

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

Gabriela Cedalia Cardoso

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA
NA ESCOLA**

Santa Maria, RS

2016

Gabriela Cedalia Cardoso

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA NA
ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Doris Pires Vargas Bolzan
Coorientadora: Prof^a. Ms. Silvana Martins de Freitas Millani

Santa Maria, RS

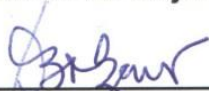
2016

Gabriela Cedalia Cardoso

**A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA NA
ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de **Especialista em Gestão Educacional**

Aprovada em 25 de janeiro de 2016:




Doris Pires Vargas Bolzan, Prof^ª. Dr. (UFSM)
(Presidente/orientadora)



Silvana Martins de Freitas Millani, Prof^ª. Ms. (UFSM)
(Coorientadora)



Luciana Dalla Nora dos Santos, Prof^ª. Ms. (IFF)



Marilene Gabriel Dalla Corte, Prof^ª. Dr. (UFSM)



Ana Carla Hollweg Powaczuk, Prof^ª. Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2016

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho olho para trás e retomo as vivências e experiências que fizeram parte deste processo, desde o início da minha vida acadêmica dentro da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) até o término do curso de Especialização em Gestão Educacional. Assim, não posso deixar de agradecer as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para que mais esta etapa fosse vencida.

- À Deus, pela vida e pelas abundantes bênçãos recebidas da sua mão, iluminando e orientando meu caminho.

- Aos meus pais Nilton e Eliana, pelo investimento, carinho, incentivo e confiança que sempre encontrei em vocês. Principalmente pela compreensão das minhas ausências mesmo estando presente, pelas diversas vezes que precisei me distanciar para me dedicar aos estudos e a escrita deste trabalho.

- À minha avó Ely (*in memoriam*) pelas sábias palavras que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos, pela preocupação, paciência e carinho que sempre teve por mim. Onde estiveres, quero que saibas que essa vitória também é sua.

- À minha orientadora, professora Doris Pires Vargas Bolzan, pelos ensinamentos e incentivo essenciais à minha vida acadêmica, principalmente na escrita deste trabalho. Pelos “puxões de orelha” que permitiram meu crescimento pessoal e profissional, por acreditar em meu potencial e me mostrar que posso fazer melhor a cada dia. Obrigada por compartilhar de momentos tristes e alegres da minha vida e por estar presente sempre quando precisei de você.

- À minha coorientadora, professora Silvana Martins de Freitas Millani, pela atenção, paciência e dedicação com que me orientastes. Pelas diversas vezes que estendestes a mão quando precisei de você, pela sabedoria dos conselhos e pelas doces palavras que me orientaram no caminho à ser trilhado. Nossas conversas e compartilhamentos de saberes e experiências foram e são essências para o meu sucesso profissional.

- Às minhas colegas e amigas do grupo GPFOPE, por alegrarem meus dias, pela amizade, auxílio, e companheirismo que tornaram este processo de escrita mais leve. O apoio de vocês foi essencial para a construção deste trabalho.

- Às professoras da banca examinadora, por aceitaram fazer parte deste momento tão importante na minha vida e pelas contribuições para a minha formação.

- À todos os professores e demais funcionários do Curso de Especialização em Gestão Educacional, por proporcionar momentos de aprendizagens, compartilhamentos e desafios que ampliaram meus conhecimentos.

- Às professoras e direção da escola que foi nosso contexto de pesquisa, pela disponibilidade em participar deste trabalho. A participação de vocês foi fundamental neste estudo.

- Aos demais que não estão citados aqui, mas que estiveram presentes na minha vida, que torceram e contribuíram para o meu sucesso, deixo o meu muito obrigada.

RESUMO

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA NA ESCOLA

AUTORA: Gabriela Cedalia Cardoso
ORIENTADORA: Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan
COORIENTADORA: Ms. Silvana Martins de Freitas Millani

Este estudo insere-se na linha de pesquisa Gestão de Instituições Educacionais do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE), do Centro de Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O foco central deste estudo é a dinâmica do trabalho pedagógico e as ações de incentivo à leitura e à escrita. Como objetivo geral, buscamos compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização e objetivos específicos: reconhecer as ações de incentivo à leitura e à escrita desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à leitura e à escrita elaboradas e desenvolvidas com a Proposta Pedagógica da Escola e conhecer como a gestão escolar se organiza para a elaboração e desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita. Para tanto utilizamos como pressupostos teóricos de autores como: Ferreiro (1989, 1999, 2011a, 2011b), Mortatti (2004, 2006), Cagliari (1991), Lück (2008a, 2008b, 2014), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Bolzan (2007, 2009, 2011 e 2013) e Freire (2011). Como abordagem metodológica optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo sociocultural, pois, têm como base de estudo as falas/narrativas de coordenador pedagógico e professores do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada com tópicos-guias que possibilitam que os sujeitos pensem livremente sobre o tema abordado, além disso, foi realizada a análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e planos de estudos do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. A partir deste estudo, foi possível compreender como as professoras organizam seu trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, bem como as ações de incentivo à leitura e à escrita realizadas mensalmente na escola e diariamente na sala de aula, sendo estas de iniciativa dos próprios professores. Também, constatamos que a gestão escolar se encontra engajada em oferecer aos estudantes um ambiente favorável à aprendizagem da leitura e da escrita, desenvolvendo ações que visam incentivar a leitura e a escrita prazerosa e significativa em sala de aula.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Trabalho Pedagógico. Leitura e Escrita. Ciclo de Alfabetização.

ABSTRACT

THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN THE LITERACY CYCLE: INCENTIVE ACTIONS FOR READING AND WRITING AT SCHOOL

Author: Gabriela Cedalia Cardoso
Advisor: Dr^a Doris Pires Vargas Bolzan
Co-advisor: Ms. Silvana Martins de Freitas Millani

This study is part of the research line Management of Educational Institutions from the Course of Specialization in School Management (Gestão de Instituições Educacionais do Curso de Especialização em Gestão Educacional - CEGE), from Educational Center, from Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). The central focus of this study is the dynamics of pedagogical work and the incentive actions for reading and writing. As general objective, we seek to understand how the organization of pedagogical work implies in the development of the incentive actions for reading and writing in the literacy cycle and specific objectives: recognize the incentive actions for reading and writing developed in a school of the Municipal Educational System of Santa Maria/RS; identify the relations established among the incentive actions for reading and writing elaborated and developed with the Pedagogical Proposal of the School and know how the school management organizes itself to elaborate and develop incentive actions for reading and writing. For this, we use as theoretical assumptions by authors such as: Ferreiro (1989, 1999, 2011a, 2011b), Mortatti (2004, 2006), Cagliari (1991), Lück (2008a, 2008b, 2014), Libâneo; Oliveira and Toschi (2012), Bolzan (2007, 2009, 2011 and 2013) and Freire (2011). As methodological approach we chose to perform qualitative research of sociocultural narrative nature, because it has as study basis the speech/narratives of pedagogical coordinator and teachers of the Literacy Cycle (Ciclo de Alfabetização) (1st, 2nd and 3rd year) of Elementary School. As instrument of data collection we performed the semi-structured interview with topic-guides that allows that the subjects think freely about the covered theme, besides, it was performed the documental analysis of the Pedagogical Political Project (PPP) and study plans of 1st, 2nd and 3rd year of Elementary School. From this study, it was possible to comprehend how the teachers organize their pedagogical work in the literacy cycle, as well as the incentive actions for reading and writing performed monthly at school and daily at the classroom, and these actions at the classroom were initiative of the teachers themselves. Also, we observed that the school management finds itself committed to offer to the students a favorable environment to the learning of reading and writing, developing actions that seek to incentive enjoyable and significant reading and writing in the classroom.

Keywords: School Management. Pedagogical Work. Reading and Writing. Literacy Cycle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Âmbito da gestão pedagógica	41
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos tópicos-guia e questões orientadoras das entrevistas com professores e coordenador.....	52
Quadro 2 – Síntese de informações dos sujeitos participantes da pesquisa	55
Quadro 3 – Síntese das categorias de análise.....	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
CAPOSM	Casa do Poeta de Santa Maria
CEGE	Curso de Especialização em Gestão Educacional
CNE	Conselho Nacional da Educação Básica
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escolas Municipais de Educação Infantil
GEEMPA	Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
RME	Rede Municipal de Ensino
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPEl	Universidade Federal de Pelotas
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	Centro Universitário Franciscano

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Autorização Institucional da escola contexto de pesquisa.	97
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	98
Anexo C – Aprovação do Comitê de ética da UFSM	101

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Tópicos guias para entrevistas.....	106
--	-----

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO	13
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: DESAFIOS E MUDANÇAS NO DECORRER DOS SÉCULOS	17
2.2	EDUCAÇÃO ESCOLAR: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	27
2.2.1	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	41
2.2.2	Projeto Leitura no Coração	44
3	DESENHO DA PESQUISA	48
3.1	TEMÁTICA	48
3.2	PROBLEMA DE PESQUISA	48
3.3	OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO	48
3.3.1	Objetivo geral	48
3.3.2	Objetivos específicos	48
3.4	ABORDAGEM METODOLÓGICA	49
3.5	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	50
3.6	CONTEXTOS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	53
3.6.1	Contexto da pesquisa	53
3.6.2	Sujeitos da pesquisa	54
3.7	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO	56
3.8	DIMENSÕES CATEGORIAIS DE ANÁLISE	57
4	ANÁLISE DOS ACHADOS	59
4.1	A GESTÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	59
4.2	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	69
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
	REFERÊNCIAS	91
	ANEXOS	96
	APÊNDICES	105

1 APRESENTAÇÃO

Essa pesquisa visa a elaboração da monografia de especialização, apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Esse estudo objetiva compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização.

A escolha por esse tema está diretamente relacionada à minha trajetória acadêmica e profissional, na qual fui me constituindo professora e pesquisadora a partir de diversos estudos e experiências profissionais acerca da alfabetização.

Esta trajetória teve início ainda no curso de Pedagogia, com as dúvidas e inquietações voltadas à apropriação da leitura e da escrita pelas crianças. No ano de 2013, ingressei no Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Educativas: Educação Básica e Superior (GPFOPE)¹. Durante esse ano atuei como bolsista de iniciação científica no “Projeto Cultura Escrita: Saberes e fazeres docentes em construção”, desenvolvendo atividades relacionadas ao processo de construção da leitura e da escrita pelos estudantes por meio do circuito de jogos e atividades diversificadas. Foi neste mesmo ano, que iniciei minha trajetória como pesquisadora neste grupo. Vale a pena destacar que foi meu primeiro contato com a pesquisa e a extensão durante a formação inicial. A partir dos estudos teóricos e atividades proporcionadas pelo projeto comecei a construir meus conhecimentos acerca do processo de alfabetização.

Por meio das atividades de circuitos, em turmas de 1º a 5º ano do Ensino Fundamental, desenvolvidas pelo projeto, inseri-me pela primeira vez no contexto da alfabetização. Esta inserção se deu por meio Programa Mais Educação² em uma escola da Rede Municipal de Ensino, na qual desenvolvíamos atividades referentes à leitura e a escrita na oficina de Letramento.

Além disso, os encontros periódicos do projeto, no qual desenvolvia leituras e discussões teóricas acerca da alfabetização, bem como compartilhamento de relatos de experiência de professoras alfabetizadoras, permitiram-me compreender melhor

¹ Coordenado pela Profª Dr. Doris Pires Vargas Bolzan, situado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

² Programa de governo instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007, a fim de induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral (<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao>)

esse processo e a importância da mediação de professores gestores na elaboração de práticas pedagógicas que privilegiem a construção dos conhecimentos sobre o processo de leitura e escrita.

No final da minha graduação, ao escolher o tema que daria origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso, optei por realizar uma pesquisa sobre as narrativas de Contos de Fadas às crianças de dois a quatro anos de idade, e a repercussão destas no desenvolvimento do imaginário infantil e da aprendizagem de conhecimentos específicos, como o da leitura e da escrita.

Neste sentido, ao ingressar no curso de Especialização em Gestão Educacional, buscava, por meio de meu projeto de pesquisa, compreender como ocorrem as práticas de leitura em sala de aula com estudantes de anos iniciais e como a gestão escolar trabalha na perspectiva de incentivar estas práticas.

Em junho de 2014 comecei a trabalhar como profissional de apoio pedagógico para alunos com necessidades especiais em uma escola do município. Ao ingressar nessa escola, percebi que algumas professoras realizam ações de incentivo a leitura e a escrita em suas turmas, bem como a escola proporcionava momentos de leituras, escritas e apresentação de poesias entre as crianças. Ao vivenciar estas propostas, aos poucos fui me inserindo e auxiliando as professoras em algumas tarefas relacionadas a estas atividades, foi essa pequena experiência profissional que me inquietou a pesquisar e a conhecer estas propostas de incentivo à leitura e à escrita nas escolas da Rede Municipal.

Ao conhecer as propostas de leitura e escrita desta escola, descobri que estas estavam diretamente vinculadas a um projeto proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), denominado Leitura no Coração, o qual havia sido criado pela Prefeitura Municipal de Santa Maria em decorrência do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), visando incentivar a leitura e a escrita dos estudantes. Foi a partir deste momento que me motivei a pesquisar sobre os projetos de leitura e escrita nas escolas municipais, buscando reconhecer como estes estão organizados no trabalho pedagógico dos professores.

Assim, nesta pesquisa, busco compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização. Como objetivos específicos visou: reconhecer as ações de incentivo a leitura e a escrita desenvolvidas em uma escola da Rede Municipal de Santa Maria/RS; identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à

leitura e à escrita e a Proposta Pedagógica da Escola; e conhecer como a gestão escolar se organiza para a elaboração e desenvolvimento de ações de Incentivo à leitura e à escrita.

Dessa forma, busco atingir estes objetivos por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural. Como instrumento de pesquisa utilizo entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico e professores do ciclo de alfabetização de uma escola da Rede Municipal de Santa Maria, bem como análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e dos projetos desenvolvidos na escola e das nas propostas de incentivo a leitura e a escrita em âmbito federal e municipal.

O referencial teórico, que visa a fundamentação desta pesquisa, está alicerçado nos estudos de autores como: Ferreiro (1989, 1999, 2007, 2011), Mortatti (2004, 2006), Cagliari (1991), Lück (2008a, 2008b, 2014), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Bolzan (2007, 2009, 2011, 2013) e Freire (2011).

No primeiro capítulo *O processo de construção da leitura e da escrita: desafios e mudanças no decorrer dos séculos*, apresento um panorama histórico acerca do aprendizado da leitura e da escrita no Brasil e as mudanças que ocorreram ao longo dos anos, desde a garantia do direito a ler e escrever para todos os cidadãos, até a criação e evolução das propostas para a alfabetização.

O segundo capítulo *Educação Escolar: A organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização* apresenta a definição de trabalho pedagógico e ciclo de alfabetização, bem como uma discussão acerca dos termos gestão educacional e gestão escolar, salientando suas incumbências e responsabilidades na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização. Ainda, dentro deste capítulo, destaco as duas principais propostas de incentivo a leitura e a escrita em desenvolvimento no município de Santa Maria/RS: *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)* e *o Projeto Leitura no Coração*.

No *desenho da pesquisa* apresento a temática principal de pesquisa, o problema e os objetivos deste estudo. Como abordagem metodológica desenvolvo considerações sobre a pesquisa qualitativa de cunho narrativo sociocultural. Além disso, apresento os procedimentos e instrumentos utilizados para a coleta de dados, assim como o contexto e os sujeitos da pesquisa, além das considerações de caráter ético.

Na análise dos achados, apresento as dimensões categoriais para a análise de dados, elencadas como: *A gestão escolar e o projeto político-pedagógico, a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização e as ações de incentivo à leitura e à escrita.*

Nas *considerações finais* retomo todo caminho percorrido durante a pesquisa, os objetivos gerais e específicos, apresentando os resultados destacados por meio deste estudo, problematizando alguns aspectos relatados no decorrer do trabalho.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA: DESAFIOS E MUDANÇAS NO DECORRER DOS SÉCULOS

O processo de construção da leitura e da escrita é alvo de muitas pesquisas e discussões em âmbito nacional e internacional, perpassa por diferentes conceitos, ideias e pensamentos desde os primórdios da história da humanidade.

O surgimento da escrita se deu ainda no período da pré-história, com a necessidade do homem registrar fatos da sua vida cotidiana e que aos poucos foram se modificando e se aperfeiçoando. Neste sentido, para Goodman (1989, p. 14):

A língua escrita de um modo similar à linguagem oral, é uma invenção social. Quando uma sociedade necessita comunicar através do tempo e do espaço e quando necessita recordar sua herança de ideias e de conhecimentos, cria uma língua escrita.

Assim, as primeiras escritas surgiram pela necessidade de comunicação. Podemos afirmar que a escrita foi um dos primeiros meios de comunicação inventados pelo homem. Porém, até o século XIX os registros escritos se restringiam a cartas, relatos de viagem e documentos escritos à mão. Escolas primárias eram poucas, pois eram destinadas a homens, filhos da nobreza, e tinham uma finalidade própria, geralmente religiosa. Ler e escrever era para poucos.

A história da leitura e da escrita no Brasil está diretamente relacionada aos avanços e à formação da sociedade brasileira no decorrer dos séculos. De acordo com Mortatti (2004), no Brasil, as primeiras escolas destinadas ao ensino da leitura e da escrita foram criadas em 1549, com os padres da “Companhia de Jesus”, que tinham por objetivo a catequização dos índios. Sabemos que até essa época a educação se restringia ao intuito de formar novos missionários da igreja católica.

Os jesuítas consideravam os índios como “tábulas rasas” ou “papel em branco”, onde se poderia escrever a palavra de Deus livremente. Como os índios não possuíam nenhum conhecimento do alfabeto e das práticas de leitura era mais fácil de instruí-los e ensiná-los a fé cristã. Além disso, almejava-se, através destes ensinamentos, a inserção dos sujeitos à civilização letrada. Dessa forma, essas

pequenas escolas tornaram-se de fundamental importância para o aprendizado da escrita e do cálculo, conhecimentos tidos como básicos para a vida cidadã.

Após a expulsão dos jesuítas, a igreja deixou de ser o centro da sociedade. Assim, o objetivo dos ensinamentos às novas gerações não era mais vinculado ao catolicismo, à necessidade atual era formar o homem para a coroa portuguesa. Destacaram-se nesse tempo as chamadas “aulas régias” que privilegiavam o ensinamento das primeiras letras e das humanidades, por meio de uma transmissão informal e precária, onde a maioria da população continuava analfabeta.

Porém, naquela época o analfabetismo não era considerado um problema, as pessoas que não possuíam a instrução primária não eram consideradas analfabetas e nem iletradas, já que a leitura e a escrita eram conhecimentos básicos que pertenciam à cultura portuguesa e que aos poucos foram se inserindo no Brasil como um aprendizado de uma segunda língua. Mortatti (2004, p. 53) afirma que:

[...] a palavra “analfabeto” surgiu no século XVIII, assim como a preocupação com a instrução elementar. Mas foi somente só final do Império que novos fatos e idéias conferiram visibilidade à condição de analfabeto e ao correspondente fenômeno designado de “analfabetismo”, que emergiu como um problema de caráter eminentemente político com a proibição do voto do analfabeto em 1881/1882.

Desse modo, foi o contexto social e político da época que tornou o analfabetismo um problema social, problema este, que até os dias de hoje, através de programas de governo e novas metas educacionais, tenta-se solucioná-lo. Concomitantemente a este fato político, tornou-se estritamente necessário a ampliação da escolarização no Brasil e o ensino das primeiras letras, que assumiram um caráter técnico devido à emergente solução do problema.

Nesse sentido, as primeiras iniciativas destinadas à gratuidade da educação primária surgiram após o processo de independência do Brasil com a criação das escolas de primeiras letras. Porém, a falta de escolas e de professores não permitiu que a maioria da população tivesse acesso à cultura escrita. É importante destacar que, no império, a leitura era mais valorizada que a escrita, sendo esta utilizada apenas para a assinatura do nome. O ensino da leitura, por sua vez, baseava-se no método de soletração e silabação (MORTATTI, 2004).

A necessidade de implantar a escolarização da leitura e da escrita, passou a se intensificar somente após a proclamação da república. Era preciso reverter todo atraso educacional do tempo do império. Foi nesta época que às discussões

referentes a métodos educacionais e materiais de apoio pedagógico à alfabetização tomaram força, bem como o surgimento de escolas normais visando à formação de profissionais para as escolas primárias. Assim, segundo Mortatti (2006), as práticas de leitura e de escrita passaram a ser ensinadas de forma técnica e metódica, demandando, para isso, a preparação de profissionais especializados para esta tarefa.

Nesse sentido, no decorrer da história da alfabetização, devido a emergente necessidade de ensinar a leitura e a escrita à maior parte da população que até então era analfabeta, a leitura e escrita passou a ser encarada pelo viés escolar de uma forma técnica e desvinculada da sua função social.

Portanto, o aprendizado da leitura e da escrita perpassou por diversas instâncias, até chegar à compreensão que temos hoje, ou seja, da alfabetização como direito público e subjetivo de todos os cidadãos e como dever do estado. Foi a partir dessas conquistas que a escola passou a adquirir papel central na sociedade, assumindo a função alfabetizadora, oferecendo a instrução mínima para vida cidadã: ler, escrever e resolver cálculos matemáticos básicos.

Com o avanço da sociedade e a consolidação da necessidade de ler e escrever, a educação escolar tornou-se espaço privilegiado para a transmissão de tais conhecimentos, que, primeiramente, assumiram um caráter técnico, a fim de garantir, segundo Mortatti (2004), um aprendizado funcional e eficiente da leitura e da escrita.

Ao falar sobre as mudanças educacionais no decorrer da história e do processo de construção da lectoescrita, vale a pena lembrar os primeiros métodos de alfabetização no Brasil, bem como à origem das tão conhecidas cartilhas que serviam de base para o ensinamento das primeiras letras.

