o PNE, uma política de Estado, conduziu a inserção e o desenvolvimento de atividades e ações na Educação Básica, principalmente no que se refere à formação continuada de professores, através do PDE, uma política de Governo. Nessas ações, o MEC, junto com as secretarias de educação dos Estados e Municípios, desenvolveu o Pró-Letramento que, neste momento, está sendo substituído por uma nova nomenclatura, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, responsável pelo compromisso de educar as crianças até no máximo oito anos de idade, ao término da alfabetização (BRASIL, 2012b).

Neste capítulo, discorro sobre o surgimento da Política de Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos, compreendendo os aspectos legais e pedagógicos que organizam a implementação desta nas redes públicas de ensino. A seguir, apresento, num primeiro momento, o Pró-Letramento, como uma das iniciativas precursoras e, num segundo momento, o PNAIC, seu contexto de adesão, a implementação da formação continuada, e as implicações escolares deste Programa nas ações docentes dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Nessa trajetória, interrogo uma infância que não seja pensada em etapas, em ciclos, dada em algum momento de nossas vidas, mas fazendo parte de uma vida toda. Essa incursão de escrita constitui-se interesse desta pesquisa enredada com a temática de estudo da alfabetização/letramento escolar.

3.1 O Plano Nacional de Educação e a Política de Ampliação do Ensino Fundamental para os Nove Anos

O PNE normatiza a educação brasileira, apresentando diretrizes a toda Educação Básica e Superior, e tratando da formação profissional de professores, tal como outras fontes legais, entre elas, a LDBEN, Lei nº 9.394/96. Também orienta sobre o financiamento e a gestão, bem como o processo de acompanhamento e avaliação. Interessante notar que a reconstrução educacional tornou-se um objeto visado por educadores desde o século XX.

Nesse contexto, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em meados de 1930, marcou a iniciativa em potencializar a legalidade da existência de um plano que, em nível federal, traduzisse as diretrizes da educação brasileira. A partir disso, todas as constituições e as leis promulgadas no nosso país referem à importância de termos um plano nacional em seus artigos, conforme Constituição Federal de 1988:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI** - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988).

O PNE, de acordo com o texto constitucional, deve traçar diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação, ao longo de dez anos, para a Educação Básica e Superior, através da colaboração com as esferas federativas. Nesse sentido, o PNE, com vigência de 2014 a 2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constituiu-se como um dos pontos de pauta da Conferência Nacional de Educação (CONAE), no ano de 2010, que objetivou oferecer condições para conceber e efetivar as políticas educacionais em colaboração com os sistemas de ensino, sendo o PNE um evento democrático, envolvido com as preocupações e as lutas de representantes e grupos de diversos setores, inclusive da sociedade civil. A partir desse quadro propositivo, a CONAE e o próprio PNE mantêm preocupação com os incisos I e II da Constituição Federal de 1988, indicando os objetivos e as ações em prol, no caso deste texto, da alfabetização/letramento de alunos e da formação continuada de professores como uma garantia do Estado brasileiro.

A Lei nº 9.394/96, dispõe, no Artigo 9, que o Estado brasileiro, através do Governo Federal, incumbir-se-á de “I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996). Com isso, a LDBEN refere-se a essa garantia do Estado brasileiro que, ao propor o PNE e as orientações administrativas, financeiras e pedagógicas aos sistemas de ensino, referenda a permanência de objetivos e ações nas políticas de Estado. Por isso, a alfabetização/letramento de alunos e a formação continuada de professores efetivam-se como ações estáveis desse Estado e devidamente regulamentadas nas suas políticas e nos documentos legais.

Contudo, no panorama das políticas educacionais, outros setores, nem sempre da sociedade civil brasileira, interferem na gestão educacional. Nesse ponto, as políticas de Estado, os aportes legais, as políticas de Governo e os programas desenvolvidos a partir delas recebem a influência de organismos internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que aliam a educação e suas melhorias com o crescimento econômico de um país (MAUÉS, 2003). Isso porque as políticas públicas, em nível nacional, podem estar atendendo aos interesses e às possibilidades de investimento dessas instituições que representam o capitalismo internacional. Dessa forma, os grupos produtores de políticas locais têm seus propósitos e suas lutas, muitas vezes, calados por esses organismos nos processos de negociação das políticas, das leis. Essa omissão dos grupos no processo de negociação, todavia, não coincide com o discurso do próprio Banco, que argumenta fazer consultas amplas com a sociedade civil ao fazer as propostas de empréstimos (SILVA, 2013).

A Política de Ampliação do Ensino Fundamental para os Nove Anos, nessa circularidade do PNE, envolveu muitas discussões entre o MEC, a Secretaria de Educação Básica (SEB) e sistemas educacionais interessados pela ampliação. Nos encontros, conforme o relatório *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Relatório do Programa*, essa Política de Ampliação objetivou:

- a) trazer para estudo conjunto dos dirigentes e técnicos do Ministério da Educação, dos Estados e dos municípios, as questões centrais que envolvem a ampliação do Ensino Fundamental, considerando as crianças de seis anos de idade como novos sujeitos da escolaridade formal obrigatória;
- b) promover o conhecimento e o intercâmbio de experiências bem-sucedidas durante o processo de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos;
- c) apresentar e aperfeiçoar a proposta de acompanhamento e avaliação dessa iniciativa (BRASIL, 2004a, p.3).

A partir dessas proposições, a Política de Ampliação foi construída de maneira participativa, em que o próprio MEC/SEB manteve-se ligado aos sistemas de ensino, coletando opiniões dos representantes das redes de ensino, e organizando estratégias administrativas, financeiras e pedagógicas para que isso promovesse o sucesso no ensino e na aprendizagem das crianças. Mas, essa Política gerou uma série de dúvidas entre os sujeitos que se envolvem diretamente com ela, os professores/gestores, na medida em que, com a Política de Ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de escolarização, no ano de 2004, as infâncias e as questões centrais da Educação Infantil incorporaram-se ao Ensino Fundamental.

As questões que discorro neste momento conectam-se com a problemática da pesquisa, pois as professoras do 1º ano do Ensino Fundamental, ao organizarem suas práticas a partir das orientações do PNAIC, necessitam pensar as infâncias produzidas neste contexto. Além disso, o papel da escola na transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental merece estudo em nível municipal, estadual e nacional. Nesses estudos, aparecem as seguintes questões: alfabetizar ou letrar na Educação Infantil? Alfabetizar ou letrar no Ensino Fundamental? Por que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental andam separados? Como apresentar a área de conhecimento Linguagem Oral e Escrita às crianças? Como levar o aluno a compreender e valorizar a sua cultura, apropriar-se da escrita, introduzir a leitura ainda que de forma não convencional e trabalhar a oralidade nas infâncias? Como as políticas educacionais orientam a formação continuada de professores de crianças, especificamente, as práticas de alfabetização/letramento? Como as professoras configuram as práticas de alfabetização/letramento na escola contemporânea? Como ficam as crianças em meio ao Pacto Nacional?

Essas questões inquietam a mim e, talvez, aos outros profissionais da educação que atuam na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, na medida em que, nos espaços/tempos da escolarização, tornou-se necessário organizar os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de seis anos através das singularidades e das especificidades das infâncias e das proposições em relação à formação cultural dessas crianças, inclusive, a partir do PNAIC, publicado este ano, àquelas proposições voltadas à alfabetização/letramento.

Ainda hoje, esses professores/gestores sentem-se perturbados em relação às ações educativas, necessitando não apenas apoio técnico, mas formações continuadas sem intenções meramente produtivas, ou seja, formações continuadas capazes de pensar, de um lado, uma criança que aprende nas suas experiências, no seu modo de viver e, de outro lado, um professor que aprende também com a própria vida, com suas escolhas, afinal de contas nós também nos educamos. Frente a essas dificuldades, a formulação e a execução de políticas públicas locais contribuiriam para ganharmos forças para pensarmos os prováveis pacotes educativos que, de tempos em tempos, adentram espaços/tempos de nossas instituições escolares.

Conforme consta, neste *Relatório do Programa*, o MEC/SEB, no ano de 2004, ofereceu possibilidades de discussão de encontros regionais para a implementação dessa proposta, em que se produziram boletins de experiências, intercâmbios, acompanhamento nas redes de ensino com visitas técnicas e, por último, uma avaliação anual. Esses movimentos

são muito importantes, na medida em que os professores/gestores, representantes dos Estados e dos municípios possam, de fato, responsabilizarem-se pela discussão em assembleias e pela implementação das políticas públicas e, principalmente, dando continuidade a essas ações educativas.

A possibilidade de criação de movimentos de oposição ou consentimento em relação às políticas públicas educacionais, sejam elas de Estado ou Governo, seria um caminho para que professores/gestores pudessem manifestar suas certezas/incertezas, determinações/indeterminações, crenças/descrenças. Na intenção de pensar as políticas públicas, a partir de uma abordagem complexa, e perceber as implicações nos modos de gestão, na vida das pessoas, me aproprio de Paulo Freire (1995, p. 48) quando diz:

A questão está em como transformar as dificuldades em possibilidades. Por isso, na luta para mudar, não podemos ser nem só pacientes nem só impacientes, mas pacientemente impacientes. A paciência ilimitada, que jamais se inquieta, termina por imobilizar a prática transformadora. O mesmo ocorre com a impaciência voluntarista, que exige o resultado imediato da ação, enquanto ainda planeja.

Os encontros regionais reuniram participantes que contribuíram para a elaboração do documento *Orientações Gerais para o Ensino dos Nove Anos*, lançado pela Secretaria da Educação Básica, Departamento de Políticas da Educação Infantil (DPE), Coordenação Geral do Ensino Fundamental (COEF), sendo este a ferramenta do Programa, que se constituiu como referência nacional à discussão e à implementação de questões administrativas, financeira e pedagógica das crianças de seis anos de idade. Diante disso, questiono as possibilidades de participação dos professores/gestores nestes encontros regionais. Na possibilidade de poder de decisão, pensando a lógica das políticas públicas que insistem em homogeneizar a educação, posso na condição de professora/gestora, ao utilizar o próprio poder de decisão, perceber as implicações que os resultados dessas políticas trariam para a vida dos alunos e dos professores envolvidos em sua produção. Isso requer operar com políticas públicas locais e com aquilo que queremos nas redes de ensino.

Ao pensar este processo de organização das escolas frente às políticas públicas remeto às perguntas: como ocorre este processo na vida das escolas? Como nossos professores mobilizam-se e reformam, ou transformam suas práticas pedagógicas a partir de propósitos nacionais? Nessa problematização, a complexidade encontra-se na vida das pessoas, ou seja, na maneira de conduzir os processos educativos; em como as Secretarias de Educação, através de seus colegiados, estão trabalhando para tornar a educação menos pautada em modelos

prontos, de caráter produtivista e elitista. Ou, ainda, em como nossos professores organizam sua prática pedagógica, e as implicações desta na vida das próprias crianças.

O documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004b) trata da educação com qualidade social, da ampliação para os nove anos, e propõe a organização do trabalho pedagógico. Em se tratando de qualidade, esse documento relata as pesquisas realizadas pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa/MEC no censo de 2002, nas quais os indicadores nacionais apontavam 3,6 % de crianças em idade escolar sem matrícula no Ensino Fundamental, 21,7% de crianças em situação de repetência, 51% de concluintes do Ensino Fundamental, sendo esta conclusão derivada de 10,2 anos em média de escolarização. Outro fator levantado por estas pesquisas diz respeito a 2,8 milhões de crianças em situação de trabalho infantil, 800 mil em condições degradantes de vida.

Como vimos o contexto desta Política de Ampliação do Ensino Fundamental para os Nove Anos está marcando por estatísticas, indicando as inconsistências da escolarização obrigatória, inclusive mostrando a perversidade disso na vida das crianças que, não participando da escola, são vítimas do trabalho infantil. Outro dado, conforme o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade* (BEAUCHSMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007), explica, pelos estudos do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que crianças com seis anos que ingressaram na escola obtiveram melhores notas de proficiência em leitura, 20 pontos a mais conforme essa avaliação, do que as crianças com esse ingresso aos sete anos de idade. Nessa perspectiva, esse movimento também pode ser compreendido como uma pressão do Estado brasileiro e dos Governos, através das políticas públicas educacionais, de melhorias dos resultados quantitativos da educação do país.

Também, em relação à qualidade de ensino, o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais* (BRASIL, 2004b) mostra a importância de reconhecermos o quanto temos avançado em direção à democratização do ensino, ao acesso e à permanência escolar, totalizando 97% de crianças na escola. Contudo, neste mesmo documento, temos a controvérsia de que o Brasil tem assumido um modelo de educação que não alterou positivamente o compromisso com a construção da cidadania solidária responsável e comprometida com o país e seu futuro. A qualidade da educação, conforme Freire (1995, p. 46), “se encontra pelo respeito aos educadores/educadoras em relação aos seus salários, pela formação permanente, reformulação dos cursos do Magistério” ou, na atualidade, dos cursos de licenciatura. Neste documento, trato de utilizar suas informações a fim de realizar uma performance de leitura além do texto escrito. Ao passo que o documento trata de qualidade de

aprendizagem, o que estariam às crianças aprendendo? O que garante sua permanência na escola? Quais os sentidos destas aprendizagens para as crianças?

Nessa perspectiva, na Política de Ampliação aqui tratada, comprometida com o país e seu futuro, abrem-se brechas à implementação de um currículo previamente organizado, como no caso, do PNAIC, que apresenta os direitos fundamentais, os direitos de cada área do conhecimento, organizado as capacidades, os conhecimentos e as atitudes a serem trabalhadas nestas áreas do conhecimento nos seis anos de idade, sendo estas garantias de processos de alfabetização/letramento consolidados.

Tomando como referência o documento *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a Inclusão da Criança de Seis Anos de Idade* (BEAUCHSMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007), a implantação desta Política necessitou de tratamento administrativo, financeiro e pedagógico, a fim de alargar o Ensino Fundamental obrigatório para os nove anos. Portanto, esse compromisso não está em apenas alargar o tempo, mas tornar esse tempo eficaz, conforme as proposições deste material. A eficácia diz respeito à produção cognitiva, em que pesquisadores consentem a entrada das crianças aos seis anos, na medida em que as julgam “maduras”, ou seja, com capacidades cognitivas para tal. Nesta perspectiva, nota-se a eficácia como um dos fundamentos da ampliação desta Política. Ao tratar dos aspectos administrativos, elucida que cada sistema possui autonomia para realizar a ampliação desta Política de forma democrática, sendo que, durante a implementação, os sistemas serão incumbidos a administrar a proposta, garantindo as aprendizagens das crianças de seis e sete anos.

Também, na relação entre os aspectos financeiros e pedagógicos, o documento trata de enfatizar a importância dos recursos humanos, físicos e da formação dos docentes que atuam no Ensino Fundamental. Nesse sentido, esta Política, da forma como foi proposta, movimentando as formações continuadas, através de programas de Governos, afinal de contas, garantir a eficácia pedagógica é princípio desta ampliação dos nove anos. Nesse contexto, o documento em questão, orienta a revisão dos currículos, dos conteúdos e das próprias práticas pedagógicas. Considerando isso, os programas educacionais em questão voltam-se a essa Política, oferecendo uma proposta de trabalho sistematizada. Portanto, cabe aos professores/gestores, em função do compromisso curricular, estudar as implicações dessa Política e seus programas, bem como refletir a criança envolvida nestes.

Em se tratando de legalidade, esse documento concebe a LDBEN, Lei nº 9394/96, que, ao ser sancionada, ainda admitia que a matrícula não fosse obrigatória aos seis anos de idade. Esse fato tornou-se meta da educação nacional dada pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de

2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, que tornava legal a possibilidade do Ensino Fundamental de nove anos, instituindo como meta essa ampliação na vigência do Plano. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, alterou os artigos 6, 32 e 87 dessa LDBEN, que dizem respeito à obrigatoriedade da entrada das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, não fazendo referência a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos. Nessa trajetória, o Conselho Nacional de Educação/ a Câmara de Educação Básica, através da Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005, definiram normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, enfatizando a obrigatoriedade da entrada aos seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Em 6 de fevereiro do ano de 2006, a Lei nº 11.274 instituiu o Ensino Fundamental dos nove anos, e materializou a alteração dos artigos 32 e 87 da LDBEN.

Essa Lei, ao ser aprovada, objetivou a inclusão de mais crianças no sistema educacional brasileiro, beneficiando as crianças das classes populares, crianças que, em princípio, necessitam permanecer um tempo maior na escola dada às condições de vida. Nessa perspectiva, a idade da entrada das crianças nas instituições de ensino tem sido polêmica em muitas redes estaduais e municipais. Afinal de contas, anteriormente, o ensino obrigatório era dos 7 aos 14 anos, ou seja, da primeira série a oitava série, com a ampliação, a criança passa a entrar na escola com seis anos e permanece até os 14 anos. Mas, conforme as orientações legais, apenas as crianças nascidas a partir de 30 de março têm o direito ao Ensino Fundamental. Quem não tiver essa idade permanece na Educação Infantil a fim de que a lógica do Ensino Fundamental dos nove anos seja assegurada a todos através de critérios, previamente discutidos nos encontros regionais de Estados e municípios. Portanto, o prazo de adaptação das escolas ao Ensino Fundamental dos nove anos foi o ano de 2010.

O Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008, tratou sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, sendo o ingresso aos seis anos de idade. Nesse sentido, conforme esse Parecer, mesmo que o sistema de ensino goze de autonomia para, enfim, optar pelo sistema seriado, a escola deverá considerar esses três primeiros anos com um bloco, ou seja, um ciclo. Neste, esclarecem-se as dúvidas em relação ao tratamento pedagógico desses três primeiros anos, estabelecendo o ciclo de infância com três anos de duração, ciclo e tempo este que os sistemas deveriam adotar até 2010. Atualmente, com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, são ratificadas as orientações sobre o Ensino Fundamental de Nove anos nos Anos Iniciais, enfatizando o ciclo alfabetizador, através do Artigo 30:

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

I – a alfabetização e o letramento;

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

III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro (BRASIL, 2010).

Diante dessas proposições, pesquisadores de universidades parceiras do MEC/SEB, no campo de alfabetização/letramento, defendem que a criança tem maturidade e pode frequentar esse ciclo alfabetizador a partir dos seis anos de idade. Porém, o discurso de que a criança não deixa de ser criança por não estar mais nos espaços/tempos da Educação Infantil circula nos documentos legais e nas narrativas orais publicadas em meios informais. Diante das recomendações do Ministério de Educação e do Conselho Nacional de Educação, no momento da implantação da Política de Ampliação, houve uma complexa tarefa que consistiu em elaborar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental dos nove anos. Também orientaram que as crianças do 1º, 2º, 3º ano não poderiam reprovar, uma vez que essa Política pautava-se em ciclos de formação. A lógica desta sistemática é de que esses três anos são considerados um único ciclo. Ainda, nesse único ciclo da infância, que compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental, não pode haver interrupção, e, especialmente, este ciclo deve promover um processo de alfabetização/letramento bem consolidado.

Os próprios documentos atentam para os cuidados de garantir as singularidades e as especificidades das infâncias, basta saber do que se tratam essas singularidades e essas especificidades quando são primadas nas avaliações externas as áreas do conhecimento da língua portuguesa e matemática. Sim, para garantir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁴, precisamos trabalhar essas áreas, ou melhor, destinar a maior parte do tempo do currículo para garantir estas aprendizagens às crianças, contempladas nas políticas públicas, no caso aqui no PNAIC. Embora esses documentos legais e publicações do MEC/SEB não desmereçam as demais áreas do conhecimento, e enfatizem as brincadeiras e os jogos, na condição de docente, nas experiências de meu viver e das crianças, compreendo o

⁴ Conforme informações do site do IDEB, no portal do Ministério da Educação, “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no [Censo Escolar](#), e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o [Saeb](#) – para as unidades da federação e para o país, e a [Prova Brasil](#) – para os municípios” (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/o-que-e-o-ideb>. Acesso em 22 de janeiro de 2014).

quanto necessitamos ficar sentados, concentrados, praticamente todas as tardes, a fim de contribuir com os resultados esperados pelas avaliações externas. Estas chegam até as crianças, sendo que elas necessitam ter um processo de alfabetização/letramento bem consolidado, ou, ainda, precisam mostrar um desempenho satisfatório na Provinha Brasil, conforme as proposições da própria política de Governo, que vigora no Ensino Fundamental dos nove anos.

3.2 O Pró-Letramento – Mobilização da Qualidade na Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Neste momento, trago o PDE, uma política de Governo, que tem subsidiado a inserção e o desenvolvimento de atividades e ações na Educação Básica, com o objetivo de melhorar a qualidade dessa etapa, e contemplar a diversidade existente nos diferentes sistemas de ensino. Nesse sentido, centrado na qualidade da Educação Básica, o PDE utiliza-se do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, indicador que, através do fluxo escolar e das médias de desempenho nas avaliações, mostra a qualidade na Educação Básica. Esse sistema de avaliação, por sua vez, permite organizar os programas e as ações que devem ser prioridades nos Governos para a melhoria dos sistemas de ensino, entre eles, o Pró-Letramento e o PNAIC.

O Pró-Letramento foi implementado em 2005, sendo que a operacionalização desta política de Governo tem sido trabalhada em muitos Estados e municípios, a fim de contribuir com a melhoria da aprendizagem na área de conhecimento da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O funcionamento deste Programa, através dos Cursos Pró-Letramento, nas áreas da Alfabetização e Linguagem e da Matemática, ocorreu de maneira semipresencial, contando com material de apoio, vídeos, e atuação de um tutor que, participando de formações continuadas com formadores de estudos das universidades parceiras, mediava as orientações do Programa com seus cursistas (BEAUCHSMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007). Este Programa contava com uma série de objetivos para a implementação da formação continuada:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;

- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BEAUCHSMP, PAGEL, NASCIMENTO, 2007, p. 2)

Essa formação continuada teve aderência do poder executivo, ou dirigente da educação dos Estados e municípios, para subsidiar a práxis pedagógica do professor a fim de contribuir com a elevação do IDEB. O contexto da Educação Básica nas avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em 2003, chamou atenção acerca das iniciativas a serem tomadas devido ao fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O MEC, por meio da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental e do Departamento de Políticas Educacionais, tratou da elaboração de políticas e estratégias para a prevenção do fracasso escolar, por meio do documento regional/nacional *Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar* (BRASIL, 2005a).

Nesse sentido, intensificaram-se as ações do Governo Federal com o intuito de reverter os quadros de desempenho de alunos do Ensino Fundamental nas avaliações do SAEB em 2003. O Governo Federal, mediante as avaliações externas, pretende dar conta das aprendizagens dos alunos, conseqüentemente, do trabalho do professor. Os mecanismos de avaliação servem como controle do saber que está contemplado nas propostas dos programas, sendo que o material disponibilizado pelo MEC, ou mais precisamente, os livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), atendem aos pré-requisitos em termos de aprendizagem, modelos de questões, que serão, posteriormente, cobrados na Provinha Brasil.

Nesse contexto, as políticas de Governo adentram os espaços/tempos escolares, especialmente através de cursos como Pró-Letramento, e, atualmente, do PNAIC, constituindo-se estes como subsídios dos professores/gestores nas suas práticas educativas. Sinaliza-se que, na orientação nacional, a formação continuada é requisito para exercer as atividades docentes na contemporaneidade, a fim de que, através desta, possamos atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações educativas que solicitam intervenções adequadas. Além disso, discorre sobre a importância em perceber a ligação entre formação e profissionalização “na medida em que uma política de formação implica ações efetivas, no sentido de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional dos professores” (BRASIL, 2007, p. 3).

