

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL  
CÂMPUS DO PANTANAL**

**AMANDA CZERNISZ BARBOSA**

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A  
CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CULTURA  
ESCRITA E SEUS (DES)PROPÓSITOS PARA A INFÂNCIA**

**CORUMBÁ - MS**

**2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL**  
**CÂMPUS DO PANTANAL**

**AMANDA CZERNISZ BARBOSA**

**O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A  
CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CULTURA  
ESCRITA E SEUS (DES)PROPÓSITOS PARA A INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Câmpus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Aparecida Marques de Souza

**CORUMBÁ - MS**

**2016**

Dissertação intitulada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no Ensino Fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Regina Aparecida Marques de Souza (Orientadora)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Suely Amaral Mello (Membro Titular)  
(Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Lucia Espíndola (Membro Titular)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Anamaria Santana da Silva (Membro Titular)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

CORUMBÁ - MS

2016

Aos meus pais, Ademir e Denise,  
com todo meu amor e gratidão,  
pelos conselhos e apoio em todos os  
momentos da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

Acredito ser este o momento mais difícil ao concluir um estudo: momento de agradecer e de reconhecer que nunca estamos sós. É um sentimento bom saber que existem pessoas especiais em quem podemos confiar e a quem agradecer.

Agradeço...

A minha família, pelo apoio de sempre: aos meus pais, Ademir e Denise, a quem também dedico esta dissertação, que apoiaram a decisão de cursar mestrado em outra cidade e sempre estiveram disponíveis para as idas e vindas à rodoviária; aos meus irmãos, Camila e Henrique, pela compreensão de sempre.

Ao Raphael, que chegou à minha vida no ano passado e acompanhou os anseios, dúvidas e a temida qualificação: obrigada, meu amor, por estar ao meu lado e pelo apoio constante;

À minha querida orientadora, pelos anos de convivência e por ter-me acompanhado durante a graduação, especialização e mestrado. Quero dizer-lhe que Campo Grande está um pouco distante de Três Lagoas, mas nossos laços de carinho, amizade, respeito e admiração ultrapassam os limites territoriais. Obrigada por acreditar em mim e contribuir para a minha formação profissional e pessoal.

Às amigas: Priscila Damazio, companheira de viagem, sem você as idas a Corumbá não seriam prazerosas; Poliana Mori, Joyce Almeida e Ana Laura Teixeira, obrigada pela torcida e por acompanharem o processo.

À banca, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Suely Amaral Mello, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lucia Espindola e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Anamaria Santana da Silva, por aceitarem o convite e pelas contribuições no momento de qualificação e na defesa do trabalho.

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação – Câmpus do Pantanal, pelas contribuições durante as aulas e pela compreensão com as meninas de Campo Grande.

À Cleide Paula e à Gabriela Peinedo, secretárias do PPGE, pelo carinho de sempre.

Aos colegas da turma 2014, que nos receberam e cuidaram de nós em Corumbá, em especial a Priscila Toledo, a Jeane Viana e o Guilherme Marins.

À CAPES, pelo financiamento;

E finalmente a Deus, por dar-me o privilégio de agradecer a todos e todas que são especiais e fazem parte da minha vida. Obrigada por dar-me essa família maravilhosa e amigos sinceros que levo em meu coração. Obrigada por cuidar dos meus caminhos... As palavras são poucas para expressar a minha imensa gratidão. Obrigada!

**O Menino que carregava água na peneira  
(Manoel de Barros)**

Tenho um livro sobre águas e meninos.  
Gostei mais de um menino  
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira  
era o mesmo que roubar um vento e  
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo  
que catar espinhos na água.  
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.  
Quis montar os alicerces  
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio, do que do cheio.  
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino  
que era cismado e esquisito,  
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que  
escrever seria o mesmo  
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu  
que era capaz de ser noviça,  
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.  
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.  
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.  
O menino fazia prodígios.  
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.  
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!  
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios  
com as suas peraltagens,  
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

BARBOSA, Amanda Czernisz. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no Ensino Fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância.** 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2016.