O primeiro método utilizado para o ensino da leitura e da escrita foi o chamado “Marcha Sintética” ou método sintético (das “partes” para o “todo”), o qual deu origem às primeiras cartilhas de alfabetização no século XIX. Este método parte dos elementos menores das palavras, as letras, as sílabas, os fonemas e, por último, o texto. Acreditava-se que o aprendizado na leitura da escrita deveria começar do mais fácil para o mais complexo. Este método é dividido em três propostas: soletração (alfabético), fônico e silabação.

A soletração ou método alfabético parte do conhecimento das letras isoladas, que posteriormente dão origem as sílabas e por último as palavras. O fônico se

baseia na relação entre o fonema (som) e a letra correspondente, após a memorização do som das letras a criança entra em contato com a grafia. Por último, a silabação, neste processo a criança aprende primeiramente as sílabas, as diversas combinações de letras e sua emissão sonora, para depois partir para a palavra.

Após o ano de 1890, professores e grandes evolucionistas da época passaram a defender o método analítico (do “todo” para as “partes”), o que gerou muita disputa e reprovação em âmbito nacional. No método analítico o ensino da leitura e da escrita deveria começar do “todo” (textos e palavras) para depois analisar as partes que o compõe (sílabas e letras). Preocupava-se com a coerência e com a compreensão do sentido do texto pela criança. Este método se apresenta em três propostas: palavração, sentencição e “historieta”.

O processo de palavração parte do ensino das palavras para depois dar início o ensino das sílabas. A sentencição, parte do ensino da frase e posteriormente para as palavras e sílabas que a compõe. A “historieta” é uma ampliação da sentencição, onde a criança primeiramente tem o conhecimento de pequenos textos, histórias, letras de músicas para depois decompor em partes menores.

Após a divulgação do método analítico as cartilhas de alfabetização no século XX começaram a adotá-lo, baseando-se principalmente nos processos de palavração e sentencição. Porém iniciou-se uma disputa entre os defensores do novo método e os que continuavam a utilizar o método sintético.

Assim, por volta do ano de 1920, a fim de solucionar os grandes problemas da alfabetização, buscou-se uma conciliação entre os dois métodos (sintético e analítico), dando origem aos métodos mistos ou ecléticos, que passaram a compor as cartilhas da época. Estes privilegiavam um ensino técnico, onde a escrita se restringia ao traçado correto das letras e ao ensino da ortografia a partir de exercícios mecânicos de coordenação viso-motora. Assim, a leitura e a escrita eram vistas como habilidades que precisavam ser treinadas e desenvolvidas simultaneamente.

Por volta da década de 60, os ideais alfabetizadores passaram por uma significativa revolução, a partir da disseminação da chamada alfabetização popular que futuramente daria origem ao método Freire, proposto pelo educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997).

Freire (1968), a partir de seus estudos sobre alfabetização e experiências alfabetizadoras em turmas de jovens e adultos, criticou a chamada “educação

bancária”³, no qual o aluno é um mero receptor e a educação assume um caráter de transferência de conhecimento. Buscou, assim, uma educação crítica, vivenciada como uma prática da liberdade, superando a opressão da classe dominante da sociedade atual.

Para ele, o aprendizado da leitura e da escrita vai além da decodificação e da memorização mecânica. Nesse sentido, critica o uso de cartilhas na alfabetização com exercícios e discursos manipuladores e descontextualizados, bem como da mera repetição do “ba-be-bi-bo-bu”, lutando pelo direito de ler e escrever para a compreensão e transformação do mundo em que vivem. Conforme as palavras de Freire (2011, p. 91):

Assim como na alfabetização não nos interessa ensinar ao Povo um puro be-a-bá, não nos interessa também, na pós-alfabetização, transferir ao povo frases e textos para ele ir lendo sem entender. A reconstrução nacional exige de todos nós uma participação consciente e a participação consciente, em qualquer nível da reconstrução nacional, exige ação e pensamento.

Desse modo, enfatizou em seu método a utilização de atividades contextualizadas, ou seja, condizentes com a realidade social e cultural dos estudantes, incentivando a criação, a curiosidade e a expressão dos alunos. Além disso, afirmou ser fundamental considerar as experiências que os alunos possuem antes de ter contato com a educação formal, pois, antes de aprender a ler as palavras, já realizamos a leitura de mundo (FREIRE, 2011).

Em meados de 1980, as discussões à respeito do processo de construção da leitura e da escrita tomou novos rumos com os estudos da educadora argentina Emília Ferreiro, causando grande impacto nas concepções sobre alfabetização, influenciando inclusive novos programas e diretrizes governamentais, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Em seus estudos, Ferreiro (1989) critica o método tradicional e a utilização de cartilhas, pois estas priorizam o aprendizado da leitura e da escrita de uma forma mecânica e descontextualizada, incitando a memorização e a decodificação. Ainda, segundo ela: “o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos” (p. 18). Assim, compreende a alfabetização como um

³ Termo utilizado por Paulo Freire na obra intitulada “Pedagogia do Oprimido” (1968), para conceituar a educação no qual o professor assume uma postura rígida e de imposição do conhecimento.

processo cultural e carregado de significados, enfatizando que os estudantes possuem papel ativo no processo de construção do conhecimento.

No Brasil, os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) começaram a ser divulgados a partir da década de 80, com a publicação do livro “Psicogênese da língua escrita”. A publicação deste livro revolucionou a alfabetização no Brasil, a partir do momento que mudou o foco de atenção dos métodos de ensino para o aluno e o seu processo de aprendizagem.

Ferreiro não apresentou nenhum método de ensino novo, mas seu nome foi fortemente vinculado ao construtivismo, à medida que utilizou dos estudos de Jean Piaget (1896-1980) para compreender o processo de construção da leitura e da escrita pelas crianças pequenas. Conforme Mortatti (2006, p. 10):

Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

Desse modo, a partir do construtivismo e dos estudos de Ferreiro, a alfabetização passa a ser entendida como uma forma de apropriação da função social da escrita. Portanto, deve ser estimulada por meio de portadores de textos que apresentam à criança a função real da leitura e da escrita.

Além disso, do ponto de vista construtivista, o aprendizado da leitura e da escrita é um processo passível de erros, no qual todas as crianças testam suas hipóteses, avançam e aprendem a partir das mediações e interações promovidas nos contextos da alfabetização. Conforme as palavras de Ferreiro (1999, p. 31, grifo do autor):

A concepção de aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer passam “através” dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém não pode *criar* aprendizagem.

Nesta direção, Ferreiro tira a atenção dos métodos de ensino e a centra no processo que é construído pela criança. O professor atuará, então, como mediador desse processo, a fim de promover a aprendizagem do estudante, a qual resulta da própria atividade do sujeito e do processo que ele realiza.

Ainda, a palavra construtivismo parte da ideia de que o saber não é algo concluído, mas sim se refere à construção, ou seja, a aprendizagem é um processo construído pelo sujeito a partir de erros que são inerentes e essenciais neste processo. É nesse sentido, que as pesquisas sobre a psicogênese têm suas raízes na teoria de Piaget, uma vez que:

[...] o conhecimento objetivo aparece como uma aquisição, e não como um dado inicial. O caminho em direção a este conhecimento objetivo não é linear: não nos aproximamos dele passo a passo, juntando peças de conhecimento umas sobre as outras, mas sim através de grandes reestruturações globais, algumas das quais são “errôneas” (no que se refere ao ponto final); porém, “construtivas” (na medida em que permitam aceder a ele). Esta noção de *erros construtivos* é essencial (FERREIRO, 1999, p. 33, grifos do autor).

Esta afirmação nos possibilita compreender que o erro no processo de alfabetização é algo necessário e sistemático, à medida que permite o avanço da criança. É, por isso, o ponto de partida para a aprendizagem e para a resposta “correta”. São o que chamamos de erros construtivos, que auxiliam no processo de aquisição da lectoescrita. Portanto, os erros não devem ser banidos pelo professor e vistos como algo ruim. É preciso considerá-lo e aceitá-lo como parte do processo.

É possível então, perceber a grande revolução da alfabetização a partir do momento que as ideias construtivistas e os estudos de Emília Ferreiro foram divulgados no Brasil. Ao apresentar uma nova maneira de olhar para o aluno e para o processo que ele está construindo, mudou-se completamente o foco de atenção, lançando um olhar crítico sobre as práticas de leitura e de escrita nas classes de alfabetização.

Ao considerar a alfabetização como um processo pelo qual toda criança passa na construção do aprendizado da leitura e da escrita, Emília Ferreiro e Ana Teberosky destacam na obra “Psicogênese da Língua Escrita” (1999) os níveis e etapas que o permeiam, auxiliando na compreensão deste processo.

Estas hipóteses apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2011a), são identificadas por meio de uma testagem com quatro palavras e uma frase, que permite olhar para a escrita da criança, a fim de verificar os níveis que compõe este processo.

Assim, afirmam que o processo de construção da escrita evolui por três períodos, nos quais é possível verificar quatro hipóteses de escrita, são elas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

O *período 1* é marcado pela tentativa de diferenciação entre a escrita e o desenho. Para escrever, a criança utiliza diferentes grafias como pseudoletas, números, riscos, linhas onduladas (na tentativa de representação da letra cursiva). Usa letras, sinais de pontuação e números sem distinção, não estabelecendo nenhuma relação com a sonoridade, bem como, não estabelece relações entre as partes e o todo, caracterizando a escrita global. Ainda, neste nível ocorre a relação entre a palavra e o objeto referido, ou seja, o tamanho da escrita deve ser proporcional ao tamanho do objeto ou idade da pessoa a que está se referindo.

No *período 2* a criança já possui a noção de que para escrever coisas diferentes é preciso utilizar letras diferentes. O avanço mais evidente entre o primeiro e o segundo período são as grafias mais semelhantes as letras convencionais. Neste período a criança passa a utilizar os eixos quantitativo e qualitativo como critério de escrita e condição básica para a interpretabilidade, ou seja, nesta fase a preocupação da criança não está centrada no traçado dos grafemas, mas sim na quantidade e na variedade de grafemas que a palavra possui. A quantidade mínima de caracteres é definida pela própria criança de modo a garantir que uma palavra pode ou não ser lida (interpretada). Ainda, é comum neste nível as crianças utilizarem de modelos estáveis e forma fixa de escrita, trocando apenas a ordem em que os grafemas se encontram, podendo utilizar, para isso, das letras do seu próprio nome à medida que o seu universo de grafismo ainda é muito restrito.

Assim, os períodos 1 e 2 compreendem a hipótese *pré-silábica*.

O *período 3* dá início ao período de fonetização, no qual a criança já é capaz de relacionar as partes com o todo, tentando corresponder cada letra com as partes sonoras da fala (oralidade). Neste período, a criança escreve uma letra para cada sílaba da palavra, é o que chamamos de *hipótese sílabica*. Ainda nessa hipótese é comum a criança entrar em conflito com o critério de escrita que utilizava no período anterior: a quantidade mínima de caracteres, pois como utiliza uma única grafia para representar uma sílaba seria impossível a escrita de palavras dissílabas ou monossílabas, como por exemplo *carro* e *sol*. É neste momento de conflito que a criança é desafiada a repensar a sua hipótese, e assim, progressivamente, acaba por abandonar o critério da quantidade, buscando novos tipos de análise e de compreensão da escrita.

Ainda no 3º período ocorre a transição da hipótese sílabica à hipótese alfabética, o que chamamos de *hipótese sílabico-alfabética*. Como já mencionado neste período, o conflito entre a hipótese silábica e a quantidade mínima de caracteres é um dos fatores que influencia no abandono a hipótese silábica, pois esse conflito gera na criança uma desestabilização dos conhecimentos anteriores, procurando novas soluções para resolver seu problema com a escrita. É neste momento que a criança descobre que a sílaba não é uma unidade, mas sim que ela é composta por unidades ainda menores (letras), portanto, não é possível representá-la por uma única letra. A partir desse entendimento, passa a acrescentar letras à escrita silábica.

Por fim, a última hipótese do 3º período compreende a *hipótese alfabética*, que constitui a última etapa deste processo de evolução. Ao chegar nesta hipótese a criança já compreendeu que cada um dos “pedacinhos” da escrita (sílabas) é composto por valores sonoros menores (letras). Neste momento a criança enfrenta apenas problemas relacionados com a ortografia, dentre eles: acentuação, troca de letras conforme a sonoridade das sílabas e a falta de espaço entre as palavras quando se trata da escrita de frases. No entanto, as crianças neste nível já apresentam domínio do sistema de escrita e já compreendem a organização deste sistema.

Portanto, a partir deste estudo acerca do processo de construção da leitura e da escrita, descrito por Ferreiro e Teberosky, é possível compreender a importância de proporcionar, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, um ambiente alfabetizador que considere os “erros” como parte integrante deste processo e ponto de partida para a evolução da criança.

Além disso, é imprescindível proporcionar espaços em que as crianças escrevam espontaneamente, sem privilegiar a cópia, visando o avanço das hipóteses por meio da interação entre pares e de atividades lúdicas que estimulem a desestabilização das hipóteses anteriores.

Percebemos no decorrer da história grandes esforços de mudanças na área educacional, principalmente no que se refere ao aprendizado da leitura e da escrita. Mudanças estas, que acompanharam as necessidades político-culturais de cada momento histórico. A alfabetização, no entanto, com o passar dos tempos passou de artigo de luxo para um conhecimento mínimo e básico para a vida em sociedade. De acordo com Mortatti (2004, p. 15):

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político.

Nesse sentido, avançamos muito no que tange ao direito à educação e a aprendizagem da leitura e da escrita, desde o direito ao voto de analfabetos a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica. Porém, ainda há muito o que avançar em termos de qualidade educacional e alfabetização no Brasil.

Mas afinal o que é alfabetização? No dicionário de língua portuguesa, alfabetização refere-se à ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura, conhecimentos adquiridos no meio escolar (FERREIRA, 2001). Porém para Ferreiro (2011a, p. 44) o aprendizado da leitura e da escrita “[...] não é um objeto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço da humanidade”, que não se restringe à aprendizagem de uma técnica, mas sim é a apropriação de um novo objeto de conhecimento.

Contudo, durante muito tempo a alfabetização foi entendida como uma mera decodificação dos códigos que compõe a escrita, não havia nenhuma preocupação por parte de educadores com a produção de sentido das crianças com o texto. Além disso, durante muito tempo, a escrita deixou de ser vista como um objeto social e cultural para assumir um papel técnico e metódico. Para Ferreiro (2007, p.70):

A escrita é um objeto social, mas a escola transformou-a em um objeto exclusivamente escolar, ocultando ao mesmo tempo suas funções extra-escolares [...]. A escola (como instituição) transformou-se em guardiã desse objeto e exige da criança, no processo de aprendizagem, uma atitude contemplativa frente a este objeto.

Portanto, é preciso romper com uma dicotomia imposta pela escola para pensar a alfabetização como um conhecimento social, construído nas múltiplas interações que o sujeito estabelece com o meio, ou seja, na escola, na família e na sociedade. O aprendizado da leitura e da escrita é um processo que precisa ser compreendido pelo professor, tendo a própria criança como foco principal na construção destes conhecimentos essenciais à sua cidadania.

2.2 EDUCAÇÃO ESCOLAR: A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A educação escolar é tida como um espaço específico destinado à construção do saber formal por parte dos estudantes, onde se organiza, sistematiza e universaliza um conhecimento historicamente produzido. Sabemos que a educação escolar é organizada de acordo com a legislação e as políticas públicas que orientam e respaldam a ação do poder público sobre a educação no Brasil. Nesse sentido, a educação escolar é organizada, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) - nº 9.394/96, em duas etapas: a Educação Básica e a Educação Superior.

De acordo com a LDBN atual, em seu art. 22, a Educação Básica é composta pela Educação Infantil (0 aos 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 em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Além disso, a legislação determina as regras de organização, referente à carga horária, currículo e conteúdos obrigatórios para a Educação Básica.

Em 2006 o Ensino Fundamental sofreu algumas modificações a partir da Lei nº 11.274, que alterou a Lei nº 9.394/96, dispondo sobre a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental e matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade. Frente à essa transformação na educação básica tornou-se necessário repensar o que se espera da escola nos primeiros anos de escolarização, principalmente referente à alfabetização das crianças de seis anos de idade. Assim, os três primeiros anos do Ensino Fundamental foram organizados em forma de ciclo sequencial, chamado de Ciclo de Alfabetização, onde deveriam ser consolidadas as habilidades básicas de leitura e escrita.

O ciclo de alfabetização, igualmente chamado de bloco inicial de alfabetização é caracterizado por um bloco formado pelos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) e instituído pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional da Educação Básica (CNE), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. O Art. 30 dessa Resolução normatiza que os três primeiros anos do Ensino Fundamental

possuem a responsabilidade de alfabetização e letramento das crianças, assegurando:

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

Além disso, a Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, afirma que os três primeiros anos do Ensino Fundamental devem ter como foco central a alfabetização das crianças. Nesta direção, o Ciclo de Alfabetização propõe um ciclo sequencial de aprendizagem sem interrupções, a fim de respeitar o tempo de cada criança durante a aprendizagem da leitura e da escrita, convergindo com a proposta de Ferreiro e Teberosky (1999) ao se referir ao processo de construção da lectoescrita⁴. Assim, um dos objetivos principais do Ciclo de Alfabetização, apresentado no Caderno nº 01, ano 02 do PNAIC é “possibilitar a garantia do direito à leitura e à escrita, até o 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012, p. 9).

A organização do currículo em ciclos não é uma proposta nova, está assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – nº9.394/96 através do Art. 23, Cap. II, que declara que a Educação Básica poderá ser organizada em séries anuais, períodos semestrais ou ciclos.

A palavra ciclo, de acordo com o dicionário de língua portuguesa (FERREIRA, 2001, p.161), significa uma “sequência de fenômenos que se renovam periodicamente”, o que nos leva a afirmar que o Ciclo de Alfabetização é uma sequência de aprendizagem sem interrupção que visa a alfabetização da criança. De acordo com Leal (2012, p. 8): “O regime de ciclos nos oferece possibilidades de repensarmos os tempos escolares, do modo a encontrarmos formas diversificadas de abordar os conhecimentos, rumo a um ensino mais problematizador.”

Portanto, repensar a alfabetização foi uma das propostas do Ministério da Educação (MEC) ao instituir o Ciclo de alfabetização e por decorrência, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tem sido um dos maiores desafios das escolas de Educação Básica e dos professores alfabetizadores.

⁴ Termo utilizado por Ferreiro para denominar o aprendizado da leitura e da escrita.

O Ciclo de Alfabetização nos propõe, primeiramente, repensar que nem todas as crianças são alfabetizadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e com essa nova proposta poderão dar continuidade ao seu aprendizado sem o prejuízo e a angústia de uma reprovação.

Nesse sentido, a proposta da alfabetização em ciclos tem por finalidade auxiliar os professores a repensar a sua prática pedagógica, engajada em um ensino comprometido com o estudante e com o seu tempo de aprendizado que favoreça as experiências extraescolares, pois a escola não é o único espaço destinado ao saber. Com isso, nos aproximamos dos estudos de Ferreiro (1999) ao propor um processo de alfabetização que não se limita a técnicas de decodificação, mas sim a um processo de construção do conhecimento baseado na cultura, nas experiências das crianças e da interação com seus pares.

Nesta perspectiva, a alfabetização assume um caráter desafiador, cultural e social, focada na criança e na sua aprendizagem, o que vem a ser concretizado com a proposta do ciclo. De acordo com Cruz (2012, p. 7):

O Ciclo de Alfabetização se constitui, [...] como um espaço com inúmeras possibilidades para que toda criança em processo de alfabetização possa construir conhecimentos diversificados e multifacetados de forma contínua ao longo dos três anos.

Portanto, o ciclo de alfabetização se constitui como uma proposta centrada na criança e no seu processo de alfabetização, buscando uma aprendizagem contínua, sem interrupções e prejuízos, a fim de que o próprio estudante construa, no período de três anos, o seu conhecimento sobre a leitura e a escrita.

Ao pensar a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, é necessário pensar, primeiramente, na organização da escola como estabelecimento de ensino, a fim de assegurar o bom funcionamento da instituição e o alcance dos objetivos da Educação Básica definidos em lei. Assim, segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 436, grifo do autor):

[...] 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.

Nesse sentido, observamos que o termo organização escolar não se refere somente à administração dos recursos materiais e financeiros de uma instituição

pública, mas engloba todos os aspectos relacionados a articulação das atividades e do trabalho político-pedagógico desenvolvido pelas pessoas neste local. É necessário avaliar, planejar, sistematizar e dirigir o ambiente escolar em todas as suas esferas (pedagógica e administrativa), na perspectiva de garantir a aprendizagem de todos os estudantes. Ainda, conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 411):

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se ao conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso de recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas.

Portanto, a escola, tem objetivos próprios e compromissos que requerem uma organização capaz de atender as necessidades da instituição e dos indivíduos que ali se encontram, sejam eles alunos, professores ou demais funcionários. É necessário orientar e organizar o trabalho destes profissionais, gerir desde uma reunião pedagógica até a distribuição da merenda para os estudantes.

Além disso, dentro de uma esfera pedagógica, a organização escolar tem papel específico de orientar e acompanhar o trabalho pedagógico dos professores. Entende-se por trabalho pedagógico todo trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula. Segundo Bolzan (2011, p. 21, grifo do autor):

No que se refere ao *trabalho pedagógico*, este diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O Trabalho Pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente.

Assim, a organização do trabalho pedagógico refere-se à organização da prática docente, como o professor realiza seu trabalho, que estratégias e ações estão ligadas a esta prática. Refere-se aos métodos de ensino, aos conteúdos, ao processo de ensino e de aprendizagem, as relações que estabelece com o meio e a própria autonomia de gerir sua prática.

Ao focar a autonomia do professor nos deparamos com a ideia de trabalho pedagógico compartilhado referindo-se as construções coletivas e individuais que o professor realiza durante a sua prática docente, que implica no diálogo, na troca de experiências e de ideias sobre problemas e situações vivenciados na escola, o que podemos denominar de conhecimento compartilhado. Segundo Bolzan (2006,

p. 380), “refere-se as trocas entre pares/docentes e aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente”, o que permite ao professor o desenvolvimento da sua autonomia e avanços em seus conhecimentos.