Considero que toda mobilização nesse sentido é válida, mas a chave de toda política de Governo é a formação. Nessa perspectiva, pensar as políticas de Governo a partir de uma abordagem complexa, percebendo no cotidiano escolar as implicações oriundas de seu caráter teórico, as tentativas hegemônicas que conduzem a vida dos professores e alunos, contribui significativamente para a vida das crianças envolvidas neste contexto. Pensar as formações na experiência de estar sendo o responsável pela vida das crianças, não apenas pelo processo de aquisição da leitura e escrita, mas pela auto-eco-organização dos envolvidos neste processo de formação, enfim, torna-se um dos aspectos possíveis desta caminhada. Ainda, isso implica refletir a formação continuada à luz do princípio da incerteza que, nas proposições de Morin (2011, p. 35), é “proveniente dos limites de nosso entendimento, inscrita no fenômeno”. Portanto, este pensar é condição para problematizar as infâncias produzidas no contexto das políticas de Governo, implicadas nos meandros de uma prática de alfabetização/letramento que apresenta diferenças (atenção, raciocínios, ritmos, equilíbrio físico e emocional, e outros), sendo que essas crianças também aprendem pelas suas escolhas, experiências e linguagens.

Neste momento, o Pró-Letramento está sendo substituído por uma nova nomenclatura o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, responsável pelo compromisso de educar as crianças até no máximo oito anos de idade, ao término da alfabetização (BRASIL, 2012b). Tratando da contribuição das políticas educacionais de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação nas redes públicas de ensino, o PNAIC, como Programa de uma política de Governo, resulta de um dos passos que o MEC tem traçado em seus encontros de estudo e planejamento para que o compromisso de alfabetização/letramento das crianças seja assumido pelos Estados, Distrito Federal e municípios, conforme expressa o artigo 1º da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, que diz:

fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as respectivas secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, que passa a abranger:

I – a alfabetização em língua portuguesa e em matemática;

II – a realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, para os concluintes do 3º ano de ensino fundamental.

III - o apoio gerencial dos estados, aos municípios que tenham aderido as ações do Pacto, para a sua efetiva implementação (BRASIL, 2012b).

O PNAIC, implementado pelo Governo de Dilma Rouseff, em 2010, traduzido nos esforços do Governo Federal, Estados e municípios, através de formações continuadas nas

redes de ensino, consiste numa maneira de continuar os programas implementados no Governo Lula nos anos de 2003 a 2009. Em *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (BRASIL, 2012a), a abertura do manual dá-se pela frase “O Brasil do futuro com o começo que ele merece”. Com isso, a partir dos referenciais estudados nas pesquisas realizadas no âmbito da alfabetização/letramento pelo próprio Governo Federal, especialmente, em seus discursos nos meios midiáticos, encontra-se a necessidade da criança estar alfabetizada até essa idade, justamente por evidenciar resultados de que as crianças brasileiras chegam até essa idade sem serem alfabetizadas. Nessa perspectiva, os esforços têm envolvido o Governo Federal, Estadual, Municipal, representados pelo poder executivo, secretários de educação estadual, municipal, coordenadores regionais, municipais, enfim, gestores que se comprometeram desde a adesão do Programa ao Plano de Ações Articuladas (PAR) até a implementação do mesmo.

Nessa perspectiva, compreendo que toda mobilização, investimentos em relação à formação continuada dos professores e das crianças brasileiras merecem ser pensados e discutidos nos grupos locais, ao passo que, muitas vezes, chegam até nós como mera aplicação técnica de um modelo hegemônico. Ainda, a frase que abre o documento “O Brasil do futuro com o começo que ele merece”, para mim, faz pensar que, em outras épocas, já tivemos várias campanhas, em que a mídia operava com a lógica da relevância do sujeito estar na escola a fim de que se constituísse como um cidadão brasileiro. No ano de 2007, Arroio se reporta ao slogan da campanha do analfabetismo Zero, “Brasil sem analfabetos, Brasil Livre”, como uma preocupação do Estado com a praga do analfabetismo e não com a constituição do sujeito nesse contexto. Então, entende-se que, para ser um país livre, implicado com o crescimento econômico e social, temos que fazer todos os sujeitos aprenderem a ler e a escrever. O começo, certamente, refere-se à alfabetização até os oito anos, anos iniciais da Educação Básica, garantindo, assim, o futuro do Brasil, de um modelo capitalista, que utiliza a mídia para falar em seu próprio nome, negando ou não as singularidades e as especificidades dos sujeitos escolarizados, preocupação que tenho em relação à produção das infâncias neste contexto.

Em relação à Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, sinalizo os objetivos do PNAIC, descritos no artigo 5º:

Art. 5º As ações do Pacto tem por objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;

II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;

- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2012b).

No que se refere aos incisos I, III, IV, nota-se a importância em supervalorizar as áreas do conhecimento da linguagem e da matemática. Conforme Freitas (2012), apenas duas disciplinas tem nota, e quando muito incluiria ciências, portanto, a educação escolarizada não se reduz apenas a um processo cognitivo, centrado nessas três disciplinas. A educação escolarizada é um processo muito mais amplo, não podendo se limitar apenas a essas disciplinas. Ao presenciar as aulas da rede municipal em que exerço minha docência, observo o planejamento das professoras, as aulas em si, demasiadamente voltadas para essas áreas de conhecimento, as quais as políticas públicas educacionais, especificamente as de Governo, mantêm preocupação com o IDEB, com a distorção idade/série, apontado no inciso II, mais especificamente, com a nota. Em relação à nota, Freitas (2012, p. 8), quando se refere à privatização da gestão na escola pública, acrescenta “essas políticas estão querendo induzir no Brasil que nós acreditemos que nota alta em teste é sinônimo de boa educação. E isso é uma falácia... Depende do que se entenda por educação, do que é medido e de como é medido”.

Nesse sentido, apesar dessas mobilizações e desses investimentos, nossos professores carecem de estudos, bem como com a necessidade de materiais didáticos para o processo de ensino e aprendizagem (livros didáticos, de literatura, jogos distribuídos pelo Governo), ações que intentam contribuir com a efetivação de uma política séria e comprometida com a realidade brasileira. Mas, intuo que pensar a respeito da formação, ou seja, a política que a fundamenta, como se realiza, o pensamento que constitui essas certezas, como também as questões relativas às avaliações externas realizadas com os alunos possam contribuir para a vida escolar dessas crianças. Essas avaliações externas, de certa forma, acabam mostrando o trabalho do professor, sendo estas avaliações anuais universais legitimadas pelo inciso II, do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o referido Programa.

Freitas (2012) recomenda cuidados em relação às mudanças que poderão ocorrer na estrutura da educação pública do país por meio da privatização da gestão, nesse sentido, muitas consultorias estão ganhando dinheiro e escolas estão competindo. Nessa perspectiva, a lógica do capital estaria possibilitando aberturas por intermédio de institutos e fundações privadas nas esferas do Governo, até mesmo do MEC. Ao tratar destas implicações da privatização por meio da gestão, Freitas (2012) enfatiza que estamos copiando medidas americanas para melhorar a qualidade da educação, que há décadas já não deram certo. Logo,

começo a questionar novamente a demasiada preocupação que temos com os resultados das avaliações dos jovens no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Ou ainda, o sentimento da responsabilidade em tornar nossos alunos dos anos iniciais sujeitos produzidos na lógica da mercadificação, privilegiando as áreas de conhecimento da linguagem oral e escrita, da matemática em relação às demais.

Os empresários, a partir dos resultados do PISA, passam a defender mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, na medida em que o PISA é realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sendo esta herdeira do Plano Marshall, um programa que intentou recuperar os países europeus na 2ª Guerra Mundial, idealizado e executado em 1947 pelos Estados Unidos e importante para a hegemonia econômica norte-americana (FREITAS, 2012). Nesse contexto, diante da grande discussão que opera nos documentos legais a respeito da qualidade da educação, Freitas (2012) enfatiza que esse modelo de gestão privatizada já está no Brasil, basta pensar o PNE em vigor para perceber que as metas educacionais do país foram acertadas segundo as expectativas do PISA/OCDE. Nessa perspectiva, o novo PNE oficializará a OCDE como a instância autorizada em dizer se o Brasil tem qualidade ou não.

As políticas públicas educacionais, pensadas no ponto de vista da complexidade, permitem organizar toda uma rede de relações, percebendo, nestas relações, o poder de decisão nos engendramentos informativos que tornam verdadeiro um determinado modelo político. Neste modelo político estão imbricados os aspectos filosóficos, psicológicos, econômicos e pedagógicos. Este projeto, o qual Freitas (2012) pesquisa, é o da indústria da educação, que se fortifica por empresas que prestam serviços de avaliação para mediar à qualidade do ensino, de consultorias, gestão, e apostilamento de conteúdos aplicados aos alunos. Trata-se de pensar as políticas no âmbito de proposição da legislação vigente, ou ainda, nas distintas dimensões, percebendo as articulações existentes entre interesses estatais, públicos e privados, profissionais da educação, representantes da sociedade civil que lidam com a educação, convencimento da sociedade civil por meio da mídia, e outros.

Nesse sentido, não desconsidero a utilização de instrumentos avaliativos, ou seja, as avaliações externas, mas considero pertinente a utilização de outros instrumentos, não apenas estes, tomando como exemplo os portfólios dos alunos, registros que as ações do próprio Programa poderiam materializar como uma maneira de auxiliar, contribuir com o professor, sendo que essa maneira avaliativa contribui para que o professor perceba como os alunos estão construindo suas aprendizagens no caminho, no processo, e não apenas no final, ou seja, se conseguiram ou não se alfabetizar aos oito anos de idade, foco político do PNAIC.

Freitas (2007) ainda chama atenção para o fato de que o MEC tenha realizado a opção pelo Índice e Desenvolvimento da Educação como referência de qualidade. Nesse sentido, questiona sobre por que não realizamos uma mediação baseada no aluno custo/qualidade, ao qual, possivelmente, se levaria em conta uma série de variáveis que são necessárias ao funcionamento adequado de uma escola de qualidade. Nessa lógica, o Custo Aluno – Qualidade Inicial (CAQI) contribui para toda uma mudança de pensamento a partir da seguinte pergunta: qual o investimento necessário por crianças nas creches, ou estudantes nas escolas para que o Brasil cumpra com a legislação educacional, e passe a garantir a ampliação das vagas, a melhoria da qualidade da educação? Ou, ainda, quanto custa fazer valer esse direito?

Portanto, o processo de alfabetização/letramento é *complexus*, envolve opção política, e esta implica compreender as aprendizagens não apenas como produto final, fundamentado no sistema taylorista, mas perceber que as crianças vêm de contextos distintos. As crianças que possuem recursos, que contam com pais alfabetizados/letrados, de certa forma, se apoderam da aquisição da escrita em tempo distinto, de uma criança que não conta com os mesmos privilégios. Portanto, esta criança não consolida a aprendizagem no tempo adequado à proposta do Governo, sendo que esperar todo esse tempo, para ver que não deu certo, contando com essa avaliação externa, traria prejuízos à criança possivelmente capturada nesta sistemática avaliativa. Por mais que os discursos discordem, na medida em que todo o aporte teórico do PNAIC apresente rigor científico, intenções sistematizadas, comprovadas por pesquisadores de universidades que trabalham nesta perspectiva de alfabetizar na idade certa, na condição de professora, receio que as ações educativas atuais ainda permaneçam no saber decodificar e codificar na aquisição da escrita, apenas um dos eixos da linguagem oral e escrita.

Com a lógica de apenas enfatizar a aquisição da leitura e escrita, que muitos professores primam, podemos realmente ter indicadores de aprendizagem talvez nunca esperados, surpreendentes inclusive em termos de IDEB, colocando, assim, a criança inclusive num patamar distinto de aprendizagem em termos de avanços consolidados. Porém, as capacidades, os conhecimentos e as atitudes, que envolvem a compreensão de textos que circulam em seus meios de convivência, ou ainda, a própria produção, estariam sendo submetidas ao descaso pelo ato de trabalhar a aquisição das escrita e leitura mecânica de maneira enfática. As incertezas podem abrir perspectivas para pensar certezas, mas certezas de momentos, sendo que pensar estas possibilidades remete refletir esse grande compromisso

em alfabetizar a todos até os oito anos de idade. Portanto, não seria uma certeza do momento alfabetizar até os oito anos de idade?

No artigo a seguir, da Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, ficam instituídas as parcerias com as universidades, que dispõem dos formadores para a execução do PNAIC, tratando do funcionamento do Programa, das ações, dos materiais, das referências curriculares a serem disponibilizados pelo MEC, sendo que estas diretrizes têm o papel de orientar os processos de alfabetização/letramento, os processos de gestão de todos os envolvidos no Programa, e, ainda, uma nota às avaliações externas.

Art. 2 Ficam instituídas as ações do Pacto, por meio do qual o MEC, em parceria com instituições de ensino superior, apoiará os sistemas públicos de ensino dos Estados, Distrito Federal e Municípios na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas, e que se caracterizam:

- I - pela integração e estruturação, a partir do eixo Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do MEC que contribuam para a alfabetização e o letramento;
- II - pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios;
- III - pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos nas avaliações externas anuais (BRASIL, 2012b).

Em relação às parcerias, Mortatti (2010) afirma que uma das consequências da reforma do Estado Brasileiro e do processo de materialização descentralizadora da educação, que se deu a partir do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–1998), foi a configuração de sistemas educacionais autônomos, produzidos pelo discurso participacionista, que tem contribuído para a presença de organizações filantrópicas, não governamentais e empresariais no campo da educação desde os anos 90. Nessa perspectiva, pensar as políticas educacionais, especificamente as de Governo, em tempos de mercadificação, possibilita aos professores/gestores dar-se conta de que optar pela maneira de ensinar é uma escolha política. Nestas parcerias, encontramos a formulação de políticas mercadológicas, ou seja, a compra de métodos de alfabetização (materiais didáticos pensados por pesquisadores empresários), que acabam sendo aderidos pelas redes de ensino. Nesse sentido, no caso da nossa rede municipal de ensino de Arroio do Tigre, tivemos a compra do método Alfa e Beto na gestão administrativa de 2009 a 2012.

As maneiras de regulação entre público e privado, estatal e não estatal resultaram outro tipo de relação híbrida entre tais setores, exemplificando, inclusive, o que vem ocorrendo internamente no setor público estatal, um novo tipo de parceria entre Estado e subsetores. Mortatti (2010), ao pensar as parcerias nas políticas públicas, discorre sobre o

poder estatal, sendo que este agente institucional tem a função definidora, indutora, articuladora e reguladora das demandas da sociedade, enquanto que o subsetor público, representado pela universidade pública, agente institucional de produção dos conhecimentos disponibilizados ao Estado, passa a contratar atividades de assessoria, ou, ainda, consultoria de docentes pesquisadores da própria universidade. Nessa perspectiva, é relevante compreender que ambos estão a serviço de interesses nacionais e internacionais na medida em que prestam informações por meio das avaliações externas do estudante e do ensino. Portanto, esse novo tipo de parceria com a universidade pública se caracteriza também como uma maneira de regulação social, nas proposições da autora, constituindo-se uma característica do capitalismo brasileiro, uma política de negociação, sendo que a universidade também desenvolve as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, situo o PNAIC, realizado na parceria MEC e Universidade Federal de Santa Maria. Anterior a esse Programa, rememoro o Pró-Letramento, na parceria entre o MEC e a Universidade Federal de Pernambuco. Estes foram os dois Programas, com parcerias entre o poder estatal e o subsetor público, que, de certa forma, nas formações continuadas da rede, objetivaram e ainda objetivam subsidiar a prática educativa das professoras de Arroio do Tigre a partir de uma proposta de trabalho que, hegemonicamente, ganhou campos de atuação, na medida em que a primeira formação retorna com uma nova nomenclatura, um novo compromisso, porém, com a mesma sistemática de trabalho que induz, conduz a aprendizagem das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes nos espaços/tempos definidos, calculados e medidos a rigor na idade certa. Ainda, Mortatti (2010), quando trata das novas parcerias após a reforma do Estado Novo, que hoje se consolidam nas políticas públicas de educação, relata que essas se caracterizam

pela subsunção do discurso acadêmico científico no discurso oficial, constatáveis, por exemplo, na autoria institucional de documentos oficiais, nos quais os docentes pesquisadores das universidades públicas figuram como elaboradores do documento, mas não autores das políticas públicas e propostas encomendadas pelo Estado (MORTATTI, 2010, p.337).

Esses formadores, em encontros agendados, promovem a discussão e a orientação dos estudos com os formadores dos municípios, que anterior a esse encontro são selecionados pelas Instituições de Educação Superior, sendo estes os orientadores de estudo do PNAIC. Aqui, torna-se importante trazer que o pensamento complexo compreende o todo (macrossistema) e as relações de gestão com as partes (microssistema), sendo esta parte da

pesquisa o meu todo. Diante disso, ao pensar nesta parte, estou pensando o todo, não dissociando, fragmentando o universo de minha pesquisa.

Diante dessas implicações no campo das políticas públicas, traduzidas nessas parcerias, intuo o pensamento de que os professores possam estar sendo capturados por esses acordos que objetivam mostrar índice de desenvolvimento nacional e internacional. Nessas tentativas hegemônicas, o encantamento pela linguagem que põe o mundo, talvez esteja desaparecendo. Condições estas que método algum oferece por si só, o sentido da escolarização exige oferecer possibilidades para estar no e com o mundo, que, para a criança em processo de escolarização, ainda não está pronto, acabado. O que, aliás, nem para o adulto. Como diz Paulo Freire (1995, p. 48), “mudar é difícil, mas é possível”. Dessa forma, pensar estas políticas e suas implicações poderá contribuir com a vida das crianças também capturadas pelas ações docentes de interesse público a partir de programas de Governo.

A partir das exposições realizadas neste capítulo, pude compreender que o caminho se faz ao andar e ao pesquisar. Nessa perspectiva, os professores/gestores necessitam saber o que são as políticas públicas de educação e o que elas fazem. Ao pensar as estatísticas educacionais não devemos simplesmente tomá-las como verdade, e fazer nossas ações. Também não cabe a nós problematizarmos apenas a forma de como essas estatísticas vem até nós, buscando apenas informações. Esses resultados, não são compreendidos por definições, mas pela performance. Há níveis que circulam entre o individual, o coletivo e o econômico, nas relações políticas. Acredito ser necessário conhecer o caráter político das relações, pois o poder é constituído nessas relações.

Ao refletir o Ensino Fundamental ampliado em seu tempo e obrigatoriedade pelas bases legais houve um poder de decisão. Ao se tornar meta, os votos foram a favor desta pretensão, mais uma vez o poder de decisão aparece. Talvez, tivéssemos mais poder em relação aos que tomam as decisões, se pudéssemos decidir o que essas decisões iriam implicar em nossos contextos locais. Não tive a pretensão de analisar as políticas educacionais, porém de maneira problematizadora trazer para a discussão a política mais ampla, o PNE, bem como a que fica mais perto da escola, o PNAIC, e as implicações destas na vida escolar das professoras e das crianças.

Para tal, neste capítulo, procurei trazer os fundamentos legais que circulam entre o capítulo anterior e este, registrando os tempos de obrigatoriedade na escola pelas legislações que vigoraram e vigoram até então. Sinalizei a LDBEN, que, em sua sanção, ainda admitia que a matrícula não fosse obrigatória aos seis anos de idade; a Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou os artigos 6, 32 e 87 dessa LDBEN, relativo à obrigatoriedade da entrada

das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, não fazendo referência à ampliação do Ensino Fundamental de nove anos; e a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental dos Nove Anos. Por esses caminhos legais, o PNE passou a conduzir a inserção de atividades na Educação Básica, através do PDE. No caso da pesquisa, pela Ampliação do Ensino Fundamental dos Nove Anos, os programas de Governo promoveram o alargamento do tempo de escolarização. Porém, esse tempo alargado para o ensino da leitura e escrita, parece esquecer-se da criança em meio ao Pacto que acontece na escola.

4 CAMINHOS E (DES)CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

A investigação realizada juntamente ao grupo de professoras de Arroio do Tigre, município do interior do Estado do Rio Grande do Sul, tem como temática de estudo a alfabetização/letramento escolar compreendida como um processo complexo que implica uma opção política em meio às políticas públicas educacionais, abarcando o sujeito produtor e produzido nessas ações, no encontro entre criança, gestor, professor, família, comunidade escolar. Nesse sentido, a partir do problema de pesquisa “como as professoras, que participam do PNAIC, organizam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às infâncias no 1º ano do Ensino Fundamental?”, pretendo, neste capítulo, mostrar os caminhos e, talvez, os descaminhos em relação à temática de estudo. Trata-se, de modo específico, de movimentar uma pesquisa na conexão entre os cadernos didáticos do PNAIC e as narrativas vividas no grupo de professoras e crianças de Arroio do Tigre.

Interesso-me por essa temática de estudo desde minhas primeiras tentativas em “dar aula”, balizando o desejo vivo de fazer pesquisa no campo da Educação nesta rede de ensino que desenvolvo meu ofício docente. Nesse sentido, as experiências docentes na Educação Básica, no Ensino Médio Magistério – Curso Profissionalizante, e a tutoria desenvolvida no Curso Pró-Letramento – Alfabetização e Linguagem, foram experiências que me instigaram a fazer pesquisa nos termos da docência no PNAIC.

Nessa perspectiva, as questões que circulavam em meu ofício docente, tanto na época de minha docência no Magistério, questões talvez caóticas, de caráter perturbador, aos poucos se organizaram, e, atualmente, se constituem os fios condutores para estas reflexões. Lembranças que não apenas guardei na memória, mas que marcaram o instante de partilhas do nosso viver, e impulsionaram o desejo em refletir: “o que é que meus alunos fazem com as bases teóricas, práticas, com nossas vivências, com o tempo não de um tempo único, nem mesmo de duração, mas do instante, do sentido deste em suas vidas, ou ainda, de nossas vidas?”. Então, a partir das experiências do ofício docente, principalmente, a experiência de tutoria no Pró-Letramento, no instante em que novamente deparei-me com a responsabilidade de “dar aula”, como nas épocas anteriores, tudo pensado estrategicamente, inclusive calculando os espaços/tempos de cada exercício, na medida em que o papel do ofício docente requer dar conta também do material didático da formação, esse desejo de pesquisa reviveu.

Embora tenha aprendido muito com o grupo de alfabetizadoras ao qual desenvolvi a tutoria no Pró-Letramento, e com as ricas experiências didáticas com as formadoras da Universidade Federal de Pernambuco, formadoras que contribuíram com uma bagagem

teórico-prática consistente em relação aos pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização/letramento, considero pertinente problematizar a temática no PNAIC, as implicações políticas deste Programa em relação à docência e à produção das infâncias no processo de escolarização. O estudo aprofundado das capacidades essenciais à alfabetização nos eixos de compreensão e valorização da cultura escrita, apropriação do sistema da escrita, leitura, produção de textos escritos, desenvolvimento da oralidade, e sua distribuição ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em como introduzi-las, trabalhá-las e consolidá-las, garantindo a eficácia da qualidade do ensino proclamada nos documentos legais, nos discursos do Governo Federal constituem-se a centralidade desta problematização (BRASIL, 2012).

Em meio às certezas que circulam nos documentos legais, na fundamentação teórica do Programa em questão, nos discursos oficiais e midiáticos, em relação às aprendizagens necessariamente a serem contempladas na área da linguagem oral e escrita, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, considero relevante refletir como as professoras exercem sua docência com as bases teóricas, práticas, com nossas vivências, com o tempo não de um tempo único, nem mesmo de duração, mas do instante, do sentido deste em suas vidas, ou ainda, do vivido em uma sala de aula com crianças do 1º ano.

Nesse sentido, no intuito de me (re)inventar como docente, em viver de corpo e alma os instantes da vida docente, de estudante, de mãe e mulher, no *lócus* da escola, da academia, da família, nessas relações circulares da complexidade, encontro o sentido da minha vida. Diante do caos, da perturbação, de mim mesma, na tentativa de uma possível reconfiguração, passo a perceber no outro, no grupo de professoras/gestoras, as mesmas inquietações, que tecem minha vida.

O estudo da alfabetização/letramento escolar vem sendo investigado por muitos pesquisadores do campo educacional. Ao voltar o olhar e o pensamento novamente para esta temática, por estar intimamente ligada a uma opção política, a uma experiência de tutoria no Pró-Letramento que, no momento atual, passa a ser substituído pelo PNAIC, política de Governo executada pelos gestoras/professoras na rede municipal de Arroio do Tigre no ano de 2013, e principalmente, por ter tido essa experiência e novamente querer revive-la, passo a percebê-la como um fenômeno. Esse fenômeno impulsiona-me o desejo de contribuir para pensar a relação entre infâncias, crianças e escolarização no contexto das políticas públicas.