## RESUMO

Pesquisar sobre a apropriação da cultura escrita com crianças pequenas e suas vivências na infância é um desafio diante da realidade da Educação, especialmente em nosso estado, Mato Grosso do Sul, que busca, por meio das demandas vindas de famílias da classe média e média-alta, padronizar a educação pública. Este estudo tem por objetivo analisar a situação de crianças com cinco anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC nos anos de 2013 e 2014 e o trabalho com a cultura escrita. Como objetivo específico, buscamos identificar a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as e o trabalho com a cultura escrita nesse segmento, por meio de pesquisa documental nos relatórios gerados pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC/SISPACTO. Nosso referencial teórico está subsidiado na abordagem histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores e em autores que estudam cultura escrita e formação de professores/as, articulando suas reflexões com discussões sobre infância e criança. A teoria torna-se nossa aliada para considerarmos a criança e sua infância no ciclo da alfabetização, apontando possibilidades para a formação continuada de professores/as do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nossa pesquisa insere-se no tipo qualitativo com enfoque bibliográfico e análise documental. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos os relatórios dos questionários respondidos pelos/as professores/as alfabetizadores/as do PNAIC por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC/SISPACTO. Ao finalizarmos este estudo, encontramos um aumento do número de matrículas das crianças de cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental entre os anos de 2013 e 2014. Observamos ainda a diversidade da formação, ou, até mesmo, a ausência de formação, de professores/as atuantes no ciclo da alfabetização. Preocupamo-nos com a concepção de criança e infância na prática dos/as profissionais envolvidos e destacamos que a infância não se deve romper com a entrada das crianças no Ensino Fundamental, delegando a elas uma vida de treinos e repetições do desenho das letras e suas formas, sentadas em carteiras enfileiradas, mas considera-las como crianças que vivem e/ou devem viver plenamente sua infância.

**Palavras-chave:** Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; cultura escrita; teoria histórico-cultural; criança pequena.



## ABSTRACT

Search on the written culture of ownership with small children and su-the experiences in childhood is a challenge facing the reality of education, especially in our state, Mato Grosso do Sul, which seeks, through demands from middle-class families and medium-high, standardize public education. This study aims to analyze the situation of children five years old enrolled in the first grade of elementary school of the schools that participated in the National Pact for Literacy in the Age One - PNAIC in the years 2013 and 2014 and working with the written culture. As a specific objective, we seek to identify the practice of / the teacher / the literate-res / as and working with the written culture in this segment, through documentary research in the reports generated by the Integrated Monitoring System Implementation and Ministry of Control education - SIMEC / SISPACTO. Our theoretical framework is subsidized in the historical-cultural approach of Vygotsky and his collaborators and authors who study written culture and teacher training / the articulating his thoughts with discussions of childhood and child. The theory becomes our ally to consider the child and his childhood in literacy cycle, pointing out possibilities for continued training of teachers / the National Pact for Literacy in the Age One. Our research is part of the qualitative approach with bibliographical and documentary analysis. As research tools, we use questionnaires answered by the reports / the teacher / the literacy / as the PNAIC through the Integrated Monitoring System Implementation and Control of the Ministry of Education - SIMEC / SISPACTO. To finish this study, we found an increase in enrollment of children under five in the first year of elementary school between the years 2013 and 2014. We also observed the diversity of training, or even the lack of training of teachers / as active in literacy cycle. We care about the child's conception and childhood in the practice of / the professionals involved and highlight that childhood should not break with the entry of children in elementary school, delegating to them a life of training and repetitions of the design of the letters and their forms, sitting on lined wallets, but considers them as children living and / or must fully live your childhood.

**Keywords:** National Pact for Literacy in the Age One; written culture; historical-cultural theory; little child.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE/MS Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul

CEEL - Centro de Estudos e Linguagens

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT - Grupos de Trabalho

IES - Instituição de Ensino Superior

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério de Educação

MEM - Movimento da Escola Moderna

MS - Mato Grosso do Sul

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SIMEC/SISPACTO - Sistema de Ações Integradas do Ministério da Educação

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Levantamento na ANPEd, por Grupos de Trabalho (GT) (2006 a 2013)	23
Quadro 2: Levantamento da produção na ANPEd, por ano	24
Quadro 3: Teses e dissertações no portal CAPES com descritores combinados	24
Quadro 4: Artigos selecionados no portal da Scielo	26
Quadro 5: Organização das Formações dos/as orientadores/as - 2013	38
Quadro 6: Organização das formações dos/as alfabetizadores/as – 2013	38
Quadro 7: Situação de atendimento - 2013	41
Quadro 8: Organização das formações dos/as alfabetizadores/as – 2014	42
Quadro 9: Organização das formações dos/as alfabetizadores/as - 2014	43
Quadro 10: Situação de atendimento - 2014	43
Quadro 11: Situação de atendimento em MS - 2013	48
Quadro 12: Situação de atendimento em MS - 2014	48
Quadro 13: Formação dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2013;	50
Quadro 14: Formação dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2014;	52
Quadro 15: Direitos de aprendizagem em Leitura	64
Quadro 16: Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Produção de textos escritos;	64
Quadro 17: Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Oralidade;	65
Quadro 18: Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade;	65
Quadro 19: Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética: discursividade, textualidade e normatividade;	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Produções acadêmicas selecionadas por regiões do país	25
Gráfico 2: Quadro geral das produções acadêmicas selecionadas por portal de pesquisa	26
Gráfico 3: Perfil dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2013	49
Gráfico 4: Perfil dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2014	51
Gráfico 5: Perfil das crianças do ciclo de alfabetização - 2013	58
Gráfico 6: Perfil das crianças do ciclo de alfabetização – 2014 (Início do ano letivo)	59
Gráfico 7: Perfil das crianças do ciclo de alfabetização – 2014 (Final do ano letivo)	60