Nesta perspectiva, Bolzan (2009, p. 24), faz referência ao conhecimento pedagógico compartilhado⁵, afirmando que:

[...] A busca da compreensão da atividade compartilhada de ensino e de aprendizagem pressupõe uma clara postura ética. Ao observarmos o modo como se desenrolam os processos de interação e de mediação da atividade cotidiana das professoras e dos alunos, podemos evidenciar mais do que o processo de ensinar e aprender, na sala de aula, senão também compreender o processo de conhecimento pedagógico em um sentido mais amplo.

Neste sentido, cabe à escola organizar estes momentos de interação e de compartilhamento de experiências entre colegas, buscando outros espaços de socialização além da sala de aula. Ainda, é necessário que o professor seja livre para gerir seu próprio trabalho pedagógico, sem estar preso a determinadas regras e ações impostas pela equipe diretiva⁶. Para Bolzan (2009, p. 17):

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 próprio um produtor de conhecimento profissional e pedagógico.

Podemos identificar, assim, que o espaço destinado à reflexão e à socialização atuará nesta autonomia do professor, permitindo que o mesmo tenha condições de escolher e dinamizar suas ações em sala de aula.

Além disso, vale destacar a importância do trabalho compartilhado na formação dos professores, uma vez que necessitam destes momentos de interação na construção do conhecimento pedagógico. Esta atividade formativa por meio do trabalho em equipe é denominado por Marcelo Garcia (1999) como interformação⁷. A aprendizagem docente, neste sentido, se dá por meio das experiências e

⁵ Entende-se conhecimento pedagógico compartilhado como um sistema de ideias de caráter processual que envolve uma rede de relações interpessoais (BOLZAN, 2006).

⁶ Entende-se por equipe diretiva da escola o grupo formado pelo diretor, coordenador e supervisor.

⁷ Entende-se por interformação docente “o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial ou ao longo da carreira [...]” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 352).

vivências dos professores a partir de atividades que privilegiem as relações interpessoais.

São nestes momentos de interação que os professores encontram apoio, compartilham experiências e [re]significam as suas práticas em sala de aula. Assim, podemos afirmar, de acordo com os estudos de Marcelo Garcia (1999), que a formação docente não ocorre necessariamente de forma individual e autônoma, sendo a interformação um meio para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores.

A aprendizagem da docência, neste sentido se configura como um processo de interação, de interlocução e dialogicidade nos diversos espaços formativos do professor, principalmente no ambiente escolar. Assim, nos aproximamos do conceito de cultura de colaboração que, segundo Bolzan (2010, p. 12) refere-se “ao compartilhamento de ideias, saberes e fazeres docentes, especialmente entre pares da profissão [...]”.

A cultura de colaboração, portanto, refere-se ao trabalho em equipe dentro da instituição, onde os desafios, problemas e novas ações são discutidas coletivamente. Assim, o trabalho compartilhado também reflete na gestão democrática da instituição, uma vez que permite a participação e o envolvimento de todos na organização escolar. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) a participação é o melhor meio de alcançar os objetivos da escola e a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, promovendo a gestão democrática e participativa da instituição.

Dessa forma, o trabalho do professor em sala de aula, especialmente no ciclo de alfabetização, demanda habilidades específicas de gestão, capazes de articular diversos elementos intrínsecos à própria organização escolar de modo a garantir a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, Lück (2014, p.23) define o professor como gestor de aprendizagem tendo como principal foco o processo de ensino e aprendizagem, pois este:

[...] consiste, eminentemente, em um processo de gestão que na sala de aula é exercido diretamente pelo professor. De modo a garantir que haja unidade na qualidade de seu trabalho, como condição para que todos os alunos tenham iguais oportunidades de progresso escolar [...].

Desse modo, a educação escolar deverá prover das condições necessárias para que os professores organize seu próprio trabalho pedagógico, resultando na

aprendizagem de seus alunos e no bom funcionamento da escola. Sendo assim, conforme Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), a escola deverá prezar, dentro de uma boa organização, de: 1) *professores bem preparados*, que tenham clareza de seus objetivos, domínio de conteúdos e planejamento adequado às especificidades da turma; 2) *projeto pedagógico curricular* bem definido, que possuem todos os objetivos que se pretende alcançar, os métodos a serem utilizados e a sistemática de avaliação; 3) *bom clima de trabalho* entre todas as pessoas; 4) *estrutura organizacional*, ou seja, organização do processo de ensino-aprendizagem que motive os alunos a aprender; 5) *papel significativo da direção e coordenação*, a fim de uma boa articulação o trabalho e ajuda mútua; 6) *condições físicas e materiais* (bibliotecas, recursos didáticos, laboratórios e etc.), que propicie melhores condições de aprendizagem, 7) *estrutura curricular*, conteúdos e metodologias bem pensados e selecionados e 8) *disponibilidade em aceitar inovações*, ou seja, aceitar o novo de uma forma mais reflexiva, sem rigidez e imposições de apenas um determinado grupo.

Ao tratar de organização escolar nos referimos a um campo específico da área da gestão: a gestão escolar. Vale ressaltar que o conceito de gestão é muito mais amplo e abrange, em específico, dois setores principais de ação: a gestão educacional (âmbito macro), envolvendo todo o sistema de ensino e a gestão escolar (âmbito micro) que se refere à escola como instituição. Segundo Lück (2008b, p. 26) “a concepção de gestão permeia todos os segmentos do sistema como um todo, em vista do que, em sua essência e expressões gerais, é a mesma, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas)”.

Deste modo, o termo gestão refere-se ao ato de gerir, orientar, administrar um determinado estabelecimento. No entanto, o conceito de gestão não restringe ao enfoque da administração, no âmbito educacional a gestão tem o dever de: orientar e liderar de maneira clara e competente os sistemas de ensino; organizar todo trabalho educacional, não somente de docentes, mas de todos os funcionários que trabalham dentro da instituição e a adotar métodos estratégicos para a resolução de problemas.

Neste sentido, a gestão escolar refere-se às incumbências de cada sistema de ensino, bem como ao ato de organizar, elaborar e gerir o próprio trabalho

pedagógico, a proposta pedagógica, os recursos materiais e financeiros da instituição. Segundo Lück (2009, p. 24):

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A gestão escolar é, portanto, um dos enfoques da gestão, responsável pela organização e gerenciamento das condições humanas e materiais necessárias para garantir o bom desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino, bem como a qualidade de ensino e a aprendizagem dos estudantes.

Cabe, assim, a gestão escolar, promover medidas que visam a resolução de problemas educacionais, sejam elas referentes à organização do trabalho pedagógico, do currículo e das propostas de ensino ou de ordem econômica e financeira. É, também, de sua incumbência monitorar todas as atividades desenvolvidas na instituição, avaliar, zelar pelo trabalho em equipe e pela integração escola/comunidade. Isto exige, segundo Lück (2009), um trabalho de competências múltiplas e específicas que impõe novos desafios ao gestor. Tendo como foco o trabalho pedagógico docente, Lück (2014, p. 25) ainda afirma que:

[...] a gestão escolar é responsável pela efetividade do trabalho dos professores e pela qualidade do ambiente escolar, cabe aos seus gestores a responsabilidade pelos resultados que estes promovam. Portanto, compete-lhes atuar com os professores no sentido de que desenvolvam competências pedagógicas para enfrentar com mais efetividade o desafio de promover a aprendizagem de todos os seus alunos, assim como garantir a equivalência da qualidade de experiências pedagógicas recebidas por todos os seus alunos.

No contexto da alfabetização, este desafio torna-se ainda maior, à medida que somos responsáveis pela alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Assim, é estritamente necessário o envolvimento de toda gestão escolar na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, sendo responsável pela orientação, apoio e acompanhamento do trabalho docente.

Além disso, percebe-se que a organização do trabalho pedagógico e autonomia do professor requer um fator extremamente relevante para o cenário educacional: a autonomia escolar. A autonomia da escola implica em uma gestão

descentralizada e democrática, que conte com a participação de toda comunidade escolar (pais, professores, estudantes e funcionários) na construção da Proposta Pedagógica, nas tomadas de decisões e todas as outras atividades desenvolvidas na escola. É importante, além disso, que a escola tenha sua própria autonomia ao tomar suas próprias decisões sobre o que é melhor para a instituição, considerando a sua realidade.

Portanto, vale lembrar, que esta autonomia é relativa, pois todas as escolas possuem normas e diretrizes legais a serem seguidas, pois elas não funcionam isoladamente, uma vez que as Secretarias de Educação possuem o dever de administrar e orientar o trabalho de uma rede de escolas. De acordo com Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 418):

[...] não convém à escola ignorar o papel do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema nem simplesmente subjugar-se a suas determinações. [...] A autonomia das escolas em face das várias instâncias sociais será sempre relativa. É preciso saber compatibilizar as decisões do sistema com as decisões tomadas no âmbito das escolas [...].

Por outro lado, vale destacar que as normativas e as diretrizes curriculares nomeadas pelo Estado e pelas Secretarias de Educação, não devem se configurar como uma imposição rígida, que coloquem as escolas e os professores em uma “camisa de força”, sem liberdade para gerir seu próprio trabalho pedagógico, mas sim devem ser objetos de interpretação e de discussão nas escolas, flexíveis à realidade escolar, servindo de subsídio e orientação para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A autonomia, nesse sentido, refere-se ao direito e dever da escola de avaliar as medidas educativas expressas pelas Secretarias, discuti-las (contando com a participação da comunidade escolar), interpretá-las e adaptá-las de acordo com o contexto escolar, tomando as decisões mais apropriadas para o momento.

Nesta perspectiva, Lück (2008a) corrobora com esta ideia quando afirma que a autonomia escolar é uma necessidade, tendo em vista que a escola precisa atender as necessidades da formação social que a ela são impostas pela sociedade. Portanto, a descentralização do poder e flexibilização na tomada de decisões para o provimento de mudanças emergentes na instituição são medidas relacionadas ao conceito de autonomia, extremamente necessárias ao trabalho da Gestão Escolar.

Desse modo, a escola é uma instituição social que segue normas e diretrizes curriculares preestabelecidas, tendo o dever de orientar e comunicar o corpo docente sobre as normativas legais e pedagógicas. Deve promover, assim, um ambiente democrático e participativo, com o objetivo de potencializar as habilidades físicas, cognitivas e sociais dos educandos.

Ao destacar as normas e diretrizes legais nomeadas pelo governo federal, estadual e municipal, que têm por principal objetivo orientar e gerenciar o trabalho das escolas, estamos nos referindo a gestão educacional.

O termo gestão educacional refere-se à organização dos sistemas de ensino como um todo, em âmbito federal, estadual e municipal, bem como às delegações destes sistemas em orientar e implementar ações políticas e educacionais a serem desenvolvidas nas instituições escolares. Para Lück (2008a, p. 36):

Gestão Educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo[...].

O termo gestão educacional é relativamente novo, ele ganhou evidência a partir da década de 1990 e se constituiu como um conceito comum na área da educação, abrangendo todas as questões organizacionais referentes aos sistemas de ensino. Portanto, a gestão educacional é entendida como a base comum, à medida que é o guia de orientação para as escolas.

Desse modo, a gestão escolar e a gestão educacional estabelecem uma relação de interdependência, uma vez que ambas são responsáveis pelo gerenciamento de todas as questões educacionais, sejam elas pedagógicas ou administrativas, em prol de um mesmo objetivo: a tão conclamada qualidade de ensino. Assim, elas realizam um trabalho em conjunto, a gestão educacional responsável pelo 'todo', orientar e dirigir os estabelecimentos de ensino e a gestão escolar com a responsabilidade de "dar vida" a todas as normas e orientações recebidas do sistema.

A organização do trabalho pedagógico, por sua vez, depende de fatores inerentes à gestão escolar, fatores estes que subsidiam e orientam a prática docente, tais como: o currículo, as avaliações, os projetos, os objetivos, o Projeto

Político-Pedagógico (PPP), enfim, tudo que diz respeito à organização pedagógica da escola dentro e fora da sala de aula.

Mas afinal, o que é currículo? De acordo com a cultura escolar, o currículo é um documento onde se encontram todos os objetivos e diretrizes de cada ano escolar, bem como os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação. Traidi (1984), apresenta a definição de currículo como um conjunto de experiências indispensáveis à formação integral do educando, que são organizadas e supervisionadas pela escola. Pode-se compreender, dessa maneira que o termo currículo refere-se não somente aos conteúdos das disciplinas, mas aos conhecimentos, valores e atitudes que constroem a identidade do ser humano.

Porém, muitas vezes, erroneamente, o currículo está sendo compreendido como um aglutinado de conteúdos escolares a serem vencidos até o final do ano letivo, o que tem gerado concorrência e competitividade na escola em busca de resultados satisfatórios nas avaliações escolares.

Com isso, torna-se possível refletir acerca da verdadeira finalidade do currículo e da necessidade de uma boa organização do trabalho pedagógico a fim de atender às demandas sociais, o papel da escola e as diretrizes expostas na legislação, sem que o currículo assuma um caráter conteudista e classificatório.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Lei nº 9.394/96, art. 26) o currículo tem a base nacional comum, porém deve ser complementada em cada escola por uma parte diversificada, conforme as características regionais, culturais e econômicas dos educandos (BRASIL, 1996). A legislação define os conteúdos obrigatórios que devem conter no currículo, como a: língua portuguesa, matemática, conhecimento de mundo físico e natural e realidade social e política do Brasil. Mas, também alerta para a parte diversificada, que deverá atender às especificidades de cada estabelecimento de ensino, atentando para a formação integral do indivíduo.

Considerando as Diretrizes para a Educação Básica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) analisam o currículo como um meio de atingir o principal objetivo da escola: a aprendizagem dos estudantes, destacando a necessidade de uma organização escolar alicerçada nos objetivos que se pretendem atingir em sala de aula. Na visão destes autores, os objetivos decorrem das demandas econômicas, sociais e culturais da sociedade, sendo eles os principais pontos de realização do currículo.

Os objetivos expressam, portanto, projetos sociais e culturais da sociedade e da comunidade, de acordo com os interesses em jogo. Concretizam-se no currículo da escola, o qual, por sua vez, é efetivado por meio das atividades de ensino para atingir resultados em termos de qualidade cognitiva, operativa e social das aprendizagens (p .426).

Entramos, assim, na questão das metodologias de ensino, que possuem papel de destaque na grade curricular das escolas. O “como ensinar” é uma dos principais questionamentos dos professores de todos os níveis, mas principalmente, no ciclo de alfabetização, em que a responsabilidade se torna maior devido ao compromisso de alfabetização dos estudantes. Os professores, assim, possuem tarefas e obrigações específicas, pois são eles que “dão vida” ao trabalho pedagógico, expresso no papel através do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo escolar.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), também denominado de Projeto Pedagógico Curricular ou Proposta Pedagógica é um documento que tem por finalidade orientar as práticas educativas realizadas na escola, apresentando objetivos, métodos e ações que viabilizam o desenvolvimento do trabalho educativo da instituição. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 470): “O projeto é um documento que propõe uma direção política e pedagógica ao trabalho escolar, formula metas, prevê ações, institui procedimentos e instrumentos de ação.”

Neste sentido, o PPP é um dos instrumentos para a conquista da qualidade da Educação Básica. De acordo com a Resolução nº 04 de 13 de julho de 2010 o projeto político-pedagógico representa mais que um documento é um dos meios de proporcionar a gestão democrática dentro da instituição e a qualidade educacional, á medida que expressa a identidade da escola. Porém, para que o PPP realmente cumpra seu papel, é necessário que o mesmo seja contruído coletivamente, respeitando os estudantes e o tempo de aprendizagem de cada um, bem como a realidade e o perfil da escola e dos sujeitos que ali se encontram (BRASIL, 2010).

Evidencia-se, assim, que toda ação e organização requer um planejamento que prevê os objetivos e os meios que serão utilizados para atingir o fim que se pretende, que indique um caminho e traçe metas à serem seguidas. O PPP, portanto, é um planejamento, guia de orientação para professores, pais, alunos e demais membros da comunidade escolar, ou seja, é a identidade da escola.

De acordo com os estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) o PPP, o qual eles nomeiam de Projeto Pedagógico Curricular, tem por finalidade formular os

objetivos sociais e políticos da instituição, dando uma direção ao processo educativo, bem como deve orientar o trabalho pedagógico dos professores, oferecendo todas as condições organizativas e metodológicas na realização de suas atividades.

Desse modo, o professor possui papel ativo na organização escolar, é ele que em sala de aula estará formando e educando nossas crianças e adolescentes, colocando em prática todas as diretrizes e objetivos educacionais. Nas palavras de Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 430) “o trabalho na sala de aula é a razão de ser da organização e da gestão”.

Neste sentido, destacamos a importância e necessidade da participação dos professores na organização do PPP e do currículo escolar, pois é ele que expressa os objetivos, avaliações e propostas de ensino. Sobre isto, Traid (1984, p. 22) destaca que “a elaboração do currículo passa a ser responsabilidade da escola e dos professores, no sentido de encontrar os melhores recursos materiais para sugerir atividades e experiências de aprendizagem”.

Assim, os professores possuem responsabilidades básicas em sala de aula, como: dominar o conteúdo, saber ensinar e relacionar os conteúdos com a realidade do estudante. Além disso, também precisam participar e conhecer a organização e gestão do trabalho escolar, tudo isso em prol de melhores condições de ensino e de aprendizagem. Segundo Libâneo; Oliveira e Toschi (2012, p. 408):

Os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos da organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).

Em suma, os professores necessitam prover de um ambiente de trabalho democrático, aberto ao diálogo, ao compartilhamento de experiências entre colegas, que propicie a troca de informações sobre metodologias, currículos, avaliação e planejamento.

Em geral, a organização do trabalho pedagógico deverá atender diretamente às necessidades culturais e sociais da escola, garantindo as melhores condições de aprendizagem aos estudantes. No entanto, o modo de organização deverá ser escolhido pelo professor, de acordo com as condições físicas, materiais, administrativas e financeiras da instituição.

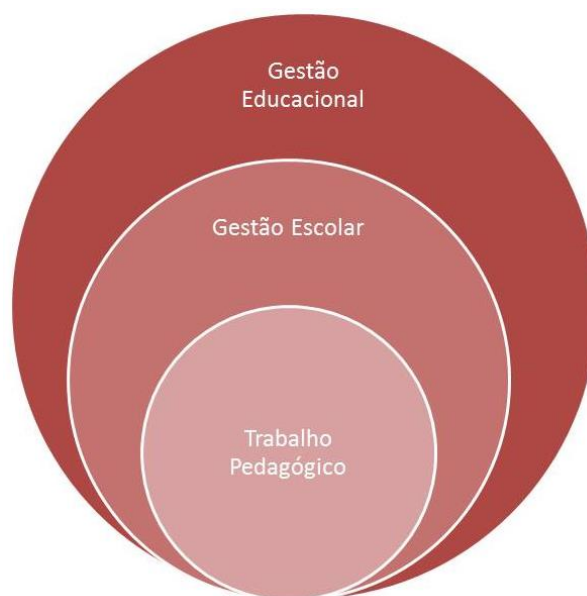
Além disso, a organização do trabalho pedagógico depende de outros fatores próprios da gestão educacional, à medida que envolve diretrizes, legislações, propostas e ações governamentais que repercutem na atividade docente e nas ações de incentivo à leitura e à escrita em desenvolvimento nas escolas.

Assim, podemos entender o trabalho pedagógico, como um processo de gestão que articula e envolve diversas ordens da gestão escolar, responsável pela organização do ambiente escolar e da gestão educacional, que tem o dever de orientar e gerenciar, por meio de princípios educacionais, o trabalho de toda uma rede de ensino. Lück (2014, p. 22) define essa rede de interlocução como gestão pedagógica, que segundo ela:

[...] consiste no processo de mobilização e articulação de pessoas e de recursos de diversas ordens para a promoção de resultados devidamente compreendidos, envolvendo metodologias ativas e participativas voltadas para a promoção da formação e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, o trabalho docente é o resultado da mediação e articulação dos diferentes campos da gestão, cada um com suas responsabilidades e especificidades sobre o resultado final: a aprendizagem dos estudantes. Para Lück (2014) a gestão pedagógica se divide em três âmbitos de atuação: a primeira se refere à sala de aula e ao trabalho do professor; a segunda diz respeito à escola, ao trabalho da coordenação pedagógica e direção da escola na orientação e acompanhamento da ação docente e por último a rede de ensino, no sentido macro, de gerenciar e orientar o trabalho de todas as escolas. Assim, a gestão pedagógica, com base nos estudos de Lück (2014), poderia ser dinamizada na seguinte forma:

Figura 1 – Âmbito da gestão pedagógica



Fonte: Baseado nos estudos de Lück (2014).

Assim, considerando os estudos de Lück (2014) e a ideia de trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, destacamos no âmbito da gestão educacional, duas propostas de incentivo à leitura e à escrita em desenvolvimento e que, por sua vez, tem repercutido e influenciado na organização do trabalho pedagógico dos professores e nas ações de gestão escolar desenvolvidas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, são elas: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), de nível nacional e Projeto Leitura no Coração, de nível municipal.

Estas ações nos levam a considerar as iniciativas geradas em prol do desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores que favoreça um ambiente favorável à construção do conhecimento compartilhado, bem como de práticas significativas de incentivo à leitura e à escrita.

2.2.1 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso assinado pelos governos federal, estadual e municipal com o propósito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade (ao final do 3º ano do Ensino Fundamental).

Foi instituído em 04 de julho de 2012, a partir da Portaria nº 867, no qual o Ministério da Educação (MEC) e as Secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso anteriormente previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007⁸. O Pacto tem como objetivos principais:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, Art.5º, Portaria nº 867/2012).

A partir de tais objetivos, as ações do PNAIC compreendem os seguintes eixos: a formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação e gestão, controle e mobilização social. A Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012, por sua vez, estabelece as categorias e as normas para a formação continuada de professores e concessão de bolsas de estudos e pesquisa no âmbito do PNAIC.

