

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA DIURNO

**Carolina Corrêa Gressler Barbosa**

**PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO  
PEDAGÓGICO:  
ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO  
INICIAL**

Santa Maria, RS  
2018

**Carolina Corrêa Gressler Barbosa**

**PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO:  
ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito Parcial para a obtenção do grau de **Licenciada em Pedagogia**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

Santa Maria, RS  
2018

**Carolina Corrêa Gressler Barbosa**

**PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO:  
ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia – Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito Parcial para a obtenção do grau de **Licenciada em Pedagogia**.

**Aprovada em 21 de dezembro de 2018**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Doris Pires Vargas Bolzan

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Carla Hollweg Powaczuk

Santa Maria, RS  
2018

## AGRADECIMENTOS

É PRECISO SABER VIVER

(Roberto Carlos)

Quem espera que a vida

Seja feita de ilusão

Pode até ficar maluco

Ou morrer na solidão

É preciso ter cuidado

Pra mais tarde não sofrer

É preciso saber viver

Toda pedra do caminho

Você pode retirar

Numa flor que tem espinhos

Você pode se arranhar

Se o bem e o mal existem

Você pode escolher

É preciso saber viver

É preciso saber viver

É preciso saber viver

É preciso saber viver

Saber viver, saber viver!

Vivendo, vamos seguindo.

Assim...

Agradeço primeiramente a Deus pelo dom da vida, pelas bênçãos diárias, sempre guiando meus passos, iluminando meu caminho.

Aos meus dois filhos Felipe e Rafael, que são a razão do meu viver e que foram os maiores incentivos na escolha pela pedagogia depois de uma passagem em outras áreas profissionais. Vocês me fazem exercitar o amor diariamente, obrigada por me escolherem e me possibilitarem ser mãe de vocês!

Ao meu marido Fernando, que sempre esteve ao meu lado, nos desafios diários, foi o grande incentivador para que eu seguisse uma nova carreira profissional. Sua paciência, companheirismo e amor foram muito importantes nesta etapa.

À minha mãe pelos ensinamentos ao longo da vida, pelo apoio de sempre e pela presença em todos os momentos. Ao meu pai, que mesmo longe me apoia em todas as minhas decisões. Ao Gustavo, meu irmão, por estar sempre caminhando ao meu lado nessa aventura da vida.

À minha orientadora, professora Doris, pelos ensinamentos compartilhados ao longo do percurso e pelo incentivo dispensado a mim em todos os momentos, inclusive os mais difíceis. Obrigada pela dedicação a mim dispensada! És especial!

Às minhas queridas colegas de aula, Camila, Marcia e Elis, onde formamos o quarteto fantástico, durante estes quatro anos. Foram muitos trabalhos realizados juntos, risadas, choros, lamentações e vitórias! Em especial à Camila, minha dupla, do início ao fim do curso, seguimos juntas até o final. Obrigada pela amizade e carinho!

À minha comadre Giana que sempre esteve ao meu lado, em todos os momentos, me auxiliou nas escritas deste trabalho, ouviu muitas vezes as minhas lamentações e angústias, se mostrou mais que uma amiga, e sim uma irmã. Obrigada Gi!! Te adoro!

A todas as professoras da Universidade Federal de Santa Maria que fizeram parte da minha trajetória formativa, e às professoras das escolas onde realizei os estágios curriculares, agradeço a acolhida.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que de uma forma ou de outra fizeram parte da minha trajetória e que compartilharam comigo de todos os momentos vividos ao longo do percurso.

## RESUMO

### **PROGRESSÃO CONTINUADA E TRABALHO PEDAGÓGICO: ENFRENTAMENTOS E DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL**

AUTORA: Carolina Corrêa Gressler Barbosa  
ORIENTADORA: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

Este estudo teve como objetivo compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Para isso, elencamos como objetivos específicos: identificar os desafios vivenciados pelos professores na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização e reconhecer as práticas adotadas para a organização do trabalho pedagógico nas turmas do ciclo de alfabetização. Como suporte teórico, utilizamos os estudos de Bolzan (2002, 2007, 2018), Bauer e Gaskell (2002), Denzin e Lincoln (2006), Gamboa (2007), Morosini (2006), Nóvoa (1992), Hoffmann (1993), Ribeiro (1997, 2007), Tardif e Lessard (2005), Xavier e Dalla Zen (2000), Hernández e Ventura (1998), Jacomini (2004), Ferreiro (2013, 1990), Powaczuk (2008, 2018). Como abordagem metodológica optamos pela realização de uma pesquisa de cunho sociocultural narrativo, por acreditarmos na importância de ouvirmos e dialogarmos com os sujeitos, e por ter seu enfoque nas falas dos professores. Para a coleta de dados utilizamos a entrevista narrativa, com três professoras do ciclo de alfabetização, atuantes em uma escola Estadual de Educação Básica do município de Santa Maria/RS. A partir deste estudo, foi possível perceber como foi a implantação do regime da progressão continuada na escola, isto é, o foco é no ensino em não na aprendizagem das crianças; como as professoras fazem as avaliações dos seus alunos, ou seja, os pareceres descritivos apresentados discorrem informações acerca do desempenho das crianças; além de reconhecer que a organização do trabalho pedagógico no ciclo inicial de alfabetização, é um desafio permanente nesta etapa. As professoras manifestam que nem sempre conseguem desenvolver um trabalho pedagógico pautado nas peculiaridades das crianças, pois há uma preocupação em tornar o grupo o mais homogêneo possível, mesmo sabendo da diversidade presente em sala de aula. Observamos, ainda, que a forma de avaliação feita destaca o desempenho dos alunos como sujeitos de falta, ou seja, expressam nos pareceres o que ainda não foi conquistado. Por fim, na organização do trabalho pedagógico, o desafio destacado pelas professoras é quando a turma se mostra muito heterogênea exigindo-lhes pensar em atividades que envolvam os conhecimentos prévios de cada criança, pois há diferentes níveis de aprendizagem em sala de aula, o que torna o processo de organização do trabalho pedagógico mais exigente.

**Palavras-chave:** Progressão Continuada. Organização do Trabalho Pedagógico. Ciclo de Alfabetização.

## ABSTRACT

### CONTINUED PROGRESSION AND PEDAGOGICAL WORK: COPING AND CHALLENGES / INITIAL LITERACY

AUTHOR: Carolina Corrêa Gressler Barbosa  
ADVISOR: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan

This study aims to understand how continued progression affects the organization of educational work through the literacy cycle. Our specific goals are: to identify the main challenges faced by teachers in the organization of educational work through the literacy cycle, as well as to recognize the main practices used to organize this work in literacy cycle classrooms. We based our study on Bolzan (2002, 2007, 2018), Bauer e Gaskell (2002), Denzin e Lincoln (2006), Gamboa (2007), Morosini (2006), Nóvoa (1992), Hoffmann (1993), Ribeiro (1997, 2007), Tardif e Lessard (2005), Xavier e Dalla Zen (2000), Hernández e Ventura (1998), Jacomini (2004), Ferreiro (2013, 1990), Powaczuk (2008, 2018). As a methodological approach, we chose to carry out a narrative socio-cultural research, because we believe in the importance of listening and dialoguing with the subjects, and focus on the teachers' speeches. We collect data through a narrative interview. We interviewed three teachers at a Basic Education School in city of Santa Maria/RS. From this study, it was possible to understand how was the implantation of the continuous progression regime in the school, that is, the focus is in the teaching and not in the learning of the children; how the teachers do the evaluations of their students, that is, the descriptive opinions presented disclose information about the performance of the children; besides recognizing that the organization of the pedagogical work in the initial literacy cycle is a permanent challenge at this stage. Teachers say that they are not always able to develop pedagogical work based on the peculiarities of children, as there is a concern to make the group as homogeneous as possible, even knowing about the diversity present in the classroom. We also observed that the evaluation form emphasizes the students' performance as subjects of lack, that is, they express in the opinions what has not yet been achieved. Finally, in the organization of the pedagogical work, the challenge highlighted by the teachers is when the class is very heterogeneous requiring them to think about activities that involve the prior knowledge of each child, because there are different levels of learning in the classroom, which makes the process of organizing the pedagogical work more demanding.

**Keywords:** Continuous Progression. Organization of Pedagogical Work. Literacy Cycle.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa.....	38
Quadro 2 – Representação das dimensões, elementos categoriais e evidências narrativas .....	40



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>9</b>
1.1	INSERÇÃO TEMÁTICA.....	12
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>19</b>
2.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
2.2	FORMAÇÃO CONTINUADA.....	21
2.3	CICLO DE ALFABETIZAÇÃO .....	23
2.3.1	A psicogênese da leitura e da escrita.....	25
2.4	TRABALHO PEDAGÓGICO – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO .....	27
2.5	AVALIAÇÃO .....	29
2.6	PROGRESSÃO – RESOLUÇÃO.....	32
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>35</b>
3.1	ABORDAGEM DE PESQUISA .....	35
3.2	TEMA.....	36
3.3	PROBLEMA DE PESQUISA .....	36
3.4	OBJETIVOS DA PESQUISA .....	36
3.4.1	Objetivo Geral .....	36
3.4.2	Objetivos Específicos .....	36
3.5	CONTEXTO.....	36
3.6	SUJEITOS .....	37
3.7	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS.....	38
<b>4</b>	<b>CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE .....</b>	<b>40</b>
4.1	ESQUEMA INTERPRETATIVO.....	41
<b>5</b>	<b>APONTAMENTOS FINAIS .....</b>	<b>48</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>51</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>54</b>
	<b>ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	<b>55</b>
	<b>ANEXO B – PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008 .....</b>	<b>56</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

Aos 16 anos, terminei o segundo grau, atual ensino médio, e começaram a surgir muitas dúvidas sobre o caminho a seguir. Minha mãe professora de química, havia abdicado da profissão para cuidar dos filhos e administrar a casa, meu pai, Médico Veterinário, trabalhava por conta própria na fazenda de meus avós em São Sepé, tinha criação de ovelhas e assim eu estava inserida no meio rural. Em 1996 fiz meu primeiro vestibular para Medicina Veterinária, queria seguir os passos do pai, não aprovada, fiquei mais 3 longos anos tentando, um ano tentava para veterinária, outro ano para Zootecnia, não tinha bem certeza de qual dos dois cursos eu queria, na verdade queria os dois. Em 2000, com 20 anos de idade, veio a aprovação no curso de Zootecnia, a felicidade estava completa.

No decorrer da graduação sempre tive a certeza de estar fazendo o que gostava, o mundo rural me fascinava, sempre disse que estava aonde queria estar. Já no segundo semestre, comecei a fazer estágio no setor de Ovinocultura, mas gostaria também de passar pelos outros setores, afim de aumentar os meus conhecimentos e ter a certeza de qual deles eu escolheria para fazer meu estágio no final do curso.

Em 2002, a convite de um professor, fui para o setor de Avicultura onde fiquei até o final do curso, tamanha foi a minha paixão. Os anos passaram e em 2004 fui para Lajeado fazer o estágio final na empresa Perdigão, hoje atual BRF. Terminado o estágio, fui convidada a trabalhar na empresa como extensionista, prestando auxílio aos criadores de frango da região.

Tudo certo até eu e o meu namorado da época, hoje atual marido, resolvermos que queríamos casar após 16 anos de namoro. Ele tinha feito concurso na Universidade Federal de Santa Maria e foi aprovado, assim, resolvemos que eu sairia da empresa e viria novamente morar em Santa Maria. Em 2009 casamos em março e em outubro eu voltei a morar na minha cidade natal. Com apoio da família, eu e uma amiga resolvemos fazer uma sociedade e abrir um Pet Shop na cidade. Em 2011 nasceu meu primogênito Felipe, com ele nasceu também uma nova Carolina, agora mãe de primeira viagem com muitas dúvidas e anseios normais da maternidade. Até os 5 meses de vida o Felipe ia comigo para o Pet, ficava lá trabalhando com a mamãe. No início de 2012, resolvemos que o Felipe iria para o

Berçário, pois acreditávamos que seria melhor para o seu desenvolvimento estar em um ambiente próprio para um bebê do que no trabalho da mãe. Assim, levando e buscando ele todos os dias e vendo seu desenvolvimento, suas descobertas e aprendizados comecei a descobrir em mim uma paixão pela escola e pelo mundo da educação infantil.