Pensar essa relação significa trilhar caminhos capazes de contribuir para destacar, a partir das contribuições da teoria sociocultural (ROCHA, 1999, KRAMER, 2006), o equívoco pedagógico de tomar as infâncias como reduzidas às faixas etárias ou às etapas da Educação

Básica referidas. Nessa perspectiva, as crianças são concebidas como sujeitos históricos, culturais e sociais, na medida em que as vivências e as produções das crianças na interação com os grupos culturais produzem as infâncias. Por isso, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental são tomadas como etapas indissociáveis responsáveis em garantir as singularidades e as especificidades das infâncias e a produção de aprendizagens pelas crianças nos espaços/tempos escolares.

Desde os estudos de Ariès (1982) sobre a história social da criança e da família ou a publicação de Cambi (1999) sobre a história da pedagogia, podemos perceber que as infâncias e as proposições educacionais e/ou escolares que temos em relação a ela são construídas histórica e socialmente pelos grupos culturais. Assim, é cada vez mais difícil sustentar a noção de uma “infância universal”. Significa compreender com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 71), que “não há uma infância natural nem universal, e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças”.

Nesse pressuposto, as infâncias são sempre contextualizadas em relação ao tempo, ao local e à cultura, sendo que o modo como são concebidas dizem respeito a entendimentos constituídos socialmente. As crianças, por sua vez, estão entre nós, são ativas no seu contexto social, agindo no mundo em que vivem, e isso significa que as crianças pequenas não somente estão incluídas, mas vivem em relacionamento ativo no coletivo social, incorporando o mundo no qual vivem, influenciando este mundo e construindo significados a partir dele (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003). Por isso, são as vivências e as produções das crianças que, na interação com seus grupos culturais, vão produzindo formas de ser criança, ou seja, diferentes infâncias. Nas palavras de Rocha,

uma mesma sociedade, em seu tempo, comportará a partir de sua constituição sócio-econômica e cultural, diferentes infâncias. Cada qual, a partir do lugar social que ocupa, será objeto de intervenção dos adultos, seja no sentido do enquadramento social, adaptando-a ao mundo, seja projetando na infância uma nova sociedade, seja conciliando estes dois modos (ROCHA, 1999, p. 39).

Da mesma maneira, as práticas escolares pautadas na perspectiva sociocultural tomam a Educação Infantil e o Ensino Fundamental como etapas indissociáveis da Educação Básica, uma vez que “nos dois, temos grandes desafios: o de pensar a creche, a pré-escola e a escola como instâncias de formação cultural; o de ver as crianças como sujeitos de cultura e história, como sujeitos sociais” (KRAMER, 2006, p. 20). Nesse contexto, ao discutir essa indissociabilidade na área de conhecimento da Linguagem Oral e Escrita, as propostas de

trabalho da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, especificamente do 1º ano, se estruturaram de forma a promover os processos de alfabetização/ letramento às crianças nos espaços/tempos institucionais. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema alfabético e ortográfico, e o letramento diz respeito aos usos e as funções da leitura-escrita. Essas práticas têm suas especificidades, mas são complementares e processuais na vida dos sujeitos (SOARES, 2003).

Nesse contexto de transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, trata-se de, ao organizar a escolarização das infâncias, investir na formação pedagógica dos professores das crianças, sendo que estas, desde a tenra idade, utilizam as linguagens e, de modo específico, a língua oral e escrita nas relações sociais. Então, emergem as políticas, os programas e as ações voltadas à formação de professores das infâncias. Essa formação, inicial, continuada ou em serviço, pressupõe a construção de aprendizagens docentes de modo a configurar as práticas de alfabetização/letramento voltadas às infâncias. Essas aprendizagens docentes dizem respeito às aprendizagens derivadas do processo formativo e do próprio grupo de professores, que constroem e compartilham aprendizagens no cotidiano escolar.

No caso da rede municipal de ensino de Arroio do Tigre/RS, a formação continuada em serviço tornou-se uma forma capaz de mobilizar os docentes para pensar, discutir e, principalmente, construir aprendizagens, individuais ou coletivas, sobre as práticas de alfabetização/letramento. Vale destacar que, nos últimos anos, programas como o Programa Alfa e Beto e o Pró-Letramento, de diferentes concepções teóricas e práticas, foram desenvolvidos com esta finalidade na rede municipal em questão. Consoante aos investimentos na formação continuada em serviço, esta dissertação de Mestrado em Educação, interessa-se no modo como essas professoras organizam as práticas de alfabetização/letramento e nas implicações desta nos processos de escolarização das crianças.

Esses investimentos na formação de professores e, conseqüentemente, na escolarização das infâncias constituem-se como referência para refletir sobre as infâncias na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos. Novamente, infâncias dizem respeito ao como as crianças e suas vivências são produzidas nos grupos culturais e, neste momento, no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças. Portanto, a temática alfabetização/letramento escolar, mais do que problemática vivenciada na minha prática pedagógica como docente do Ensino Fundamental, é uma possibilidade para constituir bases teórico-metodológicas na escolarização das infâncias. Por isso, a importância de pesquisar os documentos legais, os cursos de formação continuada em serviço, as narrativas

das professoras e das crianças envolvidas no trabalho pedagógico desenvolvido no 1º ano do Ensino Fundamental.

Considerando que as políticas educacionais, sejam elas de Estado ou de Governo, têm sido entendidas por muitos autores como conceitos alocados, ou ainda limitados, pois as fases de formulação e implementação são tomadas como partes separadas, esta dissertação intenta, a partir da perspectiva da complexidade, compreender as trajetórias das políticas educacionais como processos ocorridos nos movimentos entre a gestão do macrossistema e a gestão do microssistema. Portanto, esta prática de pesquisa exige a inserção em distintos contextos do macro e do microssistema a fim de que esta pesquisa em educação possa contribuir para refletir em relação à implementação das políticas de Governo de formação continuada em serviço na rede municipal de Arroio do Tigre. Neste referencial teórico-metodológico, além da pesquisa de caráter bibliográfico em relação ao Programa da política de Governo em questão, utilizo as narrativas como vivências que possibilitam refletir sobre as histórias de vida dos sujeitos/objetos dessa investigação. Dessa forma, nas tramas desta pesquisa, parte-se do estudo dos cadernos didáticos do PNAIC e das narrativas das professoras e das crianças da rede municipal de Arroio do Tigre, tendo em vista que processos políticos podem ser influenciados por intenções variadas.

Nos cadernos didáticos, intento refletir acerca da sistematização que conduz o processo de alfabetização/letramento, aos resultados consolidados das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes da linguagem oral e escrita. Nas narrativas, no momento da reflexão destas, objetivo apropriar-me do pensamento complexo, que almeja um saber não fragmentado, e nem redutor, mas incompleto, inacabado, buscando possibilidades de ser questionado e reformulado. Para tal, aproprio-me das palavras de Morin (2011, p. 7), quando diz “sempre senti que verdades profundas, antagônicas umas às outras, eram para mim complementares, sem deixarem de ser antagônicas”. Nessa perspectiva, na conexão entre o dito pelo Programa em questão e o narrado pelas professoras e pelas crianças, tomo como base este pensamento para pensar as verdades profundas produzidas nos cadernos didáticos pelos pesquisadores em relação à aprendizagem na área da linguagem oral e escrita, aprendizagens estas que circulam no processo de alfabetização/letramento escolar, e no exercício docente no 1º ano do Ensino Fundamental. Essas verdades acabam adentrando as propostas curriculares de trabalho, de caráter hegemônicas, sendo implementadas nas rede de Estado e municípios, promovendo garantias da aprendizagem aos oito anos de idade, cumprindo com mais uma meta das políticas públicas de educação. Mas essas verdades relativas a sistematização, ao tempo cronológico me preocupam, verdades que necessitam ser

contempladas, para que o propósito do Governo Federal “O Brasil do futuro com o começo que ele merece” (BRASIL, 2012a) tenha destaque nas avaliações internas e externas.

Além disso, trago comigo duas posições antagônicas que dizem respeito às preocupações em relação ao processo de alfabetização/letramento, em que de um lado empreendemos esforços para contribuir com a implementação de políticas públicas de educação, que intentam valores na escala de avaliações, pensando, assim, no “Brasil do futuro com o começo que merece” (BRASIL, 2012a), e de outro, a preocupação em relação à produção das infâncias desses sujeitos envolvidos no processo de escolarização. Sendo esta última a minha inquietação, meu vazio, minha incerteza ao lado da pressão metodológica em duas áreas do conhecimento; linguagem oral e escrita e matemática. Não intento, com isso, firmar a ideia de que essas duas áreas estejam nos programas sendo desenvolvidas de maneira a obtermos resultados eficazes em relação ao processo de alfabetização/letramento, ao contrário, penso que a sistematização metodológica nos dois programas de Governo, Pró-Letramento e, atualmente, o PNAIC, oferecem possibilidades de que este compromisso em alfabetizar/letrar se efetive.

Nesta perspectiva, pensar o material do Programa, as verdades constituídas nos documentos legais, nos cadernos didáticos, nas pesquisas de estudiosos, bem como as narrativas vividas pelo grupo de professoras da referida rede de ensino, implica perceber o processo de escolarização numa abordagem complexa, em que talvez o próprio sistema de ensino contribua para capturar os professores/gestores, na situação de mero executores destas ações, ou não, desde que consigam perceber as implicações políticas deste Programa de Governo, e, neste processo de escolarização, refletir que infâncias são aí produzidas. Ainda, implica romper com o modo simplificador, reducionista, mecânico, de pensar o processo de organização das aprendizagens nas infâncias, apenas em duas áreas do conhecimento, sustentada nos documentos legais, nos cadernos didáticos do Programa, nos discursos oficiais e midiáticos.

Nesta trama, os sujeitos envolvidos nestes processos, mediante a pressão da própria política em questão, podem ser capturados pelo sistema e pelas instituições escolares, em nome das verdades preconizadas nas opções políticas de alfabetização/letramento em estudo nas formações continuadas. Então, torna-se pertinente problematizar a produção destas verdades a partir do pensamento de Larrosa (2000, p. 184) ao contribuir para pensar que

a infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa apreendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um

conjunto de instituições mais ou menos adaptadas às suas necessidades, às suas características ou às suas demandas (LARROSA, 2000, p. 184).

A partir destas considerações, estudar e pensar o encontro escolar entre adultos e crianças na sala do 1º ano torna-se imprescindível para compreender a experiência educativa no *locus* escolar. Tal compreensão exige romper com a visão simplificadora, redutora dos saberes, pois conforme Morin (2011, p. 6) “a complexidade surge, é verdade, lá onde o pensamento simplificador falha, mas ela integra em si tudo o que põem ordem, clareza, distinção, precisão no conhecimento”. O desafio está em reunir as maneiras simplificadoras de pensar evitando as implicações redutivas, unidimensionais que desintegra a complexidade do real.

De acordo Connelly e Clandinin (1995), a investigação narrativa vem sendo cada vez mais utilizada nos estudos sobre experiências educativas, porque, nós seres, por natureza, contadores de histórias, relatos, portanto, vivemos vidas relatadas. Para tal, basta refletir a respeito de um dia de nossas vidas, e dar-mos conta dos instantes que deram sentido para nossas vivências. Ao estarmos num grupo, nas interações e nas relações, os relatos, as histórias tomam conta do movimento de nossas vidas. Diante dessas proposições, assumo as experiências educativas como fontes principais de minha investigação. Para tal, considero importante recuperar as memórias das professoras do 1º ano do Ensino Fundamental nos cursos de formação continuada em serviço, a fim de que não permaneçamos apenas na esfera didática dos programas, mas que nestes sejam criados espaços/tempos para valorizar as vozes do grupo.

Nesse sentido, aproprio-me da ênfase que os autores dão ao estudo da narrativa, sendo este “o estudo da forma que os seres humanos experimentam o mundo” (CONNELLY, CLANDININ 1995, p 11). Portanto, ouvir sensivelmente os relatos do grupo de professoras e crianças, contar as minhas histórias, meus relatos, procurar compreender o sentido destas histórias, lugar em que a complexidade se encontra, me anima, pois aprendo com essas histórias algo essencialmente humano, a vida concreta de um grupo de professoras/crianças/gestoras, como esse grupo vive, cultivando o primeiro momento de encontro com o grupo até o fim deste, sendo que essas trocas animaram meu desejo em dar continuidade à investigação realizada.

As pesquisas no âmbito da educação estão buscando cada vez mais o *locus* escolar para realizar suas investigações, sendo este o local que possibilita a vivências das experiências humanas, que contribuem fortemente para investigar os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nos espaços/tempos educativos. Ainda, Connelly e Clandinin (1995) enfatizam

que, durante a investigação narrativa, podem ser utilizados várias ferramentas investigativas, tais como: notas campos, notas de diário, entrevistas, histórias de vida, cartas, escritos autobiográficos e biográficos. Além desses, são citados outras fontes investigativas: diários de classes, normas e regulamentos, etc. Durante o acompanhamento desta formação continuada em questão nesta pesquisa, realizei a investigação narrativas de duas formas: escuta sensível e registros. Entre estas optei também pela vivência de algumas dinâmicas intencionais.

Assim, busquei circular nas conversas informais, interagindo com um, outro, escutando, trocando ideias. Fui chegando nos grupos maiores, na hora do lanche, nos momentos de discussão em relação às temáticas de estudo, até congrega-me no grande grupo. Aqui, sim, o sentimento de pertença, o desejo em querer continuar com minha pesquisa ficou mais forte. No segundo momento, interessada no registro, na escrita dos relatos, pensei antecipadamente em alguns caminhos, em como poderia acontecer a trama de nossas histórias, relacionando, assim, suas vivências, pensando no espaço/tempo em que desenvolveria a ação, no cenário da Câmara Municipal de Vereadores. Procurei em todos os momentos descontraí-las a fim de que, através das dinâmicas, o grupo de professoras pudesse escrever, sem medo, com segurança o sentido das ações do PNAIC em suas vidas. Portanto, não me preocupei em ensinar as cursistas a produzirem narrativas, teci apenas a recomendação ao grupo de professoras que buscassem uma relação dos momentos vividos no Programa e na escola, sendo que, a partir das experiências produzidas durante os encontros, observassem apenas para não produzir um relatório da dinâmica, mas produzir, de forma escrita, as relações destas dinâmicas na vida escolar/familiar.

Outro aspecto importante destacado por Connelly e Clandinin (1995) na produção das narrativas vividas relaciona-se à complexidade da multiplicidade de “eus”, podendo o eu assumir várias posições durante o processo, um eu que pode falar como investigador, professor, comentarista, como participante da investigação, ou ainda um crítico. Nesse sentido, cabe a nós, investigadores, optar pela voz que domina no processo da escrita do eu. Então, o investigador necessita dar conta destas implicações da escrita narrativa, utilizando para a sua reflexão o critério mais apropriado para cada situação (fidelidade, validade, clareza e verossimilitude). Esses autores enfatizam que o investigador deve responder às críticas gerais e particulares, sendo que é mais fácil responsabilizar-se com as generalizações, perdendo de vista a concretude dos fatos. Diante destas considerações, percebo a complexidade das implicações existentes nas produções das narrativas, e a responsabilidade que o investigador assume diante do processo de reflexão das mesmas, em relação aos seus propósitos.

Para desencadear as primeiras narrativas, confeccionei “uma caixa surpresa”, preparei

esta surpresa para o meu grupo, como se eu fosse à pessoa que iria recebê-la. Usei a cor que mais gosto (rosa) na caixa, e nela coloquei muitos objetos relacionados à vida escolar/familiar. Também, organizei para este momento uma música inspiradora *Have you ever seen the rain?* (Você já viu a chuva?). A música tem um ritmo agradável, questiona a respeito das coisas mais simples, porém fundamentais na nossa vida. Preparei previamente o suporte a serem escritas as narrativas a partir de uma técnica de pintura a sopro utilizando esponja (mistura de anelina em pó e álcool), folhas de sulfite cor de rosa. Então, após ter participado da programação da noite, e ter recebido da formadora o consentimento em adentrar ao propósito da dinâmica, momento em que as professoras já haviam tido um horário eminentemente teórico de formação, chamei o grupo para dar início a uma proposta prática relacionada ao que vinham estudando no Programa. Então, conversei com as professoras a respeito da caixa, e solicitei que cada colega do grupo retirasse de dentro dela algo que chamasse sua atenção durante a escuta da música.

Coloquei a música em telão, de maneira que pudessem acompanhar a letra também, e cada elemento do grupo buscava na caixa o objeto que quisesse, coloquei muitos, e alguns repetidos inclusive, a fim de que todos pudessem fazer suas escolhas. Esse momento foi envolvente, todas trocavam falas nos grupos, riam, contavam pequenos relatos. Após todas terem escolhido o objeto, coloquei uma música instrumental, e disse a elas que quem se sentisse à vontade poderia expressar os porquês da escolha ou não dos mesmos. Todas vieram, e todas fizeram escolhas. Por fim, solicitei os registros dessa experiência, sendo que alguns desses registros podem ser visualizados a seguir.

Narrativa – Cursista do PNAIC

Professora A

Caixa Surpresa: Tecla de computador

A tecla de computador está diretamente relacionada à internet, e hoje a educação está interligada com a mesma.

A escola e os docentes não podem ficar de fora do processo de aprender com as novas ferramentas tecnológicas. Além de transferirem aos alunos uma nova maneira de interagir com as novidades da internet, acabam tornando a aula interessante e atraente. Firmando assim, uma proposta metodológica diferente e fundamental no planejamento diário.

Assim, o docente é mais que transmissor de conhecimento, é transformador e mediador da aprendizagem.

Além disso, é ótimo estar pesquisando atividades diferentes e variadas, atualizando-se nas novas técnicas e maneiras de aprender.

Dessa forma o PACTO, procura nos instigar a aprender novas metodologias a ser utilizada com os discentes, tornando a educação uma vivência de qualidade a partir do novo que se relaciona com a realidade do aluno.

Espero transferir e aprender conhecimentos!

Fig. 1 – Caixa Surpresa – Narrativa Professora A

A professora acredita que, com a utilização da tecnologia, ela passa a ser mediadora do conhecimento. A sala de aula para mim é uma invenção, e a escola um muro. Sim, um muro no qual, ao fechar as portas, acontecem muitas coisas, porém podem não nos acontecer. Neste lugar, há alunos e uma professora, todos de corpos presentes. Aqui, parece-me que carecemos de saberes da experiência, este que se dá na relação entre conhecimento e vida humana (LARROSSA, 2014). Então, os alunos se encontram para estudar algo, um conteúdo, uma temática específica. Neste momento, talvez não nos interessemos pelo outro, mas pelo objeto de estudo. Ao utilizar as tecnologias, há um cuidado especial. Esse cuidado se refere à construção daquilo que é comum. Nesse sentido, torna-se pertinente pensar nas relações que passamos a ter com os conhecimentos, e procurar não se relacionar com o conhecimento de maneira individualista a fim de que possamos com os alunos construir bases educativas de vida nesse lugar que chamamos de escola.

Ao dizer o docente “é transformador e mediador da aprendizagem”, coloca-se na posição de sujeito crítico, comprometendo-se com a eficácia na prática educativa, numa perspectiva política. Contudo, permanecem resquícios da educação escolar ainda pensada como técnica quando a professora A narra “é ótimo estar pesquisando atividades diferentes e variadas, atualizando-se nas novas técnicas e maneiras de aprender”. Na técnica pela técnica, professora e alunos podem dar centralidade à técnica, advinda das tecnologias mais avançadas ou rudimentares implementadas no processo de escolarização, e colocar outros elementos à margem do processo educativo como, por exemplo, a condição de estar com o outro e construir algum conhecimento com esse outro que supere o nível informativo.

Conforme a professora, o Programa PACTO oferece qualidade na proposta metodológica por esta ser inovadora. Neste momento, a novidade, o princípio que mobilizou a difusão dos métodos de alfabetização no Brasil contemporâneo, continua a capturar as professoras no sentido de uma nova roupagem, inclusive com a reverberação do Programa Alfa e Beto nas escolas municipais em questão, muitas vezes trazendo como novo os procedimentos antigos.

Narrativa – Cursista do PNAIC
 Professora B
 Caixa Surpresa: Cola e Tesoura
 Estes objetos me levam a acreditar que enquanto educadora, sou formadora dos alunos. Assim, vou moldando, colando informações, recortando quando necessário, refazendo e construindo o conhecimento de nossos alunos.
 Eles, enquanto alunos vão guardando para si o que é significativo na sua aprendizagem, e na sua formação para a sua vida.

Fig. 2 – Caixa Surpresa – Narrativa Professora B

A educação não pode ser considerada como prática de adestramento, na medida em que urge pensar a educação na relação entre as crianças e o mundo. O que é significativo, o que tem sentido na vida da criança é vivido e não meramente guardado. Como nos propõe Larrossa (2014, p 17) “Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva, ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica”. Assim, lembro-me da diferença entre construir conhecimentos para os alunos e com os alunos.

Narrativa – Cursista do PNAIC
 Professora C
 Caixa Surpresa: Bola
 A bola simboliza o não acabado, a circunferência, não tem início e nem final.
 Bola no sentido de terra, do simbologismo do dia e da noite.
 Somos seres inacabados, bola como diversão, infância, ludicidade, características do brincar, do desacomodar.

Fig. 3 – Caixa Surpresa – Narrativa Professora C

Outros modos de educar e escolarizar com tempos para brincar, imaginar e sonhar. No inacabamento de mim mesma, o desejo em pesquisar a educação na arte de viver. A arte como um meio, uma representação de que a educação necessita estabelecer uma relação entre infância e mundo. Um jeito próprio de pensar a criança. Neste jeito, que cada criança possa viver suas experiências singulares (LARROSSA 2014). Que o adulto deixe a criança ser criança.

Num outro momento de nossos encontros, na segunda narrativa, também após momentos intensos de estudos teóricos, sendo estes necessários devido ao tempo ser restrito, enquanto deveriam dar conta da programação, planejei uma brincadeira com o grupo, da mesma maneira que brincava na pré-escola e nos anos iniciais com meus alunos. Improvisei a caçada do ursinho, uma brincadeira dirigida que todas as crianças gostam, apenas adaptei a caçada, por não considerar propícia, então, fomos simplesmente passear. Ao invés de caçar, passeamos na floresta utilizando a experiência da imaginação, de um corpo que fala, sente, imagina e vê. A brincadeira consiste em fazer um passeio (saída/caminhando, lago, ponte, milharal, “coceiras”, árvore, caverna, fuga, caverna, árvore, coceiras, ponte, lago, chegada, correndo), e, durante o passeio numa caverna, encontramos um grande urso, que ninguém esperava, ocasionando uma surpresa diante da nossa vida, corremos muito, refazendo o caminho depressa.

Nesta brincadeira, pensei na experiência/sentido de Larrosa (2002), a educação sendo

pensada a partir do par experiência/sentido, a fim de que a mesma não seja mais marcada pela separação no campo pedagógico, entre técnicos e críticos. Propus, nesta experiência/sentido, a brincadeira, a possibilidade em dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Neste passeio, tivemos um caminho, que, sem esperar, nos levou até um grande desafio, o encontro de um grande urso na caverna, este desafio nos fez retornar pelo sentimento do medo, não fomos adiante. A partir desta ficção, em que procurei dar conta do cenário, solicitei a elas que narrassem, materializassem os encontros e os desencontros com a alfabetização/letramento das crianças, as alegrias, as novidades, as angústias, os desafios vivenciados no PNAIC. Nessa experiência, revivi lembranças de minhas aulas, muitos sentimentos que foram somando para que hoje as experiências vividas por mim e colegas de aula abrissem caminhos para realizar a presente investigação narrativa, construindo possibilidades de infâncias brincantes.