A formação continuada de professores alfabetizadores é realizada por meio de um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120h por ano. Este curso propõe estudos e atividades práticas sobre a aprendizagem das crianças no Ciclo de Alfabetização, além de auxiliar no planejamento e avaliação, bem como no conhecimento e uso dos materiais pedagógicos distribuídos pelo MEC. Assim:

Art.1º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no Ciclo de Alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, ao planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto (BRASIL, Art.1º, Portaria nº 1.458/2012).

Estes cursos são conduzidos por orientadores de ensino previamente selecionados para esta função e, que serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. De acordo com a Portaria nº 1.458, os orientadores de

⁸ Este Decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, onde afirma o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os anos de idade.(BRASIL, Art.2º, inciso II, Decreto nº 6.094/2007).

ensino serão escolhidos após processo de seleção pública, respeitando todos os pré-requisitos estabelecidos em lei, são eles: ter experiência na área da formação de professores e possuir título de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Além disso, os orientadores passam por curso de capacitação de carga horária de 200h por ano, ministrados por universidades públicas. No estado do Rio Grande do Sul, há apenas duas universidades responsáveis pela formação destes profissionais, são elas: Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os orientadores de ensino e os professores alfabetizadores recebem bolsas concedidas pelo MEC, com valores regulamentados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

Os recursos didáticos e pedagógicos são compostos por materiais específicos de alfabetização, distribuídos pelo MEC para as escolas participantes. Fazem parte destes materiais: livros didáticos para o Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) e manual de professor, sendo estes distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos também distribuídos pelo PNDL; obras de literatura e de pesquisa e obras de apoio pedagógico aos professores, ambos distribuídos pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE).

A avaliação é realizada anualmente, mediante aplicação de duas avaliações externas: a Provinha Brasil e a prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Ambas avaliações são coordenadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e tem por principal finalidade avaliar o nível de alfabetização em língua portuguesa e matemática dos estudantes do ciclo de alfabetização.

A Provinha Brasil, também conhecida como Avaliação da Alfabetização Infantil é uma avaliação diagnóstica relativa à alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, aplicada duas vezes ao ano, no início e no final do ano letivo, aos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras. Foi instituída através da Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, porém após o PNAIC, começou a ser utilizada como um meio de aferir os resultados previstos nas metas que asseguram que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

A Provinha Brasil tem como objetivos principais: *avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem e concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional*⁹.

A Prova ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização), instituída pela Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013, compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). É uma avaliação censitária de larga escala, aplicada anualmente ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Tem por objetivos principais: *avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência (incluindo as condições de oferta) do Ciclo de Alfabetização das redes públicas e produzir informações sistemáticas sobre as unidades escolares, de forma que cada unidade receba o resultado global*¹⁰. Até o momento a prova ANA foi aplicada somente uma vez, no mês de novembro do ano de 2014.

2.2.2 Projeto Leitura no Coração

O projeto “Leitura no Coração”, de iniciativa da prefeitura Municipal de Santa Maria/RS é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) sob coordenação de Daniele Martins. Este projeto tem como objetivos principais: *1- Dar visibilidade e fomentar as escolas municipais a protagonizar as suas ações de leitura; 2- Proporcionar aos estudantes das escolas do município a experimentação e exploração das múltiplas linguagens; 3- Promover ações que incentivem e ampliem possibilidades de leitura e de escrita nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria; 5- Criar oportunidades de compartilhar saberes entre comunidade escolar, escolas e escritores locais incentivando a produção literária; 6- Integrar e participar das diversas atividades educativas e culturais promovidas por*

⁹ Site oficial do INEP (<http://provinhabrasil.inep.gov.br/provinha-brasil>).

¹⁰ Portaria nº 482 de 7 de junho de 2013, Art. 4º, inciso I e II.

*instituições e secretarias municipais levando a leitura para diferentes espaços sociais*¹¹.

O projeto é realizado em todas escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) Santa Maria/RS, totalizando 77 escolas entre Educação Infantil, Ensino Fundamental, escola de artes, escola de aprendizagem industrial e demais escolas filantrópicas e conveniadas, atendendo aproximadamente 19 mil estudantes.

O projeto conta com a parceria do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Municipal de Educação Fiscal, Programa Municipal de Formação em Educação Ambiental, Programa Municipal de Segurança e Educação para o Trânsito (Educatrânsito), Casa do Poeta de Santa Maria (CAPOSM), Secretaria de Município da Cultura, Secretaria de Município da Saúde, Secretaria de Município de Mobilidade Urbana, Secretaria de Município de Esporte e Lazer, Câmara Municipal de Vereadores Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

Este projeto foi fomentado pela Lei nº 5.719, de 12 de dezembro de 2012, no qual foi instituído o Dia Municipal do Livro (13 de novembro) e a Semana Municipal da Leitura e da Literatura. Porém, só foi lançado e apresentado às escolas no ano de 2014.

De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria (SMED), além das atividades e projetos de iniciativa das próprias escolas, decorrentes desta proposta, o projeto Leitura no Coração desenvolve todo ano atividades de leitura envolvendo todas as escolas da RME e a comunidade santamariense, são elas: caminhada da leitura, leitura na comunidade, padrinhos e madrinhas da leitura, leitura e solidariedade, contando e criando histórias, livro coletivo: os meus, os teus e os nossos sonhos, bonde da leitura, ciranda leitura no coração, semana municipal da leitura e da literatura, exposição leitura no coração, oficina leitura no coração, indique um livro, lançamento de livros digitais e concursos literários.

A *Caminhada da leitura* é realizada com estudantes, professores e familiares, carregando diversos materiais de incentivo a leitura, entre eles: sacolas, malas e cestas contendo livros, inclusive com empréstimos de livros à comunidade.

Leitura na Comunidade é um encontro envolvendo toda a comunidade escolar onde se realiza leituras e trocas de livros.

¹¹ Projeto Municipal de Incentivo à Leitura: Leitura no Coração (www.premiovivaleitura.org.br/projetos_uploads/21112014120806.doc)

Padrinhos e madrinhas da leitura, são encontros literários realizados nas escolas com escritores locais da Casa do Poeta de Santa Maria, chamados de “Padrinhos da Leitura”, onde se realizam diversas atividades literárias (contação de histórias e teatros) com os estudantes.

Leitura e solidariedade é uma atividade onde os escritores locais visitam lares de crianças e idosos, abrigos e unidades de saúde, realizando a “hora do conto”.

No *Contando e Criando Histórias*, os estudantes que desejam participar, escrevem suas próprias histórias e depois contam para os colegas de outras turmas, podendo utilizar de diversos recursos como: fantoches, dedoches e outros.

O *livro coletivo: os meus, os teus e os nossos sonhos*, foi realizado no ano de 2014, envolvendo todos os estudantes da RME, foi confeccionado em tecido contendo os sonhos, saberes e desejos de cada escola.

O *Bonde de Leitura* se constitui em uma atividade realizada nas escolas, onde uma pessoa caracterizada de um personagem infantil passa nas salas de aula realizando a “hora do conto”.

A *Ciranda leitura no coração* é realizada no primeiro semestre das escolas, por meio da partilha de práticas e experiências de leitura.

Na *Semana da Leitura e da Literatura*, realizada na semana em que se comemora o Dia Municipal do Livro (Lei nº 5719/12), cada escola planeja e realiza suas próprias atividades literárias em homenagem a João Cezimbra Jacques, primeiro escritor santamariense a publicar um livro.

A *exposição leitura no coração* é uma exposição onde os professores da RME expõem seus trabalhos relacionados à leitura realizados com sua turma durante o ano. Essa exposição é realizada durante a Semana da Leitura e da Literatura.

As *Oficinas leitura no coração*, também realizadas durante a Semana da Leitura e da Literatura, são oficinas direcionadas aos professores com atividades de leitura e de escrita, visando, posteriormente, o desenvolvimento das mesmas com os estudantes.

Na atividade do *Indique um livro*, os estudantes são desafiados a escreverem uma carta a um colega com a indicação de um livro que tenha lido durante o ano.

O *Livro Digital (E-book)*, foi uma atividade realizada no ano de 2014, em parceria com os estudantes do Curso de Comunicação Social da UFSM. Nesta atividade os estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e da Educação de

Jovens e Adultos (EJA), tiveram suas escritas reunidas em dois livros digitais, os quais foram lançados na Feira do Livro de Santa Maria.

Por fim, o *concurso literário* são atividades onde os estudantes da RME escrevem poesias e demais textos literários objetivando concorrer com os demais colegas de sua escola. No ano de 2014, foram realizados os seguintes concursos: I Concurso de Poesias das Escolas do Campo, Concurso Minha Mãe é Nota 10 e I Concurso Literário de Textos Coletivos da Educação Infantil.

Além destas atividades citadas, o Projeto Leitura no Coração executa outras ações com a finalidade de incentivar a leitura e à escrita entre os estudantes, como: a criação de bibliotecas para bebês nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs), as chamadas “*Bebetecas*” e arrecadação e distribuição de livros literários em todas as escolas da RME. Além disso, o projeto conta com diversas programações literárias em lugares públicos, fora do ambiente escolar em datas comemorativas, como a semana da Educação Infantil, as semanas em que se comemoram a independência do Brasil (07 de setembro), dia do gaúcho (20 de setembro) e o dia nacional da segurança e da saúde.

3 DESENHO DA PESQUISA

3.1 TEMÁTICA

A dinâmica do trabalho pedagógico e as ações de incentivo à leitura e à escrita.

3.2 PROBLEMA DE PESQUISA

Como a organização da dinâmica pedagógica repercute no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização?

3.3 OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

3.3.1 Objetivo geral

Compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização.

3.3.2 Objetivos específicos

- Reconhecer as ações de incentivo a leitura e a escrita desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.
- Identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à leitura e à escrita e a Proposta Pedagógica da Escola.
- Conhecer como a gestão escolar se organiza para a elaboração e desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita.

3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa configura-se como um conjunto de ações que visam o conhecimento de um determinado assunto. Dessa forma, se propõe a compreender, investigar e solucionar um determinado problema. A solução deste problema, no entanto, exige do pesquisador o domínio de três perguntas básicas: O quê? Por quê? e Como?.

O que pesquisar envolve a escolha do tema, dos objetivos, do objeto a ser investigado, algo que mobilize e instigue a pesquisar e a compreender determinado conhecimento. Este é o primeiro passo a ser dado na realização de uma pesquisa e, portanto, o principal, pois é ponto de partida para a descoberta de novas experiências e a elaboração do estudo. O por quê está relacionado à justificativa e a relevância da temática a ser pesquisada, bem como às contribuições desta pesquisa para o campo de estudo em análise.

Por último, o como vincula-se a abordagem metodológica a ser utilizada neste processo, que técnicas irá utilizar para a coleta de dados e posteriormente para a análise. Enfim, que caminho será trilhado durante a realização da pesquisa. Assim, a abordagem metodológica é um processo que descreve como a investigação do problema será desenvolvida pelo pesquisador.

Diante de tais objetivos, optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo sociocultural, pois, têm como base de estudo as falas/narrativas dos sujeitos envolvidos no estudo. Assim, a pesquisa qualitativa apresenta um caráter exploratório que permite a esses sujeitos interpretar e pensar livremente sobre o tema em questão. Para Gibbs (2009, p. 8) “esse tipo de pesquisa visa abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes”.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa possibilita olhar para os sujeitos de uma forma diferente, considerando suas experiências, seu modo pensar e de agir, sua história de vida. Desse modo, o estudo parte do que é significativo aos sujeitos, que por sua vez não pode ser mensurado. Ainda, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23):

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou

medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado.

A partir deste entendimento, optamos pela abordagem sociocultural por se tratar de um estudo que tem como base de análise o conjunto de narrativas de professores e coordenador apresentado nas entrevistas, privilegiando as reflexões e vivências socioculturais dos próprios sujeitos de pesquisa. Para Bolzan (2009, p. 73): “o aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural [...]”.

Neste sentido, a utilização desta abordagem pauta-se na ideia de compreender a organização do trabalho pedagógico dos professores através de suas narrativas, trajetórias profissionais e pessoais, suas preocupações, desejos e anseios acerca do trabalho no ciclo de alfabetização, valorizando desta forma a linguagem social e cultural dos sujeitos da pesquisa. Segundo Bolzan (2006), a abordagem sociocultural é um estudo qualitativo, que visa uma leitura de significados das falas/narrativas dos professores, tendo como foco de análise a realidade sociocultural dos sujeitos participantes.

Buscamos, por meio das narrativas ouvir os professores, suas opiniões, seu modo de fazer a docência, interagir e dialogar com eles, pois só assim podemos compreender a realidade da escola e da prática docente no ciclo de alfabetização.

3.5 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Como técnica de coleta de dados, foram definidas tais fontes de informações: sujeitos (coordenadores pedagógicos e professores) e documentos (PPP e demais documentos dos projetos). A coleta das respectivas fontes foram feitas mediante os seguintes instrumentos de pesquisa: entrevistas semiestruturadas com professores e coordenador pedagógico e análise documental do PPP da escola e demais documentos legais das propostas de incentivo à leitura e à escrita.

São os instrumentos que retratam de forma clara como será feito o estudo e de que forma os objetivos propostos serão alcançados. Portanto, apresenta-se aqui, algumas noções e esclarecimentos teóricos sobre os instrumentos a serem utilizados nesta pesquisa.

A entrevista semiestruturada tem como característica principal o seu caráter aberto e flexível, permitindo ao entrevistado uma liberdade de fala sobre o tema em questão. Para Marconi e Lakatos (1996, p. 84):

A entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Acreditamos dessa forma, que a entrevista é um dos principais meios de coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa, pois permite uma resposta imediata por parte dos sujeitos para as informações desejadas. Além disso, permite um maior contato entre entrevistador e entrevistado, vindo ao encontro do que se pretende ao utilizar a abordagem sociocultural como metodologia de pesquisa, à medida que possibilita o diálogo e compartilhamento de ideias sobre o tema em questão. De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 65):

A entrevista qualitativa [...] fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.

Dessa forma, ao utilizar a entrevista semiestruturada, pretendemos compreender como professores e coordenador organizam o trabalho pedagógico da instituição, considerando o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita.

Para a realização das entrevistas, elencamos os seguintes tópicos guias para os professores do ciclo de alfabetização e coordenador: *organização do trabalho pedagógico e a gestão escolar e as ações de incentivo à leitura e à escrita*. Para cada tópico foi elaborado um conjunto de questões orientadoras que serviram de base para a produção das narrativas. Tais questões podem ser evidenciadas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos tópicos-guia e questões orientadoras das entrevistas com professores e coordenador

Tópicos-guia	Questões orientadoras
<p align="center">A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como organizas o trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização? • Que aspectos consideras necessário para a organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização?
<p align="center">A GESTÃO ESCOLAR E AS AÇÕES DE INCENTIVO À LEITURA E À ESCRITA</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Por quem as ações envolvendo a leitura e a escrita são organizadas/elaboradas? • Qual a participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização? • Como o trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita está apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola?

Fonte: Elaborada pela autora.

As entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas na íntegra para a análise dos achados da pesquisa. Após as transcrições as entrevistas foram entregues aos sujeitos, a fim de realizarem modificações em suas falas se considerassem necessário.

Outro instrumento utilizado foi a análise documental que, no contexto desta pesquisa, foi realizado por meio de um roteiro de análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, documentos legais das propostas em desenvolvimento no município de Santa Maria em âmbito nacional e municipal: PNAIC e Projeto Leitura no Coração e o projeto de leitura desenvolvido pela escola. A partir dessa análise pretendeu-se buscar informações a respeito das ações de incentivo à leitura e à escrita e sua relação com o trabalho pedagógico da instituição.

Os documentos, por sua vez, se constituem como uma fonte preciosa de informações ao pesquisador, pois possibilita ampliar o conhecimento e entendimento sobre determinado objeto de pesquisa. Assim, “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

As análises dos dados coletados permitiram estabelecer relações com os referenciais teóricos que ofereceram o subsídio necessário para a realização desta pesquisa.

3.6 CONTEXTOS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

3.6.1 Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi realizada com coordenador pedagógico e professores do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Municipal de Ensino (RME) de Santa Maria/RS. Esta escola localiza-se na região oeste da cidade, no bairro Passo d' Areia. A escola atende aproximadamente 434 alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Os estudantes são provenientes de famílias de baixa-renda, sendo a maioria filhos de pedreiros auxiliares de obras, mecânicos, papeleiros, pequenos comerciantes, motoristas, empregadas domésticas e diaristas. Devido à condição social da maioria das famílias, a escola enfrenta problemas referentes à alimentação, vestiário, higiene e saúde. Assim, passa a se tornar, na maior parte, o único meio de melhoria da qualidade de vida destes estudantes.

Atualmente, essa escola desenvolve um projeto de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 5º ano). Este projeto foi registrado em junho do ano de 2015, porém suas ações estão sendo desenvolvidas na escola desde o primeiro semestre de 2014, por meio de atividades realizadas em sala de aula pelas próprias professoras, como: a maleta literária, o mascote da turma e o cantinho da leitura e demais atividades que envolvem todos os estudantes dos anos iniciais, como: o varal da leitura e o concurso literário.

Este projeto tem como objetivos principais: *incentivar o gosto pela leitura, desenvolvendo o hábito de ler na comunidade escolar e promover o envolvimento da comunidade escolar na construção e desenvolvimento de ações que proporcionem o resgate da leitura pelo prazer de ler*. Como objetivos específicos, busca: *promover a interação e socialização na comunidade escolar; oferecer momentos e espaços para a realização da leitura; desenvolver novas estratégias de leitura em sala de aula; propor situações de leitura e escrita de diferentes gêneros textuais; estimular o*

hábito de ouvir histórias, bem como a imaginação e criatividade e aprimorar a linguagem oral e escrita.

As atividades principais deste projeto são: concurso literário, hora do conto (fantoques, história através de ritmo musical: instrumentos e músicas), varal e caixa da leitura, maleta literária, apresentações de teatros (dramatizações), contações de histórias pela família e escritores de livros (convidados a vir até a escola), momento da leitura (realizado uma vez por semana), painel de gêneros textuais, árvores de textos literário, boneco literário e mascote da turma. Além de outras atividades envolvendo a leitura e a escrita, desenvolvidas em sala de aula pelas professoras.

Este projeto foi criado pela escola em decorrência do Projeto Leitura no Coração promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED), porém algumas das atividades desenvolvidas no projeto são de iniciativa individual dos professores, a fim de suprir as necessidades das suas turmas e por perceberem que seus alunos estavam perdendo o gosto pela leitura e a escrita. Aos poucos estas atividades foram apresentadas e desenvolvidas em todas as turmas de anos iniciais da escola. Devido a uma exigência da SMED esse projeto foi oficializado em junho de 2015.

3.6.2 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos deste estudo totalizam-se quatro sujeitos colaboradores, ou seja, a coordenadora pedagógica e três professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mais especificamente do 1º, 2º e 3º ano, que foram selecionados por atuarem no bloco de alfabetização, uma vez que as ações de incentivo à leitura e à escrita estão vinculadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e ao Projeto Leitura no Coração (projeto de incentivo à leitura e a escrita de âmbito municipal).

A professora Ana¹², atua em uma turma de 1º ano no turno da tarde e no turno da manhã atua em um 5º ano em uma escola do Sistema Estadual de Ensino. Possui graduação em Pedagogia e exerce a profissão há seis anos, sendo todos eles em classes de alfabetização. Iniciou sua carreira docente nesta escola.

A professora Helena, atua em uma turma de 3º ano. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Orientação Educacional e

¹² A fim de preservar a identidade real dos sujeitos participantes deste estudo, utilizamos de pseudônimos para nos referirmos a cada uma delas.

exerce a profissão há cinco anos e meio, sendo todos eles em classes de alfabetização. Iniciou sua carreira docente nesta escola.

A Professora Maria, atua em uma turma de 2º ano no turno da tarde e no turno da manhã atua em uma escola de Educação Infantil. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Alfabetização e exerce a profissão há 32 anos, sendo todos estes em classes de alfabetização. Faz parte do quadro docente desta escola há 10 anos.

A professora/coordenadora Sandra, no turno da tarde atua como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais e no turno da manhã atua em uma turma de 4º ano de outra escola da RME. Possui graduação em Pedagogia e especialização em psicopedagogia. Exerce a profissão há 5 anos. A coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais desta instituição atua nesta função desde fevereiro de 2015, anteriormente atuava como professora do ciclo de alfabetização na mesma escola. Sendo assim, possui os dois pontos de vista sobre a referida pesquisa, como professora alfabetizadora e como coordenadora pedagógica, o que possibilita analisar a organização do trabalho pedagógico e as ações de leitura e escrita na escola, sob a ótica de duas experiências profissionais diferentes.

O quadro abaixo expressa as informações dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

Quadro 2 – Síntese de informações dos sujeitos participantes da pesquisa

ENTREVISTADA	IDADE	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA	TEMPO DE ATUAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO	ANO/CARGO DE ATUAÇÃO
Professora Ana	33 anos	Pedagogia	6 anos	6 anos	Professora do 1º ano
Professora Helena	43 anos	Pedagogia/ Especialização em Educação Infantil e Orientação Educacional	5 anos e meio	5 anos e meio	Professora do 3º ano
Professora Maria	50 anos	Pedagogia/ Especialização em Alfabetização	32 anos	32 anos	Professora do 2º ano
Professora/ coordenadora Sandra	49 anos	Pedagogia/ Especialização em Psicopedagogia	5 anos	5 anos	Coordenação Pedagógica (início em 2015)

3.7 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO

Tendo em vista que essa pesquisa foi realizada por intermédio de entrevistas com seres humanos, é necessário preservar as considerações de caráter ético que permeiam esse tipo de trabalho. Sendo assim, este estudo buscou seguir todas as normas e orientações previamente estabelecidas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.

Dentro das orientações estabelecidas destacam-se: a autorização institucional, a redação e o termo de confidencialidade devidamente assinado, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado aos sujeitos da pesquisa antes da realização das entrevistas; adequação do projeto seguindo normas de envio, folha de rosto expedida pelo SISNEP e o registro no Gabinete de Projetos (GAP) do Centro de Educação/UFSM. A partir destas orientações o projeto de pesquisa elaborado será encaminhado para apreciação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM. Destacamos que o início desta pesquisa somente ocorrerá após a aprovação feita pelo Comitê.