Em 2014 fiquei grávida do meu segundo filho, o Rafael, nessa época o Pet Shop já era uma dúvida na minha vida, eu não estava feliz trabalhando lá, então, resolvi fazer vestibular e ENEN, pois gostaria de voltar a estudar, agora não mais nas ciências rurais. Não aprovada no vestibular, mas com o incentivo do marido e amigos, fiz a inscrição para as vagas remanescentes da UFSM com a nota do ENEN, surgiu aí a vontade de cursar Pedagogia pensando em entender e colocar em prática com os meus filhos, afinal, foi depois de ser mãe descobri em mim a vontade de entender sobre a educação.

Em março de 2015, fui chamada na UFSM, a partir daí um novo desafio, ser estudante, mãe de dois filhos, esposa e dona de casa. Tudo indo muito bem, já no segundo semestre do curso incentivada por uma colega, resolvi fazer parte do PIBID EDUCAÇÃO INFANTIL, tinha um certo fascínio pela educação infantil, pois era a faixa etária que meu filho mais velho estava e era o contexto que eu estava vivendo com ele na escola. Durante o tempo que estive participando das atividades do PIBID, mantive o gosto que já tinha pela Educação Infantil, percebendo o quanto é importante esta primeira etapa da educação básica na formação do sujeito. Permaneci no PIBID por um ano e meio, quando decidi não fazer mais parte do grupo, pois queria estar mais presente em casa com as crianças.

No quinto e sexto semestre da graduação, cursei as Disciplinas de Processos da Leitura e da Escrita I e II, daí surge o gosto pela alfabetização. Coincidentemente, o Felipe (meu filho mais velho) estava no nível B de sua escola, foi com ele que realizei as testagens propostas em aula pela professora Doris Pires Vargas Bolzan, ao longo das aulas eu acompanhava o desenvolvimento dele na alfabetização e assim decidi ampliar os meus conhecimentos na área.

O que me levou a pensar muito sobre isso e decidir seguir esta caminhada foram as aulas e conversas com a professora, e também as vivências do Felipe no contexto escolar o qual ele estava inserido e eu acabei também por mergulhar juntamente com ele no mundo da escrita e da leitura.

No sétimo semestre, na disciplina de TCC1 e tendo escolhido a professora doutora Doris Pires Vargas Bolzan para minha orientadora conversamos e decidimos que o tema da pesquisa seria a Progressão Continuada e o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, tema este que me gerava uma certa inquietude, pois gostaria de entender suas implicações na organização escolar. Assim, começamos as orientações e os estudos acerca do tema para então desenvolver o trabalho.

Nesta pesquisa, como **objetivo geral** busco compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Os **objetivos específicos** são: identificar os desafios vivenciados pelos professores na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização e reconhecer as práticas adotadas para a organização do trabalho pedagógico nas turmas do ciclo de alfabetização.

Desta forma busco atingir estes objetivos por meio de uma pesquisa de cunho sociocultural narrativo por ter seu enfoque nas falas dos professores. Como instrumento de pesquisa utilizo entrevista narrativa com três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estão atuando no ciclo de alfabetização, mais especificamente uma no 1º, uma no 2º e uma no 3º ano, de uma Escola Estadual de Educação Básica do município de Santa Maria.

No **primeiro capítulo** apresento a inserção temática, mostrando algumas pesquisas já existentes sobre o tema e apontando tal relevância. No **segundo capítulo**, apresento o referencial teórico, que visa a fundamentação teórica desta pesquisa, está alicerçado nos estudos de autores como: Morosini (2006), Bolzan (2007, 2009, 2018), Freire (1997), Nóvoa (1992), Ribeiro (1997, 2007), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Tradif e Lessard (2005), Hernández e Ventura (1998), Jacomini (2004), Ferreiro (2013,1990), Powaczuk (2008, 2018). No **terceiro capítulo**, apresento a metodologia da pesquisa, a temática principal, o problema, os objetivos, o contexto onde foi realizada a pesquisa, os sujeitos participantes, assim como procedimentos e instrumentos utilizados. No **quarto capítulo**, apresento a construção das análises, o esquema interpretativo e, por fim, no **quinto capítulo**, os apontamentos finais da pesquisa.

## 1.1 INSERÇÃO TEMÁTICA

Buscando compreender as implicações da progressão continuada e o trabalho do professor frente a este processo, suas dificuldades e enfrentamentos na organizações escolar, foi realizada uma pesquisa bibliográfica na plataforma IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT – BCTD) nos anos de 2016 e 2017, objetivando fazer um levantamento das pesquisas já existentes na área da progressão continuada, formação de professores e ciclo de alfabetização.

A partir destas temáticas, foram realizados diversos estudos no campo acadêmico de diferentes universidades do Brasil, encontrados na plataforma IBICT. No ano de 2016 foram encontradas 4 produções na área, enquanto que em 2017 encontradas 5 pesquisas referentes a dissertações e teses.

Dentre as publicações do ano de 2016, citamos a dissertação de mestrado desenvolvida por Camurça, intitulada: “Avaliação e progressão continuada: educação na contramão?”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, em São Paulo. A autora teve por objetivos: compreender a visão dos professores em relação a prática avaliativa proposta no regime de progressão continuada; relacionar as práticas docentes ao que está previsto na legislação; identificar as alterações trazidas pelo regime de progressão continuada para o trabalho pedagógico. Teve como metodologia as pesquisas bibliográficas e de campo, contando com entrevistas a professores de escolas do Estado de SP, que atuam com o regime de progressão continuada.

Os resultados da pesquisa mostram que há ainda um forte engessamento nas formas de avaliação, o que acaba dificultando que o regime de progressão continuada possa vir a melhorar a qualidade do ensino.

Também em 2016 citamos a tese de doutorado de Alves, sob o título: “Os saberes profissionais dos professores: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do Estado de São Paulo (1980 – 2010)”, realizada na Faculdade de Educação de São Paulo com o objetivo de investigar os saberes docentes (TARDIF, 2014) construídos dentro das escolas da rede pública estadual de ensino de SP diante das políticas implementadas pelo governo desde a década de 1980 até 2010. A maneira que os professores organizam suas

metodologias mediante as medidas novas como a organização dos ciclos, a progressão continuada e a implementação do ensino fundamental de nove anos.

Tal pesquisa se deu por entrevistas que trabalharam com as memórias dos professores que começaram a lecionar há quase 30 anos e que hoje estão se aposentando. Os resultados nos mostram que essas novas medidas precisam ser revistas, pois ainda geram resistências e adaptações no cotidiano escolar.

A tese de doutorado de autoria de Mundim, publicada em 2016 na Universidade de Brasília sob o título: “Movimento da ação docente: recursos subjetivos na produção de saberes pedagógicos”, objetiva compreender o processo de produção dos saberes pedagógicos, a partir das experiências da ação dos professores e identificar como estão organizados os espaços da ação docente.

A pesquisa usou como suporte a Teoria da Subjetividade, em uma perspectiva cultural histórica (GONZÁLEZ REY, 2003, 2012a) para compreender as informações dos sujeitos nos diferentes momentos de participação ao longo da pesquisa. Os sujeitos participantes foram: uma coordenadora pedagógica, uma professora regente e uma formadora de professores vinculados a escola pública da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os instrumentos utilizados foram, análise de documentos, participação em dinâmica escolar, sistemas conversacionais, e instrumentos apoiados em indutores escritos e não escritos.

As considerações finais desta pesquisa promovem contribuições a respeito da organização do trabalho pedagógico, e do sujeito das ações pedagógicas. Demonstra também que o fazer pedagógico está articulado com a produção de saberes de forma situada.

Na dissertação de mestrado, Silva (2016) “O ensino no ciclo alfabetização: a continuidade didática e a progressão do aprendizado”, da Universidade Estadual Paulista, cujo objetivo era focalizar a inserção da progressividade nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores. Realizada com 9 professoras de 9 escolas municipais, que atuam no segundo ano do ensino fundamental em Limeira – SP. As escolas participantes foram escolhidas com base nos resultados do ANA/2014, entre elas estavam as 3 com melhores resultados e as 3 com os piores resultados. A coleta de dados deu-se mediante observações de aulas e entrevistas com as professoras. Nos resultados os autores percebem as diferenças na abordagem dada a continuidade da aprendizagem e progressão no processo de

alfabetização, o que daria sentido ao ensino em ciclo. Destacam, também, a importância das atividades correspondentes ao eixo curricular, como a aprendizagem do sistema de escrita.

Publicada em 2017, a tese de doutorado de Moura, sob o título: “Os feitos das recentes reformas no ensino fundamental: obstáculos a uma atividade educativa crítica e formativa”, realizada na Universidade de São Paulo, a autora ressalta as reformas pelas quais o ensino fundamental do Brasil tem passado, sendo elas, a reforma dos ciclos, a progressão continuada e o ensino fundamental de nove anos.

O/A pesquisador/a investigou os efeitos de tais reformas na organização escolar e nas atividades pedagógicas, mostrando as possibilidades e restrições da escola se constituir em um espaço de formação de sujeitos históricos. Durante a pesquisa realizou-se uma revisão sobre as reformas do sistema educacional brasileiro, análise de leis, pareceres e resoluções que implementam os ciclos e a progressão continuada no Estado de Minas Gerais, onde depois foi realizada a pesquisa de campo, entrevistas com diretores, supervisores e professores de quatro escolas que oferecem anos iniciais e/ou anos finais do Ensino Fundamental afim de entender os impactos das reformas.

As reformas dos ciclos e da progressão foram efetivadas tendo em vista a diminuição da repetência e da evasão escolar gerando indicadores positivos na formação. Os documentos atuais das reformas reafirmam argumentos antigos onde era atribuído à família pobre, dificuldades de escolarização e de alfabetização dos alunos da rede pública.

Os resultados mostram que as etapas previstas nos documentos para a recuperação de conteúdos dentro dos ciclos e da progressão precisam de tempo e recursos materiais e humanos para auxiliar nesses processos. Os profissionais têm se organizado como podem para sanar as dificuldades do funcionamento das escolas, contudo, nem sempre obtém os resultados exitosos desejados, uma vez que as condições de trabalho não são suficientes para garantir o sucesso no desempenho dos estudantes.

Destacamos também em 2017 a dissertação de mestrado de Guerra, intitulada: “Avaliação Formativa: um estudo de práticas inspiradoras no ensino fundamental I de uma escola estadual de São Paulo” cujo objetivo foi investigar modos de avaliação no regime da progressão continuada, que possuíssem

características de uma avaliação formativa, levando em conta, o cotidiano da sala de aula, o uso de instrumentos avaliativos, a visão dos professores e as orientações que pudessem influenciar nas ações voltadas à avaliação.

O objeto de estudo foi uma escola estadual de ensino fundamental I do Estado de São Paulo cujas práticas eram consideradas inspiradoras e de acordo com a perspectiva de avaliação formativa. Durante o processo foram consultados Plano de Gestão Participativo, Atas de reuniões pedagógicas e Atas de conselhos de classe. Os dados coletados foram analisados principalmente à luz do referencial teórico de avaliação formativa considerando as reflexões de Fernandes (2009), Hadji (2001), Luckesi (2011), Perrenoud (1999) e do processo de aprendizagem descrito por Meirieu (1998).

Ficou evidente com a pesquisa, uma justaposição de práticas avaliativas, de ensino e de aprendizagem. Como o processo ainda está em construção, muitas mudanças acontecem havendo um remodelamento de novas culturas avaliativas. As ações do cotidiano de sala de aula são influenciadas por orientações nos momentos de planejamento, replanejamento, de avaliações externas que a escola realiza. Práticas voltadas à avaliação formativa realizam-se na escola em atividades de sala, nos momentos de recuperação e reforço, e no Conselho de Classe Participativo.

“Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores”, tese de doutorado de autoria de Santana, Publicada em 2017, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, cujo objetivo é compreender como a experiência se constitui em conhecimento na formação de professores. O campo de pesquisa foi o da formação de professores e o objeto foi o professor em formação.

Nesta tese, o autor reflete sobre a formação docente, buscando traçar movimentos percorridos pelos professores em suas práticas diárias. O ponto de partida foi o cenário filosófico da modernidade, compreendendo o pragmatismo deweyano e a hermenêutica filosófica gadameriana. É uma pesquisa bibliográfica composta por leituras dos autores: Rosseau, Kant, Dewey, Gadamer, Foucault, Flickinger, Hermann, Gerogen, Pereira, Tardif, Nóvoa, Gracia, Romanowski, André, Diniz-Pereira e Franco.

Santana conclui que se tornar professor é uma caminhada que não termina nunca, pois a prática docente se estabelece em uma ação mediadora entre os



mundos que adentram a sala de aula. Essa mediação requer um permanente estudo e aprendizagem do docente.

A dissertação de mestrado publicada em 2017 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo intitulada: “Contribuições do Projeto Especial de Ação para a formação de professores do ciclo de alfabetização”, de autoria de Sensato, teve por objetivo investigar a formação permanente de professores do ciclo de alfabetização proposta no Projeto Especial de Ação (PEA) de uma escola da rede municipal de São Paulo.

O tema principal é a análise do processo de formação e suas contribuições na mudança das práticas realizadas pelas professoras do ciclo de alfabetização que compreende o três primeiros anos e atende crianças de seis a oito anos de idade. A pesquisa teve enfoque qualitativo através de análise documental e entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica e grupos de discussão com as professoras. Os participantes da entrevista são oito professoras alfabetizadoras com mais de cinco anos de experiência, e a coordenadora pedagógica da escola.

A análise dos dados mostrou que o PEA apresenta-se como um espaço importante para a formação de professores do ciclo de alfabetização, propicia o trabalho em grupo, troca de experiências, fortalecendo o tempo e o espaço para estudos e discussões, favorecendo a constituição do grupo. Os resultados da pesquisa forneceram subsídios para a hipótese de um plano de formação colaborativo para ser desenvolvido no Projeto Especial de Ação (PEA).

Finalizando a pesquisa feita na plataforma IBICT, destacamos a dissertação de mestrado de Capicotto, realizada na Universidade Estadual Paulista (UNESP), publicada em 2017 com o título: “Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário”, com o objetivo de identificar e compreender os fatores que concorrem para a diversidade de desempenho de alunos no ciclo de alfabetização, relacionando-os aos saberes docentes. O objeto da pesquisa foi o estudo sobre os saberes docentes colocados em prática por alfabetizadores de quatro escolas de uma mesma rede de ensino, sendo duas que tiveram o melhor desempenho e duas com o menor desempenho na Avaliação Nacional de Alfabetização/ANA 2014.

A autora situou o estudo relacionando-o às concepções de linguagem por meio de contribuições de Bakhtin (2006), Klein (1986; 2004; 2012), Vygotsky (1989; 2001), Morais (2005; 2012) e Micotti (2004; 2009; 2012). Realizou-se um estudo

empírico com metodologia qualitativa-descritiva, onde ficou evidente o contraste do discurso e a prática das professoras dos grupos escolares e o contexto escolar que estava sendo observado.

A metodologia se deu por meio da observação das aulas e de entrevistas com professores do ciclo, diretores, coordenadores pedagógicos além de análise do Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas. Foram organizadas três categorias para a análise de dados: as práticas pedagógicas, o discurso das professoras e o contexto escolar.

Os resultados mostraram diferenças entre as escolas com maior (grupo 1) e com menor desempenho (grupo 2) na ANA/2014, mesmo que elas tenham condições socioeconômicas parecidas. As escolas do grupo 1 apresentaram concepções filosóficas e diretrizes pedagógicas que refletem maior ênfase no processo de ensino que motivam o aluno no processo de ensino.

Ficou evidente que os saberes docentes não acontecem desassociados do contexto no qual estão imersos, e que o espaço escolar interfere na sua constituição. Mostrou-se também a importância sobre o papel do docente de não se limitar às condições socioeconômicas dos alunos, mas sim comprometer-se com o aprendizado de todos.

Baseada nos estudos e pesquisas pautadas nesta inserção temática, torna-se perceptível que há muitas pesquisas já realizadas na área da formação continuada de professores; mas nota-se também que no campo da progressão continuada não há muitos dados relevantes. Usando a progressão continuada e ciclo de alfabetização juntos como descritores na pesquisa, os resultados são nulos, não havendo nenhuma pesquisa na área.

Com isso, a temática escolhida torna-se relevante, pois se sabe que há necessidade de pesquisar e discutir sobre o assunto, a fim de se esclarecer os diferentes pontos de vista das pessoas envolvidas no contexto escolar. O regime da Progressão Continuada envolve as crianças de forma importante para o seu crescimento e desenvolvimento escolar, assim se torna um assunto a ser discutido na comunidade escolar.

Pessoalmente, ao realizar esta pesquisa, poderei perceber mais profundamente o que pensam e como agem algumas professoras que atuam no

ciclo de alfabetização, sobre a Progressão Continuada, se ela é ou não importante, se prejudica ou não a organização escolar, suas dificuldades, e/ou facilidades.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação é um processo que faz parte de toda a nossa vida, desde que nascemos temos a capacidade e possibilidade de aprender, nos humanizamos entre relações que acontecem nos diversos contextos culturais em que vivemos. Estamos sempre recebendo informações que fazem parte do nosso aprendizado.

O docente deve estar em constante processo de formação, buscando sua qualificação para melhorar a sua prática e ampliar seus conhecimentos. A prática educacional deve ser refletida por parte dos docentes a fim de estar disposto a se adaptar as diversas e rápidas mudanças que acontecem na escolas e salas de aula.

Segundo Morosini, (2006, p.368), a trajetória formativa é um processo:

[...] contínuo que vai desde a fase da opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor.

É importante que o professor tenha consciência de seu papel social, compreender e auxiliar seus alunos a entender a cultura na qual estão inseridos. É através do processo formativo que o professor poderá facilitar o entendimento sobre os saberes e fazeres na educação em diferentes tempos e espaços.

“A construção do papel de ser professor é coletiva. Faz-se na prática de sala de aula e no exercício da atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações.” (BOLZAN, 2009, p.22).

O conceito de formação de professores se identifica com o processo de desenvolvimento permanente do docente, sua formação se dá continuamente no decorrer da vida de ser professor, começa com a escolha da profissão e permanece até que o docente permita e queira se atualizar e ampliar seus conhecimentos.

A formação profissional implica em entender que a aprendizagem é um processo contínuo, e requer cuidados e compreensão sobre as suas etapas. A formação continuada pode auxiliar o professor na sua prática pedagógica agindo significativamente sobre a vida dos alunos.

O professor em constante formação adquire teorias e conceitos baseados nos diversos saberes de sua formação, estes, são conquistados por meio da interação com outros profissionais e, também com outras experiências já vividas. A formação de professores possibilita que o docente se faça um professor reflexivo, que reflete sobre a sua prática, sobre a sua relação com o saber, com seus pares e com as instituições.

Bolzan, (2009, p.17) afirma que:

Ao refletir sobre sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica e direção) ou pelos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele um próprio produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

É importante que se busque práticas pedagógicas que estejam próximas as realidades das crianças para assim, tornar a aprendizagem mais significativa e valorosa, portanto se faz necessário que a formação docente esteja embasada cientificamente.

“O que os docentes pensam sobre ensinar e aprender está relacionado as suas experiências e a sua formação profissional, o que exige que pensemos sobre quem ensina e quem aprende no processo de escolarização” (BOLZAN, 2009, p. 23). Portanto, pensar a formação exige-nos compreender a relação dialógica que se estabelece, a troca e o compartilhamento são inerentes a esse processo pois tanto o professor como o estudante são ensinantes e aprendentes nesse processo (BOLZAN, 2009)

A construção da identidade profissional é um processo que começa na formação inicial e se prolonga ao longo da vida, não é algo que se encerra na graduação e envolve uma reflexão diária de sua prática docente. O constituir-se professor inicia bem antes da formação inicial, começa na educação básica, é lá que principia a construção da imagem do que é ser professor, através do modelo de educador que o acadêmico vivenciou, e, que muitas vezes, acaba reproduzindo na sua prática estas experiências.

Para Nóvoa:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (1992, p.13)

A formação de professores se constrói através de um trabalho gradativo reflexivo e permanente sobre as práticas pedagógicas, constitui-se em um processo de construção e de progressão sobre o trabalho diário do educador em sala de aula. Ela estimula o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo profissionais capazes de refletir, a partir das práticas escolares.

## 2.2 FORMAÇÃO CONTINUADA

A formação continuada dos profissionais da educação, se dá pela dedicação em dar uma continuidade aos processos de aprimoramento dos seus conhecimentos. O educador se permite estudar, pesquisar e refletir sobre o contexto educacional, qualificando a sua prática e compartilhando seus saberes com alunos e outros profissionais da área, é algo que acontece ao longo da vida do docente.

Por meio da formação continuada, os educadores se tornam mais capacitados, preparados para propor melhores estratégias educacionais de acordo com o contexto vivido pelos alunos.

A formação continuada torna-se uma ferramenta fundamental para qualificar o trabalho docente, favorecendo a criação de novos e acolhedores ambientes de aprendizagem, fortalecendo as relações entre professores, alunos, pais e funcionários da instituição, e, principalmente, favorece que o professor aprimore as práticas pedagógicas.

É importante que se busque práticas baseadas nas realidades das crianças, a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e interessante para eles. Para isso, o professor precisa ser um sujeito que reflete sobre o que fez e estar sempre com o olhar atento as suas crianças, sendo capaz de reconhecer suas curiosidades para,

por meio delas, traçar estratégias que possibilitem tornar a aprendizagem um processo prazeroso. Assim:

[...] ao refletir sobre a sua ação pedagógica, o professor estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas pela administração escolar (coordenação pedagógica) ou pelo menos esquemas preestabelecidos nos livros didáticos, não dependendo de regras, técnicas, guia de estratégias e receitas decorrentes de uma teoria proposta/imposta de fora, tornando-se ele próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico. (BOLZAN, 2002, p.17)

Buscar o novo e se (re)construir é um desafio constante na vida do educador, é uma construção diária de formação e compromisso com o processo de ensino e de aprendizagem, daí a importância de se construir um espaço formativo, capaz de auxiliar o professor na sua constituição.

Para Nóvoa, “a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.” (1992, p. 13). Nessa perspectiva, vale refletir que os processos formativos se organizam a partir da inserção do professor nas atividades de ensino, pois a aprendizagem prática exige dele o desenvolvimento de competências capazes de sustentar os modos de organização pedagógica. (RIBEIRO, 1997)

A busca constante pelo novo deve ser a inspiração e um desafio para os professores, é essencial que vá além das questões econômicas ou imposições do sistema, a formação docente não tem um modelo que possa ser seguido, é uma construção diária, aprendizagem constante, e requer do professor compromisso com os processos de ensino e de aprendizagem.

IMBERNÓN afirma que:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre a sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz. (2010, p. 47)

A formação continuada é o processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado ao longo da vida profissional, por

meio dela, o professor pode promover aprendizagens mais significativas aos seus alunos, assim como, ele terá um suporte para resolver quaisquer contratemplos que surgirem ao longo da sua carreira, melhorando sua atuação profissional, ela não necessariamente deve ser realizada apenas em cursos, palestras e seminários fora da escola, a formação continuada deve acontecer dentro do ambiente escolar, diretamente no trabalho pedagógico, na construção de novas práticas diárias com os alunos.