Narrativa – Cursista do PNAIC
 Professora D
 Dinâmica: Encontros e os desencontros com a alfabetização das crianças, as alegrias, as novidades, as angústias, os desafios vivenciados no programa em questão.
 No cotidiano escolar, assim como na sessão historiada vivenciamos momentos completamente adversos. Conhecemos aos poucos nossas crianças, que aos poucos se tornam parte de nós. Trabalhamos por elas e para elas. Decepcionamo-nos, repensamos nosso trabalho na tentativa de ver as coisas caminhar pelo processo do crescimento, tanto o nosso, quanto de nossos alunos.
 Diante disso entendemos que o grande ou maior desafio é tornar efetivo o aproveitamento com sucesso do aprendizado das crianças que desejamos alfabetizar.
 Afinal o que seria de nós e de nosso trabalho, se não conseguíssemos efetivar a alfabetização?

Fig. 4 – Dinâmica – Narrativa Professora D

Entre o “trabalhar para as crianças” e *viver com* elas. Eis, uma questão pedagógica para pensar.

Narrativa – Cursista do PNAIC
 Professora A
 Dinâmica: Encontros e os desencontros com a alfabetização das crianças, as alegrias, as novidades, as angústias, os desafios vivenciados no programa em questão.
 Nas últimas décadas a educação passou, e vem passando, por um intenso processo de transformação tanto nas vivências sociais e culturais dos alunos, como no planejamento e metodologia diárias construídas pelo docente.
 Nesse processo percebemos que a educação progrediu em conjunto com as evoluções tecnológicas e sociais como a informática, a robótica, e programas governamentais de incentivo a novas formas de trabalho e de vida.
 Assim surge uma nova visão de sociedade. E a educação, vista como base de formação do ser social, não pode ficar de fora dessa evolução, pois o Currículo e o Projeto Político Pedagógico devem estar pautados em novas formas de ensinar. Além disso, deve-se levar em conta a identidade sociocultural de cada aluno antes de materializar uma prática pedagógica que deve estar preocupada em enriquecer a bagagem de vida que os discentes já possuem.
 Contudo, os professores precisam estar preparados para atender as ansiedades de seus alunos que geralmente advém de realidades totalmente diferentes, mas que dentro da escola, e especificadamente dentro da

sala de aula acabam se tornando uma turma ou grupo de trabalho único.

As crianças são cheias de ideias, ideais e sonhos muito diferentes e veem a escola como busca de realização do que às vezes a sociedade e a família não os permitem fazer. Porém, muitas não se encontram nessa realidade, pois preferiam não estar em meio a uma realidade escolar.

Nos cursos e programas de formação geralmente procura-se formas diferentes de trabalhar a educação, já que cada uma apresenta uma visão diferente de como se podem encaminhar os primeiros passos para uma educação de qualidade.

No PACTO, os encontros nos proporcionam vivências e práticas de diferentes educadores. Juntando isso com os objetivos do programa, busca-se um aperfeiçoamento educacional que vise melhor o setor educacional do município, e proporcionar a nossos alunos a melhor forma de ensinar e aprender.

“Ser um mestre inesquecível é formar cidadãos capazes de mudar o mundo”.

Fig. 5 – Dinâmica – Narrativa Professora A

Na narrativa da professora A, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico devem estar pautados em novas formas de pensar. Contudo, talvez, a escrita destas palavras em maiúsculo nos transmitam a força que os discursos pedagógicos, movimentados pelos especialistas em educação, têm na vida das professoras. Não temos na narrativa o currículo, ou os currículos, mas o Currículo, o hegemônico, o supostamente verdadeiro. Da mesma forma, não temos os propósitos nossos para com a escola, mas o marco legal e institucional conhecido como Projeto Político Pedagógico. Não poderia imaginar processo semelhante para a grafia corrente do PACTO? Nesse contexto, nas novas formas de ensinar, como já mencionei anteriormente, ainda permanecem as crenças nas novas roupagens, nos novos-velhos métodos de ensinar, mesmo que o Programa em questão proponha aos professores uma proposta de trabalho que não deve ser compreendida como receita.

Outra discussão remete a pensar no discurso midiático de qualidade, sendo este visível nos interesses das avaliações do desempenho dos alunos e externas citadas anteriormente. A proposta do Pacto, conforme os documentos legais e a fala da professora, tem como propósito a formação continuada dos professores afim de que, em parceria entre os Governos, efetivemos o compromisso em “alfabetizar na idade certa”. Este compromisso torna-se o parâmetro da qualidade no processo de escolarização das crianças brasileiras. Refletir em torno desta, mas talvez ir além: “Alfabetizar na idade certa. Será?”. Essa problematização é pertinente para o contexto em que temos uma criança envolvida nesse Pacto, criança de direitos nas relações de grupos, que produz e é produzida na cultura, que necessita brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e construir sentidos na natureza e com a sociedade produzindo cultura.

Na última experiência narrativa deste o começo de investigação em 2013, procedi da seguinte forma: no início, cheguei ao local da formação, e sentei-me com elas. Nessa oportunidade, pude produzir com elas as narrativas no início da formação em serviço, devido alguns contra-tempos da professora formadora. Para mim, foi uma experiência interessante,

tive um tempo maior para ficar diretamente ligada ao grupo, conversamos muito, e pude, neste dia, colocar para elas as preocupações que tenho na condição de professora/pesquisadora em relação às singularidades e às especificidades de infâncias brincantes nas escolas da rede municipal. Então, coloquei a música *Tocando em frente*, interpretada por Paula Fernandes, e solicitei que as colegas do grupo tentassem adivinhar o que havia colocado dentro de minha mochila. Muitas respostas, mas ninguém conseguiu adivinhar. Passei, então, a abri-la, e lá estavam todos os cadernos do PNAIC, material utilizado durante toda a formação. Neste momento, solicitei registro escrito em torno das seguintes questões: “o que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa oferece/traz para você?” e “o que você oferece/traz ao PNAIC?”.

Narrativa – Cursista do PNAIC
 Professora E
 Dinâmica Mochila – O que o Pacto Nos oferece? O que tenho a oferecer ao Pacto?
 O que o Pacto Nos oferece?
 O programa PACTO vem nos abrir caminhos para trabalhar o ciclo da alfabetização, meios de alfabetizar/letrar, (leitura/escrita), diferentes maneiras de levar ao aluno o ler e escrever, mas para isso precisamos usar a criatividade e responsabilidade.
 O que tenho a oferecer ao Pacto?
 Disponibilidade de participar dos encontros de formação, se empenhando o máximo para retribuir da melhor forma para os educandos ter uma boa aprendizagem e esperar bons resultados em sala de aula e para a sua vida.

Fig. 6 – Dinâmica Mochila – Narrativa Professora E

O Programa oferece uma maneira sistemática de introduzir, trabalhar e consolidar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes voltadas à linguagem oral e escrita no 1º, 2º 3º anos. Porém, na gestão das aulas, necessitamos abrir espaços/tempo para que as atividades não se tornem ocas e vazias, ou ainda, palavrórios. Ler e escrever com uma função social. Portanto, a criatividade está em cuidar das palavras, inventar palavras, brincar e jogar com elas. Em relação ao planejamento, na narrativa da professora E, e especialmente na escuta sensível do grupo de professoras, pude compreender a necessidade em realizar encontros para planejar suas ações, compartilhar experiências e, como lastro de possibilidade, construir uma proposta de trabalho em conjunto.

Narrativa – Cursista do PNAIC
 Professoras D. F. G. H.
 Dinâmica Mochila – O que o Pacto Nos oferece? O que tenho a oferecer ao Pacto?
 O que o Pacto Nos oferece?
 O PACTO, dentro da sua proposta de alfabetização, trouxe uma nova possibilidade de estudar, pensar e planejar os trabalhos, visando efetivar alfabetização nos três primeiros anos.
 O que tenho a oferecer ao Pacto?
 Sentimos hoje, a necessidade do compromisso com a proposta de trabalho, repensando e restabelecendo

metas para alcançar os resultados esperados.

Desejo e necessidade: Horário programado para planejamento de aulas em conjunto.

Fig. 7 – Dinâmica Mochila – Narrativa Professora D

Resultados esperados pelo Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa!

Ao rememorar a produção das narrativas do grupo de professoras investigadas, destaco a relação de compartilhamento mútuo, de pertença que mantivemos nos nossos encontros. As narrativas orais do grupo, as histórias contadas por este possibilitaram a mim, pesquisadora, reviver o cotidiano escolar, dando-me conta que meus desejos, minhas curiosidades estão no outro. Nessa perspectiva, no processo desta investigação, procurei dar conta dos momentos apropriados para a intervenção dessa produção de sentidos ou não sentidos, que pudessem contribuir para a investigação narrativa a fim de que não quebrasse nossa conectividade. Na investigação, interagi com grupo para que a relação mútua se mantivesse, sendo que não me mantive em silêncio, a partir da escuta sensível, ouvia as histórias dos praticantes do curso de formação primeiramente, e nos momentos que considerava pertinente intervir, contava a eles o que me perturbava, me inquietava, os vazios, as preocupações que trazia comigo.

As narrativas têm contribuído para investigar os processos de formação na medida em que a participação nessas vivências da construção das auto-narrativas intensifica as relações e interações entre o pesquisador e seu universo de pesquisa, conforme os princípios da complexidade abalizados por Morin, e a relevância da escuta sensível nas ciências humanas (BARBIER, 2007). Souza (2006, p. 26), também traz importantes considerações sobre as narrativas

[...] configura-se como investigação porque se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador de sua própria história.

Nesta perspectiva, penso a formulação dos discursos produzidos em relação à problemática da alfabetização/letramento nos documentos legais, midiáticos, na materialidade dos Programas de Governo, passando pela interpretação dos profissionais das escolas, e por fim, relacionando essa problemática aos textos da própria política e à prática das professoras/gestoras que atuam em sala de aula. Conforme as proposições de Barbier (2007) produz esta prática de pesquisa, indo ao encontro de uma atitude filosófica de existir e fazer pesquisa interdisciplinar numa perspectiva complexa, a fim de compreender a problemática em questão. Esta prática de pesquisa, então, implica abrir caminhos para afastar o caminho da

simplicidade, caminho este que

põe ordem no universo e dele elimina a desordem. A ordem se reduz a uma lei, a um princípio. A simplicidade enxerga ora o uno, ora o múltiplo, mas não pode enxergar que o Uno pode ser, ao mesmo tempo, Múltiplo. O princípio da simplicidade ou separa o que está ligado (disjunção), ou unifica o que é diferente (redução) (MORIN, 1990, p. 79, *apud* BARBIER, 2007, p.87).

Com isso, na investigação deste fenômeno, torna-se problemático separar o sujeito do objeto. Assim, o universo da pesquisa a ser realizada é o todo, sendo este o contexto, porém compreendo que o microssistema está ligado ao macrossistema, e vice e versa. Essa abordagem complexa é sustentada pelo princípio hologramático (MORIN, 1999, p. 113), o qual considera “que o todo está na parte que está no todo, e a parte poderia estar mais ou menos apta a regenerar o todo”. Além disso, a perspectiva complexa, na condição de professora, gestora e pesquisadora, busco compreender e utilizar os princípios que essa abordagem sustenta. De acordo com Morin (1999, 2011) e Barbier (2007), a dimensão da complexidade passa por uma auto-eco-organização permanente, com possibilidades às ambiguidades, à imprevisibilidade, ou ainda, ao não saber. O diálogo, a recursão organizacional e o holograma, princípios que constituem como uma premissa inicial para trabalhar nessa abordagem, são aberturas que potencializam a mim o sentimento de pertença a esse universo investigatório.

Em relação ao princípio dialógico, compreendo que as vidas das professoras envolvidas neste fenômeno relacionado à problemática de alfabetização /letramento, inclusive a vida desta professora/pesquisadora, remete pensar não apenas na relação sujeito e objeto, mas de sujeitos que são produzidos e se produzem a partir das suas próprias experiências de vida. Portanto, nossas vidas acadêmicas, familiares, sociais e espirituais fazem parte desse fenômeno a ser investigado. Ao trazer o princípio da recursão organizacional, denominado turbilhão, o fenômeno complexo é ao mesmo tempo produto e produtor de sua existência, sendo imprescindível, nesta minha própria vida acadêmica e profissional, tomar os movimentos macro e micro da política de Governo e do seu Programa presentes no universo desta pesquisa em educação. O princípio hologramático traduz a ideia de que a parte está no todo, e o todo na parte. Neste princípio, penso e articulo estratégias de ações sistematizadas a fim de recriar nos espaços/tempos das escolas esse Programa de formação continuada de professores.

Além desses princípios fundamentais que embasam o pensamento complexo na prática de pesquisa em questão, enfatizo a noção de escuta sensível trazida por Barbier (2007). Nas

relações de diálogo e vivências com o grupo de professoras da rede municipal de ensino de Arroio do Tigre, pela escuta sensível, busco conhecer e experimentar os seus mundos, ou seja, perceber suas alegrias, seus desejos, seus pensares em educação. Essas vivências se constituem como fundamentos para compreender suas posturas, seus modos de ser e fazer, seus valores, bem como os símbolos e os mitos que perpassam os processos de escolarização. A escuta sensível me possibilita compartilhar com elas suas vivências neste lugar que construímos juntos, a escola. Assim, me possibilito descobrir no outro o próprio eu, os sentidos que movem ao pertencimento deste universo específico, nesse período histórico, político, econômico, cultural e social de sua vida. Embora a situação seja a mesma para todas as professoras, organizar suas práticas de alfabetização/letramento a partir das vivências no PNAIC, as experiências vividas por esse grupo de professoras são particulares, subjetivas, únicas.

Considerando essas experiências, a partir dos princípios do pensamento complexo e da escuta sensível, continuo problematizando “como as professoras, que participam da formação continuada do PNAIC, organizam as práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental?” no próximo capítulo. Assim, vou trilhando caminhos e descaminhos para trazer para este universo um estilo próprio de ser e fazer pesquisa na educação a partir das narrativas das professoras, e, com isso, permear docências alfabetizadoras e crianças alfabetizadas/letradas não meramente como capturas, mas como possibilidades.

5 DEIXE-ME QUE TE CONTE: OS CADERNOS DIDÁTICOS DO PNAIC E MINHAS VIVÊNCIAS EM SALA DE AULA

As minhas narrativas de formação produzidas em 2013 circulam entre a vida familiar, acadêmica, e o envolvimento com o Pró-Letramento, experiência revivida nesta pesquisa através do Programa PNAIC. Ao empreender esforços nos estudos de outros contextos de alfabetização/letramento, passo a me dar conta que, embora as políticas públicas de educação contribuam com programas de formação continuada aos professores alfabetizadores, a problemática alfabetização/letramento escolar permanece. Então, ao estudar como se deu o processo de alfabetização/letramento nesses espaços e tempos, passo a sinalizar o PNAIC, e interrogar o Programa. Este interrogar o Programa remete pensar o tempo da criança a ser alargado para outros tempos a fim de que possa habitar tempos de fabulação, poesia e imaginação, ou ainda, que possa brincar. As minhas narrativas, o estudo dos cadernos didáticos do Programa, as narrativas das professoras participantes do PNAIC e das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental colaboram para pensar o processo de alfabetização/letramento na escola da contemporaneidade. Nessa perspectiva, as crianças com as quais convivi em sala de aula e nos pátios da escola, me auxiliaram a pensar as ações do adulto no processo de ler e escrever, sendo este processo abalizado por ações docentes que produzem infâncias visíveis em sentidos instrucionais.

Nessa perspectiva, talvez as ações docentes estejam sendo capturadas pelos discursos pedagógicos produzidos na materialidade dos programas de Governo, e executados na rede municipal em questão ao longo dos últimos anos. Assim, reflito a captura consentida das crianças, bem como uma captura das professoras, e as possibilidades de outros modos de escolarização. As professoras talvez estejam sendo capturadas por programas de Governo que tratam de procedimentos didáticos pautados em técnicas de fazer ler e escrever. Esta captura aparece nos registros das professoras no ano de 2014, e nas vivências com elas e as crianças em sala de aula. Nestas vivências, o Programa Alfa e Beto, mesclado com a proposta do PNAIC, assume o tempo das crianças, de forma que a criança não esteja em linguagem, com a palavra, na palavra, porém aprendendo tecnicamente uma linguagem “oral e escrita”. Estar em linguagem, nas proposições de Fronckowiak (2011), não remete apenas a pensar na aquisição da linguagem oral e escrita, mas em linguagens com um corpo em movimento, recuperando, assim, a ação imaginante, em contrariedade àquilo que a aprendizagem contínua, linear, reta da leitura e escrita prejudica nas linguagens da criança.

Essas intervenções abrem caminhos para refletir outros modos de abordar a educação escolar na contemporaneidade. Nesse sentido, para a realização da pesquisa no Programa, empreendi esforços no estudo das inúmeras tentativas de reformas que procuraram dar conta da consolidação do processo de ler e escrever no nosso país, a fim de contextualizar o PNAIC como Programa executado por uma política de Governo na contemporaneidade. Portanto, caminhar e pensar os esforços empreendidos pelos docentes e gestores das redes de ensino em tornar as crianças alunos leitores e escritores, as implicações do tempo da criança neste processo, conforme as orientações da meta cinco do PNE “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 10) poderão contribuir para a produção de uma infância brincante.

Para tal, é necessária uma travessia, para mim perigosa, por justamente estar com as professoras e com as crianças, que acreditam em coisas, dizem e fazem essas coisas. Para as professoras, talvez, haja um jeito de ensinar, um caminho seguro, que por consequência dá certo. Porém, o desconforto, a inquietação desse “dá certo”, que já me aconteceu na experiência com o Pró-Letramento, leva-me a busca da descoberta em alfabetizar/letrar por outros caminhos. Essa nova busca, em mim, encarna o desejo de descobrir outros modos de escolarizar ao encontrar-me com elas, com as crianças. Vozes de abertura, de possibilidades afloram a todo instante, no tempo a ser brincado, sonhado e imaginado por nós professoras, apaixonadas pela vida, por estar e fazer com as crianças.

Nesta travessia, situei-me num lugar, no qual aos poucos fui dizendo não para mim mesma e a tudo aquilo que deixava de acreditar. Abandonei algumas ideias, teorias da educação que, durante muito tempo, fundamentaram minha docência. Ou, ainda, uma analogia que costumo usar “passei a usar roupas novas, pois as velhas já não mais me serviam”. E, novamente, a pergunta: por que reformamos tanto? Talvez porque essas ideias ou teorias levavam sempre ao mesmo lugar, ou ainda, diziam coisas que foram ditas por muitos estudiosos, mas que não indicavam um caminho de vida na educação escolar, possibilidades daquilo que ainda não sabemos. Então, uma outra pergunta: por que me transformei tanto? Talvez porque, no estar junto com as professoras e as crianças, algumas coisas me aconteceram, me tocaram, me transformaram.

De acordo com Larrosa (2014), a perspectiva positiva e retificadora “Ciência/Técnica”, e a perspectiva política e crítica “Teoria/Prática”, contribuíram para pensar a Educação Básica. Nessas perspectivas, havia a necessidade de diferentes sujeitos para trabalhar na educação, como no caso “Ciência/ Técnica”, os especialistas, na “Teoria e Prática”, esses sujeitos aparecem como os sujeitos críticos, comprometidos com uma prática

numa perspectiva política. Esses discursos podem estar fundamentando as práticas de ensino, no caso da rede de ensino pesquisada.

Por outro lado, as leituras de Larrosa (2014) têm sido enfáticas para pensar a educação de outro modo, pelo par experiência/sentido. Nesta reflexão, tramo esforços, e encontro uma diferença crucial na experiência de estar e fazer com as crianças e professoras, em vez de simplesmente fazer para as crianças as atividades relacionadas a quaisquer campos de saberes. Diante desta reflexão, torna-se pertinente perceber que as ações docentes, a forma de organizar as práticas de ensino, podem ou não contribuir para a destruição da experiência nas linguagens. Por isso, aproprio-me de outro modo para pensar a educação no par experiência/sentido, a fim de que, nas ações docentes, possibilitemos a experiência de estar em linguagens no processo de ler e escrever:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça, ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requerer parar para pensar, para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2014, p. 25).

Mas, ao pensar a educação na escola dessa forma, necessitei romper com as prévias certezas preconizadas nos discursos dos pesquisadores, com o pensamento de educação voltado ainda à ligação Ciência/Técnica, ou ainda, relacionado à Teoria/Prática. Nessa perspectiva, surgem possibilidades de buscar outros modos de ensinar a ler e escrever, que abram possibilidades de vida, detalhes, abertura ao outro, em aprender num tempo a ser brincado e vivido, no qual as professoras se responsabilizem pela produção de infâncias brincantes, poéticas, estéticas, éticas. Nessa condição, procuro pensar em como recuperar a delicadeza, a sensibilidade, a arte de estar juntos, a escuta, nos espaços e nos tempos da escola. Isso requer, em princípio, não apenas contribuir com um Pacto, “alfabetizar na idade certa”, mas questionar a certeza de alfabetizar nessa idade certa. Penso, sim, em contribuir com a criança de carne e osso, do aqui e agora, em acontecimento, em alfabetizar em tempos vividos, brincantes, poéticos, estéticos e éticos.

Nesta pesquisa, a mesma problemática referente à leitura e à escrita, apresentada em outros espaços e tempos, volta a aparecer, sendo visível na tríade práticas de alfabetização/letramento voltadas à linguagem oral e escritas (PNAIC) - narrativas das professoras - narrativas das crianças na escola contemporânea. Essas narrativas tratam da

organização do fazer pedagógico, em sala de aula, implicando, assim, aprendizagens técnicas com um único sentido de ler e escrever, convencionalmente, ou ainda, conforme o modelo do adulto. Nesta problemática, as dimensões macrossistema/microssistema de gestão congregam interesses em alfabetizar na idade certa/no tempo certo, desde as orientações do PNE, política de Estado em sua meta cinco, até a efetivação dos resultados. Desconsidera-se a presença do corpo nos processos de ler e escrever na execução do Programa, sendo, portanto, o princípio hologramático ausente no processo de leitura e escrita. A criança é um todo, corpo, mente e alma. Portanto, sendo um todo, não há possibilidades de, num processo complexo e multifacetado como o da leitura e escrita, pensar que a aprendizagem se dá unicamente pelo caminho da cognição, na medida em que o corpo também lhe oferece condições para pensar, imaginar e criar.

Diante dessa tríade, como pesquisadora, me anima refletir a possibilidade de uma reforma de pensamento da própria condição docente, contrariando qualquer proposta educativa pronta. Porém, a partir do PNAIC, pensar o tempo das crianças, enquanto crianças e não apenas alunos, a vivência das linguagens, a produção de uma infância brincante, é emergente frente ao contexto educativo no 1º ano Ensino Fundamental. Esse pensar poderá se traduzir em políticas locais de educação, abrindo possibilidades de outros modos de ler e escrever, não galgando apenas palavras por palavras, mas pensando o sentido destas, pois o processo de leitura e escrita conforme Fronckowiak (2011), em se tratando da ênfase na leitura da prosa, contribui significativamente para o empobrecimento da linguagem.

Nessa perspectiva, pesquisar as ações docentes no PNAIC, e produzir narrativas destas, possibilitou a mim pesquisadora descobrir, nas falas das professoras e suas ações, os discursos que fundamentam suas práticas de ensino. Pesquisar as falas e atitudes das crianças em meio a esse Pacto fortalece-me diante das possibilidades que elas me proporcionam para pensar as práticas das professoras. Parece que as crianças necessitam estar em linguagem, na palavra, com a palavra, e o professor é responsável em articular uma proposta de trabalho que contemple essa necessidade. No processo de ler e escrever o corpo não deve ser eximido, sendo o professor responsável pelas crianças, em estar com elas em linguagens, com o corpo, avançando para o criancimento das palavras, do jogar e brincar com elas (FRONCKOWIAK 2011).