Esta pesquisa utiliza de nomes fictícios a fim de preservar a identidade dos sujeitos participantes do estudo. Os gastos necessários para a participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Os sujeitos tiveram a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Para evitar que acontecessem alguns desconfortos, riscos ou sentimentos que pudessem aborrecer os sujeitos de pesquisa, ao rememorem ou explicitarem acontecimentos de sua trajetória profissional e caso houvesse intenção de deixar de participar do estudo, os participantes tiveram a liberdade de o fazer a qualquer momento, se assim o desejassem, sem que disso acarretasse algum prejuízo. Para que esse desconforto não ocorresse às perguntas da entrevista semiestruturada foram disponibilizadas anteriormente para leitura e apreciação dos participantes, podendo optar por não responder qualquer pergunta que causasse algum constrangimento.

A entrevista gravada e transcrita possibilitou que os sujeitos tivessem acesso as mesmas, tendo a possibilidade de revisar e de refletir sobre as suas narrativas, fazendo as modificações e alterações que desejassem. Estas informações foram devidamente repassadas aos sujeitos por meio do TCLE, onde também foram

destacadas outras informações do trabalho, como a temática e os objetivos da pesquisa.

Destacamos que os dados coletados, gravados em CD, estão sobre os cuidados da pesquisadora responsável, na sala 3336b, prédio 16 (CE-UFSM), por um período de cinco anos contados a partir da data de divulgação destes resultados. Após esse tempo, estes dados serão excluídos através da queima de arquivos.

3.8 DIMENSÕES CATEGORIAIS DE ANÁLISE

Para análise deste estudo, tivemos como base o objetivo de compreendermos como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização. Buscamos, nas narrativas das professoras do ciclo de alfabetização e da coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais, evidenciar como as professoras organizam seu trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, visando o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita.

Além disso, buscamos por meio da análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição e dos planos de estudos dos três anos do ciclo de alfabetização, identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à leitura e à escrita e a proposta pedagógica da escola.

Assim, primeiramente, realizamos uma análise preliminar destes documentos da escola, buscando destacar alguns pontos que nos permitiram identificar como a leitura e a escrita estão representadas. Após, foi feita a análise de cada uma das entrevistas realizadas, destacando nas narrativas das professoras e coordenadora pedagógica aspectos que nos possibilitaram compreender a organização do trabalho pedagógico com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização.

Nesta perspectiva, as dimensões categoriais que resultaram desta primeira análise são: **a gestão escolar e o projeto político pedagógico** e **a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização**.

Quadro 3 – Síntese das categorias de análise

Dimensões categoriais	Elementos categoriais
<p style="text-align: center;">A GESTÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ A relação entre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e a proposta pedagógica da escola. ➤ Participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização. ➤ Projeto de leitura e escrita na escola
<p style="text-align: center;">ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ações de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula. ➤ Práticas significativas de leitura e de escrita ➤ Participação da família no processo de alfabetização ➤ Compartilhamento de experiências e a atividade formativa

Fonte: Elaboradas pela autora.

A primeira dimensão **a gestão escolar e o projeto político pedagógico** apresenta, primeiramente, a relação entre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e a proposta pedagógica da escola, evidenciada por meio da análise documental e das narrativas dos professores. Também destaca as concepções dos professores acerca da participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no incentivo à leitura e à escrita e as ações de leitura e escrita em desenvolvimento da escola.

A segunda dimensão **organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização** caracteriza-se pela dinâmica de organização do trabalho produzido em sala de aula com a leitura e a escrita, os aspectos considerados necessários nesta organização e fatores que influenciam no trabalho dos professores. Esta dimensão é constituída pelos seguintes elementos categoriais: ações de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula; lúdico e interação grupal; a participação da família no processo de alfabetização e o compartilhamento de experiência e a atividade formativa.

Estas dimensões categoriais expressam o modo como os professores organizam seu trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, privilegiando as ações de incentivo à leitura e á escrita, bem como a gestão orienta e acompanha esta organização a partir da elaboração de ações e projetos de incentivo a leitura dentro da escola.

4 ANÁLISE DOS ACHADOS

4.1 A GESTÃO ESCOLAR E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Esta primeira dimensão categorial, apresenta como primeiro elemento, a *relação entre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e a proposta pedagógica da escola* a partir da análise documental do PPP da escola pesquisada, envolvendo também os planos de estudos dos anos que compõe o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), bem como a partir das narrativas dos professores entrevistados.

Além disso, apresenta um conjunto de posições acerca da *participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização* e como último elemento categorial *as ações de incentivo à leitura e à escrita na escola*.

O PPP desta escola foi elaborado em 2012, sendo que 2013 foi o ano em que entrou em vigor permanecendo até hoje, desde a sua criação não passou reformulações. Em relação ao primeiro elemento categorial: *a relação entre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e a proposta pedagógica da escola*, a filosofia da escola destaca aspectos referentes à missão e filosofia da instituição. Evidencia-se, portanto, a preocupação com a formação social do educando, desenvolvendo suas potencialidades e habilidades, ampliando suas oportunidades de modo a garantir seu sucesso social e profissional. Além disso, enfatiza que:

[...] devemos ter por base um viés filosófico educacional que leve em conta os aspectos epistemológicos que abordam o conhecimento de forma interdisciplinar e respeitam o tempo de cada aluno, conduzindo-o há uma compreensão não somente à leitura de palavras, mas sobretudo à leitura de mundo (PPP, 2013, p. 8).

Sobre a leitura de mundo, compreende-se por meio dos estudos de Freire (2011, p. 15), como a leitura do real, dentro de um contexto que ofereça algum significado ao leitor, uma vez que: “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador”.

Posteriormente, dentro das prioridades, objetivos, metas e principais ações, é possível compreender que a escola tem como objetivo o desenvolvimento de

habilidades, como: “ tornar-se um leitor no mundo” e “ter boa comunicação oral e escrita” (PPP, 2013, p. 10), para isso a escola conta com programas, projetos e ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de tais habilidades.

Além disso, nas concepções e organização metodológica ao referir-se ao trabalho do professor e à organização do planejamento, a escola coloca que: “Caberá ao professor, com formação adequada, ser o mediador do processo de ensino aprendizagem, conduzindo o aluno, sujeito ativo, no contexto sócio-histórico, a fazer a leitura de mundo” (PPP, 2013, p. 26).

Dessa forma, evidenciamos a preocupação da escola em promover um processo de aprendizagem centrado nas práticas reais da leitura e da escrita, de modo que o aluno, sujeito ativo deste processo, aprenda a ler o mundo por meio das palavras. Esta relação com a “leitura de mundo” também pode ser evidenciada na narrativa da coordenadora pedagógica da escola, ao fazer referência ao PPP:

O que no PPP diz, qual é o nosso objetivo, de proporcionar o sujeito autônomo, crítico e reflexivo, um leitor do mundo, fazendo essa leitura de mundo a sua volta para poder ser uma pessoa autônoma, reflexiva e crítica, é isso que está no nosso PPP que envolve a leitura e a escrita (Professora Sandra).

Nos planos de estudos do ciclo de alfabetização, por meio da referência às habilidades e competências previstas para cada ano, a escola demonstra sua preocupação com o aprendizado da leitura e da escrita, sempre visando a formação do sujeito crítico e reflexivo no seu processo de aprendizagem. O que podemos perceber nas habilidades/competência descritas para o 2º e 3º ano:

- Desenvolver a linguagem oral e escrita para expressar opiniões próprias e experiências vivenciadas, observando a seqüência lógica, a pontuação e clareza de idéias.
- Dominar a leitura oral, a leitura silenciosa e a escrita.
- Reprodução oral de pequenas histórias ouvidas, imaginadas, fatos do cotidiano, notícias de rádio e TV.
- Desenvolvimento do gosto pela leitura e pela construção de texto coletivo [...] (Plano de Estudo 2º ano, 2013, p. 02 - 04).
- Ler, escrever e interpretar diversos tipos de textos (Plano de Estudo 3º ano, 2013, p. 01).

A partir da análise do PPP e dos planos de estudos do ciclo de alfabetização, fica claro a importância dada pela escola ao aprendizado da leitura e da escrita para a formação do cidadão, no desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, levando em consideração a realidade e o contexto do aluno. Porém, estes

documentos não fazem referência às ações de incentivo à leitura e à escrita em desenvolvimento na escola, evidenciando apenas as atividades diárias de leitura, escrita e interpretação realizadas em sala de aula.

Além disso, as professoras não apresentaram em suas narrativas um conhecimento claro a respeito da proposta pedagógica e da sua relação com as ações em desenvolvimento na escola e com o trabalho que realizam em sala de aula. Assim expressam as narrativas:

Eu não sei te dizer, eu já li o PPP, mas eu não tenho na minha cabeça isso claro. (Professora Ana)

[...] faz muito tempo que eu dei uma olhada no PPP da escola, quando eu cheguei na escola e depois nunca mais vi o PPP da escola e sinceramente eu não lembro como que está a parte da alfabetização na escrita lá. Não lembro mesmo, nem lembro se tem alguma coisa, não lembro de ter lido alguma coisa sobre alfabetização e escrita. (Professora Helena)

[...] faz tempo que eu li o PPP da escola, mas acredito que está bastante salientado também, porque é o nosso “carro-chefe”, a leitura e a escrita o “carro-chefe”, então com certeza ele deve estar bem especificado lá no PPP da escola, com certeza, mas te dizer o que está escrito lá, o que bem está escrito lá eu não lembro, não lembro mesmo.

Evidenciamos, desse modo, que o PPP parece não se configurar como um guia de orientação às práticas docentes. Apesar de contemplar muitos dos elementos que são levados em consideração no desenvolvimento do trabalho pedagógico das professoras, as mesmas não o consideram com um guia de apoio as suas práticas educativas, sendo evidenciado, além disso, a falta de acesso ao PPP dentro da instituição.

No entanto, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 471), o PPP consiste em: “dar um sentido, um rumo às práticas educativas”. Assim, é necessário colocar em destaque a proposta pedagógica da escola, de modo que subsidie e oriente todas as práticas escolares, onde os professores possam encontrar, também, neste documento, o apoio e orientação necessários à organização do seu trabalho pedagógico.

Ainda, nesta dimensão, destaca-se a *participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização*. Nesse sentido, as professoras expressam:

[...] os projetos que estão sendo desenvolvidos, que a gente desenvolve com o apoio da coordenação pedagógica. Às vezes assim quando temos

dificuldade com algum aluno “*oh, quem sabe tu dá uma olhada pra mim, leva ele lá? Pega um livrinho, dá uma ajuda lá com ele*” (Professora Helena).

Incentivando a gente a fazer essas práticas diferenciadas. E a gente combina algumas coisas juntas, o incentivo e a valorização do profissional são muitos importantes (Professora Maria).

Do mesmo modo, a coordenadora também indica a sua forma de participação nas ações de incentivo à leitura e à escrita:

Incentivando, trazendo oportunidades de ações diferentes para dentro da escola, para saírem do âmbito da sala de aula, para toda comunidade escolar, dando apoio para as gurias no que elas precisam para desenvolver essas ações, tanto no individual quanto no coletivo (Professora/coordenadora Sandra).

Evidenciamos nas narrativas das professoras e da própria coordenadora que o papel da coordenação pedagógica é de apoio e incentivo às práticas diferenciadas de leitura e escrita em sala de aula e, além disso, de auxílio no atendimento aos estudantes que apresentam dificuldades, como destaca a professora Helena. De acordo com Lück (2014, p. 55) é fundamental que: “[...] os gestores escolares, atuem em apoio e orientação do professor, na realização desse processo em sala de aula, mediante observação de aulas e reflexões conjuntas sobre a sua dinâmica”, esta mesma autora ainda enfatiza que, muitas vezes, as práticas pedagógicas ocorrem sem o devido acompanhamento da orientação pedagógica aos professores.

Logo, compreendemos que o acompanhamento, apoio e incentivo da coordenação pedagógica para as práticas docentes é fundamental na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, pois é a partir deste apoio que os professores organizam e direcionam suas práticas de modo a proporcionar um melhor aprendizado da leitura e da escrita.

Além do incentivo para as práticas diferenciadas, professora Maria também destaca em sua fala a valorização do profissional como um dos fatores importantes na participação da coordenação pedagógica. Esta valorização, no entanto, resulta do diálogo, da interação e do trabalho em equipe dentro da instituição. Sobre o trabalho pedagógico dos professores do ciclo de alfabetização e o trabalho em equipe, a coordenadora da escola ressalta que:

Esse trabalho ele é organizado em equipe, a gente conversa, a gente dá ideias, uma vai sugerindo pra outra e as ideias vão surgindo e a gente vai

colocando as práticas pra funcionar, mas é sempre em equipe, ninguém organiza sozinho e isolado (Professora/coordenadora Sandra).

Este trabalho cooperativo na escola permite ao professor participar coletivamente de todas as tomadas de decisões, organizações das práticas escolares e demais atribuições que envolvem a gestão escolar. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 408):

Os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos de organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos).

Segundo os autores, é estritamente necessário que o professor participe efetivamente da organização do trabalho dentro da instituição em que atua, trocando experiências com seus colegas e, assim, construindo novos conhecimentos em favor da aprendizagem dos estudantes.

Assim, nos aproximamos do que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 450) denominam por gestão participativa, ou seja, que possibilite o envolvimento e a participação de todos que compõe a escola em todas as tomadas de decisões que dizem respeito às questões organizacionais da instituição, pois:

A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre professores, alunos e pais.

Portanto, o conceito de gestão participativa se opõe a toda e qualquer forma de autoritarismo e imposição. A participação se dá através da oportunidade dos professores intervirem e definirem soluções e novas metas de trabalho coletivamente. Sobre isto, podemos afirmar que o trabalho cooperativo, também, envolve a autonomia do professor em gerir seu próprio trabalho pedagógico sem depender de livros didáticos e conteúdos pré-programados pela direção da escola.

Dando continuidade à discussão sobre trabalho cooperativo, o próximo elemento categorial, denominado: *ações de incentivo à leitura e à escrita na escola*, também possui essa característica, uma vez que se configuram como ações conjuntas de interdependência entre a gestão escolar e a gestão educacional. Assim, os professores expressam:

Nós temos o projeto Leitura no Coração que está sendo desenvolvido já na escola, assim como todas as escolas do município. Isso, para nós, está sendo muito válido, para as crianças também, a gente percebe que eles estão cada vez mais se incentivando para a leitura (Professora Maria).

Aqui na escola algumas ações que tiveram esse ano, têm uma vez por mês o dia da leitura ou o momento da leitura, [...] que quem faz é a coordenação, que segue [...] uma orientação da SMED. E daí alguns encontros, algumas coisas, algumas organizações que tiveram aqui na escola é por parte da coordenação (Professora Ana).

[...] a gente faz projetos na escola, a gente trabalha os professores, coordenação, direção enfim... todos que formam a equipe. [...] as vezes uma turma faz uma dramatização, vai lá e apresenta para todo mundo. Tem aquele projeto Leitura no Coração, que é muito importante. Também tem mais uma senhora, a Dona Rosa, que vem contar histórias para eles, então envolve toda a escola, é um projeto que é de toda a escola. Não é só um projeto meu, nem da coordenação, é todo mundo envolvido (Professora Helena).

Nós fizemos um projeto de leitura no início do ano com todas as ações que nós íamos trabalhar e em cima disso que a gente vem trabalhando. É como eu te disse, é nessa troca, nesse agir das ações que vão surgindo novas ideias e a gente vai incluindo mais e tudo aquilo que é novo se acrescenta. Que o projeto não precisa a gente seguir ele, a gente pode ir acrescentando conforme vai surgindo mais ideias (Professora/coordenadora Sandra).

Estas narrativas destacam as ações de incentivo à leitura e à escrita que são realizadas na escola, envolvendo todos os estudantes de anos iniciais, sendo organizadas e elaboradas em conjunto pela gestão escolar:

É pelos professores e pela gestão como um todo, a gente faz, conversa, organiza, planeja e aí a gente vê passos, qual a melhor maneira de fazer, de atingir as crianças, é como um todo, direção e professores juntos (Professora Maria).

Evidencia-se novamente, o trabalho cooperativo na escola, entre professores e equipe diretiva, na elaboração de ações e atividades que privilegiem a leitura e escrita, incentivando o prazer de ler entre os estudantes de anos iniciais. Este trabalho cooperativo caracteriza, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 428), a gestão democrática em que professores e equipe diretiva aprendem e compartilham metodologias, conhecimentos, ações e práticas de avaliação, pois “ a organização escolar é o espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ações entre as pessoas”.

Outro aspecto destacado nas narrativas das professoras foi o Projeto Leitura no Coração, de iniciativa da Prefeitura Municipal de Santa Maria e realizado em todas as escolas da RME. Segundo as narrativas, este projeto é o que vem

orientando e influenciando as ações em desenvolvimento na escola. De acordo com as diretrizes deste projeto, esta iniciativa visa:

[...] fomentar todas as formas de leitura para que possam ser exploradas constantemente. E também aproximar e valorizar os escritores locais a fim de contribuir na aprendizagem dos estudantes e despertar o interesse e prazer pela leitura (Projeto Leitura no Coração, 2014, p. 2).

Neste sentido, este projeto busca incentivar as práticas de leitura e escrita entre toda a comunidade escolar, contribuindo na alfabetização dos estudantes, com atividades de contação de histórias, dramatização e teatros que despertam o interesse das crianças pela leitura. Na referida escola, por meio deste projeto tem sido desenvolvido mensalmente atividade de contação de histórias com a escritora Rosa Bento e dramatizações de livros infantis, onde as turmas de anos iniciais apresentam suas histórias para outras turmas da escola:

Aí tem a função que eu falei das dramatizações, cada turma vai ler um livro e vai fazer, vai apresentar da maneira que acha melhor, algumas dramatizam, outras contam a história, outras leem o livro, só que eles estão fazendo isso pra toda a escola, não é só na turma deles. Agora mesmo, faz uns dez dias que a minha turma apresentou a “Casa sonolenta”[...] Ah, eles acharam o máximo, que eles dramatizaram, foi muito legal, até a gente se surpreendeu com a desenvoltura das crianças (Professora Helena).

[...] Na escola nós trouxemos a Rosa Bento que está trabalhando com a gente esse ano, mensalmente ela vem com os temas, aborda os temas, conta histórias, traz dramatizações, conversa com eles, ela está trabalhando esse ano inteiro com a gente em cima disso. [...] ela faz uma atividade de acordo com o tema do mês, agora em outubro ela vem e vai trabalhar com os personagens do dia da criança, em agosto foi o folclore, em setembro ela trabalhou, trouxe histórias, contos da nossa cultura, semana farroupilha, bem interessante (Professora/coordenadora Sandra).

Estas narrativas, referentes as atividades desenvolvidas no projeto, também expressam o trabalho compartilhado entre a escola e escritores responsáveis por desenvolver esta tarefa. Ainda, as dramatizações são um importante recurso no incentivo à leitura escrita, uma vez que é um recurso lúdico, que desperta a curiosidade e a espontaneidade da criança. Para Souza (2008) as dramatizações e as práticas teatrais estimulam o desenvolvimento de conhecimentos específicos, como as experiências sensoriais, a livre expressão corporal e oral, a constituição da linguagem, a criatividade e próprio gosto pela leitura, através do diálogo e da interação com o outro

Estas atividades, além de incentivar a leitura e a escrita, também auxiliam no desenvolvimento da oralidade e autonomia dos estudantes do Ciclo de Alfabetização. Segundo as professoras:

[...] as crianças adoram, é bom, a gente trabalha em cima daquilo ali (Professora Ana).

E este tipo de projeto é uma coisa que incentiva bastante, eles se sentem valorizados.[...] Muito bom, porque dependendo do que tu vai fazer, da maneira que tu vai fazer é super válido, não adianta aquela leitura só pela leitura, que eles ficam lendo, nem sabem o que é ou então alguma turma vem apresentar algum trabalho e eles não tem interesse nenhum, aí é ruim. Mas a experiência que a gente tem aqui na escola foi muito válida, foi muito boa, tanto é que eles queriam de novo apresentar (Professora Helena).

Algo muito bom, muito bom, as crianças eles chegam na frente dos coleguinhas e eles querem ler aquele livrinho da caixa da leitura que eles pegaram para ler, então eles querem ler, querem contar para os outros que não conseguem ler sozinhos, eles tem aquela força, aquele entusiasmo de ir lá na frente para ler, muitas vezes a professora ajuda, muitas vezes pelo desenho eles vão contando da maneira deles, olhando o desenho (Professora Maria).

Nestas narrativas as professoras destacam a importância do projeto Leitura no Coração no aprendizado e no desenvolvimento da oralidade de seus alunos, ressaltando que os mesmos se sentem valorizados na proposição das atividades de dramatização e apresentação de histórias para os colegas.

Compreendemos assim, que estas atividades desenvolvidas por meio do projeto Leitura no Coração estão auxiliando as crianças nesta produção de sentido, uma vez que utilizam de outros objetivos sociais portadores de escrita (livros infantis, textos narrativos e poéticos) do que meramente os textos escolares. Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem oral é um processo de aprendizagem social e depende da sua utilização funcional, ou seja, é necessário que a criança compreenda os usos e funções da língua para que estas lhe produzam sentido (FERREIRO, 2011b).

Além das atividades desenvolvidas pelo Projeto leitura no Coração, a escola também realiza suas próprias ações através de um projeto de leitura, como destacado anteriormente, elaborado em conjunto, com professores e equipe diretiva da escola. Segundo a coordenadora, as ações deste projeto são realizadas mensalmente através de atividades pensadas e organizadas cooperativamente pela instituição.

E na escola também a gente fez os cantinhos da leitura que tem em cada sala de aula, no pátio da escola fazem algumas ações, cada turma apresenta de alguma maneira a leitura. Então, é organizado dessa maneira, mas sempre todos juntos, todos na parceria, [...] cada mês nós temos um dia dedicado pra interagir todos juntos, toda a escola (Professora/coordenadora Sandra).