#### Segundo IMBERNÓN:

Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo ou de participação em cursos de instituições superiores, de sujeitos ignorantes, em benefício da forte crença de que esta formação continuada deva organizá-la, fundamentá-la, a revisá-la e a destruí-la ou construí-la de novo. O abandono aqui proposto acarreta uma mudança radical na forma de pensar a formação, já que não supõe tanto desenvolver modalidades centradas nas atividades de sala de aula, muito menos ver o professor como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas, sim, comprometer-se com uma formação dirigida a uma sujeito que tem capacidades de processamento da informação de análise e de reflexão crítica, de decisão racional, de avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto laborais quanto sociais e educacionais, em seu contexto e com seus colegas. (2010, p 47 e 48)

A formação continuada pode proporcionar formas diferenciadas de amparar os professores a melhorar a sua teoria, a prepará-la, fundamentá-la, revisá-la e melhorá-la abandonando o conceito tradicional de formação continuada. Ela deve se estender às habilidades, emoções e concepções de cada professor e também equipe diretiva dentro do ambiente escolar.

### 2.3 CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O ciclo de alfabetização inicial é um período de três anos, no qual as crianças podem construir e dar sequência as aprendizagens da leitura e da escrita, além de desenvolver de outros saberes fundamentais das áreas e componentes do currículo escolar.

O Ciclo Básico de Alfabetização surgiu como possibilidade de eliminação da reprovação no final da antiga 1ª série do 1º grau. Ao propor a ampliação do período de alfabetização para dois anos (1ª e 2ª séries do Ensino



Fundamental), buscava-se assegurar a continuidade do processo de Ensino da leitura e da escrita visto, a partir de então, como um processo de construção de conhecimentos (BRASIL, 2012e, p. 7).

O Ensino Fundamental passou por uma reorganização a partir da lei nº11.274, de 6 de fevereiro de 2006, quando ele passou a contemplar o ensino “com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, p. 13)

A transição das crianças para o ensino fundamental se dá aos seis anos de idade; sabemos que nessa idade elas ainda são pequenas, e a troca da educação infantil para os anos iniciais deve ser tranquila. Sabemos que as metodologias são diferentes para cada fase e assim precisamos buscar formas alternativas e, principalmente significativas, para a construção da leitura e da escrita.

É importante que se pense na continuidade do lúdico nas propostas pedagógicas, pensando na interação das crianças e sua motivação para dar continuidade ao processo de aprendizagem, principalmente, com o mundo letrado.

“O ciclo de alfabetização, ao ser concebido como uma etapa escolar de três anos, favorece o estabelecimento de estratégias em que os conhecimentos sejam gradativamente apropriados, por meio de retomadas e aprofundamentos contínuos.” (BRASIL, 2012a, p. 11)

Os ciclos foram adotados a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais em função do

[...] reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerte à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada a natureza do processo de aprendizagem. Além disso favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir (BRASIL, 1997, p. 43)

Assim, a flexibilidade em relação aos conteúdos programáticos, torna a aprendizagem menos rígida, e o ensino a partir dos ciclos proporciona que as crianças avancem continuamente frente ao processo educacional, respeitando também os tempos de cada criança. Pensando nisso, o ciclo de alfabetização está organizado a fim de contemplar todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, tanto educadores como educandos, de modo a romper o ensino e um processo relacional onde não há domínio de um sobre o outro, mas

interdependência. Essa interdependência implica na valorização do protagonismo de ambos, pois tanto o estudante como o professor possuem papel relevante nos processos de ensinar e de aprender.

O bloco pedagógico que caracteriza o ciclo de alfabetização está estruturado em três anos, tendo como premissa que as crianças precisam de tempo para entender o espaço e a rotina escolar, bem como a complexidade da leitura e da escrita. Com a proposta desse bloco, a ideia é não fragmentar o ensino e sim construir uma evolução nos processos de ensino e de aprendizagem de acordo com o tempo de cada criança.

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surge como uma iniciativa governamental de formação de professores para dar um suporte didático-pedagógico aos professores e coordenadores para que estes possam solidificar os direitos de aprendizagens dos alunos. “É um compromisso formal assumido entre Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e sociedade de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3.o ano do Ensino Fundamental.” (Brasil, 2015, p.10)

O PNAIC é um programa constituído por um conjunto de materiais - cadernos e ações pedagógicas - que são disponibilizados pelo Ministério da Educação para os professores e visam a formação continuada de professores que atuam no ciclo de alfabetização. Os cadernos são divididos em anos e unidades, cada um com tema diferente, se constituindo assim, num valioso instrumento para a organização da prática escolar.

### 2.3.1 A psicogênese da leitura e da escrita

A linguagem escrita é uma invenção humana aprimorada ao longo dos anos, que se originou pela dificuldade que os homens tinham em se comunicar e se relacionar com o meio e com o outro. O processo da escrita ao longo do tempo foi evoluindo e se aprimorando de acordo com as necessidades da sociedade, a escrita passa de simples pictogramas para ideogramas, os quais representavam ideias e sentimentos.

Para FERREIRO (2013, p. 18):

“De fato, a escrita não é simplesmente um conjunto (idealmente finito) de formas gráficas. Essas formas combinam entre si através de regras precisas e se distribuem na superfície escolhida de forma bem determinada. Nenhuma escrita deixa ao acaso a disposição das marcas na superfície escrita.”

A partir dos estudos de Ferreiro (1990), pode-se dizer que há uma evolução da escrita realizada pela criança que é influenciada e não determinada por ações nas escolas, e esta evolução caracteriza-se pela ocorrência de etapas sucessivas e interligadas entre si. Ainda, em outro campo da compreensão da escrita, a criança encontra e resolve problemas de natureza lógica, como qualquer outro domínio.

Para a mesma autora, a evolução das conceitualizações sobre a escrita estão divididas em 1º, 2º e 3º períodos. O 1º período caracteriza-se pelo trabalho da criança em buscar encontrar características que permitam introduzir certas diferenciações, dentro do universo das marcas gráficas, ou seja, a criança busca: a) estabelecer uma distinção entre o cônico e o não cônico; b) parâmetros de diferenciação entre as marcas gráficas figurativas e as não figurativas.

Ferreiro (1990) afirma que, o 2º período caracteriza-se pelas condições formais de “legibilidade” e “interpretabilidade” de um registro escrito. Neste período, a criança se preocupa com: a quantidade mínima de letras a serem usadas nas palavras e com a variação interna que existe na sequência de grafismos das palavras.

O 3º período é caracterizado pela fonetização da escrita. Neste período amplia-se e concretiza-se o nível silábico, ao mesmo tempo que especifica o caminho percorrido que levará a criança aos níveis mais avançados de construção de escrita infantil, começa por um período silábico e termina no período alfabético (Ferreiro, 1990).

A construção de qualquer sistema de representações necessita, por parte dos sujeitos de um processo de diferenciação entre os elementos, as propriedades e as relações que eles aprenderam no objeto que se tornará objeto da representação, bem como de um processo de seleção, já que algumas propriedades e relações serão retidas na representação.”(FERREIRO, 1990, p. 65)

Segundo Bolzan (2007, p.22), “refletir sobre a leitura e a escrita implica compreendermos que as concepções sobre alfabetização fundamentam-se numa visão de homem e de sociedade. Logo, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser entendida como um processo de múltiplas dimensões.”

Para a mesma autora, a apropriação da escrita se apoia em hipóteses das crianças, baseadas em conhecimentos prévios ou habilidades, que ela já possui antes de ingressar na escola, que dependem dos contextos e sociais e culturais. As crianças carregam consigo, estas hipóteses, constroem suas ideias a partir de informações relevantes acerca da lecto escrita.

Ferreiro e Teberosky (1987), (apud Bolzan) precisamos ir além, abandonando o modelo tradicional associacionista da aquisição do conhecimento que concebe que existe na criança uma tendência a imitação e que, mediante o reforço positivo do adulto em relação às suas informações e transmissão do conhecimento, ela está construindo novos saberes. (2007, p.25)

A língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas, é um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte do nosso patrimônio cultural. A alfabetização é um processo dinâmico e contínuo, logo precisamos proporcionar às crianças atividades desafiadoras, a fim de que elas busquem uma produção espontânea, descobrindo, criando e recriando experiências significativas a partir de sua cultura. (FERREIRO E TEBEROSKY, 1987; BOLZAN, 2007)

#### 2.4 TRABALHO PEDAGÓGICO – ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

A educação é tida como um espaço destinado a construção do saber formal por parte dos alunos, onde se organiza o conhecimento. A educação escolar é organizada segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - nº 9394/96, em duas etapas: a Educação Básica e a Educação Superior, sendo a Educação Básica composta pela Educação Infantil (0 a 5 anos), Ensino Fundamental (6 aos 14 anos) e Ensino Médio. Tem por finalidade principal “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e nos estudos posteriores. (BRASIL. Lei nº 9.394. 1996, art.22). Além disso a legislação determina as regras de organização, referente a carga horária, currículo e conteúdos obrigatórios para a Educação Básica.

A partir da Lei 11.274, que alterou a LDB (Lei nº 9394/96), o Ensino Fundamental sofreu algumas alterações, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade. Assim, tornou-se necessário repensar o que se espera da escola nos

primeiros anos de escolarização, principalmente referente à alfabetização, onde deveriam ser consolidadas as habilidades básicas de leitura e escrita.

O ciclo de alfabetização é compreendido pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano). A proposta da alfabetização em ciclos tem como finalidade auxiliar os professores a pensar suas práticas pedagógicas, engajadas em um ensino comprometido com o estudante, favorecendo não só os conhecimentos escolares, como também as experiências de vida fora da escola. Ao pensar a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, se faz necessário pensar também, na organização do espaço escolar como estabelecimento de ensino, assegurando o bom funcionamento da instituição e cumprindo os objetivos da Educação Básica definidos em lei. Assim, segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p.436):

[...] A organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros e intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Sendo assim, o termo organização escolar não se refere apenas à administração dos recursos materiais e financeiros, mas também engloba os aspectos relacionados a articulação das atividades desenvolvidas neste local. É necessário avaliar, planejar, sistematizar e dirigir o ambiente escolar em todas as esferas (pedagógica e administrativa) para assim garantir a aprendizagem de todos os estudantes.

A organização do trabalho pedagógico refere-se à organização da prática docente, aos métodos de ensino, aos conteúdos, ao processo de ensino e de aprendizagem, as relações que se estabelecem com o meio e a própria autonomia de administrar a sua prática. Segundo Tardif e Lessard:

[...] a escola possui algumas características organizacionais e sociais que influenciam o trabalho dos agentes escolares. Como lugar de trabalho, ela não apenas espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado e visto por outros. Este lugar também é produto de convenções sociais e históricas que traduzem rotinas organizacionais relativamente estáveis através do tempo.(TARDIF e LESSARD, 2005, p. 55)

É na escola que atuam diversos indivíduos, com relações formadas e em formação, o ambiente escolar se constitui em um espaço de compartilhamento de experiências entre professores, alunos, gestores e funcionários. São em momentos de interação e organização que os professores compartilham suas experiências com os alunos e [re]significam suas práticas e organização do trabalho pedagógico.

O que se percebe hoje nas escolas é a presença de atividades isoladas, fora de um contexto significativo para os alunos, a produção textual, a construção de frases, dinâmicas que não fazem sentido. Para Powaczuk e Bolzan (2018, p.84) “(...) essa forma de organização e mediação do trabalho pedagógico, em nosso entendimento, condiciona substancialmente o processo de aprendizagem dos estudantes, à medida que conduz a leitura e a escrita a um esvaziamento de sentido e de significado.”

Nesta mesma direção Bolzan refere que:

a conduta do professor, diante da proposta de trabalho com os alunos, poderá levá-lo, inicialmente, a dois caminhos. Primeiro, ao apresentar a proposta de atividades, o professor pode perceber uma “adequação”, por parte dos alunos, às suas proposições, o que seria entendido como compreensão do discurso escolar, ou ainda, poderia tratar-se apenas da execução de uma ação, baseada em fragmentos de reflexões, observações ou evocações desarticuladas ou, ao contrário, a reflexão e a reorganização de seus esquemas poderiam estar firmemente evidenciadas na sua produção, seja na construção de um texto, na solução de problemas, etc.(2002, p. 21)

A autora considera, ainda, que as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico. A construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática de sala de aula e no exercício de atuação cotidiana na escola. É uma conquista social, compartilhada, pois implica trocas e representações.