Com isso, a criança não deve ser interrompida em suas experiências brincantes, poéticas, estéticas e éticas, de forma que poderá ser envolvida pelo desejo, pelo que a toca, com um corpo em movimento na experiência de estar sendo palavra. O tempo útil para a professor a do PNAIC é o tempo voltado à leitura e escrita de forma sistemática, ou ainda, o

tempo para “introduzir, trabalhar e consolidar capacidades, conhecimentos e atitudes voltada à linguagem oral e escrita” (BRASIL, 2012). Porém, pensar na possibilidade de dinamização deste tempo útil com o talvez considerado inútil, tempo este voltado ao brincar, poderá contribuir para que, no processo leitura e escrita, a criança seja afetada por experiências corpóreas. Ainda, possibilitar as crianças experiências com o corpo que aprende em movimento e não apenas por informações, remete a conceituar a aprendizagem, conforme as proposições de Fronckowiak (2011, p. 99), “enquanto experiência do corpo que conhece conhecendo convida a admitir a potência das linguagens enquanto dimensão poética”.

Talvez ainda, repensar o PNAIC com as professoras, o currículo da rede municipal de ensino no 1º ano do Ensino Fundamental, aproximando o Programa aos propósitos das escolas, conjecturando a políticas locais de educação no Plano Municipal de Educação, operando numa dimensão macrossistema/microsistema e vice-versa, torna-se pertinente para organizar de outro modo as práticas de alfabetização/letramento neste contexto da pesquisa. Nessa perspectiva, operar nestas dimensões, e pensar outros modos escolarização, abrindo espaços e tempos para a vivência das múltiplas linguagens alargaria o tempo das experiências em linguagens da criança.

Talvez, um tempo incerto para as vivências da própria condição de ser criança, um tempo no qual a criança, tomada como acontecimento, com o seu modo de ser e estar sendo, na intervenção com o mundo, em linguagens, não seja limitada a aprender em um tempo cronologicamente destinado a leitura e escrita de maneira que seu corpo seja eximido. Que o tempo desta criança seja alargado na sua habitação em outros tempos de fabulação, poesia e imaginação, e que, neste tempo, a criança possa brincar. Ao contrário da prática de ensino fragmentada nos conhecimentos pertinentes à linguagem oral e escrita por mim vivenciada, operada em apenas dois eixos produção escrita e leitura. Que, nestas vivências entre o adulto e as crianças, as crianças e seus pares, a criança em linguagem, jogue e brinque com as palavras, constituindo sua realidade.

Essas são algumas reflexões realizadas a partir da formação continuada das professoras no PNAIC em 2013 e vivências nas aulas em 2014, reflexões estas nas quais problematizei “como as professoras, que participam da formação continuada do PNAIC, organizam suas práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental?”. Nessa projeção do meu problema de pesquisa, penso o contexto local da pesquisa (microsistema), no qual as escolas da rede, a partir das proposições sistematizadas do Programa e das ações docentes, tramam esforços no campo da linguagem oral e escrita em busca da alfabetização/letramento na idade/tempo certos.

As políticas de Governo alcançam os espaços e os tempos escolares através de programas de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas, tornando-se requisito para exercer a docência com crianças na contemporaneidade, e atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações educativas. Porém, essa mobilização das políticas de Governo em torno da centralidade da formação docente exige ser pensada a partir de uma abordagem que considere as implicações políticas oriundas de seu caráter teórico como modo de resistir às tentativas hegemônicas de conduzir a vida dos professores e das crianças-alunos.

Nessa perspectiva, torna-se relevante aprender a interrogar o modo como o Programa PNAIC sistematiza as aprendizagens relativas à linguagem oral e escrita em seu tempo cronológico, através de seus cadernos didáticos, bem como as professoras organizam a prática pedagógica voltada à alfabetização/letramento no 1º ano, que produz as infâncias na escola pública contemporânea. Pensar esta formação continuada fundamenta-se no princípio da incerteza proposto por Morin.

Portanto, este pensar é condição para problematizar as infâncias produzidas no contexto das políticas de Governo implicadas no ato político-pedagógico. Esta é uma condição pertinente para refletir, nos meandros de uma prática de alfabetização/letramento, na perspectiva das experiências vividas dos sujeitos, que, naturalmente, apresentam diferenças (atenção, raciocínios, ritmos, equilíbrio físico e emocional, e outros), e, portanto, aprendem também pelas suas escolhas, experiências, pela linguagem que antecede o mundo.

A partir dos estudos dos cadernos didáticos do Programa PNAIC, base teórica da formação continuada dos professores da rede municipal do Vale de Rio Pardo, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, e da interação com os docentes dessa rede de ensino, persegui uma reflexão em torno do processo de escolarização nos anos iniciais para interrogar a produção de uma infância “sem tempo” na escola pública contemporânea. Com isso, intenciono perceber os caminhos e os procedimentos didáticos que possibilitam viabilizar ações educacionais que garantem ao lócus escolar a qualidade da educação apresentada nos discursos oficiais do Governo Federal através dos cadernos didáticos, e outros acervos bibliográficos.

Nessa reflexão, apresento minha escuta aos docentes que participam da formação continuada do PNAIC, em que juntamente passamos a nos envolver com as aprendizagens docentes e a organização destas na relação entre Programa e rede municipal, ou seja, pela maneira com que estas aprendizagens tensionam os saberes necessários à formação docente do século XXI. Ainda, observo como a infância vem sendo discutidas nesses documentos e na

própria formação continuada. A partir de nossas linguagens, grupo de cursistas do Programa, busco com elas, caminhos que possam contribuir com a escolarização da infância.

5.1 Os cadernos didáticos do PNAIC: deixe-me que te conte...

O material do PNAIC apresenta uma proposta curricular que sinaliza os “direitos de aprendizagens das crianças”, sendo assim, volta-se aos componentes curriculares de Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Matemática e Artes. Nessa perspectiva, o Ciclo de Alfabetização abrange estes componentes curriculares. Porém, interrogo as aprendizagens através do componente curricular da Língua Portuguesa a partir de seus cinco eixos (leitura, produção de textos escritos, oralidade, análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade, análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA).

Cada eixo trata de valorar os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que, necessariamente, devem ser introduzidas, trabalhadas e consolidadas no decorrer do 1º, 2º e 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo estas aprendizagens consideradas “direitos das crianças.” Nesse sentido, os professores comprometidos com a qualidade da educação, validada neste documento legal e nos discursos oficiais, na condição de gestores e aliados ao Programa vem debatendo, pensando, refletindo suas ações educativas perante esse compromisso em alfabetizar até os oito anos de idade.

Os saberes docentes deste Programa implicam compreender um currículo inclusivo, que potencializa ao professor o conhecimento de capacidades, conhecimentos e atitudes dos distintos eixos da Língua Portuguesa, que merecem estudo e aprofundamento. No caderno “Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado” é apresentado um quadro dos direitos gerais de aprendizagem que passo a destacar para uma reflexão:

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.

Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos e notas).

Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários).

Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros.) (BRASIL, 2012c, p. 30).

Em relação a estes direitos compreendo que, de maneira simultânea, são deveres. As crianças têm o direito de apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância e, ao mesmo tempo, têm o dever de, nessas situações com este patrimônio cultural, vivenciar parlendas, cantigas, trava línguas. As crianças têm o direito de participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos e, ao mesmo tempo, o dever de, com esta participação, mobilizarem-se em relação às notícias, às reportagens, aos artigos de opinião, às cartas de leitores, aos debates, aos documentários. Esta lógica remete pensar no cotidiano da escola, ou seja, o local em que a complexidade se encontra em meio da tentativa de produção dos sujeitos.

A proposta do PNAIC consiste em oferecer aos professores uma matriz curricular que envolve todas as áreas do conhecimento. Nesse sentido, organiza os tempos em que cada criança deverá ser introduzida, aprofundada e, enfim, consolidar as capacidades, conhecimentos e atitudes relacionadas ao componente curricular. Assim, apresenta proposta de projetos didáticos e sequências didáticas, em que o professor planeja suas ações educativas, observando aspectos individuais da aprendizagem através de uma avaliação diagnóstica formativa, que consiste em fazer o acompanhamento das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes consolidadas ou não nos anos iniciais. Neste modo de avaliar, o professor organiza conforme as necessidades individuais, atividades pedagógicas voltadas ao ensino da leitura e escrita para os alunos que necessitam avançar seus conhecimentos. Além disso, oferece sugestões de livros, brincadeiras e jogos aprovados pelo PNLD.

O PNAIC, a partir de uma abordagem complexa, se distancia do fato dos gestores escolares viverem num universo classificatório, ou seja, corroborar de forma neutra com as ações educativas propostas fora da realidade local. Porém, este esforço provoca um desequilíbrio, na medida em que, a partir da proposta de um currículo pronto que universaliza a vida escolar de todas as crianças, os gestores responsáveis em implementar essas ações tenham consciência de suas reponsabilidades no ofício docente, frente as incertezas do conhecimento. Assim, conforme Morin (2011, p. 32) “necessitamos civilizar nossas teorias,

ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar”.

Esta política, que pode ser pensada como um sistema aberto⁵, chega até nós para trabalhar o currículo dos anos iniciais a partir do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º, 3º anos). O currículo proposto no Programa investigado se fundamenta em bases legais, sendo produzido por pesquisadores da área educacional. Dessa forma, a intenção do PNAIC é fortalecer a prática pedagógica dos professores das redes de ensino a fim de que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade. Assim, esses pesquisadores aportam-se nos documentos legais, entre eles a LDBEN, Lei nº 9.394/96, e produzem a lógica de pensar o processo de escolarização a partir de normas que possibilitam a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças.

Na perspectiva de uma abordagem complexa, na condição de pesquisadora, passo a questionar “como fazemos para conhecer esta proposta de alfabetização/letramento do PNAIC”? Sim, pergunta básica, que contribui para pensar o processo de escolarização das crianças, as práticas pedagógicas que intentam alfabetizar as crianças até os oito anos de idade e produzir infâncias neste contexto de escolarização. Nessa perspectiva, conforme as palavras de Morin (2011), “trata-se de operar uma reversão epistemológica a partir da noção de sistema aberto”. Esse pensamento remete a possibilidade de abrir caminhos e aprender a interrogar o Programa, e a partir desta proposta de trabalho, pensar os elementos que constituem, fundamentam o processo de escolarização das crianças (base curricular, proposta de trabalho, metodologias, avaliação), e a produção das infâncias deste espaço-tempo escolar.

Nessa perspectiva, ao pensar a implementação desta proposta pronta, abro brechas para pensar nesta, e vislumbrar talvez, uma segunda, que ousaria produzir a partir da escuta sensível, juntamente ao grupo de professoras e crianças de realização da pesquisa, envolvendo a parceria do poder executivo e da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, a fim de que em nossas redes municipais sejamos capazes de produzir políticas locais de Educação Básica. Toda ordem provoca uma desordem, ou seja, o caos possibilita novamente o equilíbrio. Aqui, a complexidade surge como uma dificuldade que reside na tentativa de colocar em prática uma lei (documento oficial), que assegure os direitos transcritos no discurso oficial do Programa, que merecem ser pensados no contexto global, percebendo, nesse contexto, as relações entre as partes e o todo. Portanto, não podemos, na visão de gestores, simplesmente

¹ “O conceito de sistema aberto abre a porta a uma teoria da evolução, que só pode provir das interações entre sistema e ecossistema, e que, em seus saltos organizacionais mais admiráveis, pode ser concebida como superação do sistema por um metassistema” (MORIN, 2011, p.22).

reproduzir um currículo pensado nas relações de poder que estão sendo cada vez mais naturalizadas na educação.

Diante dessa possibilidade de interrogar os cadernos didáticos, as práticas docentes em relação aos modelos que passam a garantir o processo de alfabetização/letramento no tempo certo, ou ainda a produção das infâncias nesses tempos, rememoro as proposições de Skliar (2012, p. 23-24), que afirma estarmos em dívida com as crianças, pois devemos a elas

(...) alguns gestos que lhe foram subtraídos. Gestos corporais, gestos de atenção, gestos de ficção e gestos de linguagem. Já não é o caso de contentar-nos com não interromper. Há algo mais: distender e alargar o tempo das crianças. Se houvesse que dizê-lo em uma única frase: a tarefa de educar as crianças consiste em fazer durar a infância todo o tempo possível. Deter-se com elas em um corpo que não sabe de divisões nem de regiões de privilégio; deter-se com elas em uma atenção que é plural, sensível; deter-se com elas em uma ficção de tradições, travessias e experiências; deter-se com elas em uma linguagem que quer brincar de linguagem.

Essa dívida para com as crianças tensiona debates atuais em torno da educação escolar das crianças, e nos convoca a pensar outros caminhos que desafiem consensos e enfrentem as ambivalências constituintes da pluralidade na convivência comum. Tal enfrentamento tem como centralidade a questão da aprendizagem da pluralidade dos modos de estar em linguagens, e diante desta dívida com as crianças, interrogo a proposta do PNAIC e as práticas docentes, práticas estas voltadas ao processo de alfabetização/letramento aos oito anos de idade, organizadas sistematicamente, prevendo tempos de aprendizagem. Compreendendo o compromisso que temos em relação aos números avaliativos em longa escala diante das avaliações externas, rever, interrogar esses caminhos torna-se crucial frente às crianças – de carne e osso, do aqui e agora – que são acolhidas e convivem socialmente.

Refletindo sobre o material investigado, o processo de escolarização na tentativa de garantir “os direitos de aprendizagem dos alunos” passa a determinar que o aluno consolide, num determinado espaço-tempo escolar, as capacidades, os conhecimentos e as atitudes propostas no currículo a fim de que possa avançar no ciclo de alfabetização/letramento. Caso contrário, o aluno fica retido ou se produzem outras estratégias didáticas específicas mediadas pelo professor para que o aluno possa avançar em sua aprendizagem. Partindo deste pressuposto, compreendo que esse currículo escolar produz infâncias alfabetizadas/letradas na escola contemporânea.

A partir deste momento, trago recortes de cada um dos eixos, com suas respectivas capacidades, conhecimentos e atitudes, compreendidas como direitos de aprendizagem das crianças, sendo estes direitos conquistados, necessariamente, por todas as crianças que transitam no Ciclo de Alfabetização:

Leitura

Ler textos não verbais, em diferentes suportes.

Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.

Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.

Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.

Ler em voz alta, com fluência em diferentes situações.

Localizar informações em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas lidos com autonomia.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Aprender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos com autonomia.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.

Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.

Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.

Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.

Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso (BRASIL, 2012c, p. 31).

No eixo da leitura, no 1º ano, são introduzidas todas estas aprendizagens, com exceção da última, sendo basicamente quase todas aprofundadas. Apenas ficam para o 2º ano os aprofundamentos das aprendizagens relativas à fluência em leitura, localização de informações explícitas, inferências, leitura de textos com autonomia e intertextualidade.

Já, no 2º ano, basicamente todas as aprendizagens são consolidadas, porém a leitura fluente e com autonomia são apenas aprofundados, e é dada uma introdução ao trabalho com uso do dicionário. Além disso, o professor continua introduzindo aprendizagens relativas à leitura de distintos gêneros com autonomia, à relação de intertextualidade e ao saber referente à procura de palavras no dicionário.

Por fim, no 3º ano, a lógica da consolidação opera em todas elas, sendo, algumas ainda aprofundadas, com exceção de saber procurar palavras no dicionário que apenas é aprofundada. A partir da interpretação realizada na tabela do referente eixo, nota-se a lógica de pensar este eixo consolidado no 3º ano, a fim de que seja legitimado o acordo que firma a

necessidade de alfabetizar até os oito anos de idade, ou seja, estar lendo e compreendendo textos de gêneros distintos.

Produção de textos escritos

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de um escriba.

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades com autonomia.

Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.

Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.

Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.

Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.

Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.

Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e atividades propostas.

Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.

Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os textos seguintes.

Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas (BRASIL, 2012c, p. 32).

Na produção de textos escritos, no 1º ano, são introduzidas as aprendizagens relativas ao planejamento de textos com escriba e de forma autônoma, como também a produção de distintos gêneros, finalidades e de forma autônoma. O professor dá início ao trabalho pedagógico, fazendo intervenções em relação à organização de pequenos textos, ligando, dessa maneira, ideias. Portanto, não visa à organização de parágrafos e pontuação. Em seu trabalho, permite a utilização de um vocabulário adequado ao gênero e finalidade do mesmo. Por exemplo: se sua proposta é trabalhar um gênero instrucional, mostra, nas suas intervenções, a finalidade deste portador de texto, através de uma receita. Não promove revisões de textos no primeiro ano.

No 2º ano, basicamente, todas as aprendizagens são aprofundadas, com exceção da organização dos textos em parágrafos, pontuação e revisão que possibilita a oportunidade de uma reescrita.

No 3º ano, todas as aprendizagens são aprofundadas e consolidadas com exceção da revisão de textos e reescrita. Apenas não se realiza mais um trabalho voltado à aprendizagem relativa à produção de textos de diferentes gêneros com o auxílio de um escriba. Da mesma forma, no final deste ano, todas as capacidades deverão necessariamente estar consolidadas, apenas não se materializa a capacidade relativa à revisão de textos após diferentes versões,

reescrevendo de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas. Neste eixo, o aluno com oito anos idade deverá estar escrevendo, portanto, de forma autônoma, compreendendo, com isso, a finalidade de sua escrita.

Oralidade

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

Escutar, com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.

Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.

Produzir textos orais diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).

Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.

Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.

Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.

Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais (BRASIL, 2012c, p. 33).

No eixo da oralidade, todas as aprendizagens são introduzidas, sendo aprofundadas as que dizem respeito à participação das interações, a escuta dos gêneros lidos pelo professor, e ao aprender a valorizar os textos de distintos gêneros. Em relação à valorização desses gêneros, o professor busca com seus alunos, já no 1º ano, a consolidação da mesma.

Nesse sentido, no 2º ano, é realizado um trabalho de aprofundamento de todas as aprendizagens, buscando a consolidação da participação das interações, escuta, debate, promove a contação de histórias e a valorização da tradição oral.

Já, no 3º ano, o professor aprofunda a capacidade de escuta, a produção de textos orais, compreendendo suas finalidades, a valorização das diferenças culturais através do reconhecimento da diversidade e a valorização dos textos de tradição oral. Por fim, todas as aprendizagens devem ser consolidadas no 3º ano. Os direitos/deveres remetem a um trabalho sistematizado que ofereça garantia de aprendizagem.

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e formalidade do contexto ao qual se destina.

Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.

Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.

Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão de tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.

Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).

Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações nominal e verbal.

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).

Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavras; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; ã e ão em final de substantivos e adjetivos).

Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.

Saber usar o dicionário a grafia correta das palavras.

Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.

Pontuar texto.

Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.

Segmentar palavras em textos (BRASIL, 2012c, p. 34).

Neste eixo, basicamente todas as aprendizagens são introduzidas no 1º ano, com exceção das aprendizagens referentes às grafias com correspondências regulares e irregulares, ao uso do dicionário e à pontuação de textos. Portanto, se aprofundam as aprendizagens que tratam da análise de textos em relação a sua finalidade (oral e escrito), ao conhecimento de suportes, ao contexto de produção, ao uso de grafias com correspondências regulares. Assim, se consolidam a utilização dos suportes, o reconhecimento dos gêneros e o contexto da produção destes.

No 2º ano, introduzem-se as aprendizagens relativas ao reconhecimento dos gêneros e seu contexto de produção, à concordância nominal e verbal, às grafias com correspondências regulares e irregulares, ao uso de dicionário (função, organização, escrita correta) e à pontuação de textos. Aprofundam-se as aprendizagens relativas à adequação do texto e suas finalidades, ao conhecimento dos suportes, ao reconhecimento dos gêneros, ao contexto de produção, às palavras que são utilizadas para trabalhar a coesão, à utilização de pronomes pessoais, aos sinônimos a fim de retomar o que já foi escrito, ao uso de grafias regulares, ao emprego de letras maiúsculas e minúsculas, ao trabalho com registros em conformidade com os gêneros e uso, à segmentação das palavras. As aprendizagens consolidadas se referem à análise de textos com suas finalidades, aos suportes, ao reconhecimento de gêneros, ao contexto de produção e à segmentação de palavras.

No 3º ano, todas as aprendizagens são basicamente aprofundadas e consolidadas, com exceção da segmentação de palavras em textos. Apenas não se trabalha mais no sentido do aprofundamento do conhecimento relativo aos suportes, no uso de grafias com correspondências regulares e no reconhecimento dos registros de acordo com os gêneros e

finalidades. Além disso, neste ano, continua-se introduzindo as aprendizagens relativas ao reconhecimento de gêneros. Da mesma forma, este eixo exige certa rigorosidade metódica a fim de materializar as aprendizagens descritas até os oito anos de idade.

Diante desse contexto, passo a lembrar dos textos maravilhosos produzidos por alunos que não seguem convenções, ou ainda, não dominam as correspondências regulares e irregulares. Porém, de uma essência e conteúdo profundos.

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Escrever o próprio nome.

Reconhecer e nomear letras do alfabeto.

Diferenciar letras de números e outros símbolos.

Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.

Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.

Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.

Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.

Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.

Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.

Identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas.

Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.

Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.

Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.

Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos (BRASIL, 2012c, p. 35).

Neste último eixo, quase todas as capacidades devem basicamente ser introduzidas, aprofundadas no 1º ano, com exceção da capacidade referente à utilização dos diferentes tipos de letras em palavras e textos que apenas é introduzida neste ano. A não consolidação do direito de aprendizagem diz respeito aos diferentes tipos de letras em textos de distintos gêneros e suportes, às correspondências entre letras e grupos de letras, ao valor sonoro, ao modo de ler e escrever.

Já, no 2º ano, continua-se dando aprofundamento, e, buscando, assim, a consolidação das capacidades relativas ao reconhecimento de diferentes tipos de letras em gêneros distintos e suportes, em situações de escrita, palavras e textos, ao domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos.

Por fim, no 3º ano, realizam-se estratégias didáticas para consolidar as capacidades relativas à utilização de diferentes tipos de letras em gêneros textuais distintos e suportes, como também em palavras, dominar as correspondências entre letras, grupos de letras e valor sonoro, de forma a ler o que se escreve. Em relação à apropriação da escrita alfabética, as capacidades devem ser praticamente todas consolidadas no 1º ano. A partir desta premissa,

torna-se relevante observar, nas redes de ensino, como vem acontecendo à transição das crianças da Educação Infantil ao 1º ano do Ensino Fundamental da Educação Básica, a fim de possibilitar a elas a vivência das singularidades e das especificidades da infância. A criança brinca, produz história, (re) inventa, transforma, ela circula no aqui e agora, é sujeito de conflitos, linguagem, aqui reside sua singularidade e especificidade.

Neste momento, após a reflexão em relação ao mapeamento das capacidades, dos conhecimentos e das atitudes, ou seja, dos “direitos de aprendizagem da criança”, enfatizo as orientações que o PNAIC fornece a respeito da consolidação ou não das mesmas. No caderno didático, “há aprendizagens que podem ser aprofundadas e consolidadas durante toda a vida das pessoas” (BRASIL, 2012, p. 30). Portanto, o professor, na sua função mediadora, que implica a organização do planejamento através de projetos e sequências didáticas, necessita possibilitar aos seus alunos atividades que possibilitem o avanço das hipóteses variadas de escrita. Nota-se rigorosidade sistemática em relação à materialização destes direitos, que permitem ao aluno transitar para terceiro ano, sendo estes capazes de ler e escrever neste tempo de escolarização, tornando legítimo o acordo assumido entre os Governos Federal, Estadual e Municipal através do PNAIC.

Nos encontros do Programa investigado, a forma de estudos dos cadernos didáticos tem sido basicamente expositiva. A preocupação em dar conta dos cadernos didáticos, enfim, ler todo o material, saber de coisas que não sabíamos, sustentou a prática do Programa. Porém, ao sair de lá informada, nada me aconteceu, nada me tocou. Como diz Larrosa (2014, p.19), “como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação”.