Deste modo, é possível perceber que a gestão escolar vem organizando ações de incentivo à leitura e à escrita através da colaboração e cooperação entre todos que formam a equipe, buscando um espaço de interação e socialização de toda a escola. De acordo com o projeto de leitura dos anos iniciais, a escola desenvolve atividades como: o cantinho da leitura, varal da leitura, concurso literário, hora do conto, contação de histórias pela família, momento da leitura e apresentações de teatro¹³.

O varal da leitura foi bem interessante, foi uma ação que a gente faz aqui na escola também, eles acharam o máximo sair da merenda e ver aquele varalzinho cheio de livros ali pra eles sentarem e lerem, é interessante porque eles gostam. [...] Esse varal da leitura foi colocado até no recreio em algumas oportunidades para aqueles alunos que não querem brincar, não querem correr, ficavam ali sentadinhos, aqueles que gostam de ficar mais retirado, de ficar mais em um cantinho (Professora/coordenadora Sandra).

Sobre a repercussão destas ações no processo de construção da leitura e da escrita dos estudantes do ciclo de alfabetização, a coordenadora Sandra responde:

[...] eu acho que o fato da criança ler e refletir sobre o que ela lê é fundamental, é essencial para ela fazer a leitura dela de mundo, que no momento que ela consegue ler o mundo em volta dela ela vai conseguir produzir, vai desenvolver a escrita, tudo flui.

Neste sentido percebemos que estas atividades propiciadas por meio do projeto desempenham um papel fundamental na alfabetização dos estudantes, pois desperta o interesse, a curiosidade e a motivação no aluno, de modo que ele se sinta valorizado e parte do processo, de acordo com Bolzan (2007, p. 33): “a criança passa a ser compreendida como um sujeito ativo que constrói concepções e hipóteses sobre o mundo que a rodeia. Ele age no mundo e não apenas se deixa envolver por ele.”

Assim, a criança se torna o protagonista das ações elaboradas e desenvolvidas na escola e do seu processo de alfabetização, não recebendo tudo passivamente e sendo obrigado a apenas participar das atividades propostas pelo

¹³ Projeto de Leitura – Anos Iniciais da escola participante da pesquisa.

professor. Outro aspecto positivo que podemos destacar é a interação e o compartilhamento entre os estudantes de outras turmas, deixando o espaço restrito da sala de aula para ampliar seus conhecimentos e aprendizagens com toda a escola.

Os elementos categoriais apresentados nessa dimensão indicam a pertinência do trabalho compartilhado dentro da própria instituição na organização do trabalho pedagógico dos professores, provendo de ambiente favorável à discussão à troca de ideias e ao trabalho em conjunto, bem como da gestão escolar e da gestão educacional na proposição de ações de incentivo à leitura e à escrita na escola. Refletimos, assim, que o trabalho compartilhado se configura como um processo inerente na proposição de novas ações e atividades que privilegiam o aprendizado da leitura e da escrita no ambiente escolar, encaminha e auxilia na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, próxima categoria a ser abordada nesta análise.

4.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Esta dimensão categorial refere-se a organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização, destacando aspectos necessários a esta organização, bem como ações e formações que tem repercutido na prática pedagógica dos professores.

O primeiro aspecto recorrente nas narrativas das professoras entrevistadas sobre a organização do trabalho pedagógico, diz respeito às *ações de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula*. Neste sentido, as professoras expressam:

Bom, eu penso assim, que a leitura e a escrita ela tem que estar presente todos os dias, em algum momento da aula ela tem que aparecer, tem que envolver a leitura e tem que envolver a escrita. Sendo a leitura só por mim, oral e tem que ter a parte escrita também, acho que uma coisa muito distante da outra não dá pra trabalhar. Então, eu costumo trabalhar com os dois sempre, nem que seja bem despretensiosa, sem pedir muita coisa em troca, nem que seja a leitura deleite, que seja uma coisa prazerosa, mas tem que estar presente (Professora Amanda).

Bom, a gente começa assim, realizamos atividades diárias de leitura, interpretação na sala de aula, isso todos os dias, com todos eles. Temos a caixa da leitura em sala de aula, que é trabalhado praticamente diário, porque tem dias que não sobra muito tempo, mas geralmente assim: a caixa está na sala à disposição deles, terminaram a atividade vão lá e pegam um livro para ler, interpretar, alguns vêm falar, contar sobre a história, outros não, preferem só ler (Professora Helena).

Através de textos, leitura, interpretação, jogos, livros e atividades deste tipo e também as que eles trazem de casa, alguma novidade, alguma coisa de casa, então se aproveita para engajar no processo (Professora Maria).

Sim, as meninas elas trabalham com a leitura diariamente e a escola tem ações mensais. Então o ciclo de alfabetização é sempre voltado para a leitura, então além de ter essas atividades diárias, mensalmente tem com a escola envolvendo toda a comunidade escolar (Professora/coordenadora Sandra).

Em suas falas as professoras destacam as atividades diárias, envolvendo a leitura e escrita, como um modo de organização do trabalho pedagógico, bem como de incentivo à estas práticas em sala de aula. Estas atividades, portanto, são realizadas de diversas maneiras, por meio da leitura deleite de livros da caixa da leitura, elaborada em conjunto pelas professoras do ciclo, interpretação de textos e jogos de alfabetização. Evidencia-se a preocupação das professoras com a

alfabetização das crianças, na tentativa de oferecer atividades diferenciadas através de jogos e ações de incentivo à leitura e à escrita.

Deste modo, fica claro nas narrativas a preocupação das professoras em oferecer atividades que desperte o interesse e permita o envolvimento das crianças em seu processo de aprendizagem. De acordo com Ribeiro (2007, p. 121): “[...] 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.”

Além disso, as narrativas apontam para a necessidade de atividades contextualizadas, à medida que procuram considerar as experiências que as crianças trazem de casa. Assim, é preciso partir do que é real para a criança, através das suas interações sociais, buscando significações às atividades propostas em sala de aula. Segundo Powaczuk (2007, p. 103): “o professor não está sozinho para dar sentido à situação didática, mas, igualmente, o aluno desenvolve uma atividade de produção de sentido e significado que direciona sua atuação no desenvolvimento das atividades”.

Neste sentido, é importante considerar na organização do trabalho pedagógico atividades que propiciem a interação, o diálogo, a criatividade e a produção de sentido, envolvendo o aluno no direcionamento das atividades em sala de aula. Ao considerar sua experiência docente no ciclo de alfabetização, a coordenadora pedagógica ressalta:

Eu como professora, eu sempre trabalhei muito focado na leitura, eu iniciava sempre minha aula com uma leitura, um texto, qualquer coisa que as crianças pudessem ouvir, participar e depois refletir sobre aquilo. Meu trabalho era todo desenvolvido em cima de textos, de leitura, de histórias, eu sempre trabalhei com isso e com os gêneros textuais, dali a gente fazia aulas para semana inteira. Então, eu acho fundamental a leitura diária (Professora/coordenadora Sandra).

Nesta narrativa, a professora Sandra enfatiza a leitura diária em sala de aula a partir de textos e histórias que envolvam o aluno à participação e à reflexão nas atividades propostas, além de trabalhos com gêneros textuais, promovendo o contato com os diferentes tipos de textos a fim de compreender os usos e funções da língua escrita. Para Berwanger et al (2007, p. 155): “[...] para contribuirmos no processo de alfabetização de uma criança, é necessário levarmos em conta os usos e funções da língua na sua vida, ou seja, seu contato com a cultura escrita.”

É possível afirmar a necessidade de considerar na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização a língua escrita como um objeto social e não como um conjunto de sequências gráficas que não oferece nenhum significado à criança, permitindo o acesso à leitura e à escrita nos mais diferentes contextos (FERREIRO, 2011).

Portanto, a organização do trabalho docente nos três primeiros anos do ensino fundamental, requer atividades que possibilitem o envolvimento efetivo do aluno, bem como a produção de sentido no trabalho realizado, favorecendo assim, o processo de construção da leitura e da escrita.

Além das atividades diárias, as professoras também desenvolvem, em sala de aula, algumas ações de incentivo à leitura e à escrita, realizadas diariamente ou semanalmente, sendo estas de iniciativa própria dos professores. Como podem ser analisadas nas narrativas a seguir:

Tem a hora da leitura deleite que eles gostam bastante, isso tem, tem a maleta da leitura, que daí eles escolhem o livrinho e levam pelo menos uma vez por semana e daí eles fazem um desenho, preenchem uma fichinha com os dados dos livrinhos. Tem uma dos meninos e uma das meninas (Professora Ana).

Tem também a mala da leitura que eles levam para casa, cada dia um leva, a malinha da leitura, que eles levam para casa e vão ler com a família.[...] É diário. E eles vão chegar e vão contar a história. Geralmente é assim: eles chegam e contam o que eles entenderam, o que aconteceu na história, quem eram os personagens, mas tem aqueles que são mais tímidos, mais retraídos, eles preferem ler de novo, reler o livro para os colegas (Professora Helena).

E também eu faço com eles o mascote da turma, então eles levam para casa, cada dia da semana um leva para casa e em casa tudo o que ele fez com o mascote ele tem que relatar por escrito e no outro dia ele chega com o mascote pra devolver, para entregar para o próximo coleguinha e lê aquilo que ele fez em casa com o mascote. [...] Eu trouxe um ursinho pra eles e foi feito a votação para escolher o nome do ursinho, eles votaram, o nome mais votado foi branquinho, então ficou o branquinho. Eles levam dentro de uma sacolinha que tem o branquinho e mais um caderninho de anotações, dos relatos do que eles fizeram em casa com o mascote da turma. [...] Iniciei esse ano e está sendo bem proveitoso, porque tem crianças que estão se expressando com mais facilidade, não tem vergonha de ir à frente dos colegas e contar e ler o que eles escreveram em casa. Tem ajudado no processo de alfabetização, com certeza (professora Maria).

Nestas narrativas as professoras descrevem algumas das atividades desenvolvidas em sala de aula, como a maleta da leitura e o mascote da turma. Estas atividades têm por finalidade incentivar o hábito da leitura e da escrita pelos

estudantes, além da expressão oral à medida que eles contam a história aos colegas.

Os livros infantis foram um dos pontos de destaque nas narrativas, pois é através deles que as professoras Ana e Helena realizam suas ações de leitura em sala de aula. Deste modo, é fundamental desenvolver nos estudantes o hábito de ler através de livros infantis, leituras deleite, que fuja das leituras obrigatórias de sala de aula. Para José (2007, p. 29-30) é inadmissível uma escola sem livros infantis, pois sem eles não há desenvolvimento intelectual, e ainda, “o livro infantil, que é oferecido para a criança ler, ou é lido para ela, caso não esteja alfabetizada ainda, é um brinquedo capaz de despertar o interesse pelas coisas sensíveis, criativas, inteligentes e belas.”

Podemos pensar, de acordo com os estudos de José (2007), que os livros infantis são um meio para o desenvolvimento da inteligência, da imaginação, da criatividade e reflexão. Isto, justifica a importância da realização de ações de incentivo à leitura e à escrita através da literatura infantil e da contação de histórias, como já destacado anteriormente, nas atividades realizadas pela escola e pelos próprios professores.

Além disso, estas ações realizadas pelas professoras favorecem a expressão oral, a interação e a linguagem escrita dos estudantes, uma vez que registram no caderno todas as atividades realizadas em casa com o mascote da turma ou com o livro e depois recontar a história aos colegas.

Sobre o contar histórias e relatar suas experiências, Busatto (2012, p. 40) alerta para a importância de estimular os próprios alunos a contarem histórias, pois:

[...] Além de ser um exercício de socialização, a criança estará desenvolvendo aptidões importantes, como se expressar perante um grupo de pessoas com desenvoltura e domínio de espaço. Ao mesmo tempo estará entrando em contato com seus afetos, pois ao dar forma e expressão ao sentimentos contidos no texto ela aprenderá a lidar com os seus, e tudo isto leva, conseqüentemente, a uma ampliação de seus recursos internos e a um amadurecimento psicológico.

Neste sentido, estas ações criadas pelas professoras têm se tornado grandes aliadas no processo de alfabetização, pois auxilia não somente no aprendizado da leitura e da escrita, mas também na socialização, desenvoltura, imaginação e criatividade dos pequenos.

Ainda dentro da organização do trabalho pedagógico, as professoras entrevistadas destacaram os aspectos que consideram necessários envolver no trabalho com a leitura e a escrita. Assim, o segundo elemento categorial desta dimensão se refere *as práticas significativas de leitura e de escrita*, como um dos aspectos de maior destaque nas narrativas. As professoras expressam:

Eu acho assim, que tem que ser alguma coisa que eles gostem, tem que ser do interesse deles, tem que ser uma coisa que tu veja que eles tem prazer em estar fazendo, que eles tem a leitura deleite, que aquela coisa mais prazerosa, que seja coisa da escolha deles, tu poder dar opção que eles possam escolher os livros, as coisas assim. Eu acho bem importante, porque eles interagem mais, participam mais, param mais. Planejamento, eu acho bem importante também, eu sempre sei o que eu vou fazer, tenho tudo na minha cabeça estipulado direitinho, aí eu me organizo, nem sempre dá certo, as vezes eu chego e o interesse deles está em outra coisa, aí eu faço outra coisa bem diferente (Professora Ana).

Bom, a sala de aula tem que ser um espaço assim, que eu possa trabalhar de diversas maneiras, então através de jogos, com joguinhos eu trabalho com eles, eu uso várias ferramentas que eles se sintam, eles tem que se sentir envolvidos no processo da leitura e da escrita, eu tenho que envolver eles. [...]. Como eu falei que a sala de aula tem que ser um espaço que a criança se sinta envolvida no processo da leitura e da escrita com os materiais à disposição, livros com historinhas, com brincadeiras onde ocorram trocas entre eles, descobertas, onde eles interajam entre eles, comigo também (Professora Helena).

Os aspectos que envolve também a vida deles, a vida familiar, o incentivo da família, o incentivo do professor na aula através de jogos, brincadeiras, o lúdico também tem que estar bastante presente para que isso não se torne uma coisa massacrante pra eles, que se torne uma atividade mais prazerosa (Professora Maria).

Nestas narrativas, as professoras destacam como aspectos importantes a serem considerados no trabalho no ciclo de alfabetização, propor atividades que desperte o interesse e o prazer em aprender, que envolva os estudantes no processo de construção da leitura e da escrita, através de atividades diversificadas, como os jogos, brincadeiras e livros de historinhas.

Neste sentido, Bolzan (2007, p. 23) alerta para a importância de propiciar situações de aprendizagem lúdicas, pois:

[...] a alfabetização é um processo dinâmico e contínuo e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar as crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na sua cultura.

Evidencia-se a importância das atividades lúdicas no ciclo de alfabetização, pois permitem que as crianças se expressem, explorem e se apropriem da leitura e da escrita como um objeto social de uma forma prazerosa e crítica, contribuindo para o avanço nas suas hipóteses. Sobre isso, a coordenadora pedagógica ressalta em sua narrativa a necessidade de olhar para o trabalho com a leitura em sala de aula:

[...] essa leitura não precisa ser só escutada, é na observação, tanto numa paisagem quanto num livro de histórias, como nas letras, tudo se faz uma leitura e tu tem que explorar a criança nesse sentido, no que ela está lendo no mundo que está em volta dela, contextualizando aquilo ali, fazendo com que ela se expresse com que ela está ouvindo, com que ela está vendo, acho que é a partir disso (Professora/coordenadora Sandra).

Deste modo, também, é fundamental um olhar diferenciado para a leitura em sala de aula, reconfigurando aquela leitura realizada pelo professor e apenas escutada pelas crianças, permitindo que as crianças explorem a leitura em seus diferentes contextos e lugares. Assim, é possível dinamizar a forma de ler em sala de aula, cabendo ao professor encontrar outras formas de trabalhar a leitura de uma forma prazerosa e descontraída.

Ainda, Powaczuk (2007) destaca, em relação às práticas diferenciadas, a necessidade de resgatar a espontaneidade das crianças em sala de aula, bem como a participação efetiva do aluno nas atividades propostas. Por isto a importância de envolver o lúdico e interação entre pares, além de propor atividades significativas e prazerosas as crianças.

Neste sentido, é necessário compreender que o processo da leitura e da escrita deve envolver o aluno, suas necessidades e interesses, propiciando atividades que instigue a curiosidade, a criatividade e a reflexão, resultando assim, em um melhor aprendizado da lectoescrita. Ainda de acordo com Bolzan, Santos e Powaczuk (2013, p. 104): “[...] o desafio está na compreensão de que, mais do que materiais atraentes e coloridos, é necessário envolver os aprendizes em atividades que venham ao encontro de suas ideias e construções prévias”, ou seja, que considere os interesses e experiências das crianças.

Desta forma, a alfabetização precisa ser entendida como um processo social e cultural, devendo, as experiências e as vivências socioculturais das crianças serem consideradas pelo professor na organização da sua proposta pedagógica. Ainda, é preciso considerar que a aprendizagem da leitura e da escrita começa bem

antes da escolarização, por meio dos primeiros contatos da criança com a cultura escrita no meio social, mesmo que a sua oportunidade de manusear um material escrito antes da escola tenha sido restrito. Segundo Ferreiro (1999) o fato de uma criança ainda não ser alfabetizada não significa que ela não possua conhecimentos precisos sobre a leitura a escrita, sendo estes os conhecimentos que devem considerados pelo professor na proposição das atividades. Para Cagliari (1991, p. 16):

Uma criança de 7 anos que entra na escola para se alfabetizar já é capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão, nas mais diversas circunstâncias da sua vida. Ela aprendeu a falar e a entender o que lhe falam, revelando um processo de aquisição da linguagem [...].

A escola não é a única fonte de saber e o professor não é o único detentor do conhecimento, ao ingressar na escola a criança já possui uma grande bagagem cultural que precisa ser considerada pelo professor.

A interação grupal também foi um dos destaques nas narrativas das professoras, enfatizando a importância do trabalho em grupo em suas turmas do ciclo de alfabetização:

Eu acho bem importante pra quem trabalha no Ciclo de Alfabetização conhecer as hipóteses das crianças, eu gosto de fazer isso, acredito que eu consigo me organizar melhor através deles. Gosto do trabalho em grupo, só trabalho em grupo, não consigo me organizar de outro jeito também no primeiro ano, não consigo, não sei se isso é uma falha minha ou se isso é bom. Só trabalho em grupo, não consigo separar, não gosto de aluno separado, não gosto de aluno sozinho e principalmente assim: a alfabetização, não consigo imaginar, eu acho que eles aprendem muito mais entre eles do que eu propriamente dito ensinando alguma coisa. E as hipóteses também, eu gosto por causa disso, começa a fazer grupo de PS2, silábico, depois tu começa a misturar, começa a rodar, aí tu vê que eles começam a aprender melhor, sabe? Eles começam a progredir entre eles (Professora Ana).

Eu considero muito necessário, tanto a interação entre eles, como a interação comigo, porque eu muitas vezes, assim: eu faço brincadeiras, falo bobagem, porque eu acho que isso aí eles se sentem mais a vontade, por que não é aquela coisa “a professora”, até que eu falo bobagem com eles, dão risada. [...] E tem que levar sempre em conta também o brincar e o imaginar, o expressar-se que eu também acho bem importante (Professora Helena).

Eles interagem uns com os outros eu sempre organizo a sala em forma de duplas ou de trios, ou grupinhos, eles interagem uns com os outros e eles tem uma vontade ajudar aqueles que não conseguem, então os que acabam logo querem ajudar os outros.[...] É um ponto positivo, interagindo, tem coisas que as vezes a gente não consegue chegar à eles e o

coleguinha da maneira especial dele consegue transmitir (Professora Maria).

Nestas narrativas as professoras destacam a interação grupal como um dos aspectos fundamentais para a alfabetização, resultando em um melhor aprendizado entre os estudantes. Para Teberosky (1989) a interação grupal permite que as crianças realizem um intercâmbio de conhecimentos e que, por sua vez, devem ser valorizados pela escola. Ainda, segundo Isaia (2007, p. 95):

A interação social, então, é percebida como uma situação privilegiada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, justamente pelo fato de conceber desequilíbrios na estrutura mental do sujeito que, buscando um ponto de equilíbrio, avança em suas hipóteses, criando esquemas mais elaborados, isto é, só há uma nova assimilação por parte do sujeito, quando ocorre uma reestruturação cognitiva, além de ser uma excelente situação que permite e facilita a socialização dos conhecimentos e das tarefas referentes à lecto-escrita.

Assim sendo, a interação grupal no ciclo de alfabetização é indispensável à medida que favorece o aprendizado da leitura e da escrita por meio do compartilhamento, da socialização e do conflito entre as hipóteses apresentadas pelas crianças. Logo, é possível que as crianças aprendam e compartilhem suas concepções sobre a lectoescrita com outras crianças e não somente com o professor.

De tal modo, as professoras Ana e Maria destacam em suas falas que seus estudantes aprendem muito mais entre eles, através da interação do que através do ensinamento do professor. Sobre isso, Isaia (2007, p. 93): corrobora que: “[...] é possível que as crianças aprendam muito mais umas com as outras, porque, em conjunto, conseguem planejar e organizar ajudando-se mutuamente através de discussões sobre o que a escrita representa e como ela é representada”.

Em sua narrativa, professora Helena, destaca também a importância da interação entre professor e aluno, procurando estratégias para descontrair a turma e tirar a formalidade, fazendo com que os estudantes se sintam mais a vontade e confiantes. Sobre isso, Lück (2014, p. 41-42) destaca a importância das relações interpessoais na sala de aula, visto que:

A promoção de aprendizagem em sala de aula se constitui em processo pedagógico de natureza social que envolve a interação entre professor e alunos e destes com seus colegas, na discussão, apreensão, análise, comparação, sistematização de dados e informações, de fatos, fenômenos, circunstâncias e características de objetos de estudo e reflexão, para a apreensão e compreensão de significados, que se constitui na natureza da

aprendizagem e para sua sistematização, que se constitui em construção do conhecimento.

Refletimos, desta forma, sobre a importância de proporcionar às crianças um ambiente alfabetizador, privilegiando a aprendizagem através do lúdico e da interação grupal entre os próprios estudantes e entre professor e estudante, considerando-os como pontos positivos no processo de alfabetização.