Ao organizar suas práticas pedagógicas os professores deverão estar abertos a todas as possibilidades demonstradas pela turma, ao longo do período de aulas, para isso ele precisará conhecer o contexto dos alunos, suas histórias, particularidades e interesses. As práticas precisam ser desafiadoras e também prazerosas, para que despertem nos alunos o interesse e a curiosidade em aprender, evitando a desmotivação e o desinteresse dos estudantes.

## 2.5 AVALIAÇÃO

Durante algum tempo a avaliação foi usada como instrumento de classificação entre os alunos; esse modelo já não está mais em uso, sendo a avaliação uma importante ferramenta utilizada pelo professor para medir a qualidade do aprendizado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 instituiu no ano de 1996, a reestruturação do sistema educacional do ensino fundamental do Brasil, propondo uma reformulação na prática avaliativa escolar e uma adequação para o regime de ciclos e de progressão continuada nas escolas públicas.

Segundo a LDB, a verificação do rendimento observará os seguintes critérios:

- a) Avaliação continuada e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) Possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) Aproveitamento de estudos concluídos em êxito;
- e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimes (LDB, Art 24, parágrafo V, p.18)

A avaliação deveria ser encarada como uma orientação para uma aprendizagem melhor, daí percebemos a importância de se pensar um planejamento, uma organização da proposta pedagógica que leve em conta todos os aspectos do grupo, também considerada como um processo que acompanha o processo de aprendizagem do aluno e não “mede” o seu desempenho em sala de aula.

Para Hernández e Ventura:

O problema principal que aparece na avaliação, para a professora, é como tornar coerente sua prática com uma concepção significativa da aprendizagem. O que implica que é necessário detectar os problemas ou estruturas de conhecimentos que estejam por trás de cada projeto, tarefa que nem sempre é fácil de estabelecer a priori. A avaliação com sentido significativo não é só avaliação dos alunos. É sobretudo, a constatação das intenções da professora com sua prática. (HERNÁNDEZ E VENTURA, 1998, p. 91)

Avaliar é um ato complexo que exige do docente um amplo conhecimento e é de grande responsabilidade. A avaliação pode fornecer ao docente subsídios necessários para uma reflexão constante de sua prática pedagógica, favorecendo a utilização de novos instrumentos de trabalho proporcionando ao aluno um ensino de qualidade.

As escolas utilizam como forma de avaliação os pareceres descritivos, onde os professores descrevem como está o desempenho dos alunos, suas particularidades. Esse parecer descritivo para ser bem elaborado precisa de um registro diário, onde o professor através das suas observações consegue perceber a singularidade de cada aluno. Para Hoffmann, “alterações nos registros de avaliação exigem do professor a reflexão sobre o significado da prática avaliativa. A tarefa dos pareceres não é fácil, pois esta nos desafia a prestar atenção em todos os alunos e a refletir profundamente sobre a ação educativa.” (HOFFMANN, 1993, p. 119)

O maior desafio no processo de avaliação é o olhar reflexivo e investigativo por parte do professor, sobre a sua prática e também sobre o desempenho dos alunos. Observar os alunos diariamente, é muito importante o olhar atento do professor ajuda no processo reflexivo para construção dos pareceres e também pode ajudar o professor a enxergar todas as particularidades de cada aluno.

Segundo Hoffmann:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento. (HOFFMANN, 1993, p. 56)

O que se verifica nas escolas é a presença de uma avaliação diária, o que o aluno evolui de um dia para o outro, seu desenvolvimento em sala de aula, o acompanhamento dos processos de aprendizagem. Esta avaliação diária em sala de aula deve ser contínua e interligada às atividades de ensino, decorrente do planejamento do professor.

O Projeto Político Pedagógico da escola nos traz a forma como a avaliação é realizada na instituição, no caso da escola pesquisada, ele aponta que nos anos iniciais esta avaliação é feita através de pareceres descritivos, esses pareceres por



sua vez, são organizados pelos professores que descrevem e registram o desempenho dos alunos. Hoffmann afirma: “Muitas escolas vêm adotando a elaboração de pareceres descritivos em termos de registros de avaliação. Conscientes da incoerência da atribuição de notas ou conceitos classificatórios na análise do trabalho desenvolvido junto aos alunos, muitos professores passaram a fazer relatos por escrito sobre o desempenho dos educandos, principalmente nas pré-escolas e séries iniciais.” (1993, p. 119)

Para a elaboração de um parecer descritivo pautado no desempenho dos alunos, o professor precisa estar atento às manifestações diárias de cada um e, em cada atividade proposta, além de inseri-lo no processo de avaliação, propondo atividades de auto-avaliação, para que o aluno possa refletir sobre as suas ações no contexto escolar.

Ainda para Hoffmann, “a ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado...” (1993, p. 191). A avaliação necessita ser planejada, executada e também avaliada por todos os envolvidos na comunidade escolar. A avaliação do rendimento escolar deve servir de diagnóstico para avaliar a distância entre o ensinado e o aprendido.

## 2.6 PROGRESSÃO – RESOLUÇÃO

O estudo por ciclos se caracteriza pelos educandos obterem as habilidades e competências em ciclo, que é o tempo de três anos iniciais do ensino fundamental. Dentro deste ciclo, não está prevista a repetência, mas sim a recuperação dos conteúdos, para tal, usa-se o termo progressão continuada. Foi em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases que muitas redes de ensino públicas e privadas começaram a trabalhar como o ensino por ciclos e a progressão continuada.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

A progressão continuada está vinculada ao ciclo de alfabetização, onde há uma continuidade no processo de aprendizagem do aluno, este processo teria um

seguimento no ano seguinte, sem ser interrompido. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: “ A forma de progressão continuada jamais deve ser entendida como “promoção automática”, o que supõe tratar o conhecimento como processo e vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está em processo contínuo de formação, construindo significados.”

O ciclo e a progressão continuada estão presentes nas redes públicas de ensino e provocam muitas reflexões acerca do processo de ensino aprendizagem, quando os educadores não têm uma formação continuada sobre o assunto, tornam-se incapazes de atuar sobre o mesmo e isso acaba refletindo na organização das atividades diárias.

Segundo Jacomini:

Nesses casos, a progressão continuada adquire a conotação pejorativa, atribuída pelos educadores, de “promoção automática”, ou seja, não existe uma progressão na aprendizagem, mas apenas uma promoção para o ano seguinte do ciclo. Essa condição de implementação dos ciclos tem sido alvo de muitas críticas que, muitas vezes, não distinguem a concepção de organização do ensino que entende a escola como um espaço de democratização do conhecimento, intrínseca aos ciclos e à progressão continuada, das experiências que, embora assim denominadas, não adotaram os pressupostos dessa forma de organização do ensino. (JACOMINI, 2004, p. 406)

Para que o regime da progressão continuada tenha êxito e seja realmente uma continuidade no processo de aprendizagem dos alunos, há de se ter um comprometimento por parte dos docentes e também das políticas públicas, os professores que atuam no ciclo de alfabetização devem organizar suas práticas pedagógicas sempre pensando no desempenho do aluno.

Conforme o PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008, aprovado em 20/02/2008, cujo assunto volta-se a orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos:

A Nota Técnica referida destaca, principalmente, problemas que vêm sendo constatados no campo da avaliação: a) inobservância de alguns princípios necessários para assegurar a aprendizagem com qualidade; b) realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem constituir-se em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento; c) procedimentos de avaliação que desconhecem a

necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos, para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização em conjunto com outras áreas do conhecimento.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 ABORDAGEM DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural narrativo por ter seu enfoque nas narrativas dos professores, buscando responder questionamentos a partir de entrevistas realizadas com professores do ciclo de alfabetização de uma escola da rede estadual de Santa Maria.

A pesquisa qualitativa não se preocupa com a quantificação dos dados, mas sim com a interpretação das realidades sociais, tem foco em entender como os sujeitos interpretam suas ações.

A pesquisa com enfoque qualitativo busca também compreender as vivências dos sujeitos, considerando suas características e caminhos percorridos ao longo da trajetória profissional, ela permite momentos de interação e diálogo entre os envolvidos.

Segundo Bolzan (2006, p.386), a pesquisa qualitativa de cunho sociocultural é:

[...] um estudo qualitativo que comporta uma análise que centra sua atenção nos processos de construção coletiva, *a partir da realidade sociocultural dos sujeitos participantes do processo*. Por meio da análise da atividade discursiva/narrativa entre os professores é possível fazer uma leitura de significados das atividades dos docentes. Esta abordagem implica a compreensão do processo de transformação no qual os participantes da investigação explicitam suas ideias revelando a subjetividade/objetividade das relações sociais vividas na docência.

A pesquisa qualitativa é descritiva, preocupando-se com o processo e não com os resultados quantificados, ela está voltada para as vivências dos sujeitos envolvidos nela, suas trajetórias e experiências. Optou-se por essa pesquisa, a fim de analisar as narrativas das professoras envolvidas no ciclo de alfabetização, essas narrativas servirão para fundamentar a interpretação e compreensão de suas concepções acerca do problema da pesquisa.

### 3.2 TEMA

As implicações da progressão continuada, o trabalho do professor, desafios e enfrentamentos na alfabetização inicial (1º ao 3º ano).

### 3.3 PROBLEMA DE PESQUISA

Considerando a progressão continuada, quais as dificuldades e enfrentamentos do professor que atua na alfabetização inicial, na organização do trabalho pedagógico?

### 3.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

#### 3.4.1 Objetivo Geral

Compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização inicial.

#### 3.4.2 Objetivos Específicos

- ✓ Identificar os desafios vivenciados pelos professores na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização frente a progressão continuada;
- ✓ Reconhecer as práticas adotadas para a organização do trabalho pedagógico nas turmas do ciclo de alfabetização.

### 3.5 CONTEXTO

Ao pensarmos realizar uma pesquisa narrativa, devemos levar em conta a o ambiente no qual se desenvolve a investigação, ele é de relevante importância para embasar as discussões e reflexões, ressaltamos também a importância das vozes dos sujeitos envolvidos, pois a narrativa é um processo de colaboração que favorece a explicação de fatos e histórias que vão sendo elaboradas pelos dos sujeitos

investigados. As relações entre investigador e investigado vão sendo construídas, todas as histórias precisam ser ouvidas e os fatos vão sendo narrados. Como afirma Bolzan (2009, p. 73):

[...] na pesquisa sociocultural, é fundamental levar em conta o ambiente no qual se desenvolve a investigação. Contudo, o ambiente não tem mais importância que os indivíduos. Ambos precisam ser considerados, com suas múltiplas vozes, como unidades básicas de análise.

É importante conhecer o contexto em que a pesquisa será desenvolvida, as pessoas que atuam e usufruem daquele espaço. As atividades cotidianas e a rotina escolar poderão ou não influenciar no resultado da pesquisa; “a realidade é um ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos numa relação dialógica e simpática como é o caso do processo da pesquisa.” (GAMBOA, 2007, p. 41).

A escola participante é a Escola Estadual de Educação Básica Naura Texeira Pinheiro, localizada no bairro São José da cidade de Santa Maria – RS, é um espaço que atende, em sua maioria crianças e adolescentes de classe média baixa. É uma escola grande, com 24 turmas entre manhã, tarde e noite, totalizando 527 alunos, 36 professores e 12 funcionários, as turmas têm em média 22 alunos matriculados.

### 3.6 SUJEITOS

A pesquisa foi realizada em uma Escola Estadual de Educação Básica do município de Santa Maria, com três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que estão atuando no ciclo de alfabetização, mais especificamente, uma do 1º, uma do 2º e uma do 3º ano, que foram convidadas a serem colaboradoras da pesquisa por estarem trabalhando com alfabetização e conseqüentemente com a progressão continuada.

Entramos em contato com a escola para explicitar a pesquisa e seus objetivos a fim de estarem de acordo em colaborar. As entrevistas foram agendadas conforme a disponibilidade de cada professora entrevistada, sendo gravadas, transcritas e devolvidas posteriormente, para que as professoras participantes pudessem revisá-las e realizar ajustes caso estes sejam necessários.