Confesso que esperava pela conversação em relação às crianças, às infâncias. Por exemplo, pelas infâncias que estão sendo produzidas nas interações e nas relações de grupos e culturas em nossos espaços e tempos escolares. Entre todos esses direitos apresentados na materialidade do Programa, parecia pertinente, sim, pensar numa infância brincante para as crianças. Então, inspirada na filosofia de Bachelard (1988), encontrei o conceito de infância, “estado da alma”. Assim, pensando numa infância brincante, trato de trazer mais um “direito” a ser incluído no currículo e nas práticas de alfabetização/letramento: o “direito ao brincar”. Este direito é das crianças ao passo que nós gestores podemos contribuir para uma infância brincante, crianças que necessitam ser pensadas em sua condição, conforme instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Nessa perspectiva, compreendo, a partir das leituras realizadas, que para vivenciar os direitos humanos é imprescindível a experiência do brincar, da poética, da estética e da ética. Nas proposições de Machado (2004, p. 11), “não há ética, estética, poética do brincar sem os direitos humanos”. Pretendo, assim, juntamente aos gestores que atuam diretamente com as crianças, pensar a infância a partir da visão da educação voltada à sensibilidade que reúna ciência e poesia. Nesse sentido, torna-se imprescindível a experiência poética, descrita por Bachelard (apud MACHADO, 2004, p. 45) do “direito de sonhar”:

(...) pela leitura dos poetas um estado de uma nova infância, de uma infância que vai mais longe do que as lembranças de nossa infância, como se o poeta nos fizesse continuar, concluir uma infância que ficou inconclusa e que, no entanto, era nossa e que, sem dúvida, por diversas vezes temos sonhado.

Historicamente, as escolas públicas têm a função social de construir conhecimentos voltados aos conhecimentos científicos. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010), torna-se necessário articular as experiências e os saberes da criança, aos conhecimentos do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Portanto, os gestores, em suas ações nesse locus, necessitam refletir suas práticas de ensino a fim de superar a lógica do senso comum, as ideologias que atravessam todo um sistema educacional, sendo, nesta perspectiva, convidados a pensar numa perspectiva filosófica que provoque o compromisso com uma teoria educacional, que possibilite pensar a educação como um processo de autoconstituição dos sujeitos participantes do processo de escolarização. Ainda, pensar os fins da educação e não apenas os meios. Ao pensar as finalidades da educação, aproprio-me das palavras de Morin (2012, p. 11) “a educação pode ajudar a nos tornarmos melhores, se não mais felizes, e nos ensinar a assumir a parte prosaica e viver a parte poética de nossas vidas”.

Em contraposição, a interrogação realizada nos cadernos didáticos frente ao tempo a ser alargado não apenas no processo de alfabetização/letramento nos anos iniciais, mas ao tempo de uma experiência corpórea de ser criança inventiva, imaginativa e brincante. Potencializar experiências corporais e afetivas com as crianças, dinamizando o trabalho pedagógico voltado não apenas a linguagem oral e escrita, evitando o empobrecimento das linguagens. Portanto, apropriar-se de linguagens simbólicas como a corporal, a dramática, a plástica, a musical, entre outras, na busca do senso profundo de ver a partir das experiências

linguageiras. Interrogo, dessa forma, as estratégias didáticas que pretendem mostrar tudo às crianças.

Em sala de aula, nos recreios, passo a conjecturar outras maneiras de exercer a docência no 1º ano do Ensino Fundamental sem centralizar o processo nas intenções de ensino planejadas apenas na linguagem oral e escrita. Nesta conjectura, considero também o processo das crianças. Ainda, interrogo as implicações de um ensino linear, sustentado em resultados pré-determinados no tempo ao concebê-lo como mecanismo, envolvido nos cadernos didáticos, nas sequências didáticas, ou ainda, como a própria garantia da alfabetização/letramento na idade certa. Trata-se de pensar que, neste tempo, imperam ações docentes voltadas exclusivamente à linguagem oral e escrita, e que, dessa forma, passam a impactar as experiências/vivências das crianças de seis anos de idade com a linguagem/com as linguagens.

No processo de alfabetização/letramento e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, que se dá através dos eixos – leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, apropriação do sistema escrito alfabético –, o tempo cronológico impera as ações docentes em prol da consolidação da alfabetização. Este tempo é visível nas práticas de ensino-aprendizagem, pois passa a impactar no tempo vivido das crianças em meio a um Pacto.

Estas vivências acabam traduzidas em sofrimento, angústia, tensão, pressão em permanecer por muito tempo centrado nas ações intencionais docentes, voltadas exclusivamente para o campo da Língua Portuguesa, privilegiando um único campo de saber na formação do aluno. Nessa perspectiva, no intuito de tudo mostrar, fragmentar inclusive os próprios eixos para a operacionalização do processo de alfabetização/letramento que intenta introduzir, trabalhar e consolidar em tempos previamente demarcados, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes⁶ para garantir o processo de alfabetização/letramento na idade certa, o Pacto produz determinada forma de ser criança e experienciar as infâncias.

Conforme Narodowski (2001), a infância se constitui como ponto de partida e chegada da pedagogia. A criança pensada como criança, diferentemente de aluno, corresponde existencialmente a um mesmo ser, porém, epistemologicamente, constituem objetos distintos (criança/aluno). Esse corpo “criança”, pensado pela elaboração discursiva da infância em geral, pela psicologia, psicanálise, pediatria é colocado nas instituições escolares para ser

⁶ Na organização curricular, as capacidades referem-se aos modos de fazer algo, processos mentais ou comportamentos; os conhecimentos aos conteúdos; as atitudes às crenças, disposições ou aos preconceitos em relação a algo (BRASIL, 2008).

amado e educado. Como objeto aluno, essa criança é pensada de maneira distinta, uma infância específica, pela psicologia educacional e pela pedagogia. A criança pensada enquanto aluno, nos programas de Governo, através dos discursos pedagógicos, postula a ideia de tornar esse ser inacabado um aluno alfabetizado em tempo certo. O aluno está incluído na criança, e aqui reside uma preocupação preliminar que é pensar a criança, no PNAIC, também como criança.

Esse interrogar o sentido das ações docentes voltadas à linguagem oral e escrita do PNAIC, e o sentido destas aprendizagens para as crianças que vivem o processo inicial de escolarização, fundamentam-se na condição de estar sendo professora da rede municipal de Arroio do Tigre, e principalmente por ter sido tutora do Pró-Letramento. Essa vivência contribuiu de maneira a desejar revivê-la. Assim, inventei-me pesquisadora a partir do que conhecia, refletindo esses saberes, porém não imaginei o que iria encontrar atrás dos muros da escola, dentro nas quatro paredes.

O PNAIC no tempo marcado para o processo de alfabetizar na idade certa, sendo que, diante deste compromisso em pesquisar o referido Programa, talvez ande numa direção contrária, não mais compactuando com a meta “alfabetizar na idade certa”, mas interrogando “Alfabetizar em Idade Certa. Será?”. Essas certezas estariam mesmo preocupadas com as crianças? Não estariam elas sendo prisioneiras de um futuro, marcado por um tempo linear, contínuo, reto, sendo, dessa maneira, alfabetizadas em tempo certo, porém esquecidas enquanto crianças?

Nessa perspectiva, as leituras de Morin têm contribuído para pensar o Programa, não apenas em relação as suas contribuições para o processo de alfabetização/letramento das crianças do 1º ano, mas a criança envolvida pela proposta do PNAIC. Neste “bem pensar” o PNAIC, interrogo o sentido das ações docentes voltadas à linguagem oral e escrita e o sentido destas aprendizagens para as crianças. Compreendo a complexidade existente nas relações macrossistema/microssistema, em que o processo de gestão do Programa no contexto da pesquisa orienta-se ainda pelo pensamento cartesiano, pois as ações docentes pautadas na fragmentação dos saberes, talvez contribuam para a produção de um corpo aluno para a escola, os esforços empreendidos na aquisição da leitura e escrita parecem também esquecer dessa criança. “Bem pensar”, para Morin (2013, p. 61-62), significa:

abandonar os pontos de vista dos saberes separados que não sabem enxergar a urgência e o essencial; significa descompartmentar os saberes, ver o todo nas partes e as partes no todo, esforçar-se em conceber as solidariedades entre os elementos de um todo e, desse modo contribuir para suscitar uma consciência de solidariedade; conhecer os contextos e reconhecer a complexidade das situações nas quais devemos

agir significa em particular, compreender que existe uma “ecologia da ação” que, com frequência, pode desviar nossas ações de seu sentido desejado e orientá-las até mesmo em sentido contrário, e assim nossas intenções morais podem chegar a resultados imorais; significa reconhecer e enfrentar as incertezas morais e contradições éticas, compreender que nem sempre se pode distinguir o bem e o mal, saber que nossos deveres éticos com frequência são antagônicos, até mesmo irreconciliáveis, pois temos deveres conosco mesmos, com nossos próximos, com a sociedade, com a espécie, com nossa Terra – Pátria; significa reconhecer os poderes de cegueira ou de ilusão da mente humana, o que comporta uma luta contra as deformações da memória, os esquecimentos seletivos, a autojustificativa, a autocegueira; significa incluir no conhecimento dos objetos a compreensão humana, ou seja, o reconhecimento da complexidade humana.

Esse reconhecimento da complexidade do humano e seus tempos de aprendizagem talvez seja o grande desafio para nossas escolas. Nesse sentido, há necessidade em pensar a implementação dessa política de Governo à luz das experiências de vida, experiências que dão sentido às ações docentes, e às aprendizagens das crianças, operando numa dimensão macrossistema/microssistema, e vice-versa. Nesse sentido, os discursos oficiais das políticas Governo, aqui no caso o PNAIC, implicam perceber os espaços e os tempos das crianças no processo de alfabetização/letramento, como ocorrem os processos de leitura e escrita neste contexto, o tempo das crianças na escola contemporânea.

5.2 Entro nas escolas municipais e escuto. Deixe-me que te conte...

Nas narrativas das professoras, nos planos de aula, nas vivências em sala de aula, nos recreios, interrogo o sentido das ações docentes voltadas à linguagem oral e escrita do PNAIC, e o sentido destas aprendizagens para as crianças que vivem o processo contemporâneo de escolarização. Nessa perspectiva, opto por destacar algumas reflexões que emergiram do acompanhamento aos planejamentos nos quais as ações docentes orientaram o tempo vivido das crianças do 1º ano das escolas na pesquisa. Para referir-me às professoras, opto pelas letras B, I, J. A professora B tem formação em Pedagogia, Especialização em Gestão Educacional, e atua há 13 anos no município. A professora I tem formação em Magistério, Letras Português e Inglês – Licenciatura, e Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação, e atua há 24 anos na rede municipal de ensino. A professora J tem Magistério e atua há 21 anos nesta rede de ensino. Esses registros do diário de classe tratam de quatro horas aula do tempo cronológico. Nos registros do diário, apresento alguns trechos das vivências no contexto de escolarização, dos sentidos produzidos pelo adulto, pelas crianças e seus pares, sentidos construídos nas relações, nas interações e nas

culturas. Esses trechos passam a constituir o corpo deste ensaio de experiências vividas no PNAIC pertinentes para a pesquisa em questão.

5.2.1 Entre tudo mostrar e ensinar

Diário de Classe: Professora I

Proposta de Trabalho

Descobrir as relações entre texto e imagens.

Expressar sentimentos, ideias e opiniões com base na leitura.

Incentivar os alunos a ler mesmo quando ainda não souber ler convencionalmente.

Reconhecer consciência fonológica.

Compreender a história em seu contexto.

Conteúdo

Leitura

Oralidade

Sentenças matemáticas

Metodologia – Procedimentos Didáticos

1. Acolhida: Oração, canto, chamada.

2. Leitura deleite “Tatu Bobo”.

3. Apresentação do poema em data Show.

4. Desenhar cenas do texto.

5. Apresentar a consoante “T” (Palavra chave “Tatu”)

6. Retirar palavras da história com a consoante “T”.

7. Formar palavras novas a partir da palavra “Tatu”.

8. Atividade em folha xerocada com questionamentos matemáticos. (Sentenças matemáticas)

Avaliação: A avaliação será contínua em todo o processo de aprendizagem, observando a compreensão dos alunos em relação ao texto sugerido, atividades xerocadas e aplicabilidade em relação às sentenças matemáticas, observando a subtração.

Fig. 08 – Diário de Classe – Professora I

No caderno gigante, uma ferramenta pedagógica que trata em garantir que as crianças contemplem a leitura e escrita no final do 1º ano, a professora escreve o texto abaixo. Este caderno é uma sugestão do Programa Alfa e Beto, em que a alfabetização é pautada no método fônico. Sua utilização é para a fixação das aprendizagens voltadas a leitura e escrita. Após a escrita, realiza a leitura a partir das frases que compõe o poema. Passa, então, a demarcar palavras.

Poema do Dia: O Tatu Bobo”, de Ana Maria Machado (leitura deleite realizada pela professora A).

O **Tatu** Bobo

Caiu um **toco** e bateu

No pé do tatu

Ai o tatu viu a cutia

E deu um **teco** nela

Ai a cutia catou

A paca na **toca** e contou:

- Me acode, paca

O tatu me deu

Um **teco**

Ai o tatu viu o tico-tico

E deu um **tapa no tico – tico**

Mas o macaco viu
 Viu o **tucano**
 E tico-tico
 Viu a paca e a cutia
 E viu a batida no toco
 No pé do tatu.

Fig. 9 – Poema do Dia – Professora I

Durante a cópia do texto, a professora produz destaques de palavras, iniciadas pela mesma letra. Sugere, então, a leitura das mesmas. Nestas, questiona a respeito de que outras palavras poderiam ser formadas a partir da mesma. Após, realiza o exercício de interpretação oral a partir de alguns questionamentos: Quem o tatu viu? O que aconteceu com a cutia? A cutia catou a paca na toca, e disse o quê? Quem o tatu viu? O que aconteceu quando o tatu viu o tico-tico.

Neste momento, alguns alunos pareciam não saber o que fazer, e os pares de olhos se encontravam. Uma das meninas discretamente brincava com suas canetas coloridas na mesa em que permanecia sentada. O movimento das mãos e seu imaginário pareciam dizer “este é o meu mundo”. Eu, então, pensava essas contradições. Já do outro lado, entusiasmada em ensiná-los a história do dia, a professora escrevia na lousa. Em tom baixo, pergunto à criança:

Pesquisadora: Você não vai copiar?
 Criança: Rapidamente diz: Não sei.
 Pesquisadora: Como os demais estão copiando, penso que deva fazer o mesmo.
 Criança: Começa a escrever.
 Pesquisadora: Neste mesmo instante, outra aluna sai da classe, durante a cópia do texto. A professora continuava escrevendo em seu caderno gigante (fixado na lousa), de costas para os alunos, e os alunos copiando em seus cadernos.
 Criança: “Você consegue me ajudar?”, “Essa lapiseira é de minha irmã, o grafite caiu dentro dela e trancou”. “O que faço?”. “Ela não pode ver, vai me xingar”.
 Pesquisadora: Sim, empresto a você o meu lápis. Quando chegar a na sua casa, podes introduzir no lápis um material de ponta firme e retirar o grafite.
 Pesquisadora: A menina foi para a classe e retornou dizendo:
 Criança: Consegui, introduzi uma caneta de ponta fina, deu certo.
 Pesquisadora: Tudo bem penso que você agora deva retornar a sua classe e fazer o mesmo de seus colegas.
 Pesquisadora: A menina voltou a escrever.

Fig. 10 – Poema do Dia – Sentido das Crianças

Nas narrativas orais, a professora “A” remete à ideia de que a proposta de trabalho vem dando resultados positivos, sendo que seus alunos, no mês de maio, já estavam lendo e escrevendo. Nessa perspectiva, solicitou que seus alunos se aproximassem perto do local em que estava no final da fila. Neste local, havia o caderno gigante, produzido pela professora (escriba). Essa estratégia metodológica do caderno gigante facilita, conforme a professora “A”, a aprendizagem das histórias, permanecendo as histórias expostas na sala.

As professoras cursistas no PNAIC da rede municipal de ensino de Arroio do Tigre, em suas práticas interessadas em dar aula, ainda sustentadas em métodos distintos, talvez utilizando fragmentos, partem do uso do método fônico, resultado do Programa Alfa e Beto, posterior ao Pró-Letramento, ou ainda, subsidiados na sistematização do Programa em questão, encontrando, neste, o sentido docente em dar aula. Suas ações educativas priorizam o ensino da leitura e escrita, tomando como ponto de partida e chegada os resultados voltados à consolidação do processo de alfabetização/letramento na idade certa. Nesse contexto, compreendo as proposições de Bachelard (1988, p. 122) quando afirma “crianças, nos são mostradas tantas coisas que perdemos o senso profundo de ver. Ver e mostrar estão fenomenologicamente em violenta antítese. E como os adultos nos mostrariam o mundo que perdemos”.

Nas ações docentes e nas vivências entre adultos e crianças, crianças e seus pares, a criança envolvida por um processo de escolarização que prevê uma idade certa para ser alfabetizada em um tempo certo, parece sendo tomada como sujeito que não está em linguagem. Sendo assim, é impossibilitada de constituir a realidade em que vive na inexperiência de estar sendo, pois tudo a ela deve ser mostrado, apresentado, enfim, conduzida pelas ações adultas, pela busca de um saber “Linguagem”, que, supostamente, pelo discurso pedagógico, está fora da criança. Diante das reflexões de Fronckowiak (2011), é pela experiência do corpo que aprendemos, admitindo a potência das linguagens enquanto dimensão poética. Nessa perspectiva, a autora contribui para compreendemos que ler e escrever é muito maior do que codificar, decodificar, escrever galgando palavras, e acrescenta;

Não experimentamos uma linguagem para depois fruirmos outra e mais outra numa sequencia linear. Vivos, estamos em linguagens, sempre abertos e incompletos. Projetamos o entorno nos fazendo e nos criando, o que oferece outros sentidos para a proposição educativa da palavra pedagógica. (FRONCKOWIAK, 2011, p. 99)

Considerando a linguagem como um modo de ser e estar sendo, de intervenção com o mundo, a criança sendo linguagem não tem espaço nestas ações docentes, nas experiências vividas pelo 1º ano, pois tudo a ela deve ser mostrado e ensinado. Nessa perspectiva, a criança poderá ser capturada pelas intenções docentes, pelo PNAIC, fazendo dela um espelho do adulto.

Produção de desenhos com giz do jogo amarelinha.
 Brincadeira orientada pela professora.
 Sala de aula: Canção meu Galo.
 Produção escrita: galo, meu, bico, não, perna, bicar, voar, caco, amarelo.
 Apresentação dos tipos de letras H, h e família silábica (Há, He, Hi, Ho, Hu).
 Produção escrita e leitura: harpa, Helena, hino, homem, Horácio, hotel, horta, hugo, hospital.
 Palavras e número de letras, com as mesmas palavras do livro.
 Atividades voltadas à cartilha “Letramento e Alfabetização”, de Adson Vasconcelos, Silvani Rossi Júlio, p. 190.

Fig. 11 – Diário de Classe – Professora J

Amarelinha, uma brincadeira divertida, que toda criança gosta, mas o tempo desta brincadeira não poderia ultrapassar mais de 20 minutos. Portanto, fila e vamos estudar, orientou a Professora B. Ao entrar para a sala, todos cantando “Meu galo quebrou o bico”. O trabalho da linguagem oral e escrita no eixo da produção escrita desta tarde conduzia-se através de um ditado com palavras retiradas da canção. Pretensão inicial: trabalhar com a letra “G”. Neste pequeno espaço, um dos alunos diz “Ontem já fizemos ditado”. Sim, responde a professora, mas ontem trabalhamos com a “história da galinha ruiva”, em que trabalhamos a letra “G”, e hoje vamos fixar a mesma. Soletração, fixação da letra “G”, listagem de palavras no quadro produzidas pelos alunos. Portanto, primeiro olhar, depois copiar, por fim, talvez entender. Alguns alunos que estavam sentados no final da sala brincavam entretidos com seu imaginário. Então, em meio ao silêncio, uma voz ressoa dizendo “prof. eu ainda não fui no quadro!”:

Professora: Davi irá escrever voar.
 Professora: Quem falta ainda?
 Todos! Gabriel.
 Professora: Ah! Vamos encontrar uma palavra fácil para Gabriel.
 Professora: Caco.
 Gabriel: Escreve e volta orgulhoso para a classe.
 Professora: A Catiéli vai agora escrever uma palavra que já aprendemos; amarelo.
 Pesquisadora: Catiéli está sentindo dificuldades.
 Professora: Tem que escutar o som, o som que a prof. ensinou.
 Professora: Agora sim, todos podem copiar, após terminarem podem iniciar a produção do desenho sobre a canção, e mostra o livro.
 Pesquisadora: Conversas em tom baixas paralelas, a professora cobra “Hei!! O primeiro ano tem muita coisa para fazer....
 Pesquisadora: Com lápis pretos e borracha, todos os alunos envolvidos pelo mundo do adulto, realizavam tentativas de produção de desenhos que a professora havia mostrado em seu livro.
 Pesquisadora: Professora circula entre os alunos, acompanha cadernos.
 Professora: No grupo ainda temos alunos que não estão lendo, precisam reconhecer as letras, conhecer as famílias silábicas, os sons, ainda é necessária mais atenção, estudo. Precisam melhorar a letra.
 Professora: Olhem para as letras do alfabeto expostas na sala, faz a leitura com os alunos até chegar à letra “H”. Explica que essa letra tem som mudo, e passa a mostra os 2 tipos de letra “forma”, “cursiva. Passa na lousa a família da H (HÁ, HE, HI, HO, HU). O “h” na frente das vogais não tem som nenhum.
 Pesquisadoras: Na produção escrita da família da letra H na lousa, observamos dois alunos de braços cruzados, perguntamos: Vocês já escreveram?
 Alunos: Ainda não, respondem.
 Professora: Percebe que Ana ainda não escreve, e passa a família da letra H no caderno dela.

Professora: No quadro passa uma lista de palavras com a letra H: harpa, Helena, hino, homem, Horácio, hotel. Horta, Hugo, hospital.

Pesquisadora: Novamente, o silêncio tomava conta do ambiente escolar, inclusive a professora copiava em silêncio.

Professora: Solicita leitura coletiva no quadro das palavras. Bate para o recreio.

Pesquisadora: Recreio, alunos lancham e correm para o pátio.

Pesquisadora: Quem é você?

Aluno: Ele responde: Sou o macaco da árvore.

Pesquisadoras: Macaco?

Aluno: Sim, você não entendeu?

Aluno: Sou o aluno Ariel, o macaco da árvore.

Pesquisadoras: Como é ser macaco?

Aluno: É ... o macaco pode subir na árvore.

Diretora: Cuidadora do recreio diz: Cuidado ai!! Venham para esse lado.

Pesquisadora: Ariel o macaco da árvore sai correndo. Permanecem ao meu lado outros alunos da turma do 1º ano, que neste local brincavam separados dos demais.

Pesquisadoras: O que vocês aprenderam na aula hoje? A letra “G”.

Pesquisadoras: Mas como vocês aprenderam a letra “G”?

Alunos: Ficamos sabendo.

Pesquisadoras: O que vocês mais gostam de fazer na escola?

Alunos: Brincar?

Pesquisadoras: Vocês brincam?

Alunos: Sim.

Pesquisadoras: Quando?

Alunos: No recreio.

Pesquisadoras: Mas, na sala?

Alunos: Na sala é aula.

Pesquisadoras: Vocês brincam nesta árvore todos os dias?

Alunos: Sim.

Pesquisadoras: Como?

Alunos: Subindo, a gente vira macaco.

Alunos gritam: bateu é para a fila.

Pesquisadora 1: perguntam para mim: O que a senhora é?

Pesquisadora 1: Sou professora e pesquisadora.

Alunos: Até.

Professora: lista no quadro as seguintes palavras: harpa, Helena, hino, hospital, Horácio, hotel, solicitando assim, que os alunos escrevem ao lado das palavras o número de letras. Correção de palavras.

Aluno Davi: Brinca com seu Dinossauro.

Professora: alunos vão agora até o quadro, colocar o número de letras nas palavras.

Aluno Ariel: Não consegue colocar o número de letras na palavra hotel, a prof. auxilia.

Professora: Abre o livro do 1º Ano “Letramento e Alfabetização”, de Adson Vasconcelos e Silvana Rossi Júlio p. 190. Exercícios de construção escrita à letra “H”. Leitura de palavras das palavras.