Além disso, professora Ana destaca também em sua narrativa as hipóteses das crianças, apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999), como um conhecimento importante para quem trabalha no ciclo de alfabetização. Relata sua preocupação em organizar os grupos pelos níveis apresentados nas testagens para depois misturá-los, a fim de proporcionar o confronto entre as hipóteses. Assim, para Ribeiro (2007, p. 117): [...] é significativo que o professor, como mediador do processo de alfabetização, possa conhecer como acontece a aprendizagem da leitura e da escrita, isto é, por quais processos passam as crianças para construir esses saberes.

Este conhecimento se torna significativo, uma vez que o professor conhecendo o processo de construção da leitura e da escrita pelo qual as crianças passam poderá organizar seu trabalho de modo a favorecer o aprendizado dos estudantes.

Deste modo, o ciclo de alfabetização precisa ser visto como um espaço de compartilhamento, de interação, de aprendizagens significativas através do lúdico, de atividades que permitam às crianças sentir prazer em aprender. O professor deve atuar com um mediador, proporcionando atividades e propondo intervenções que favoreçam as crianças progredirem em suas hipóteses.

A participação da família no processo de alfabetização, terceiro elemento categorial desta dimensão, também foi destaque nas narrativas, pois um dos objetivos das professoras ao propor as ações de incentivo à leitura e à escrita é a participação e a interação de pais e crianças na realização das atividades. Assim, as narrativas expressam:

Porque eu acho que é prazeroso, acho que é gostoso. Eu queria levar uma forma de leitura que eles fizessem isso em casa (professora Ana).

[...] eles até leem, mas muitas vezes eles não sabem o que estão lendo, interpretar, eles tem muita dificuldade. Então, eu acho que de repente levando pra casa, não são todos, mas alguns deles têm a oportunidade de ler com a família, de discutir com a família. Tem uns que chegam e dizem

assim: “*Ai profe, ontem eu até ensaiei com a minha mãe*”, então vale a pena (Professora Helena).

Pra ser um incentivo a mais para eles, na escola, na aula, cada dia que a criança que vai levar pra casa o mascote, ele já chega todo entusiasmado: “*Profe, hoje sou eu que levo*” e geralmente eles põe na caminha deles, eles dormem com ele, tudo o que eles vão fazer eles relatam: “*tomei café com o branquinho, joguei no play com o branquinho, assistimos televisão, fui passear com o branquinho*”. Então, tudo eles relatam e eles ficam muito felizes quando eles levam o branquinho para casa [...] e o pai e a mãe ajuda e através do desenho também, o pai e a mãe conta o que aquele aluno que não está conseguindo escrever fez e geralmente eles trazem já aquilo ali, já sabem, eles leem entre aspas e mostram o desenho que eles fizeram também do mascote da turma (Professora Maria).

Observamos nas narrativas que estas atividades foram criadas pelas professoras com a finalidade de incentivar à leitura e à escrita, por perceberem nas crianças a necessidade do hábito de ler e com a intenção de envolver a família no processo de alfabetização.

Deste modo, fica evidente a preocupação das professoras em oferecer aos seus alunos um incentivo, uma proposta diferente que instigue o hábito da leitura e da escrita, procurando envolver os pais no processo de alfabetização de seus filhos.

Sobre a participação dos pais na escola Chalita (2014), destaca a importância dos pais acompanharem e participarem das atividades escolares de seus filhos, dando continuidade ao processo educativo, pois é na família que acontecem as primeiras aprendizagens das crianças, inclusive a da leitura e da escrita.

Ao ingressar na escola a criança já possui algumas experiências com a cultura escrita que são proporcionadas a ela a partir de vivências proporcionadas pelo contato social com a família, com os pais, com os avós. De acordo com Souza (2008, p. 17):

O primeiro grupo social de uma criança é, idealmente a família que possui histórias que a ajudam a se constituir de diferentes maneiras possíveis, transferindo-lhe a capital cultural e social, estabelecendo um ponto de partida que pode ajudá-la a se desenvolver dentro de um sistema de relações sociais [...].

Neste sentido, a participação da família é essencial não somente no processo de alfabetização, mas em toda a escolarização da criança, como responsáveis pelo seu desenvolvimento e por garantir as condições necessárias para sua aprendizagem.

Nas narrativas das professoras Helena e Maria, observamos que esse retorno da família tem sido positivo no aprendizado das crianças e que há esse envolvimento dos pais na realização destas ações. Porém, a professora Ana expressa sua frustração quanto ao envolvimento da família, relatando que muitos de seus alunos não recebem esse auxílio em casa e por serem pequenos e ainda não estarem alfabetizados não conseguem realizar a atividade proposta:

[...] muitos se envolvem, principalmente, mais no início do ano, aqueles que não estão lendo eles precisam do auxílio de alguém para que seja feita a atividade. Mas muitas vezes a maleta vai e volta do mesmo jeito que foi, isto acontece bastante também, o que é frustrante, mas não tem o que fazer (Professora Ana).

Assim, superar e propor soluções que transforme essa realidade é um dos desafios do professor na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. É preciso pensar estratégias que envolva o aluno, evitando que o mesmo também se fruste por não conseguir realizar a atividade. É necessário, segundo Lück (2014), compreender as diferenças, superar as dificuldades encontradas e exercer um papel positivo na aprendizagem dos estudantes.

Neste sentido é importante envolver as inúmeras experiências que as crianças trazem de casa nas atividades propostas, procurando incentivar participação das famílias nestes momentos, abrindo um espaço para que haja essa interação entre comunidade e escola.

Sobre isto, é importante ressaltar que a ação desenvolvida pela professora Maria com o mascote da turma têm privilegiado também o cotidiano das crianças, sua realidade, levando suas vivências e experiências extraescolares para dentro da sala de aula, pois relatam no diário todas as atividades que realizaram fora da escola na companhia do mascote. Para Woods (1989, p. 253):

Descobrir e aceitar a natureza das experiências que as crianças e os alunos têm fora da escola e ao mesmo tempo desenvolver as práticas de lectoescrita e os programas na escola, constitui um importante passo para que os alunos se apropriem da leitura e da escrita e para estabelecer uma ponte entre as práticas de lectoescrita do lar, da escola e da comunidade.

Destacamos com isso, a importância do professor explorar e valorizar o cotidiano das crianças na organização do trabalho pedagógico a fim de garantir um maior envolvimento e interesse no trabalho em sala de aula. Assim, para Bolzan, Santos e Powaczuk (2013, p. 106): “as atividades de leitura e escrita iniciais

precisam mobilizar os aprendizes a desvelarem e revelarem seus conhecimentos e experiências socioculturais de modo a naturalizar o protagonismo como leitores e escritores.”

Além disso, professora Helena também destaca a falta da leitura entre os alunos e a dificuldade no aprendizado da lectoescrita, tentando suprir estas necessidades com ações realizadas em sala de aula que busque incentivar a leitura leve e prazerosa.

Para Betelheim (2012) ler e ouvir histórias são ações essenciais à educação, pois auxiliam no desenvolvimento da criança e ajudam a encontrar um significado para a atividade educativa. Porém, para que a criança encontre um significado para sua vida a leitura precisa ser prazerosa, sem pretextos e obrigações, estimular o ler pelo ler, pelo próprio envolvimento com o livro. Sobre a leitura deleite José (2007, p.18) destaca que: “é preciso ler: pelo prazer, pelo saber e para obter poder”.

Destaca-se assim a importância do professor promover atividades de leitura e escrita prazerosas, que instigue a curiosidade e a produção de sentido, a reflexão, o pensamento, pois na maioria das vezes a exploração da leitura em sala ocorre de maneira mecânica e descontextualizada. Segundo Bolzan, Santos e Powaczuk (2013, p. 103): “textos, frases e palavras sem sentido ainda preenchem paredes e livros na escola de Ensino Fundamental, dificultando e impedindo os aprendizes de ousarem pensar por si mesmos quando escrevem”.

Ainda, durante a realização destas atividades, descritas pelas professoras, o aluno assume um papel principal, de protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, tendo a oportunidade de compartilhar sua leitura e escrita com seus colegas. Assim, Bolzan, Santos e Powaczuk (2013, p. 105) afirmam que:

[...] é indispensável que as crianças vivam experiências de protagonismo como escritor/a e leitor/a. Essas experiências precisam favorecer o contato com diferentes portadores de textos, gêneros textuais e produções escritas, mobilizando-os a buscarem novas respostas às questões que se colocam no decorrer deste processo.

A leitura e a escrita trabalhada, desta forma, ganha um novo sentido, de interação, de interlocução, de significado à medida que o aluno tem a oportunidade de ler um livro da sua própria escolha e escrever sobre o que lhe é importante.

O último elemento categorial desta dimensão: *o compartilhamento de experiências e a atividade formativa*, refere-se as ações e formações de professores

proporcionados em âmbito nacional que possui um papel importante na organização trabalho do pedagógico no ciclo de alfabetização. O que pode ser evidenciado nas narrativas a seguir:

[...] eu fiz todo o curso do GEEMPA e influenciou bastante no meu trabalho. Por que como eu me formei e fui pra dentro da sala de aula e eu nunca tinha trabalhado, a única experiência que eu tinha dentro de sala de aula era um mês de estágio e naquele ano tinha sido tudo muito corrido. Então, eu sinto que eu cheguei de paraquedas dentro da sala de aula, não tinha prática nenhuma. Então, o trabalho que eu faço hoje e o trabalho que eu iniciei é bem diferente e acredito que daqui pra frente também vai ser. Mas então, o GEEMPA foi uma coisa que influenciou bastante no meu trabalho, a formação do GEEMPA e o PNAIC também. Tem muita coisa que eu tiro do PNAIC, principalmente no ano passado a questão do PNAIC influenciou bastante no meu trabalho, foi a questão da matemática, pra mim foi bem importante, porque eu percebi que tinha coisas que hoje eu faço na minha sala de aula e que antes eu não estava fazendo, por falta de formação, de preparo, de conhecimento meu. Então, eu gosto desta formação (Professora Ana).

[...] a gente tira ideias maravilhosas no PNAIC, o que eu mais gosto no PNAIC são as trocas de experiências, porque tem colegas de lá do outro lado da cidade estão com um projeto de leitura que faz assim: *“poxa, mas como é bom esse teu projeto, de repente vou levar alguma coisa para minha escola”*. Uma coisa que o PNAIC trouxe de bom foi isso, muito boa essa troca de experiências, acho que foi o que mais valeu no PNAIC, e isso acrescenta muito para a gente (Professora Helena).

O PNAIC está sendo muito válido no meu ponto de vista para os professores, porque lá a gente faz as trocas com os colegas e relembra aquilo que a gente já estudou há anos, então tu relembra e traz aquilo para aplicar na sala de aula com nossos alunos. E a troca com outros colegas de outras escolas também é importante, fica conhecendo trabalhos e coisas riquíssimas que a gente pega para nossa prática também. O Pacto tem auxiliado muito no meu ponto de vista na nossa formação (Professora Maria).

O PNAIC esse ano já começou tarde, mas ele influencia bastante, porque como eu te falei agora, na escola é uma troca, lá é uma troca da rede. Nós temos a nossa visão aqui, do que a gente faz, o que tem efeito e o PNAIC é aquela toda rede, existem as trocas, as reflexões, uma vai passando para a outra e as criações vão surgindo através da troca de experiência. [...] Está sendo bom, a troca de experiência sempre é válido, porque as vezes a gente não pensa em uma ação *“ah, funcionou lá, então vamos fazer também”*, de repente até aprimorar em cima dessa ação já feita eu acho muito importante, eu acho que a troca é fundamental (Professora/coordenadora Sandra).

É perceptível nestas narrativas a influência do PNAIC na formação docente, tornando-se um momento de interação, de compartilhamentos e de apoio a estas professoras. Para Bolzan (2009, p. 22): *“a construção do papel do professor é*

coletiva [...] é uma conquista social, compartilhada, que implica trocas e representações”.

Nesta direção, o PNAIC foi um ponto recorrente nas narrativas das professoras, considerado como um dos programas de maior influência na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Destacamos, assim, nas entrevistas o compartilhamento de experiências proporcionado pelo PNAIC como umas das atividades de maior importância na formação docente. Segundo as professoras, o PNAIC vem contribuindo muito no desenvolvimento do trabalho pedagógico, pois proporciona em suas formações a troca de ideias e experiências com outros professores da rede, auxiliando-as na [re]significação de sua prática através da interação e do compartilhamento entre pares.

Neste sentido, Marcelo Garcia (1999, p. 19) compreende a formação docente “como uma função social de transmissão de saberes”, o que nos leva a pensar que a interação entre pessoas promove um espaço de aprendizagem docente. Este autor indica, ainda, que o processo formativo ocorre por meio das ações de interformação, a qual é definida como uma ação educativa entre pessoas, privilegiando o trabalho em equipe, ou seja, através da interação com outros grupos, do compartilhamento de experiências e do trabalho em conjunto, como já mencionado pelas professoras.

A formação de professores requer, portanto, um trabalho compartilhado, em que as professoras tenham a oportunidade de refletir e repensar suas práticas, construindo novos conhecimentos e ideias para o trabalho em sala de aula.

Assim, podemos pensar que o conhecimento pedagógico do professor é fruto da interação e compartilhamento de experiências em diferentes situações e espaços, seja na escola por meio das reuniões pedagógicas, na sala de aula ou através dos programas de formação de professores.

Além disso, uma das professoras também relatou a influência do GEEMPA para sua formação. O Grupo de Estudos sobre Educação Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA) é uma associação sem fins lucrativos criada em meados de 1970 na cidade de Porto Alegre/RS por um grupo de professores. Tinha como objetivo o estudo e a pesquisa para o desenvolvimento das ciências da educação e a realização de ações efetivas para a melhoria da qualidade do ensino. O GEEMPA durante muitos anos promoveu inúmeras ações de formação de professores, expandindo seu trabalho para outras cidades do estado, tornou-se destaque na

formação docente, através de encontros, reuniões, seminários e palestras na tentativa de superar o ensino tradicional.

Para a professora Ana, o GEEMPA influenciou e influencia muito na sua prática docente, pois como recém formada e sem experiência no ciclo de alfabetização encontrou apoio neste grupo de estudos. Em sua narrativa observamos a tomada de consciência do inacabamento, da incompletude de seus conhecimentos e experiências em sala de aula à medida que afirma que a sua prática vem se transformando com a apropriação de novos conhecimentos.

Para Marcelo Garcia (1999, p. 27) a formação de professores é um processo contínuo de aprendizagens, pois: “[...] não se pode pretender que a formação inicial oferece ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional”. Deste modo, podemos encarar a trajetória docente como um processo de formação permanente, que está sempre em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, que não se limita aos conhecimentos iniciais que possui.

Assim, compreende-se a importância de programas e ações de formação de professores na organização do trabalho pedagógico, pois todas as aprendizagens adquiridas nestas formações irão refletir de alguma forma no trabalho em sala de aula. Segundo Bolzan (2009, p. 22): “[...] as trajetórias pessoais e profissionais são fatores definidores dos modos de atuação do professor, revelando suas concepções sobre o seu fazer pedagógico.”

Os elementos categorias desta dimensão destacaram essencialmente a organização do trabalho pedagógico pelo professor, permitindo a reflexão sobre as *práticas significativas de leitura e de escrita em sala de aula*, privilegiando atividades lúdicas e a interação entre pares como estratégia potencializadora de ensino e de aprendizagem, bem como o *compartilhamento de experiências e a atividade formativa*, enfatizando aspectos inerentes na construção do conhecimento pedagógico compartilhado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ciclo de alfabetização é uma proposta de ensino centrada no aluno e no seu processo de construção da leitura e da escrita, de modo que esse processo seja contínuo e que permita ao estudante construí-lo gradativamente no decorrer de três anos. Logo, a organização do trabalho pedagógico neste ciclo não é uma tarefa fácil, exige do professor sensibilidade ao olhar para o aluno e para o seu processo. Superar os desafios é necessário em prol de uma aprendizagem mais significativa.

Durante este trabalho buscamos compreender como a organização da dinâmica pedagógica repercute no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização. Para tanto, buscamos através dos objetivos específicos: reconhecer as ações de incentivo a leitura e a escrita desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à leitura e à escrita e a Proposta Pedagógica da Escola e conhecer como a gestão escolar se organiza para a elaboração e desenvolvimento de ações de Incentivo à leitura e à escrita.

Assim, para alcançar tais objetivos contamos com narrativas de quatro sujeitos de pesquisa, sendo eles três professoras do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e uma da coordenadora pedagógica da escola pesquisada. Estas narrativas nos permitiram compreender como as professoras organizam o trabalho pedagógico, desenvolvendo ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização, bem como a gestão escolar se organiza para o desenvolvimento e acompanhamento deste trabalho.

Nesta direção, a partir da análise desenvolvida na dimensão categorial a **gestão escolar e o projeto político-pedagógico**, constatamos que a escola realiza ações de incentivo à leitura e à escrita por meio do projeto de leitura dos anos iniciais do Ensino Fundamental, elaborado pela escola e em desenvolvimento desde junho de 2015. As atividades deste projeto, por sua vez, estão vinculadas ao projeto Leitura no Coração de iniciativa da SMED, cujas propostas são realizadas em todas as escolas da RME. As atividades na escola são desenvolvidas mensalmente por meio de contação de histórias por pessoas de fora da escola, dramatizações de livros infantis, concursos literários e outras ações realizadas durante o recreio das crianças.

Nas narrativas evidenciamos que estas ações são realizadas em conjunto por todos da escola, contando com a participação de professores, gestores e demais membros da comunidade escolar na escolha e organização deste trabalho. Além disso, as professoras destacaram estas atividades como um ponto positivo na aprendizagem de seus estudantes, influenciando na própria dinâmica pedagógica em sala de aula.

Os elementos categoriais de análise evidenciaram o trabalho compartilhado e as atividades de interação como fator essencial na construção do conhecimento pedagógico docente (BOLZAN, 2009). Este trabalho compartilhado, portanto, não se restringe às atividades diárias de dentro da escola, mas também aos espaços de formação continuada, onde os professores têm a oportunidade de refletir e [re]significar sua prática a partir do contato e da troca de experiências com outros professores da rede.

Assim, refletimos sobre os princípios da gestão democrática e participativa na descentralização de tarefas, nas tomadas de decisões e no trabalho compartilhado dentro da instituição. Cabe a gestão escolar promover um ambiente de trabalho democrático, onde todos tenham a oportunidade participar, dialogar e trocar experiências com seus colegas.

Concluimos que a gestão educacional, a gestão escolar e o PPP possuem uma relação de interdependência, devendo atuar na orientação e organização do trabalho pedagógico dos professores, oferecendo um ambiente de trabalho propício à aprendizagem docente por meio do compartilhamento de saberes e experiências e da participação na organização e conhecimento da escola.

No primeiro elemento categorial *a relação entre o trabalho pedagógico e a proposta pedagógica da escola*, foi possível constatar, através da análise do PPP e planos de estudos dos anos que compõe o ciclo de alfabetização, a preocupação da escola com o trabalho com a leitura e a escrita, apresentando conteúdos específicos à leitura de gêneros textuais, interpretação, produções de textos, expressão oral e escrita nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, sendo estes os responsáveis pela alfabetização inicial. Além disso, o PPP da escola menciona “à leitura de mundo” como princípio e meta da instituição, referindo-se a necessidade de um trabalho com a leitura e a escrita vinculado ao contexto social e cultural dos estudantes. Porém, a escola não faz referência em seus documentos às ações de

incentivo à leitura e à escrita desenvolvidas na instituição e ao projeto de leitura dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Assim, coloca-se em destaque a importância de um projeto político pedagógico que enfoque todos os trabalhos desenvolvidos na instituição, bem como os objetivos a que se pretende alcançar, que sirva de guia e orientação para os professores na organização do trabalho pedagógico.

Sobre a organização da gestão escolar no desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita, destaca-se a *participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização*, como segundo elemento categorial. Evidenciou-se a partir das narrativas que a coordenação pedagógica desta escola tem atuado no incentivo, apoio e orientação às práticas realizadas em sala de aula.

A escola tem ações significativas de incentivo à leitura e à escrita e conta com a participação e adesão de todas as professoras do ciclo de alfabetização na elaboração e desenvolvimento destas ações, sendo que as mesmas também realizam suas próprias atividades em sala de aula, resultando em uma aprendizagem mais significativa aos estudantes.

Entendemos esse trabalho em equipe na instituição e adesão de todas as professoras como imprescindível para o fortalecimento destas ações, consolidação de uma gestão democrática e para a conquista da autonomia dos professores na organização da sua própria dinâmica pedagógica. Além de garantir maiores resultados na alfabetização destes estudantes.

No que se refere à dimensão categorial **organização do trabalho pedagógico**, evidenciamos, no primeiro elemento categorial: *ações de incentivo à leitura e à escrita em sala de aula*, que as professoras fazem ações individuais, realizando-as diariamente através da leitura e de contação de histórias de livros infantis e da utilização de recursos como o mascote da turma. Por meio destas ações as professoras buscam incentivar a leitura e a escrita entre os estudantes de uma forma significativa e prazerosa.

No segundo elemento categorial: *práticas significativas de leitura e escrita em sala de aula*, verificamos a partir das narrativas alguns aspectos necessários a serem contemplados no trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Assim foram destacados: interação grupal, como estratégia potencializadora para a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio do lúdico e das atividades

diversificadas, bem como os aspectos que dizem respeito aos interesses, vivências e experiências extraescolares dos estudantes.

Quanto à interação grupal e o lúdico no ciclo de alfabetização, compreendemos como fundamental proporcionar aos estudantes a oportunidade de compartilharem suas ideias e concepções sobre a lectoescrita, de modo a criar conflitos e pontos de vistas divergentes entre as crianças, favorecendo avanço nas hipóteses apresentadas. Sobre o lúdico é essencial favorecer às crianças momentos de aprendizagem por meio de brincadeiras, de forma criativa e prazerosa, buscando superar o ensino tradicional e descontextualizado.