A **professora A** atua em uma turma de 1º ano no turno da tarde, sua formação inicial é magistério, graduação em pedagogia e pós-graduação em Interdisciplinaridade, seu tempo de docência é de vinte e um anos, sendo doze deles no ciclo de alfabetização inicial, e é contratada do estado a 5 anos.

A **professora B** atua em uma turma do 2º ano também no turno da tarde, e no turno da manhã trabalha em outra escola em uma turma do 4º ano, sua formação inicial é o curso de pedagogia, está atuando há quatro anos, no ciclo de alfabetização, é contratada em caráter emergencial do estado do RS a 4 anos.

A **professora C** atua no 3º ano, possui magistério, graduação em pedagogia e pós-graduação em psicopedagogia, trabalha há quinze anos como professora, sendo onze anos no ciclo de alfabetização, e também é contratada do estado do RS em caráter emergencial a 7 anos.

O Quadro 1 apresenta, de forma sintetizada, os sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 1 – Perfil dos sujeitos da pesquisa

NOME	IDADE	FORMAÇÃO	TURMA EM QUE ATUA	TEMPO DE DOCÊNCIA
A	49	Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação em Interdisciplinaridade	1º ano	21 anos
B	38	Graduação em Pedagogia	2º ano	4 anos
C	57	Magistério, Graduação em pedagogia e Pós-Graduação em Psicopedagogia	3º ano	15 anos

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com as professoras

### 3.7 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Como instrumento de coleta de dados da pesquisa, optamos pela entrevista narrativa, a entrevista é um instrumento que permite sujeito narrar a sua história, suas vivência e experiências, sua trajetória profissional e sobre o tema em estudo.

Bolzan afirma que:

Um dos aspectos mais importantes do uso da narrativa na investigação é o fato de enfocarmos a voz do sujeito que é narrado e a voz de quem o narra. Os relatos revelam as múltiplas vozes entrelaçadas durante a narração, devendo explicitar sua estrutura através da descrição do cenário e da trama, localizados em um tempo e um espaço. (BOLZAN 2009, p. 73)

Os sujeitos entrevistados poderão narrar as suas trajetórias profissionais e pessoais, podendo dialogar com o entrevistador acerca do tema da pesquisa, desencadeando assim, um momento reflexivo, dando sentido e clareza ao objetivo do trabalho.

Bauer e Gaskell (2002, p.93) afirmam que a entrevista narrativa “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado [...] a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.” Nela, o entrevistador apenas instiga o participante a falar, sem expressar sua opinião ou discutir quaisquer pontos.

A entrevista narrativa, se caracteriza por dar liberdade ao sujeito de falar, ela não apresenta um esquema de perguntas e respostas, mas sim tópicos guia que irão orientar a pesquisa.

A partir do objetivo geral dessa pesquisa que é compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico do ciclo de alfabetização, organizamos a pesquisa por meio de entrevistas com as professoras do ciclo de alfabetização, através de tópicos guia. (ver apêndice B)

As entrevistas foram organizadas enfocando como a escola implementou a progressão continuada; se houve algum preparo dos professores para a adoção da nova sistemática de avaliação; e como o trabalho repercutiu na permanência dos estudantes na escola.

Após a gravação, transcrição e devolução das entrevistas narrativas, foi realizada uma leitura das mesmas salientando alguns aspectos que se destacaram e possibilitaram compreender as percepções e concepções apresentadas nas narrativas das professoras entrevistadas.



#### 4 CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE

Por meio da leitura e observação das entrevistas, foi evidenciado pontos em comum que geraram as dimensões: progressão continuada e avaliação, trabalho pedagógico e ciclo de alfabetização. Estas dimensões foram constituídas de elementos categoriais que permitiram dialogar com os estudos e referenciais teóricos aqui debatidos, com o intuito de alcançarmos o objetivo da pesquisa.

Quadro 2 – Representação das dimensões, elementos categoriais e evidências narrativas

<b>Dimensões</b>	<b>Elementos categoriais</b>	<b>Evidências narrativas</b>
Progressão Continuada e Avaliação	Modos de implementação	“É jogado de cima para baixo. E tem, eles dizem, que tem que ter uma formação continuada. Coisa que não acontece.” (C 3º ano)
	Preparo dos docentes	“Algumas vezes, a gente participa de alguma reunião na Coordenadoria, que a gente passa para os outros professores. E se a gente tem alguma coisa de interessante a gente vem e junta com as informações pedagógicas. E é assim que acontece a formação continuada no estado. A gente não tem tempo para sair e fazer uma formação continuada.” (C 3º ano)
	Avaliação como instrumento	“A avaliação é contínua. Então você vai todo dia avaliando, vê o progresso.” (A 1ºano)
	Permanência dos estudantes na escola	“O que influencia a mudança, o mudar de escola é que os pais são meio nômades, né. Eles estão aqui, daqui a pouco, estão lá.” (C 3º ano)
O trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização	Organização das atividades e desafios para o trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização	“Organizo as atividades através da realidade e das dificuldades das crianças, o planejamento é feito de acordo com a realidade da turma. (A 1ºano)
	Desenvolvimento da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização	“Todo dia uma leitura, hora do conto, maleta da leitura, construção de frases, leitura no início e no fim da aula!” (A 1ºano)
	Motivação para trabalhar no ciclo	“Eu gosto de alfabetizar. Gosto da alfabetização.” (B2º ano)

Fonte: Elaborado a partir das entrevistas com as professoras

A primeira dimensão, **progressão continuada e avaliação**, expressa o modo como a progressão continuada vem sendo pensada e sistematizada, considerando-se o ciclo de alfabetização inicial. A partir dessa primeira dimensão, destacamos quatro elementos categoriais que são: o modo como a progressão foi implementada na escola, se houve algum tipo de preparo dos professores para trabalhar com a progressão, como acontece a avaliação e se isso repercute na permanência dos alunos na escola. Esta dimensão nos mostra também os desafios da formação continuada.

A segunda dimensão, **Trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização**, caracteriza-se pela organização de estratégias capazes de favorecer a alfabetização a partir dos referenciais epistemológicos que tem sustentado as abordagens de ensino da lecto escrita na nossa realidade. Nessa dimensão destacamos 3 elementos categoriais: 1) a organização das atividades; 2) os desafios do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, 3) o Desenvolvimento da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização e a motivação para trabalhar no ciclo de alfabetização. Nesta dimensão as professoras relatam como organizam suas atividades no dia a dia do ambiente escolar.

#### 4.1 ESQUEMA INTERPRETATIVO

Analisando a dimensão *Progressão continuada e avaliação*, percebemos através dos elementos categoriais que não houve um preparo dos docentes para trabalhar com a progressão continuada, e as professoras afirmam:

Eles passam. Do primeiro para o segundo, eles passam. (A 1ºano)

No segundo ano, infelizmente, eles têm que passar. Eles passam automaticamente para o terceiro, independente de estarem lendo ou não. (B 2º ano)

É jogado de cima para baixo. E tem, eles dizem, que tem que ter uma formação continuada. Coisa que não acontece. Então, algumas vezes, a gente participa de alguma reunião na Coordenadoria, que a gente passa para os outros professores. E se a gente tem alguma coisa de interessante a gente vem e junta com as informações pedagógicas. E é assim que acontece a formação continuada no estado. A gente não tem tempo para sair e fazer uma formação continuada. (C 3º ano)

Evidenciamos a partir da narrativa da professora C, a insatisfação com ausência de estratégias para implementação de atividades formativas oferecidas aos professores do Estado; ela relata que não têm tempo para sair e fazer uma formação continuada, e que devido a isso a progressão continuada vem de cima para baixo.

Essa circunstância imposta não assegura aos professores condições para um trabalho que seja compatível aos preceitos legais. Por um lado, os professores sentem-se despreparados para atenderem as demandas da etapa inicial da alfabetização e aparentemente responsabilizam o sistema por não dar suporte para que o trabalho com a “nova forma” de avaliar seja aprendido. Por outro lado, o compromisso do professor estar mais voltado ao ensino dos conteúdos do que as condições de aprendizagem das crianças.

Para IMBERNÓN:

a formação distante da prática docente deveria ser reduzida. Nessa formação, os aspectos quantitativos são mais valorizados que os qualitativos, existe um marcado caráter individualista, cuja origem está nos modelos transmissores de estilo tecnocrático, mercantilista e meritocrático. Assim, poderá ser potencializada uma formação mais ligada à prática e que fomente a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. (IMBERNÓN, 2010, p.47)

Por meio da formação continuada, os professores tornam-se melhor capacitados para propor estratégias alicerçadas em uma fundamentação teórica consistente, podendo assim articular teoria e prática na rotina escolar. A formação continuada promove trocas, reflexões entre os professores que podem auxiliar nos desafios diários sobre a prática docente, favorecendo a implementação da progressão sem prejuízo às crianças.

Ao falarmos sobre o elemento avaliação, elas afirmam que esta é feita diariamente, em todos os momentos da aula; elas observam os alunos no contexto da sala de aula e que fazem pareceres para os pais; as seguintes narrativas expressam essa circunstância:

[avaliação] é no dia a dia. Você faz uma avaliação da criança no dia a dia. O que que essa criança evoluiu, o que ela não sabia fazer ontem que está conseguindo fazer hoje. Se ela está entendendo, porque eles têm que entender o que é juntar as letrinhas e formar as sílabas. Eles têm que entender. Enquanto a criança não entender isso vai ser difícil de ele fazer uma leitura. Porque mesmo que ele conheça as letras, que ele saiba copiar direitinho do quadro, que o caderno seja

organizado; se ele não juntar, não souber porque ele tem que juntar as letrinhas e formar uma sílaba pra leitura, eles não vão conseguir ler. (A 1ºano)

É, um parecer. Faço um parecer. – Coloco no parecer todas as dificuldades que eles têm e como a gente não pode “segurar”. Mas eu prefiro dizer como é. (B 2º ano)

A avaliação é contínua. Então você vai todo dia avaliando, vê o progresso. Porque eu acredito que tu tens que ver o aluno no contexto da sala de aula, o que ele aprendeu o ano todo, não só em um dia. (C 3º ano)

É de grande relevância observar os alunos diariamente, o olhar atento do professor para com os alunos o ajuda no processo reflexivo favorecendo a construção dos pareceres e até mesmo das relações professor/aluno.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: “a avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca(…)” (2013, p.123) Avaliar o aluno diariamente exige do professor um olhar atento a todas as singularidades e particularidades de cada um, assim como também desafia os docentes a refletirem a sua prática pedagógica diária.

Para Hoffmann (1993, p. 122): “registros de avaliação exigem exercício do professor. Exercício de prestar atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercício de escrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos ao invés de permanecer em constatações.” O Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada nos traz a forma como a avaliação é realizada na instituição. No caso da escola pesquisada, ele aponta que nos anos iniciais esta avaliação é feita por meio de pareceres descritivos; neste documento os professores descrevem o desempenho dos alunos.

Quanto ao elemento permanência dos estudantes na escola, a professora A, manifesta sua visão:

Eu acredito assim. você trabalha, trabalha o ano todo com aquela criança. E não vai, não vai. Mas você não perde a esperança. Porque chega lá em novembro, dá uma luz, dá um estalo e vai, sabe. Então, eu sou bem tranquila em relação a isso. O que me preocupa é quando vai para o segundo ano sem dar aquele estalo. Nós temos uma colega, as colegas do segundo são ótimas também, e elas sabem como a gente trabalha e continuam o mesmo tipo de trabalho. Mas a gente sabe que tem aqueles alunos, um ou dois, que você sabe que vai ficar,

porque não conseguem aprender. Não é que não queiram, ou que a gente não conseguiu fazer um trabalho. (A 1ºano)

Nesta narrativa, a professora A enfatiza que o fato de os estudantes não “conseguirem” aprender, não influencia na permanência deles na escola, e afirma, que eles permanecem na escola porque chega no final do ano e conseguem passar. Já para a professora C, o que influencia a permanência ou não dos estudantes na escola é o fato dos pais estarem sempre se mudando, o local de trabalho e onde moram, segundo ela:

O que influencia a mudança, o mudar de escola é que os pais são meio nômades, né. Eles estão aqui, daqui a pouco, estão lá. A mudança, mudança dos pais de emprego, de lugar, é muito frequente para eles. Não é tanto pela reprovação, a gente vê que tem alunos aqui que começaram desde o primeiro ano (fundamental) e continuam até o terceiro ano do ensino médio. (C 3º ano)

O que fica claro, nesta narrativa, é que a permanência dos estudantes na escola, não é influenciada pelos processos de ensino e de aprendizagem, mas sim por outros fatores externos, o que ela destaca é o fato de as crianças não serem reprovadas, pois é isso que as mantém indo na escola.