Pesquisadora: Professora: entrega os livros.

Aluno Davi: Continua brincando com seu dinossauro.

Professora: Realiza a leitura das atividades do livro.

Aluno Davi: Olha para a imagem de uma das palavras, e diz: “Hospital”. A mãe trabalha lá.

Professora: É.

Fig. 12 – Sentido das ações docentes e das aprendizagens das crianças

Interrogar o sentido das ações docentes voltadas à linguagem oral e escrita do PNAIC e o sentido destas aprendizagens às crianças que vivem o processo contemporâneo de escolarização contribui para pensar outros modos de ser professor no 1º ano sem dar aulas apegadas à tradição. O material de formação do PNAIC apresenta, inclusive, orientações de sequências didáticas, organizando a rotina escolar, contemplando diferentes componentes escolares, mas ainda, o tempo para a realização das atividades na linguagem oral e escrita, nas

ações docentes das práticas educativas no 1º ano, parece não concordar com as próprias proposições do Programa. Nessa perspectiva, compreendo que o tempo, talvez, seja uma estratégia para enfim tornar a criança um aluno que saiba ler e escrever na idade certa. Além disso, as brincadeiras, no Programa, também têm seu tempo, e nas ações docentes, mais especificamente no planejamento, as brincadeiras não vem sendo pensadas e vivenciadas no contexto de escolarização das infâncias.

Conforme Euclides Redin (2000), os aportes legais são claros e amplos ao se referir ao brincar, sendo este um direito da cidadania. Aportado na Constituição Federal de 1988, no artigo 227, trata de pensar o brincar, inerente ao direito à cultura, à arte, ao esporte e ao lazer. Já, no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, são especificadas as condições de garantia destes direitos.

Na conversação com as crianças, o brincar sozinho aparece como uma necessidade de vivência de autonomia, respondendo ao prazer de estar numa relação, intervindo com os colegas, vivendo o belo, o que nos sensibiliza e nos faz compreender o outro, o mundo. Nessa perspectiva, Redin (2000), contribui para pensar que a construção da autonomia, requer fazer o uso efetivo da liberdade, sem a liberdade, sem o brincar não há cidadania. Portanto, redimensionar as práticas de ensino, oportunizando espaço e tempo para tal, é pertinente para o contexto da pesquisa. Diante desta necessidade do brincar, se der tempo nós brincamos, podemos observar, nas conversas com as crianças, que recreio é o tempo para brincar. A vida deve ser plena em todos os tempos, e, portanto não faz sentido transportar para a criança o nosso modelo de adulto. Então, professor por que não brincar?

Ainda, nas narrativas dos alunos do 1º ano, percebo o impacto desse Programa em suas vidas, o impacto desse modo de escolarizar, em que os processos de assimilação, repetição, na busca de aprendizagem em sentido restrito, meramente cognitiva, organizados pela ação docente, negam o direito de ser criança, brincar, imaginar, fazer de conta como no caso do menino Ariel, o macaco, ao subir na árvore. Machado (2004, p. 35) afirma que “brincar é bom de viver e olhar; é contemplativo tanto para a criança que brinca como para o adulto que observa”. O recreio para Ariel foi intenso, vivido, por mim contemplado e significativo. Esse tempo curto cronologicamente, mas intenso em beleza, na estética do correr, de subir nas árvores, talvez tivesse sido um dos momentos em que Ariel não precisou ser ensinado de maneira reta, linear, contínua. Machado (2004, p. 35), se refere à brincadeira como algo do mundo da criança, enquanto linguagem, sendo linguagem, “os corpos sabem – brincar não se ensina de maneira literal. E sua beleza não se explica”.

As singularidades e as especificidades de ser criança brincante, imaginativa, poética, em meio a um Pacto, parecem estar traduzidas pela figura criança-aluno nas ações docentes. Os cadernos didáticos tratam destas singularidades e especificidades, porém esquecem que as brincadeiras nem sempre devem ser intencionais.

<p>Diário de Classe: Professora B Proposta de Trabalho – “A linguagem oral e escrita – “Método Fônico”.” 1 - Oração, chamada, data. (Ensaio Junino) 2 - Ditado: Foi- Fio- Fome – Fula –Fuleco – Rui- Rói- Ruim – Roer – Rima- Teu Tia – Talo – Tola – Taça. 3 - Depois do ditado corrigido, escrever as palavras com letra cursiva. 4 – Leitura deleite: História do Futebol.</p>
--

Fig. 13 – Diário de Classe – Professora B

A produção escrita a partir de um ditado. O método fônico é utilizado a partir da ênfase que a professora atribui aos sons das palavras no momento do desenvolvimento da escrita. Durante o ditado, um dos alunos pergunta: professora é para conversar? A professora não responde, e segue dizendo: “no final do ditado, vamos corrigir, depois, escrever emendado”.

<p>Foi- Fio- Fome – Fula –Fuleco – Rui- Rói- Ruim – Roer – Rima- Teu Tia – Talo – Tola – Taça.</p>
--

Fig. 14 - Ditado – Professora B

“UFFA!!!”, um tremor me desestabiliza, talvez por perceber o empobrecimento das linguagens, a docilidade dos corpos que, sem movimento algum, nada diziam, mas que pela técnica aprendiam a escrever palavras. Essas palavras, ainda sem sentido, aprendizagens, talvez, ainda não vividas, conduzidas pelas ações docentes em tempos cronológicos que apenas possibilitavam saber de coisas que antes os alunos não sabiam, em nada nos aconteceu, em nada nos tocou, e com tudo que aconteceu neste momento do ditado de palavras, nada nos transformou.

O discurso pedagógico dos modos de ler e escrever, dado pela operacionalização que separou o sujeito da experiência, em nada lhe acontece, nada lhe toca. Essa pedagogização impossibilita aprendizagens pelas experiências daquilo que nos acontece, nos toca, nos transforma (LARROSA, 2014). Mas, os corpos ali sentados parece darem-se por satisfeitos, eis a captura consentida destes corpos alunos, pelas ações docentes sustentadas em discursos pedagógicos de perspectiva positiva e retificadora (Ciência/Técnica), ou ainda, política e

crítica (Teoria/Prática), que faz, neste instante, tremer em mim outra possibilidade de pensar a educação.

Nas conversas com Larrosa, sinto-me livre para pensar a educação, distante da sistematização, da intencionalidade, em pensá-la como uma categoria livre, distanciada da lógica formal ou operativa (LARROSA, 2014). Nesta reflexão, aproprio-me da possibilidade de redimensionar o olhar, e pensar a educação escolar, mais especificamente, o processo de ler e escrever de outros modos. Por acaso, não estaria neste momento, novamente propondo aos gestores no âmbito macrossistema e microssistema uma reforma, melhor uma transformação, de pensamento da condição docente? Ainda, não seria, por acaso, o momento de nos emanciparmos, não nos deixar capturar pelo modo de pensar a educação sustentada por discursos positivos/retificadores, ou talvez ainda, por discursos políticos/críticos? Portanto, ler, escrever também circula entre a igualdade de falar, de dizer, de pensar no contexto sala de aula. Neste espaço de institucionalização, pelas ações didáticas do professor, não estariam eles sendo capturados por modos de educar apenas interessados em fazer ler e escrever, em contrapartida aos modos de ser e estar juntos, em linguagens.

A educação, pensada a partir do par “experiência/ sentido”, nas proposições de Larrosa (2014, p. 16) romperia com a sistematização e a intencionalidade. Neste pensar a educação, busco aproximar outro modo de pensar o processo de escolarização do PNAIC numa abordagem complexa, percebendo a criança como criança, em sua condição. Que ler e escrever também acontece por si mesmos, que lendo converso com o outro, que outros modos de ensinar/aprender não lineares, contínuos e retos trariam contribuições para não anteciparmos a criança o nosso modelo. Ou ainda, como o adulto poderia se colocar na condição de criança?

Que o silêncio dê lugar à abertura, a conversação; que nestas relações de crianças e seus pares, adultos e crianças tornem possível o ensaio para experiências de linguagens com sentido de vida, em que se permitam modos próprios de pensar, de dizer e de falar, distantes de previsões, intencionalidades. Nesta perspectiva, a seguir no quadro jogo de perguntas e respostas, as ações docentes empobrecem as linguagens. O ditado e a correção realizados na lousa, a condução da atividade nesse modo de escolarizar pela técnica, talvez esteja impedindo que o sujeito da experiência seja afetado pelo acontecimento. Ou seja, tudo aconteceu, mas não nos aconteceu. Esta aula de informação, opinião, falta de tempo para a experiência da escuta, atenção, sensibilidade parece desejar experiências distintas, mesmo que o acontecimento tenha sido o mesmo para todos os alunos.

5.2.2 Prática de escrita

Professora: Que letras precisas para escrever a palavra FOI?
 Charles: F, O, I.
 Professora: Que letras precisas para escrever a palavra FIO?
 Tais: F, I, O.
 Da mesma forma, procedia com os demais:
 Professora: FOME?
 Bianca: F, O,
 Pesquisadora: Então, a professora, auxiliava dando ênfase no som da letra (M), depois acrescentava E.
 Bianca: FOME
 Professora: FULA.
 Vitor: FU, LA.
 Professora: Escreve a palavra na lousa FULECO, questionando: Que palavra à professora formou?
 Michel: Lê FULECO.
 Pesquisadora: Outro aluno questiona:
 Aluno: Mas, quem é FULECO?
 Alunos: Mascote da copa.
 Aluno: Ah!!
 Pesquisadora: Professora escreve RUI
 Professora: Essa palavra é o quê?
 Ricardo: Nome de pessoa professora, e lê RUI
 Pesquisadora: A professora neste momento frisa o traçado da letra cursiva.
 Professora: Escreve RUIM.
 Michel: Lê ruim.
 Professora: Dá exemplos de frases utilizando a palavra. Entre elas: A comida hoje estava ruim.
 Professora: Escreve ROER.
 Professora: Que letras você utilizou para escrever Roer?
 Mariazinha: Certo professora.
 Pesquisadora: A professora escreve no quadro a palavra para que todos possam corrigir a palavra que a Mariazinha não foi levada a pensar.
 Professora: Escreve RIMA.
 Antônio: O aluno lê e diz as letras para a professora: R- I- M- A
 Professora: Escreve TEU
 Eduarda: Diz: T, E, U. TEU.
 Professora: Escreve TIA
 Adrian: diz: T, I, A. Tia.
 Pesquisadora: Certo, diz a professora.
 Professora: Escreve TALO
 Kevin: TA- LO. TALO.
 Professora: Escreve TOLA
 Luciana: Lê TOLA.
 Professora: Escreve TAÇA.
 João Paulo: A professora pergunta como se lê essa palavra, e ele responde, ligeiramente TAÇA.
 João Paulo: Mas, questiona o porquê do ç.
 Professora: É o c, com um sinalzinho embaixo.

Fig. 15 - Sentido das ações docentes instrumentais/técnicas

Conduzidos pela avidez alfabetizadora, pela técnica escrita/leitura, pela sonorização, a escrita convencional assume posição de destaque, enquanto que a escrita espontânea deixa de acontecer. A ênfase na voz, a rapidez, o treino, enraizados nesta docência de fazer ler e escrever, a própria organização das filas em ordem de tamanhos, tudo, enfim, “direitinho” para que os disciplinados e doutrinados alunos saiam para um dos momentos mais esperados:

o recreio. Neste instante, sensibilizava-me com os olhares das crianças que viviam intensamente as proposições do adulto.

No refeitório, o automatismo das ações das crianças para ganhar tempo nas brincadeiras, nos brinquedos e nos jogos do faz de conta, ainda vivenciados por eles no 1º ano, marcava o espaço/tempo das crianças, que necessitavam viver suas singularidades e especificidades de uma infância brincante, poética, estética e ética no contexto sala de aula. Então, comer rapidamente, ainda de pé, encostadinhos na mesa, o desejo de falar todos ao mesmo tempo, intensificava-se a cada dia de nossos encontros.

5.2.3 Conversação no pátio da escola

Pesquisadora: Oi!
 Mariazinha: Que mais você gosta de fazer aqui na escola?
 Pesquisadora: Corre, olha pra trás e diz: vou brincar e corre de um lado para o outro.
 Pesquisadora: Olha para os brinquedos, parece indecisa. Senta no gira-gira, e fica ai por alguns minutos. Depois, vai para o outro lado da escola, perto dos alunos maiores. Também não permanece lá. Volta e fica girando para todos os lados.
 Pesquisadora: A aluna Luciana vai chegando perto do banco em que estou sentada.
 Pesquisadora: Repito a mesma pergunta. O que mais gosta de fazer aqui na escola?
 Luciana: Gosto de ganhar chocolates...
 Pesquisadora: Hum... É mesmo... Que delícia... Tento conversar mais, mas ela sai de perto do grupo e corre também, procura brinquedos.
 Pesquisadora: Você garoto, o que mais gosta de fazer aqui na escola?
 Ricardo: Brincar de super-herói. Gosto dos Bem 10. É bem tri. Tem um cão falante.
 Pesquisadora: Deve ser realmente genial, mas você brinca de super-herói aqui na escola.
 Ricardo: Só na hora do recreio, na sala não dá. Agente escreve muito, tenho que aprender.
 Pesquisadora: Olho para a Fernanda, que atentamente escuta Ricardo.
 Pesquisadora: E você Fernanda o que mais gosta de fazer aqui na escola?
 Fernanda: Muita coisa, estudar, brincar.
 Pesquisadora: Quando criança também gostava muito de brincar. Mas, aqui na escola você brinca?
 Fernanda: Sim, brinco de boneca.
 Pesquisadora: Cadê ela?
 Fernanda: Tá em casa.
 Pesquisadora: Então, como tu brincas aqui na escola.
 Fernanda: Sorri, eu faço de conta.
 Pesquisadora: Sim você faz de conta.
 Bruna: Ouve e diz: “eu brinco de boneca só em casa”.
 Angélica: Eu só brinco em casa.
 Bruna: Quando chove olhamos filme, até dá para brincar.
 Tailane: Eu brinco no balanço e de carrinho.
 Pesquisadora: Aqui na escola tem carrinho também?
 Tailane: Não.
 Pesquisadora: Como você brinca.
 Tailane: Corre... pega um pedaço de madeira atrás do banco, encostadinho dele e diz: Eu pego isso, brinco.

Fig. 16 - Sentido das crianças

O sinal do recreio termina, os alunos voltam à sala de aula, as atividades continuam em relação à leitura e escrita de palavras. A técnica de leitura e escrita, perfeitamente funciona

como uma estratégia de disciplinarização dos corpos que já não mais se movimentam, agora é hora de pensar conforme as proposições da professora C. Então, solicita que todos olhem para a lousa, e conduz uma leitura coletiva. Alguns alunos, despercebidos, faziam outras coisas, brincavam com as canetas discretamente em cima das mesas.

A história deleite “De olho na copa”, que tratava do futebol, a invenção do mesmo, a origem, países participantes, a descoberta do jogo popular, remeteu pensar numa verdadeira aula informativa, de opiniões paralelas, em que alguns alunos com atenção reduzida, chamavam minha atenção. A ênfase da voz da professora ressoava, num dos momentos quando dizia: “Inglaterra fica bem longe do Brasil.” Então, um dos alunos, afirmava “Eu conheço”. Apenas o silêncio de um tempo indesejado pelas crianças, e por mim também, pois acabo de me colocar em seu lugar, neste curso de ações automatizadas, em que sentia a necessidade de abrir os olhos e os ouvidos, dar um tempo para mim, me relacionar com o outro mais de perto, escutar, cultivando a arte de estar juntos, do encontro.

Foi, neste tempo de silêncio, que o desejo de pensar com as colegas professoras, outros modos de escolarizar atravessou o meu corpo, a minha alma e a minha mente. Neste mesmo instante, no curto espaço de tempo, me detive a olhar para as paredes da escola, sendo que estas estavam repletas de objetos verdes e amarelos, combinando objetos de festa junina e copa.

5.2.4 Escrever: o tempo útil

Professora e aluno: a bola na Grécia era de bexiga de boi.
 Professora: Sim
 Professora: Quem de vocês conhece uma bexiga de boi?
 Alunos: A maioria levantou a mão.
 Professora: A última copa foi em 2010, explica que é de quatro em quatro anos.
 Aluno: Quando será a próxima?
 Pesquisadora: Os alunos necessitaram de ajuda para responder.
 Pesquisadora: Informações da copa, os 32 países participantes na ordem alfabética e atividades de leitura e escrita, sempre em atividade, mobilizados pelas estratégias didáticas, não podendo mais parar de escrever, nada nos acontecendo.

Fig. 17 - Crianças sentem a necessidade de estar em linguagem

Tudo parecia um espetáculo montado pelo adulto. Tive a impressão de que nada me acontecia, nada me tocava, nem mesmo porque estava aí. Não conseguia perceber algum dos corpos, que habitavam este local tão colorido e ornamentado, estivesse realmente vivendo uma experiência única, singular, comecei a perceber a escola como uma maquinaria que pode destruir a experiência. Neste pensar a sala de aula, na qual foi necessário para a professora o

ditado para ensinar a ler e escrever, ou ainda consolidar o processo de leitura e escrita de seus alunos, trago as proposições de Larrosa (2014, p. 72):

E o que quero dizer a você, por último é que necessitamos de uma língua na qual falar e escutar, ler e escrever seja uma experiência. Singular e singularizadora, plural e pluralizadora, ativa, mas também pessoal, na qual nos aconteça, incerta, que não esteja normatizada por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade, que nunca saibamos de antemão aonde nos leva.

Neste contexto, pensar a educação a partir do par experiência/sentido aparece como algo novo, uma espécie de luz da manhã. Então, treme em mim a possibilidade em pensar outros modos de escolarização, em que o ato de escrever circule entre as linguagens, e pela vida, pela realidade. Sim, na condição de pesquisadora, escrevo a partir de uma realidade, de uma política de Governo, o PNAIC, que está aí, especificamente, no contexto em que vivo. Aliás, de uma política de Governo que continua, portanto, necessita ser pensada pelas professoras e pelos gestores das redes municipais de ensino a fim de o tempo seja dinamizado, que a criança seja reconhecida pelo professor em sua condição. Que o professor esteja com as crianças, faça com elas, e não para elas.

Em contrapartida, o que fazer deste lugar? Conversando com Larrosa (2014.p 112), trata-se de problematizar nossas ações docentes: “problematizar o modo como colocamos juntas as palavras e as coisas, a linguagem e o mundo, o inteligível e o sensível, o sentido e a experiência”. Afinal de contas, não podemos pactuar com práticas de alfabetização/letramento interessadas em apenas fazer ler e escrever ao modelo do adulto, esses alunos são de carne e osso, e nós professoras e gestores também necessitamos sentir viver.

5.2.5 Um corpo que se mexe

Trabalho motivacional para a escrita de palavras no quadro, eis mais uma demanda pedagógica, em que a conversação gira em torno dos ingredientes necessários para fazer a pipoca milho, azeite, fogão e panela. “Uma pipoca estourando na panela”, a música que faz mexer um corpo.

<p>Professora: A Uma pipoca estourando na panela Outra pipoca vem correndo conversar Aí começa um tremendo falatório E ninguém mais consegue se entender</p> <p>É um tal de ploc Plo – Ploc, Ploc – Ploc Plo – Ploc – Ploc – Ploc.</p>
--

Fig.18 – Um corpo disciplinado necessita de técnica para se mexer

Todos cantando o tal do ploc... ploc...ploc... ploc. Uma canção que combina com o tema cíclico junino, o aluno movimenta seu corpo, o ensino da leitura e escrita nas quatro paredes, carteiras individuais, agora passa a ser mais atrativo. Afinal de contas, posso me mexer, dançar com o colega, sentir as vibrações, o ritmo. A intenção do ensino voltada à linguagem oral e escrita, a dança aproximando mais o grupo, talvez ainda com algumas normas, mas enfim, esse encontro com o colega, com o movimento, olho no olho, mãos entrelaçadas faz vibrar o desejo de todos em aprender.

A palavra pipoca agora na lousa, enquanto isso: “Quantas letras são iguais?” Exercícios inúmeros de produção escrita, desenhos relacionados às palavras. Tudo, enfim, parece combinar do jeito que a mente possa assimilar, acomodar, mas utilizando o tempo talvez ainda como mercadoria, afinal não podemos perder tempo, temos que aproveitar o tempo, temos que seguir o passo rápido do que se passa. Esse sujeito da aprendizagem “aluno”, tanto no trabalho de consolidação da leitura, da oralidade, quanto da escrita, não tem tempo.

“Desenhe conforme as palavras”. “Produção de frases”.

Milho
Azeite
Fogão
Colher
Panela

Fig. 19 – Por que não brincar com as palavras?

E a aula continua. Uma mãe entra na sala com um bolo, a professora começa a organizar o ambiente da sala em círculo. A partir deste momento, começa a ser comemorado o aniversário da Gabriela. Fui convidada a participar da festa. Agradei, e continuei com a turma. O ritual era o mesmo de todos os aniversários. Todos ao lado de Gabriela, a menina no centro da mesa com o bolo, docinhos decorados com o motivo da copa e gelatinas de todas as cores. Os parabéns, o sopro da vela, fotos de Gabriela com seus colegas, mãe, professoras e funcionárias da escola. Enfim, as professoras serviam o prato de doces para os alunos e demais convidados que estavam sentados em círculo. Um dos alunos, espontaneamente, lembrou que durante as festas na turma, todos devessem mostrar respeito, de modo que aprender a esperar sua vez de ser servido, falar com calma os tornava cada vez mais próximo. A Gabriela passava em volta do círculo, e brincava com as forminhas dos doces.

O sinal para o recreio desperta os alunos que se dirigem motivados para o pátio da escola. Com eles, os balões colorem a área coberta da escola, movimentam muitos corpos que, entusiasmados com a vida, são levados para muitas direções. Muita correria, o tempo aqui por eles é intenso, ao passo que se mantêm atentos ao jogo dos balões. Sentada num banco da escola, observo a alegria dessas crianças que brincam neste momento com o espírito, a alma de criança, sem preocupação com movimentos uniformes.

<p>Aluno: Professora me ajuda a amarrar meus balões. Pesquisadora: Sim, ajudo você. Pesquisadora: Maiara vem cá... Pesquisadora: Maiara o que você mais gosta de fazer aqui na escola? Maiara: Eu gosto de fazer a data, oração, cantar, estudar. Pesquisadora: Estudar, mas o que você estuda? Maiara: Ah! Estudo coisas de São João. Pesquisadora: Coisas de São João... Como assim? Maiara: É, você não sabe... Fizemos atividades. Maiara: Sai correndo, os balões em movimento a chamam. Pesquisadora: Você é a Sabrine não é mesmo? Sabrine: Sim, sou eu. Pesquisadora: Gostaria de saber o que você mais gosta de fazer aqui na escola? Sabrine: Eu gosto de estudar. Pesquisadora: Estudar? Sabrine: É agora estamos estudando São João. Pesquisadora: Como vocês fazem para estudar São João. Sabrine: Ah! Agente tá fazendo bandeirinhas, caipirinha, caipira. Cantando bonito. Pesquisadora: Como assim cantar bonito? Sabrine: Cantar bonito ora, sabe com a voz bonita. A professora diz que cantar não é gritar, a voz bonita é quando a gente não grita. Pesquisadora: Você Sabrine canta bonito? Sabrine: Eu canto músicas de Deus, canções que a professora ensina parabéns, e não grito. Então, canto bonito.</p>
--

Fig. 20 – Sentidos das crianças

O desejo do adulto, incorporado naquilo que acredita ser o melhor, aparece nas conversas entre criança e pesquisador. Poderia até então me indagar a respeito da pergunta que mantive como referência para a conversação com as crianças nas escolas. Ou, ainda, deste tema escola, e o que mais gosto de fazer nestes espaços e tempos. Na verdade, o que busquei foi sair das quatro paredes, pois o pátio representava, para mim pesquisadora e para as crianças, um lugar de livre expressão. As cenas que relatei das crianças são abalizadas pela presença do professor naquilo que as crianças falam, dizem e pensam. Como, na conversa final, em que eu pesquisadora perguntei à Sabrine: o que é cantar bonito? Nesta conversa, a criança mostra o que sabe, o que os adultos esperam dela. Pouco fala de si, mas deixa claro que naquilo que diz, há um sujeito deslenguado. Remeto pensar essa língua dos deslenguados neste trecho que Larrosa (2014, p. 104) nos traz:

Trata-se, em primeiro lugar, de todos os dispositivos que nos fazem falar e ler e escrever em uma linguagem de ninguém e que ninguém se dirige: na língua dos deslinguados, na língua neutra e neutralizada dos que não tem língua, nessa língua na qual é melhor não estar presente no que se diz no que se lê, no que se escreve, em uma língua reduzida a informação e comunicação.