As vivências e experiências extraescolares das crianças também são aspectos a serem considerados no trabalho com a alfabetização à medida que a leitura e a escrita são objetos sociais e culturais e não exclusivamente escolar, já que os primeiros contatos com a cultura escrita começa antes mesmo da escolarização (FERREIRO, 2013).

Vale destacar que as ações de incentivo à leitura e à escrita realizadas na escola foram elaboradas visando suprir a necessidade do trabalho com a leitura prazerosa, percebendo dificuldades cada vez maiores no aprendizado com a leitura e a escrita. Consideramos, assim, essencial o trabalho diferenciado com leitura, incentivando-os a se tornarem protagonistas de seu próprio aprendizado, leitores e escritores de seus próprios textos, condizentes com a sua realidade.

Portanto, na organização do trabalho no ciclo de alfabetização se faz necessário repensar estratégias a fim de proporcionar um ambiente alfabetizador com propostas inovadoras no trabalho com a leitura e a escrita, envolvendo os estudantes neste processo, favorecendo o trabalho grupal, o compartilhamento e a produção de sentido.

Além disso, sobre a *participação da família no processo de alfabetização*, terceiro elemento categorial desta dimensão, as professoras buscam incentivar a participação da família nas atividades propostas, principalmente aqueles que não são alfabetizados e necessitam de auxílio para a realização das tarefas. Porém, não são todos os estudantes que recebem esse apoio em casa, a família, muitas vezes, não é tão presente o quanto se deseja e se faz necessário.

Refletimos assim, sobre a importância da participação da família no processo de alfabetização dos estudantes, pois é no lar que se inicia todo o processo educativo, é com a família que estabelece suas primeiras relações sociais e portanto

suas primeiras aprendizagens. A família tem o dever de incentivar, apoiar e acompanhar toda a escolarização da criança.

O último elemento categorial desta análise: o *compartilhamento de experiências e a atividade* formativa problematiza a formação dos professores e programas que tem influenciado na organização do trabalho docente. Destacamos o PNAIC como um dos programas de influência no ciclo de alfabetização, sobre as formações do PNAIC as professoras expressam como ponto favorável à sua formação o compartilhamento de experiências com outras professoras da RME.

O compartilhamento de experiências, desta forma, é essencial à aprendizagem docente. É importante os professores desfrutarem de um momento aberto ao diálogo, à interação, a troca de ideias, pois a aprendizagem se dá através das relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive e com as pessoas que o rodeiam. A interformação, neste sentido se configura como uma ação formativa que permite ao professor aprender por meio do compartilhamento entre colegas (MARCELO GARCIA, 1999).

Do mesmo modo, é importante proporcionar a interação e aprendizagem compartilhada entre os estudantes do ciclo de alfabetização, superando o trabalho individual, fechado e formal. Assim, incentivar o diálogo e o apoio mútuo, tanto entre professores, quanto entre os estudantes, é fundamental no processo de alfabetização das crianças e na formação dos professores.

Neste sentido, podemos pensar sobre as exigências e desafios da docência, principalmente a docência no ciclo de alfabetização, pois somos responsáveis pela alfabetização inicial destas crianças. É essencial ao professor alfabetizador a atualização constante, a consciência do inacabamento, o espaço de interação e compartilhamento entre colegas que não devem ser proporcionados somente nas situações de formação docente, como o PNAIC, mas precisam estar presentes no dia-a-dia da escola.

Também foi possível observar que a prática do professor não é neutra à medida que a organização do trabalho pedagógico sofre influências das ações mensais realizadas pela escola, do projeto de incentivo à leitura proposta pela SMED, dos programas de formação de professores de nível nacional e do próprio convívio entre colegas.

No desenvolvimento desta pesquisa pudemos verificar que as professoras envolvem-se na formação continuada, pois sentem a necessidade da atualização

constante. Além disso, possuem na escola o apoio e o incentivo à valorização do profissional por parte da coordenação pedagógica, o que é essencial para o fazer docente.

Com relação à atividade formativa do PNAIC, ainda que as professoras tenham relatado a influência deste programa na organização do trabalho pedagógico, esta ficou restrita ao compartilhamento de experiências, não sendo observado nas narrativas outros aspectos relacionados à formação docente e à construção do conhecimento pedagógico por meio do PNAIC.

Além disso, o conhecimento sobre o processo de construção da leitura e da escrita não foi considerado como um ponto de destaque nas falas das professoras, sendo evidenciada, em apenas uma das narrativas, a referência aos períodos e hipóteses das crianças, apresentadas por Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2011a), como indicativo para a organização dos grupos de trabalho em sala de aula. Porém, a interação grupal e as atividades diversificadas foram fortemente evidenciadas como aspectos necessário e intrínseco ao processo de alfabetização.

O projeto Leitura no Coração, por sua vez, apareceu nas narrativas apenas como um projeto em desenvolvimento na escola, com atividades específicas descritas pelas professoras. Porém, a sua influência na organização da dinâmica pedagógica e do projeto de leitura da escola não foi observado com evidência nas narrativas. Por mais que as professoras tenham relatado a importância deste projeto na aprendizagem dos estudantes, o mesmo é compreendido, apenas, como uma ação de incentivo à leitura e à escrita em desenvolvimento em todas as escolas da RME e não como um projeto base, que tem por finalidade orientar as ações desenvolvidas pelos professores e pela gestão.

Consideramos, ainda que a gestão escolar tem trabalhado no sentido de apoiar, orientar e envolver os professores nas tomadas de decisões e na elaboração do projeto de incentivo à leitura na escola, promovendo um ambiente favorável ao diálogo e ao compartilhamento de ideias, o que é fundamental para o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização. Porém, o PPP da escola não se configura como um documento de apoio às ações de incentivo à leitura e à escrita, uma vez que não menciona as atividades desenvolvidas, nem os objetivos à que se pretende atingir com estas ações.

Os professores, por sua vez, parecem não possuir um conhecimento claro a respeito do PPP da escola, uma vez que não há evidências nas narrativas, das

relações entre os documentos e as suas práticas em sala de aula. Estas ações, por sua vez, acabam por se tornar iniciativas isoladas de professores, mesmo recebendo o apoio da gestão, a forma de organização destas ações não está pautada em um documento que lhe dê uma orientação, indicando o caminho a ser seguido. De acordo com Lück (2014) os projetos pedagógicos escolares precisam atuar na prática de sala de aula, no acompanhamento e orientação das práticas pedagógicas.

Neste sentido, considerando que o trabalho pedagógico envolve diferentes âmbitos da gestão na organização, orientação e acompanhamento deste trabalho, a gestão escolar precisa promover momentos de compartilhamento e trabalho coletivo, de modo que todos busquem os mesmos objetivos em prol de uma aprendizagem mais significativa, bem como o PPP da escola deverá refletir todas as ações desenvolvidas na escola, servindo como guia de orientação na organização da dinâmica pedagógica.

Também, é preciso pensar que o trabalho pedagógico não se limita ao professor e as quatro paredes de uma sala de aula, mas sim pensá-lo no coletivo, envolvendo todos que compõe a gestão escolar, podendo ser desenvolvido em qualquer espaço da escola.

Assim, a efetivação de uma gestão democrática e participativa é fundamental na qualificação destas ações na escola. Acreditamos que com o trabalho compartilhado e o apoio da coordenação pedagógica na valorização e desenvolvimento destas ações, a gestão democrática já está se tornando realidade. Os desafios e as responsabilidades são grandes, porém com dedicação e estudo é possível alcançar as mudanças que ainda se fazem necessárias.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. V.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERWANGER, C. D.; PAPPIS, L.; SPENCER, M. Z.; MARIOTTO, R. B. **Os processos formativos docentes: estudos e vivências sobre leitura e escrita**. In: BOLZAN, D. P. V. (Org.). *Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: Ed.da UFSM, 2007.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 380.

_____. **Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na Educação básica e Superior**. Relatório Final do Projeto de Pesquisa Interinstitucional e integrado, Registro no GAP nº 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2011-2013.

_____. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

_____. **Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização**. Santa Maria: Ed.da UFSM, 2007.

BOLZAN, D. P. V.; SANTOS, E.; POWACZUK, A. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. Dossiê: Escritas em contextos. v. 38, n. 1. **Revista Educação**, UFSM. jan./abr.2013.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/l11274.htm>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. 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: 30 set. 2015.

_____. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012. Define categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na forma do art. 2o, inciso I, da Portaria MEC no 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 dez. 2012. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Portaria nº 482, de 07 de junho de 2013. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jun. 2013. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/port_aria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em: < http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. **Ministério da Educação**, Brasília, DF, 24 abr. 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2007/provi_nha_brasil_portaria_normativa_n10_24_abril_2007.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

_____. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Conselho Nacional da Educação**, Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 30 set. 2015.

BUSATTO, C. **Contar e Encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

CHALITA, G. **Famílias que educam**. São Paulo: Cortez, 2014.

CRUZ, M. do C. S. Currículo no Ciclo de Alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. In: Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 02. Unidade 01. Brasília, 2012.

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

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTRO ALVES. **Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria, 2013.

FERREIRA, A.B.H. **Mini dicionário da língua portuguesa**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2001.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre Alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: Novas perspectivas**. Trad. Luiza Maria Silveira. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, L. C. de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, C. M. Verbetes. In: MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário**. Brasília, DF: Inep/Ries, 2006. v. 2, p. 352.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

JOSÉ, E. **Literatura infantil: ler contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

LEAL, T. F. Ciclo de Alfabetização e progresso escolar. In: Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 01. Unidade 08. Brasília, 2012.

LEAL, T. F.; LIMA, J. de M. Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do Trabalho Pedagógico. In: Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ano 03. Unidade 02. Brasília, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008b.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

_____. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Gestão Educacional:** Uma questão paradigmática. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MOROSINI, M. C. (Org.). **Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário.** Brasília, DF: Inep/Ries, 2006.

MORTATTI, M. do R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 30 de set. 2015.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Currículo no Ciclo de Alfabetização:** consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano 02. Unidade 01. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem.** Ano 01. Unidade 08. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

_____. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização.** Ano 03. Unidade 02. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

POWACZUK, A. C. **A organização do trabalho escolar e a alfabetização:** atividades diversificadas em sala de aula. In: BOLZAN, D. P. V (Org.). *Leitura e Escrita: ensaios sobre alfabetização.* Santa Maria: Ed.da UFSM, 2007.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. **Projeto Leitura no Coração.** Santa Maria, 2014.

RIBEIRO, A. C. G. **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.

SANTA MARIA. Lei nº 5719, de 12 de dezembro de 2012. Institui o dia municipal do livro e a semana da leitura e da literatura. **Prefeitura Municipal de Santa Maria,** Santa Maria, RS, 12 dez. 2012. Disponível em: < <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/santa-maria/lei-ordinaria/2012/572/5719/lei-ordinaria-n-5719-2012-institui-o-dia-municipal-do-livro-e-a-semana-da-leitura-e-da-literatura>>. Acesso em: 30 set. 2015.

SOUZA, L. F. **Um palco para o conto de fadas:** uma experiência teatral com crianças pequenas. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

TEBEROSKY, A. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TRALDI, L. L. **Currículo:** Conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de avaliação e supervisão. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1984.

WOODS, C. A. A lectoescrita nas interações: uma busca das dimensões e significados no contexto social. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. **Os processos de leitura e escrita:** novas perspectivas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ANEXOS

Anexo A – Autorização Institucional da escola contexto de pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Eu _____, abaixo assinado, responsável pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Castro Alves, autorizo a realização do estudo **A Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo de Alfabetização: Ações de Incentivo à Leitura e à Escrita na Escola**, a ser conduzido pelos pesquisadores Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan e Gabriela Cedalia Cardoso.

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Santa Maria, 02 de outubro de 2015.

Rejane da Trindade Viegas
Diretora da EMEF Castro Alves

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: A Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo de Alfabetização: Ações de Incentivo à Leitura e à Escrita na Escola.

Pesquisador responsável: Prof^a Doris Pires Vargas Bolzan

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE/UFSM)

Telefone e endereço postal completo: CE/UFSM – Sala 3336b (sala da pesquisadora responsável)

Local da coleta de dados: Escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS

Autora: Gabriela Cedalia Cardoso

Telefones para contato: (55)97185178 (autora) e (55)91121327 (pesquisadora responsável).

Eu Doris Pires Vargas Bolzan, responsável pela pesquisa **A Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo de Alfabetização: Ações de Incentivo à Leitura e à Escrita na Escola**, o convidamos a participar como voluntário deste nosso estudo.

Esta pesquisa pretende compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no Ciclo de Alfabetização. Acreditamos que ela seja importante, pois o aprendizado da leitura e da escrita é uma necessidade inquestionável para prática da cidadania, bem como para a escolarização dos sujeitos. Além disso, a leitura e a escrita é um dos maiores alvos de estudos e pesquisas nacionais e internacionais, à medida que o seu aprendizado é um dos maiores problemas enfrentados na escola, durante os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, principalmente no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos), tidos como responsáveis pela alfabetização inicial das crianças. Para sua realização será utilizado de uma pesquisa qualitativa sociocultural, através de

entrevistas semiestruturadas com coordenador pedagógico e professores de uma escola da Rede Municipal de Santa Maria, bem como análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do projeto desenvolvido na escola.

As entrevistas serão gravadas em áudio para facilitar a coleta dos dados. Após, estas entrevistas serão transcritas na íntegra e entregues aos sujeitos participantes, a fim de realizar todas as alterações que este considerar pertinente.

É possível que aconteçam alguns desconfortos, riscos ou sentimentos que possam aborrecê-los ao rememorarem ou explicitarem acontecimentos de sua trajetória profissional e caso haja intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderão fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo. Para que esse desconforto não ocorra às perguntas da entrevista semiestruturada serão disponibilizadas anteriormente para que o participante veja se aceita responder ao roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que se sinta constrangido.

Esta pesquisa utilizará de nomes fictícios a fim de preservar a sua identidade. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Você não terá nenhum benefício direto com essa pesquisa, mas a sua participação neste estudo é fundamental para que possamos compreender a organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com algum dos pesquisadores pelos telefones: (55)97185178 (autora) e (55)91121327 (pesquisadora responsável) ou através do telefone da coordenação do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE): (55) 3220-8401.

As informações coletadas serão utilizadas única e exclusivamente para este estudo, sendo estes dados confidenciais sob a responsabilidade da autora e da pesquisadora responsável. Poderão ser divulgados, apenas, em eventos da área educacional ou publicações em revistas de áreas afins, sem a identificação nominal dos voluntários, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

Ainda, os dados coletados nesta pesquisa serão mantidos na sala 3336b, no Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, por um período de cinco anos sob os cuidados da pesquisadora responsável e a autora. Após esse período os dados serão destruídos através da queima de arquivos.

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade, bem como de esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto e de espontânea vontade, expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do coordenador/professor

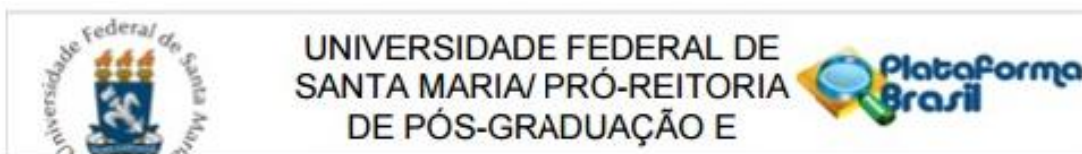
Nº da identidade

Declaramos, abaixo assinadas, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação neste estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Anexo C – Aprovação do Comitê de ética da UFSM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Organização do Trabalho Pedagógico no Ciclo de Alfabetização: Ações de Incentivo à Leitura e à Escrita na Escola.

Pesquisador: Doris Pires Vargas Bolzan

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 50122015.2.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.331.124

Apresentação do Projeto:

O projeto se intitula "A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização: ações de incentivo à leitura e à escrita na escola" e se vincula ao Curso de Especialização em Gestão Educacional.

No resumo do projeto consta o seguinte texto: "Este estudo insere-se à linha de pesquisa Gestão de Instituições Educacionais do Curso de Especialização em Gestão Educacional (CEGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Busca compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização. Como objetivos específicos, buscamos: reconhecer as ações de incentivo à leitura e à escrita desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS; identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à leitura e à escrita elaboradas e desenvolvidas com a Proposta Pedagógica da Escola e conhecer como a gestão escolar se organiza para a elaboração e desenvolvimento de ações de Incentivo a leitura e a escrita. Para tanto utilizamos de pressupostos teóricos de autores como: Ferreiro (1986, 1999, 2007), Mortatti (2004, 2006), Cagliari (1999), Lück (2008a, 2008b), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Bolzan (2002, 2007, 2011), Hernandez e Ventura (1998) e Freire (2011). Como abordagem metodológica

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

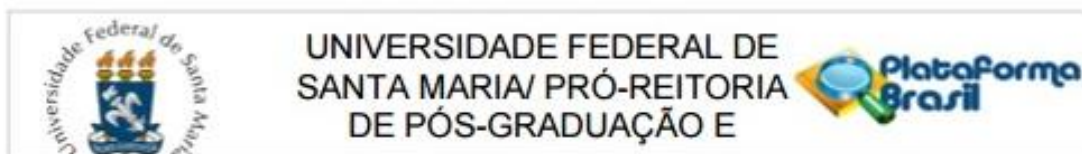
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.331.124

optamos pela realização de uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural-narrativa, pois, têm como base de estudo as falas/narrativas de coordenador pedagógico e professores do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do Ensino Fundamental. Como técnica de coleta de dados serão utilizadas entrevistas semiestruturadas com tópicos-guias que possibilitam que os sujeitos pensem livremente sobre o tema abordado, além disso, será realizada análise documental do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição pesquisada e do projeto de incentivo à leitura e à escrita realizado na escola. Nesta direção, acreditamos que este estudo trará contribuições para o campo da leitura e da escrita, à medida que compreendemos a organização do trabalho pedagógico dos professores nas classes de alfabetização."

Objetivo da Pesquisa:

Na p. 28 consta que o objetivo geral é "compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização."

Os objetivos específicos são:

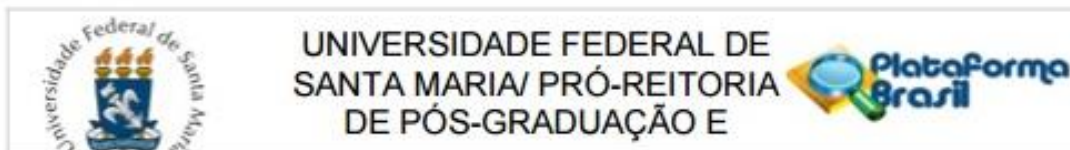
- "- Reconhecer as ações de incentivo a leitura e a escrita desenvolvidos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS.
- Identificar as relações estabelecidas entre as ações de incentivo à leitura e à escrita elaboradas e desenvolvidas com a Proposta Pedagógica da Escola.
- Conhecer como a gestão escolar se organiza para a elaboração e desenvolvimento de ações de Incentivo a leitura e a escrita."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foi apresentada a seguinte descrição de riscos e benefícios:

"É possível que aconteçam alguns desconfortos, riscos ou sentimentos que possam aborrecê-los ao rememorarem ou explicitarem acontecimentos de sua trajetória profissional e caso haja intenção de deixar de participar do estudo, os participantes poderão fazer a qualquer momento, se assim o desejarem, sem que disso advenha algum prejuízo. Para que esse desconforto não ocorra às perguntas da entrevista semiestruturada serão disponibilizadas anteriormente para que o participante veja se aceita responder ao roteiro de perguntas, podendo optar por não responder qualquer pergunta que se sinta constrangido.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.331.124

Esta pesquisa utilizará de nomes fictícios a fim de preservar a sua identidade. Os gastos necessários para a sua participação na pesquisa serão assumidos pelos pesquisadores. Você tem garantido a possibilidade de não aceitar participar ou de retirar sua permissão a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo pela sua decisão.

Você não terá nenhum benefício direto com essa pesquisa, mas a sua participação neste estudo é fundamental para que possamos compreender a organização do trabalho pedagógico no Ciclo de Alfabetização."

Considerando-se as características do projeto esta descrição pode ser considerada suficiente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados de modo suficiente.

Recomendações:

Veja no site do CEP - <http://w3.ufsm.br/nucleodecomites/index.php/cep> - na aba "orientações gerais", modelos e orientações para apresentação dos documentos. Acompanhe as orientações disponíveis, evite pendências e agilize a tramitação do seu projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

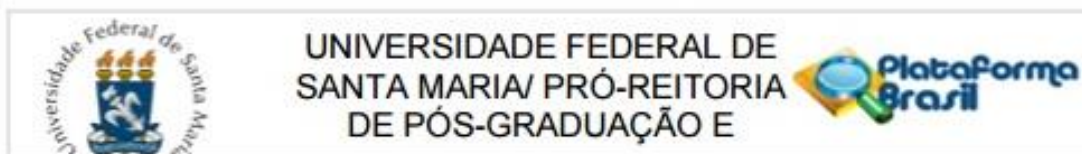
.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_598670.pdf	19/11/2015 16:19:10		Aceito

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 1.331.124

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Comite.pdf	19/11/2015 16:18:19	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	19/11/2015 16:01:46	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.jpg	07/10/2015 16:32:12	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	REGISTRO_GAP.pdf	05/10/2015 17:28:18	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	05/10/2015 15:03:21	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	02/10/2015 15:47:16	Doris Pires Vargas Bolzan	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 20 de Novembro de 2015

Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
 (Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
 Bairro: Camobi CEP: 97.105-970
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

APÊNDICES

Apêndice A – Tópicos guias para entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Roteiro para entrevista semiestruturada**Dados Gerais:**

Nome:

Pseudônimo:

Formação inicial:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação no ciclo de alfabetização:

Ano/cargo de atuação:

Idade:

Tópicos guia:**• Organização do trabalho pedagógico:**

1. Como organizas o trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização?
2. Que aspectos consideras necessário para a organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização?

• A gestão escolar e o trabalho de incentivo à leitura e à escrita:

1. Por quem as ações envolvendo a leitura e a escrita são organizadas/elaboradas?
2. Qual a participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita no ciclo da alfabetização?
3. Como o trabalho pedagógico envolvendo a leitura e a escrita está apresentado no Projeto Político Pedagógico da escola?