A dimensão categorial *O trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização* refere-se a organização das atividades e os desafios para o trabalho pedagógico desenvolvido do 1º ao 3º anos, ao desenvolvimento da leitura e da escrita no bloco inicial e a motivação dos professores para trabalhar nessa etapa.

O trabalho pedagógico refere-se à maneira como o professor organiza suas práticas, pensa seu planejamento, e sua metodologia; para assim estabelecer relações com a turma proporcionando sua autonomia. É todo o trabalho envolvido pelo professor em sala de aula.

Analisando o primeiro elemento categorial, as professoras relatam como organizam as suas atividades pedagógicas durante o ano, como fazem seus planejamentos, com isso percebemos que trabalham a partir da realidade da turma, conforme podemos conferir nas seguintes narrativas:

Quando a gente começa o ano a gente tem um planejamento. A gente faz um planejamento que começa com a identidade, começa com o “eu”. Depois a gente vai conhecendo a realidade da criança. E daí, através da realidade da criança, das dificuldades que eles têm, você começa o planejamento. Daí tem que ver. Eu faço por semana. Aí tem que ver datas comemorativas, tem que ver o aluno

que tem mais dificuldade para um trabalho diferenciado. Tem que ver aquele aluno que está já mais avançado para outro trabalho diferenciado. Tem que ver aquele que ainda não conseguiu quase nada; tem que ver outro tipo de material. Tem as crianças incluídas. Então, o planejamento é feito pela realidade da tua turma. (A 1ºano)

Eu organizo por semana, pego um tema e em cima daquele tema eu faço um planejamento para a semana toda, pensando sempre na turma. (B2º ano)

É pensado um plano. Só que chega um momento, como eu peguei o terceiro ano no meio do ano, que tu vêes que as crianças estão meio que perdidas. Então, o que eu estou fazendo? Estou voltando, porque eu tenho alunos que ainda não estão alfabetizados. Então eu tenho que dar sequência para esses alunos, fazer com que eles aprendam, com que eles se alfabetizem. Porque os que estão lendo, o que tu deres eles vão fazer. Então, atividades, tem que ser atividades diferenciadas. (C 3º ano)

Estas narrativas destacam as ações das professoras na hora de pensar o planejamento para atender as demandas da turma; é importante que se conheça bem os alunos, as particularidades de cada um, para pensar um planejamento que envolva todos. Os desafios maiores aparecem quando a turma se mostra muito heterogênea, exigindo que o professor pense em atividades que levem em conta os conhecimentos prévios dos estudantes em todos os aprendizados

O professor precisa conhecer seus alunos, saber dos seus interesses, suas preferências, deve ouvir, perguntar e conversar, a fim de que possa ter a sensibilidade de perceber suas particularidades e curiosidades, e a partir daí planejar e coordenar atividades significativas e desafiadoras para os alunos. Para Rodrigues: “estabelecer referências, buscar intencionalidades foi um aspecto constante nas minhas reflexões. Daí em diante não abandonei a crença de que toda a ação pedagógica deve estar sustentada por pressupostos teóricos que explicitem concepções.” (2000, p. 54)

Planejar é uma ação indispensável do professor, é através do planejamento que o educador torna suas aulas mais dinâmicas e atraentes. Para a construção de um bom planejamento, o professor precisa conhecer seus alunos, o contexto onde vivem e as particularidades de cada um.

Com base no elemento categorial: desenvolvimento da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização inicial, vemos as ações de incentivo à leitura e à escrita que são realizadas pelas professoras.

Podemos perceber por meio das narrativas a seguir que todas elas se preocupam em incentivar os alunos a atividades envolvendo atos de leitura e escrita:

A gente, enquanto alfabetizadora, procura todos os meios, todos. Você faz “maleta da leitura”, faz “hora do conto”. Procura tudo para eles. Porque senão não te motivar, nem eles vão motivar. Então, o que a gente está fazendo agora, eu vou te falar o que eu estou fazendo agora. Eu fiz um sussurrofone. Que é um telefone feito de cano de PVC, e a gente faz a leitura com aquele sussurrofone. Cada um tem o seu, a gente trabalha a leitura ali, aí a gente vai fazer a leitura, e cada um que vai ler vai conversar com o colega sobre a leitura que fez no sussurrofone, está dando resultado. Aqueles que ainda não conseguiam ler estão começando a ler, porque no momento que eles estão lendo eles estão escutando a voz deles. E com isso eles se motivam para aprender. Também o que eu comecei esta semana, que eu tinha planejado para depois do Dia da Criança, mas que eu aproveitei agora, foi a leitura no microfone. Como eles já estavam no sussurrofone, eles escutavam a voz deles, eu peguei o microfone para todos escutarem a voz do coleguinha e saberem que um coleguinha está lendo para eles. E eles adoraram. (A 1ºano)

(...)eu gosto de trabalhar com textos pequenos, agora que a maioria está lendo, eles gostam de fazer a leitura oral, e também quero que eles também consigam ler a letra deles. Porque, às vezes, eles só copiam e copiam, mas não entendem a letra deles. E agora, no final do ano que eu comecei com eles para interpretar textos, eu estava mais focada na leitura e na escrita, primeiro começamos com palavras, e agora eles já estão até lendo e produzindo frases. Graças a Deus! (B2º ano)

(...)todos os dias uma leitura, todos os dias. Ontem a gente fez um texto coletivo, cada um fez uma frase e a gente foi colocando no texto coletivo. Uma história maluca, eles gostaram muito porque foi uma invenção deles. Ficou muito bonito! (C 3º ano)

Em suas falas, as professoras destacam as atividades diárias, envolvendo a escrita e a leitura. Percebemos que há um incentivo à leitura e à escrita através da experimentação de novos e diferentes abordagens utilizadas. As professoras incentivam que as crianças se expressem por escrito. E, para tanto, proporcionam diferentes atividades de produção escrita. Acreditam que o aluno ouvir a própria voz, é positivo, assim como ter a experiência de produção textual.

As narrativas apontam o interesse das professoras em oferecer atividades diárias que despertem nas crianças o interesse e permitam o desenvolvimento das crianças em seu processo de aprendizagem. Para Ribeiro: “[...] repensar o processo de leitura e da escrita é essencial para que se permita o envolvimento das crianças em atividades nas quais possam revelar suas ideias e concepções.” (RIBEIRO, 2007, p. 121)

As atividades de leitura e escrita proporcionam que a criança seja motivada e despertam o interesse e curiosidade pelos livros. No exemplo da história maluca,

eles se sentem parte da história, como integrantes e inventores dela, assim se tornam protagonistas das atividades em sala de aula.

Destacamos o último elemento categorial: motivação para trabalhar no ciclo de alfabetização. As professoras narram o que as motivou e ainda motiva para trabalhar com as crianças entre o 1º e o 3º ano:

O que motiva a gente, principalmente no primeiro ano, é essa descoberta que eles têm de conhecer! Porque as vezes eles falam que conhecem o alfabeto, que sabem o alfabeto. Mas eles sabem falar o alfabeto. Mas conhecer as letrinhas, saber que com as letras a gente juntando forma as sílabas, e das sílabas se criam as palavras, eles vão descobrindo. E isso que é motivação pra gente. É quando eles começam a descobrir a leitura, descobrir a escrita. É muito gratificante, porque você vê que o teu trabalho em cima da criança está dando certo. (A 1ºano)

Eu gosto de alfabetizar. Gosto da alfabetização. As descobertas da leitura e da escrita são motivadoras para mim. (B2º ano)

Eu gosto de criança, eu gosto dos pequenos. Gosto de alfabetizar. Porque antigamente não tinha o ciclo. Então, enquanto as crianças não aprendiam a ler e escrever elas não iam para o segundo ano. E com o ciclo veio isso, ele não pode ser retido. Isso é uma coisa que me incomoda até hoje. (C 3º ano)

Percebemos que o gosto pela alfabetização é o que motiva as três professoras a trabalharem com as crianças. Desenvolver atividades de leitura e escrita, participar das descobertas dos alunos diariamente são fatores marcantes e motivadores.

“A leitura e a escrita, são encaradas com ferramentas básicas e indispensáveis à conquista da cidadania, uma vez que em nossa sociedade só é conferido o direito à cidadania, aqueles que manejam estas ferramentas com competências.” (POWACZUK, 2008, p. 44)

No bloco pedagógico do 1º ao 3º ano constitui-se o conjunto de aprendizagens que visa a alfabetização das crianças de acordo com o seu desenvolvimento. Nessa fase as estratégias de ensino precisam ser pensadas para os alunos, favorecendo o processo de alfabetização, buscando uma aprendizagem contínua para que ao longo de três anos eles construam seus conhecimentos sobre a leitura e a escrita.

Segundo Ribeiro:

Fica evidente que as interações professor/aluno/atividades, necessitam ser construídas no contexto da sala de aula e, principalmente, por meio da relação estabelecida entre os pares. É preciso possibilitar e incentivar o



sujeito na busca e apropriação da cultura letrada, no sentido de descobrir e internalizar as funções sociais da escrita, exercitando a sua autonomia, favorecendo a construção da cidadania, independente do grupo étnico, econômico ou social a qual pertença originalmente. (RIBEIRO, 2007, p.121)

Pensar em atividades que despertem a curiosidade dos alunos para a leitura e escrita são exigências importantes na rotina da alfabetização; as crianças necessitam ser incentivadas diariamente a criar hábitos de leitura e escrita por meio de atividades lúdicas como jogos por exemplo. As práticas precisam ser desafiadoras, despertando nos estudantes a curiosidade e a motivação para ler e escrever.

## 5 APONTAMENTOS FINAIS

Durante este trabalho buscamos compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização inicial. Para tanto, buscamos por meio dos objetivos específicos: identificar os desafios vivenciados pelos professores na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização frente a progressão continuada; reconhecer as práticas adotadas para a organização do trabalho pedagógico nas turmas do ciclo de alfabetização.

Assim, para alcançar tais objetivos contamos com as narrativas de três sujeitos de pesquisa, sendo eles professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano). Estas narrativas nos permitiram perceber como foi a implantação do regime da progressão continuada na escola, como as professoras fazem as avaliações dos seus alunos, bem como é organizado o trabalho pedagógico nessa etapa.

Nesta direção, a partir da análise desenvolvida na dimensão **Progressão continuada e avaliação**, constatamos que a progressão é “jogada de cima para baixo”, que não há uma formação continuada para tal implementação e que os alunos passam de um ano para o outro “automaticamente”, o que indica um foco maior no processo de ensino do que nos processos de aprender; a avaliação é contínua e diária e a permanência dos estudantes na escola não é influenciada pela reprovação ou não reprovação, há outras razões que fazem com que a criança evada, em geral, isto está relacionado aos movimentos de mudança de local dos familiares, as professoras acreditam que o sistema de progressão não influencia na permanência delas.

Na análise desenvolvida na dimensão **O trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização**, verificamos como as professoras organizam suas atividades diárias para trabalhar com os alunos a partir de seus contextos, levando em conta, as dificuldades de cada aluno; o planejamento de modo envolva todos os alunos, estes também são os desafios; a leitura e a escrita são trabalhadas de forma contínua e diária. Podemos afirmar que o que mais motiva as professoras a atuar no ciclo de alfabetização é o ato de alfabetizar, as descobertas da leitura e da escrita.