Não seria o momento de repensar como organizamos nossas práticas de ensino, o que fazemos nestas quatro paredes, neste muro fechado que é a “escola”? Ao fechar-se, torna-se uma barreira, um obstáculo, operando um consenso de linguagem. É exatamente neste lugar que desejo ver o outro lado, o desconhecido, aprender outras formas de viver, pensar, relacionar e fazer. Compreendo também que a “escola”, mantém laços conosco, nós a produzimos, ou ainda, este muro teve a colaboração de cada um de nós. Portanto, pensá-la é condição primária para que este mesmo muro se abra à conversação, às múltiplas linguagens.

Diário de Classe: Professora J

Proposta de Trabalho:

Habilidades:

1. Identificar, representar, comparar, manusear, ler, escrever.
2. Representação, atenção, aplicação, ordenação, identificação.
3. Ouvir, analisar, produzir e participar.
4. Identificar, reconhecer.

Competências:

1. Juntar letras do alfabeto formando sílabas.
2. Formar e ler palavras.
3. Produzir pequenas frases com o professor.
4. Relacionar a fala e a escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, variantes linguísticas e diferentes gêneros textuais.
5. Identificar dias da semana, reconhecendo as atividades de cada dia.

Conteúdos:

Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético.

Leitura

Produção de textos escritos (escriba professora)

Oralidade

Avaliação: Os alunos serão avaliados mediante a capacidade de juntar letras, formar sílabas, escrever palavras e frases e ler.

Fig. 21 – Diário de Classe – Professora J

Outra aula, intenção do ensino; linguagem oral e escrita. Os esforços da professora em configurar uma linguagem dominante no campo educativo. Sim, dominante, pois as escalas de valores nas avaliações externas, na prova ANA⁷, tratam de valorar este campo de saber. Nesta ocasião, lembrei-me das leituras de Larrosa (2014, p 135), e faz sentido pensar com ele: “e,

⁷ De acordo com informações presentes no site do INEP, no Portal do Ministério da Educação, a Avaliação Nacional da Alfabetização, prova ANA, “está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização”. Esta avaliação tem como finalidade produzir indicadores para contribuir com o processo de alfabetização nas escolas públicas brasileiras, diagnosticando desde as condições de escolaridade até o nível de alfabetização/letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos referidos estudantes (Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/ana>. Acesso em 09 de janeiro de 2015).

para isso, é preciso inventar formas de descolarizar os alunos, de desalunizá-los, e de descolarizarmos a nós mesmos, nos desprofessorizarmos, para podermos pôr em jogo, eles e nós, outras relações com a linguagem, com o mundo e com nós mesmos”. Ainda, acrescenta que o mecanismo do emburrecimento explicador e do emburrecimento opinante também atua sobre nós. São por estas e outras, que nos capítulos anteriores propôs a perguntar por que reformamos tanto? Neste momento, volto a interrogar como as professoras participantes do PNAIC organizam suas práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças do 1º ano do Ensino Fundamental? Ainda, como podemos pensar outras formas de escolarizar que não sejam essencialmente instrumentais, e que seus programas não caminhem em detrimento das experiências, e que sua disciplina não faça da criança um ser passivo, de obediência cega?

Pensar na relação entre o adulto e as crianças, as crianças e seus pares, que a ação docente tem sentido e significado, que as aprendizagens são carregadas de sentidos, é crucial neste contexto de pesquisa. Sim, observar e vivenciar o contexto educativo dessas crianças remete-me a pensar as leituras de Luckesi (1994, p. 97), “Filosofar sobre a prática docente”. Diante disso, me interessa compreender os sentidos, os significados que orientam o ato educativo. Nas ações pedagógicas, há um limite teórico nos quais estamos desenvolvendo ou sofrendo as atividades educacionais. Há também algo que opera na condição docente, que é o senso comum. De acordo com Luckesi (1994, p. 94.) “são conceitos, significados e valores que adquirimos espontaneamente, pela convivência, no ambiente que vivemos”. Por isso, ultrapassar esses limites, o senso comum que faz repetir porque sempre deu certo, porque alguém fez assim, ou ainda, porque os resultados de leitura e escrita alcançam o IDEB, pensar em nossas ações, as experiências que dão sentido ao que faço, ao viver, pensar a criança, o acontecimento é um dos limites do contexto de pesquisa.

Diário de Classe: Professora H – Substituta na turma (professora de Educação Física)
 Leitura deleite: “A Cigarra e a Formiga & outras histórias”, Belo Horizonte, 3ª Impressão: 2012.
 Interpretação Oral:
 1. A história aconteceu em qual estação?
 2. Quais são as estações do ano?
 3. Quem eram os personagens?
 4. Qual a cena desta imagem? (Formiga Trabalhando...
 5. Na estação em que aconteceu era inverno. Como é esta estação?

Fig. 22 – Diário de Classe – Professora H

Lembro-me deste encontro, desta experiência como algo muito desejado. Sim, desejado para um tempo em que as asas da imaginação, sejam capazes de nos levar para um lugar desconhecido, misterioso, talvez perigoso. Não sabíamos exatamente o que nos aconteceria. Se possível, gostaria que esse “muro escola” se torne mais aberto. Um muro com

menos obstáculos para as linguagens, em que o adulto se coloque no lugar da criança. Ela parecia ter algo a ver comigo, talvez porque sempre gostei muito de histórias. Neste instante, seus movimentos, sua força, presença e intensidade de vida, mexiam comigo. Era como se quisesse ver a luz da manhã, abrir uma janela. Mas, ao abri-la, ainda não teria visto tudo, ou ainda aquilo que pensava já não era mais da mesma maneira, da ordem da previsibilidade. Sentia exatamente essa necessidade, em romper com tudo que nos dá certezas.

Ao contar essa narrativa, ninguém precisava ouvir rapidinho, pensar rapidinho. Nesse tempo sim, nos aconteceu algo, nossas experiências foram distintas, embora o acontecimento tivesse sido o mesmo. Alguns totalmente envolvidos pelos gestos da professora, outros já não mais brincavam com seus brinquedinhos que carregavam consigo, pois talvez a brincadeira pudesse acontecer no riso, na possibilidade de sentar de um jeito diferente, de maneira que o corpo se sentisse confortável. A professora com seu livro, girando pela sala de aula. Na verdade, tive a sensação dela realmente estar conosco. Mas, as crianças ainda em suas classes, talvez se tivessem se distanciado do livro vivo que era a professora, movimentados seus corpos, que atentos escutavam a história narrada pela professora, outras experiências em linguagens teriam acontecido. Porém, o diálogo entre a formiga e a cigarra narrado pela professora possibilitou o encontro de olhares, a aproximação, o envolvimento, o pensamento, a escuta sensível de cada detalhe, a espera que algo não simplesmente acontecesse, mas nos acontecesse.

5.2.6 Desvio no curso do planejamento

Para que as conversas sejam amenizadas, um acróstico para escrever, outra possibilidade prevista pela professora, afinal de contas a demanda pedagógica em relação à produção escrita é compromisso do dia.

P (Mateus) pato R (Gabriel) rato I (Andressa) igreja M (Érick) mesa A (Bruno) abelha Pesquisadora: Professora enfatiza a letra “e”, esquecida pelo aluno. V (Thiago) vaca E (Maiara) elefante Pesquisadora: Professora utiliza método fônico e faz aluno repetir “fan” R (Samili) raiva A (Gabriela) ama
--

Fig. 23 - Por que não brincar?

5.2.7 Se der tempo na escola a gente brinca no pátio

Diário de Classe – Professora J**Proposta de Trabalho**

Acolhida – Anjos do Senhor

Canto: Noite Bela

Habilidades/Competências:

Ler texto.

Interpretar texto.

Escrever palavras.

Conteúdos:

Leitura

Oralidade

Produção escrita.

Procedimentos Didáticos:

Leitura do texto natalino “A árvore de Beto”, de Ruth Rocha. S.P, FTD, 1994.

Interpretação Oral:

Qual era o sonho de Beto?

O que ele fez para realizar esse sonho?

Produção escrita:

Circule, dentro da árvore, apenas palavras que nos lembram o Natal:

Escreva no cartão uma mensagem para o seu colega.

Fig. 24 – Diário de Classe – Professora J

No pátio da escola

Pesquisadora: Sentei-me com os alunos, queria ficar com eles, não fazer para eles. Então, comecei a brincar.

Peguei um dos carrinhos na mão que estava com Gabriel.

Gabriel: Olhou-me atentamente.

Pesquisadora: Vocês trazem brinquedos todos os dias na escola?

Gabriel: Às vezes

Ariel: Nem sempre.

Tiago: Às vezes sim, às vezes não.

Ariel: Eu sou o homem aranha.

Pesquisadora: Ariel levanta seu carrinho para voar....

Ariel: Vamos dizer que esses são nossos animais da fazenda.

Davi: O meu é o dinossauro.

Gabriel: O dinossauro é meu.

Pesquisadora: De onde vêm esses animais todos?

Gabriel: De casa, a vaquinha, o porco e o cavalo são meus.

Davi: Os carrinhos são meus.

Pesquisadora: Alunos, brincam, fazem de conta, falam, dizem o que pensam, vivem intensamente.

Fig. 25 – Pátio da escola

Brincar é direito positivo das crianças, em bases legais precisou ser firmado, pois esse direito não parece acontecer no contexto da rede pesquisada. O tempo para brincar poderá ser um gesto para a abertura, não sendo necessário ensinar, simplesmente deixar viver. Remeto a pensar as palavras de Redin (2000, p. 67) “E o adulto sabe brincar?”. Caso sim, estaria ele possibilitando em seu planejamento a produção de infâncias brincantes, poéticas, estéticas, éticas? Não teria ele de se colocar na condição da criança? Ou, ainda, voltar a recuperar o lúdico em sua vida. Brincar com as palavras, os textos e as histórias. Assim, o autor firma a necessidade de um luta para garantir a dimensão lúdica na vida humana, nos espaços e nos tempos, aqui especificamente na escola. Assim, lembro Kierkegaard quando Bachelard (1998, p 127) cita “quanto o homem seria metafisicamente grande se a criança fosse seu

mestre”. Ao meditar a respeito da criança, da possibilidade que tive de brincar, a inteireza de um corpo que foi capaz de criar, inventar, imaginar, pude compreender a pertinência do tempo do brincar na dimensão vida humana.

Ao meditar sobre a criança que fomos, para além de toda a história de família, após haver ultrapassado a zona dos pesares, após haver dispersado todas as miragens da nostalgia, atingimos uma infância anônima, puro foco de vida, vida primeira, vida humana primeira. E essa vida está em nós – sublinhemo-lo ainda uma vez -, permanece em nós. Um sonho nos conduz até ela. A lembrança só faz reabrir a porta do sonho. O arquétipo está ali, imutável, imóvel sob os sonhos. E, quando se faz reviver, pelos sonhos, o poder de arquétipo da infância, todos os grandes arquétipos das potências paternas, das potências maternas retomam sua ação. O pai está aí imóvel. A mãe está ali, também imóvel. Ambos vivem conosco num outro tempo. E tudo muda: o fogo de outrora é outro fogo, diverso do fogo de hoje. Tudo o que acolhe a infância tem uma virtude de origem. E os arquétipos permanecerão sempre como origens de imagens poderosas. (BACHELARD, 1998, p. 120).

Ao propor-me a reconstrução de minha própria infância, por alguns segundos me transportei pelo sonho acordado a imagens de uma criança melancólica, sozinha, porém feliz. O tempo para brincar no contexto familiar e escolar, para mim, contribuiu para uma infância brincante, poética, estética e ética. Esse direito de brincar foi possibilitado pelos adultos que comigo conviveram. A ética, a estética ou a poética do brincar caminham ao lado desse direito, sendo que ambiente facilita a ética do brincar. Lembrei-me de minha mãe criativa, costureira, que me emprestava pedaços de pano para a confecção das bonecas, dos sofás de caixinhas de fósforo.

Em relação aos brinquedos, quando não mais serviam para minhas intenções criadoras, passavam a se transformar em outro brinquedo. Os carrinhos, feitos de caixinhas de fósforo, a cozinha, a sala, os quartos, tudo, enfim. O brincar para mim atravessou o estado da alma. Fui percebendo o conjunto de imagens, de informações, comportamentos do inconsciente de mim mesma, procurando esboçar uma poética do brincar. Não estariam as crianças, que observava aqueles instantes, vivendo também a poética do brincar? Mesmo com brinquedos prontos, construía outras possibilidades, caminhos, um faz de conta na vivência com seus pares. Como no caso de Ariel que diz “Eu sou homem aranha, e levanta seu carrinho para voar”.

Nessa perspectiva, brincar é produzir, fabricar e criar, nessa meditação, no sonho acordado, na vivência com essas crianças, que brincam com seus carrinhos, potencializo a poética do brincar. A configuração brincada, neste momento poderia ser a poiésis de cada criança. As professoras do 1º ano contribuiriam em suas práticas de ensino, possibilitando o surgimento dessa forma de liberdade, invenção, criação, estando elas com as crianças, em experiências éticas e estéticas do brincar, vivendo com elas uma infância brincante. O brincar

tem tempo sim, e não pode acontecer apenas na hora do recreio ou nas férias. O adulto tem como dever inserir-se nessa temporalidade, oportunizar experiências do brincar, criar e imaginar, ao passo que é direito positivo da criança.

6 CHEGOU O FIM DA TRAVESSIA. SERÁ? DEIXE-ME QUE TE CONTE...

Narrando a mim mesma pude perceber como me constitui professora. Nesta travessia, uma viagem de vida, que circulou entre a família, a academia e a profissão docente. Nela encontrei significados, sentidos de muitas palavras, dizeres e fazeres que me constituíram docente. Tudo acontece nesta Universidade. Ao chegar aqui, encontro-me com vocês professores e colegas na Linha de Pesquisa *Aprendizagens, Tecnologias e Linguagens na Educação*. Estudamos, divergimos, conversamos. Ao voltar para casa, escrevia tudo aquilo que me tocava, me acontecia. As viagens eram longas em tempo cronológico de Arroio do Tigre à Santa Cruz do Sul, o tempo de acordar cedo, enfim madrugar. Confesso que junto de vocês o tempo não podia ser mensurado, calculado, porém vivido. Caros professores e colegas, penso que contribuíram para que eu escolhesse o caminho da transformação de mim mesma. No começo, tudo parecia conspirar contra mim, pois as certezas que até então me acompanhavam, passaram a me perturbar. Exatamente, essa condição de perturbação, sentimento de impotência frente aos saberes, permitiu que escolhesse outros caminhos, pois os caminhos de até então não mais significavam minhas ações docentes.

Nestas idas e vindas, tive o privilégio de encontrar-me com a professora Doutora Nize Maria Campos Pellanda, e bateu forte em mim o pensamento: este é o meu tempo de travessia. Em uma de suas aulas, diante de uma produção de narrativa de vida, trouxe a minha memória a imagem de meu pai, falecido há três anos. Vivi com ela uma experiência, algo me aconteceu, me tocou, naquele gesto de olhar. Passei a pensar em muitas coisas, em questões relacionadas à existência humana. Comecei a escrever, e a partir desta aula, quis mudar, trocar as roupas velhas, uma analogia que gosto muito de usar, senti-me num território de passagem, o lugar da chegada eu não sabia. Porém, em acontecimento estou e constituo-me, não mais por meu automatismo de ação, atividades diárias que não cessam, mas em receptividade.

Apreendi que precisava ouvir e estar preparada à abertura, e que apenas as teorias de educação de perspectiva retificadora – ciência/técnica, e de perspectiva política e crítica – teoria e prática (LARROSA 2014), que contribuíram, aliás, para pensar a educação, e na minha formação docente, implicaram no meu fazer pedagógico, não sustentavam pensar a educação como vida. Comecei a interrogar por que na escola, na academia vivemos em tamanha velocidade de já não conseguir mais parar, e o tempo a cada vez passa a ser utilizado de forma mercadológica. O tempo destinado a ler e escrever na escola, por exemplo, o tempo das crianças. Fui percebendo o excesso de minhas opiniões, a minha falta de tempo, o excesso

de meu trabalho em duas redes municipais, uma professora enraizada numa perspectiva crítica e política. E a travessia começou.

Estudo o percurso das políticas de Estado e Governo, suas trajetórias, implicações legais e como elas chegam até nós. Neste contexto das políticas públicas de educação, sinalizo o PNAIC, e penso o processo de escolarização das crianças nesta Política de Governo. Interrogo as práticas das professoras: como as professoras, que participam da formação continuada do PNAIC, organizam suas práticas de alfabetização/letramento voltadas às crianças no 1º ano do Ensino Fundamental? Nesse interrogar, aproprio-me dos estudos dos cadernos didáticos voltados à linguagem oral e escrita nos anos iniciais, me detendo no 1º ano, bem como penso e produzo narrativas.

Através do estudo dos cadernos didáticos do referido Programa, e da interação com as professoras de uma rede municipal de Arroio do Tigre, do interior do Estado do Rio Grande do Sul, interrogo tanto as práticas pedagógicas na área da linguagem oral e escrita, quanto a organização do Programa que apresenta um caminho metodológico que, para garantir os direitos das crianças a certas “capacidades, conhecimentos e atitudes” (BRASIL, 2012) no seu processo de alfabetização e letramento até os oito anos de idade, produz uma infância de deveres a cumprir em um tempo simplificado pela lógica cronológica, contínua e linear.

Além disso, utilizo as narrativas das professoras, das crianças e as minhas narrativas para pensar as ações docentes. Neste processo, percebo o tempo que impera as ações docentes em uma linguagem oral e escrita. Neste tempo, a criança não está em experiência de linguagens, intervindo com o mundo, na palavra, sendo linguagem. Nesta perspectiva, há a produção de uma infância “sem tempo” na escola contemporânea. A ideia de infância, por não ser natural nem universal, situa-se sempre em relação ao tempo vivido, ao local e à cultura, traduzindo o modo como as crianças – em carne e osso, aqui e agora – são acolhidas e convivem socialmente.

As ações docentes aportadas nas orientações didáticas do PNAIC, ou ainda em outras políticas de Governo fundamentadas por métodos que lograram hegemonia em determinados momentos na história da educação brasileira, podem estar sendo capturadas pelas intenções e pelos discursos pedagógicos que pensam o aluno em seu tempo linear de progressão para um futuro previsto pelas finalidades em consolidar o processo de alfabetização na idade certa.

O sentido dessas ações docentes está em dar aula, em ensinar o aluno a ler e um escrever em um tempo reto, linear, contínuo. Assim, pensar as práticas de alfabetização/letramento voltadas à infância no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como interrogar o sentido das ações docentes na linguagem oral e escrita do PNAIC e o sentido

destas aprendizagens para as crianças, é pertinente frente às crianças escolarizadas. Outro interrogar está no profissional que o PNAIC quer para a implementação dessa política de acordo com as proposições teóricas e práticas dos cadernos didáticos. Compreendo que o ato de ensinar vai além da operacionalização de um saber fazer de ordem técnica e instrucional, portanto, talvez o Programa necessite de um professor que partilhe a experiência vivida, brincante, poética, estética e ética.

A criança que está no aluno é esquecida, as coisas que dão sentido à criança, pelo que a toca, pelo que a interessa, pelo prazer em aprender, com um corpo de carne e osso que aprende pelo movimento, no aqui e agora, em vivenciar em intensidade o tempo da criança nas ações pedagógicas, parecem estar ausentes das experiências vividas. O sentido das aprendizagens das crianças carece de experiências poéticas do brincar na relação criança e mundo. Este Pacto, no âmbito da gestão e da escola, parece esquecer que o devir da experiência de conviver – crianças e adultos – é complexa, descontínua, intensa, permanente. Por isso, esta travessia não chega ao fim.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. T. *Pensador Frase*. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/frase/NjM1MzAy/>. Acesso em 07 dez. 2013.
- ARIÉS, P. *A história social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- ARROIO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito a educação básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- BACHELARD, G. *A poética do devaneio*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BARBIER, R. *A pesquisa ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (orgs.). *Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BRASIL. *Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos. Relatório do Programa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 05 jan. 2014.
- _____. *Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações Gerais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, Coordenação Geral do Ensino Fundamental, 2004b. Disponível: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2004/ensino_fundamental_noveanos_orientacoesgerais.pdf. Acesso em 12 nov. 2013.
- _____. *Fracasso Escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção do fracasso escolar*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, 2005a.
- _____. *Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 05 dez. 2013.
- _____. *Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 05 dez. 2013.
- _____. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 05 dez. 2013.

_____. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em 08 dez. 2013.

_____. *Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm. Acesso em 08 dez. 2013.

_____. *Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm Acesso em 08 dez. 2013.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: Ministério da educação, 2012a.

_____. *Parecer CNE/CEB nº 04, de 20 de fevereiro de 2008*. Orientação sobre os três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos. 2008.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/peceb004_08.pdf. Acesso em 12 nov. 2013.

_____. *Planejando a próxima década*. Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação, Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012b. Disponível:
http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em 12 nov. 2013.

_____. *Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Guia Geral*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. *Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005*. Define normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005c. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010. Disponível:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=14906&Itemid=866. Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade 1* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

CAMBI, F. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. Relatos de experiencia e investigación narrative. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. Construindo a primeira infância: o que achamos que isso seja? In: DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm. Acesso em: 05 jan. 2014.

_____. Constituição (1937). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 05 jan. 2014.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1995.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, L. Agenda dos reformadores empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. Revista Adusp, São Paulo, out. 2012. Disponível em: <http://adusp.org.br/files/revistas/53/mat01.pdf>. Acesso. Em: 22 out. 2013.

FREITAS, L. C. de. *Eliminação adiada: o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade de ensino*. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, nº 100, Especial, p. 965-987, out. 2007.

FRONCKOWIAK, A. *Poesia e infância: o corpo em viva voz*. Revista Pro-Posições, Campinas/São Paulo, v22, n. 2, p. 93-107, mai/ago. 2011.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (orgs.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 13-23.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 183-198.

_____. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, J. (org.). *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LUCKESI, Carlos Cipriano. *Filosofia da Educação*. São Paulo Cortez, 1994.

MACHADO, M. M. *A poética do brincar*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. *Currículo e políticas públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORIN, E. *A Cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. 20ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

_____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. *Meus filósofos*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2013.

_____. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORTATTI, M. do R. L. Alfabetização no Brasil; conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, Marília/São Paulo, v15, n. 44, p. 329-410, mai/ago. 2010.

_____. Das primeiras letras ao letramento. In: _____. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 49-82.

_____. História dos métodos da alfabetização no Brasil. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. *Anais*. Disponível em: http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2012/09/mortatti_historiametodosalfabetiza_caobr1.pdf. Acesso em: 18 dez. 2013.

NARODOWSKI, M. *Infância e Poder: a conformação da Pedagogia Moderna*. Tradução de Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade de São Francisco, 2001.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre: Mediação, 1998.

ROCHA, E. A. C. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SILVA, C. C. (Org.). *Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na América Latina*. Disponível em:
<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2348/1/bancomundialemfoco.pdf>.
Acesso em: 05 abr. 2013.

SKLIAR, C. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, I. M.; KOHAN, W. O. *Filosofar: aprender e ensinar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 15-24.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Marília/São Paulo, n. 25, p. 05-17, jan/abr. 2004.

SOUZA, E. C. de (org). *Autobiografias, história de vida e formação: pesquisa e ensino*. Salvador, Bahia: EDUNEB – EDIPUCRS, 2006.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 2000.