Desse conjunto de reflexões é possível perceber que esses professores mostraram o seu envolvimento com o trabalho da escola, mesmo que em alguns momentos parecesse que não haviam muitas preocupações com as suas formações. Há um evidente empenho das professoras em desenvolver um trabalho pedagógico pautado nas particularidades das crianças, com a realização de atividades envolvendo a leitura e a escrita.

Os professores sujeitos da pesquisa, relataram que quanto a progressão continuada no bloco da alfabetização do 1º ao 3º ano, não há um preparo para a implementação da mesma; não há um processo formativo dos professores e que relacionado a tal regime o fazem “no escuro”; os alunos passam de um ano para o outro porque não podem reprovar, que passam automaticamente mesmo sem estar lendo. Isso nos mostra que na escola participante da pesquisa a progressão continuada é entendida como uma “promoção automática”, onde os estudantes como sujeitos históricos não estão construindo significados dos aprendizados, pois chegam no 3º ano sem saber ler.

Tudo que foi nos dito nas entrevistas, nos mostra a importância de se ter uma formação continuada, de proporcionar que o Projeto Político Pedagógico da escola não pode ser feito na sala da direção e que deve ter a participação dos professores, para que eles se comprometam com o ensino e entendam o desempenho das crianças. A progressão continuada, repercute diretamente no trabalho do professor, no envolvimento dele com os alunos, na sua disponibilidade e empenho em possibilitar aos alunos atividades de envolvimento e de significado na aprendizagem.

Durante as entrevistas, percebemos os desafios que os professores enfrentam diariamente no ambiente escolar, no ciclo de alfabetização inicial, diz respeito a falta de uma formação continuada durante o processo, isto é algo destacado pelas professoras como uma dificuldade por elas encontrada. Um outro

desafio narrado pelas professoras é quando a turma se mostra muito heterogênea, exigindo-lhes pensar em atividades que envolvam os conhecimentos prévios de cada criança, pois há diferentes níveis de aprendizagem em sala de do trabalho pedagógico mais exigente.

Percebemos a importância de os professores terem um acompanhamento relacionado a formação continuada para a realização de um trabalho mais efetivo quanto a avaliação e ao regime de progressão continuada, assim, poderá se comprometer mais com o ensino que produzem, além de terem maiores condições de efetivarem um trabalho que acolha as diferentes formas de aprender a leitura e a escrita.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**, trad. Pedrinho A. Guareschi – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização**. Org. - Santa Maria: Ed. da UFSM, 2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso em 01 out.2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações gerais**. Brasília, 2004. Disponível em: [Http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfun/noveanorienger.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfun/noveanorienger.pdf) Acesso em: 15 jul 2018.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfun9anosbasefinal.pdf> Acesso em: 15 jul 2018.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FERREIRO, Emilia. **As inscrições na escrita**. In: FERREIRO, Emilia. O ingresso na escrita e nas outras culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia, **A escrita...Antes das letras**. In: SINCLAIR, Hermine (Org.). A produção de notações nas crianças: linguagem, números, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argus. 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré escola à universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**, trad. Jussara Haubert Rodrigues. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **A escola e os educadores em tempos de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 401-418, set./dez., 2004.

MOROSINI, M.C. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário (v. 2)**. Brasília: INEP, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

POWACZUK, Ana Carla H.; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **A Organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: Reflexão sobre as mediações pedagógicas na sala de aula**. Revista Digital de Políticas Linguísticas, v. 10, nov. 2018.

POWACZUK, Ana Carla H. **As trajetórias formativas e os movimentos construtivos da professoralidade de alfabetizadora**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria. 2008.

RIBEIRO, A. C. **Formar professores: Elementos para uma teoria e prática da formação**. Texto Editora, 1997.

RIBEIRO, Ana Claudia Gonçalves **Alfabetização: [re]significação do processo de ensino-aprendizagem através da mediação do professor**. In: BOLZAN, D.P.V (Org.). Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2007.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**; trad. João Batista Kreuch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XAVIER, Maria Luisa M.; DALLA ZEN, Maria Isabel H. Cadernos Educação Básica 5 – **Planejamento em Destaque:** Análises Menos Convencionais – Porto Alegre: Mediação, 2000.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

### Dados de Identificação

Nome

Idade

### Tópicos guia para a entrevista narrativa:

1. Trajetória pessoal e escolha profissional:
  - Formação inicial e graduação;
  - Tempo de trabalho, em especial no ciclo de alfabetização;
  - Motivação para trabalhar no ciclo
  
2. Progressão Continuada e Avaliação:
  - Implementação pela escola;
  - Preparo dos professores para a adoção da progressão;
  - Como a avaliação acontece;
  - Como o trabalho repercutiu na permanência dos estudantes na escola.
  
3. Trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização:
  - Como as atividades são organizadas e quais são os desafios na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização;
  - Desenvolvimento do trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.

## ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Título do estudo: Progressão Continuada e Trabalho Pedagógico: dificuldades e enfrentamentos no Ciclo de Alfabetização.

Orientador (a): Doris Pires Vargas Bolzan

Pesquisador (a): Carolina Corrêa Gressler Barbosa.

Instituição/Departamento: UFSM/CE/Curso de Pedagogia Diurno

Objetivo do estudo: Compreender as implicações da progressão continuada na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

Local da coleta de dados: Escola Estadual de Ensino Médio Professora Naura Teixeira Pinheiro, em Santa Maria – RS.

Prezado(a) Senhor(a):

Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

Você está sendo convidado(a) a responder às perguntas desta entrevista narrativa semiestruturada de forma totalmente voluntária.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a esta entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento.

Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar.

Procedimentos: Sua participação nesta pesquisa consistirá apenas em responder as perguntas.

Riscos: O preenchimento deste questionário não representará qualquer risco, as perguntas serão realizadas através da entrevista narrativa semiestruturadas.

Benefícios. Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

Sigilo: As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu-  
\_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018 .

**DECLARO QUE OBTIVE DE FORMA APROPRIADA E VOLUNTÁRIA O CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTE SUJEITO DE PESQUISA OU REPRESENTANTE LEGAL PARA A PARTICIPAÇÃO NESTE ESTUDO.**

\_\_\_\_\_  
Orientador (a)

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a)



## ANEXO B – PARECER CNE/CEB Nº: 4/2008



### MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

<b>INTERESSADO:</b> Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.		
<b>RELATOR:</b> Murílio de Avellar Hingel		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000019/2008-15		
<b>PARECER CNE/CEB Nº:</b> 4/2008	<b>COLEGIADO:</b> CEB	<b>APROVADO EM:</b> 20/2/2008

#### I – RELATÓRIO

A Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, Professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, aos 20 de dezembro de 2007, encaminhou à presidência da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação a Nota Técnica nº 172/2007/MEC/SEB/DPE/COEF.

Na referida Nota Técnica, a Coordenadora-Geral do Ensino Fundamental apresenta considerações e preocupações, referendadas pela Diretora do Departamento de Políticas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com o objetivo de qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, no período de atendimento às crianças de 6 a 8 anos.

Tanto o ofício como a Nota Técnica solicitam o pronunciamento desta Câmara.

#### •Mérito

A Câmara de Educação Básica já se pronunciou por meio de diversos Pareceres e Resolução sobre o novo Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração, tais como: Pareceres CNE/CEB nºs 6/2005, 18/2005, 45/2006, 5/2007, 7/2007, 21/2007 e 22/2007, e Resolução CNE/CEB nº 3/2005.

Contudo, ainda se verifica a ocorrência de algumas dúvidas, especialmente sobre o tratamento pedagógico a ser oferecido às crianças dos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Nota Técnica referida destaca, principalmente, problemas que vêm sendo constatados no campo da avaliação:

- a) Inobservância de alguns princípios necessários para assegurar a aprendizagem com qualidade;
- b) Realização da avaliação desconsiderando que esses três anos iniciais devem constituir-se em período destinado à construção de conhecimentos que solidifiquem o processo de alfabetização e de letramento;
- c) Procedimentos de avaliação que desconhecem a necessidade de se trabalhar pedagogicamente nesses anos para o desenvolvimento das diversas formas de expressão das crianças, ignorando que algumas necessitam de mais de duzentos dias letivos para sua alfabetização e letramento, em conjunto com outras áreas do conhecimento.

## II – VOTO DO RELATOR

Face ao exposto, parece-nos imprescindível reafirmar alguns princípios e normas e esclarecer aspectos sobre os quais ainda ocorrem controvérsias ou inadequação dos procedimentos pedagógicos recomendados para a faixa etária dos seis aos oito anos.

1 – O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um **novo Ensino Fundamental**, que exige um **projeto político-pedagógico próprio** para ser desenvolvido em cada escola.

2 – O Ensino Fundamental de nove anos, de **matrícula obrigatória para crianças a partir dos seis anos – completos ou a completar** até o início do ano letivo – deverá ser **adotado por todos os sistemas de ensino, até o ano letivo de 2010**, o que significa dizer que deverá estar planejado e organizado até 2009, para que ocorra sua implementação no ano seguinte.

3 – **A organização do Ensino Fundamental com nove anos de duração** supõe, por sua vez, **a reorganização da Educação Infantil**, particularmente da **Pré-Escola**, destinada, agora, a **crianças de 4 e 5 anos de idade**, devendo ter assegurada a sua própria **identidade**.

4 – O antigo **terceiro período da Pré-Escola** não pode se confundir com o **primeiro ano do Ensino Fundamental**, pois esse primeiro ano é agora **parte integrante de um ciclo de três anos de duração**, que poderíamos denominar de “**ciclo da infância**”.

5 – Mesmo que o sistema de ensino ou a escola, desde que goze desta autonomia, faça a opção pelo sistema seriado, há necessidade de se considerar esses três anos iniciais como um bloco pedagógico ou ciclo seqüencial de ensino.

6 – Admitir-se-á, entretanto, nos termos dos artigos 8º, 23 e 32 da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o desdobramento do Ensino Fundamental em ciclos, no todo ou em parte.

7 – Os **três anos iniciais** são importantes para a qualidade da Educação Básica: voltados à alfabetização e ao letramento, é necessário que a **ação pedagógica** assegure, nesse período, o **desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento** estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

8 – Dessa forma, entende-se que a alfabetização dar-se-á nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.

9 – A **avaliação**, tanto no **primeiro ano** do Ensino Fundamental, com as crianças de seis anos de idade, quanto no **segundo e no terceiro anos**, com as crianças de sete e oito anos de idade, tem de observar alguns **princípios essenciais**:

9.1 – A **avaliação** tem de assumir forma **processual, participativa, formativa, cumulativa e diagnóstica e, portanto, redimensionadora da ação pedagógica**;

9.2 – A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;

9.3 – A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;

9.4 – É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;

9.5 – A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização**.

10 – Os **professores de áreas específicas**, especialmente no caso da **Educação Física** e de **Artes**, devem estar preparados para **planejar** adequadamente o **trabalho** com crianças

de seis, sete e oito anos, tanto no que se refere ao desenvolvimento humano, cognitivo e corporal, como às habilidades e interesses demonstrados pelos alunos.

11 – Os **professores** desses três anos iniciais, com formação mínima em curso de nível médio na modalidade normal, mas, **preferentemente, licenciados em Pedagogia ou Curso Normal Superior**, devem trabalhar de **forma inter e multidisciplinar**, admitindo-se portadores de curso de **licenciatura específica** apenas para **Educação Física, Artes e Língua Estrangeira Moderna**, quando o sistema de ensino ou a escola incluírem essa última em seu projeto político-pedagógico.

12 – O agrupamento de crianças de seis, sete e oito anos deve respeitar, **rigorosamente**, a faixa etária, considerando as diferenças individuais e de desenvolvimento.

Esclareço que os destaques são de responsabilidade do relator.

É o voto que submeto à consideração da Câmara de Educação Básica.

Salvador (BA), 20 de fevereiro de 2008.

Conselheiro Murílio de Avellar Hingel – Relator

### **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 20 de fevereiro de 2008.

Conselheira Clélia Brandão Alvarenga Craveiro – Presidente

Conselheira Maria Beatriz Luce – Vice-Presidente