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1. PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E A CRIANÇA: A INFÂNCIA E A CULTURA ESCRITA EM DISCUSSÃO</b> .....	22
1.1 Levantamento das produções brasileiras e as especificidades de estudo: ampliando as referências .....	23
1.2 O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa/PNAIC: os propósitos e os despropósitos de um projeto no Brasil com seus vários brasis .....	33
1.3 A formação continuada de professor/a e as vivências do PNAIC no estado de Mato Grosso do Sul: a contribuição de uma prática.....	47
1.4 O primeiro ano do Ensino Fundamental e as vivências do PNAIC: a criança e a cultura escrita como objeto de análise .....	55
<b>CAPÍTULO 2. A APROPRIAÇÃO DA CULTURA ESCRITA NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM DESAFIO PARA A PRÁTICA DOCENTE NO PNAIC</b> .....	70
2.1 A criança e a infância na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: um olhar no enfoque histórico-cultural .....	71
2.2 A relação cultura escrita e criança pequena: a teoria histórico-cultural em foco .....	77
2.3 O PNAIC e as possíveis contribuições da teoria histórico-cultural: um território a ser conquistado.....	83
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	99

## INTRODUÇÃO

Pesquisar sobre a apropriação da cultura escrita com crianças pequenas articulada com suas vivências na infância é um desafio diante da realidade da Educação, especialmente em nosso estado, Mato Grosso do Sul, que busca, por meio das demandas vindas de famílias da classe média e média-alta padronizar a educação pública, o que significa dizer que essa padronização da alfabetização reflete-se na organização e nas práticas escolares.

Para tanto, este estudo, que tem como título “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos no ensino fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância”, propõe-se analisar a cultura escrita e seus propósitos na perspectiva das vivências da criança que vive ou deve viver plenamente sua infância, tanto na vida social como na escolar, quando matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental. Importa esclarecer que o Pacto é um programa de governo, de formação continuada em serviço de professores/as alfabetizadores/as, proposto pelo Ministério da Educação e oportunamente descrito nesta dissertação.

Consideramos que a aprendizagem da cultura escrita em uma sociedade gráfica tem propósitos na constituição do cidadão e não pode desconsiderar o ser humano e sua constituição. Nossa sociedade tem dificuldade para compreender o desenvolvimento da criança e cada vez mais cedo almeja prepará-la para o mundo da sociedade capitalista, adiantando o processo educativo, na maioria das vezes por meio de treinos e repetições de uma escrita descontextualizada com sua vida. Esses são despropósitos que encontramos no contato com as crianças pequenas e pequenininhas, instigando-nos à pesquisa.

Assim, o estudo tem por objetivo geral analisar a situação de crianças com cinco anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental das escolas que participaram do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC nos anos de 2013 e 2014 e o trabalho com a cultura escrita. Como objetivo específico, buscamos identificar a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as e o trabalho com a cultura escrita nesse segmento, por meio

de pesquisa documental nos relatórios gerados pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC/SISPACTO. Tais objetivos surgem a partir da realidade de Mato Grosso do Sul, em que a matrícula das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental tem como data de corte etário 31 de dezembro do ano letivo. A determinação dessa data resulta do acórdão da Quarta Turma Cível do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, que confirmou a liminar e a sentença proferida no processo n. 001.07.041571-5, da Vara de Direitos Difusos, Coletivos e Individuais. Essa decisão judicial autoriza o referido estado a matricular no primeiro ano crianças que completam seis anos até o final do ano letivo, desconsiderando a legislação nacional, que prevê a matrícula de crianças que completem seis anos até dia 31 de março do ano corrente.

O interesse por esse estudo surge com nossa atuação como supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, desde 2013, com a responsabilidade de acompanhar/gerenciar o Sistema de Monitoramento Integrado do Ministério da Educação no ambiente do Sistema de Monitoramento Integrado do Ministério da Educação SIMEC/SISPACTO e auxiliar a coordenação local dos municípios envolvidos.

Além disso, o trabalho da supervisão no PNAIC consiste em acompanhar o andamento do Programa, organizar as formações, monitorar as atividades dos municípios nas ações e a frequência dos/as professores/as alfabetizadores/as, atuar na pesquisa de implementação e implantação do programa no estado, bem como na elaboração de instrumento, aplicação e coleta de dados.

Antes, porém, desse envolvimento no PNAIC, a cultura escrita vem percorrendo nossos caminhos no campo dos estudos, pesquisas e atuação profissional, na busca de um trabalho significativo com as crianças no período da sua infância. A cultura escrita nos acompanha desde a graduação no Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS, câmpus de Campo Grande, MS, na atuação em projetos de formação continuada de professores/as e participação no Grupo de Estudos em Linguagem, Educação e Infância-Teoria histórico-cultural/GEPLEI-THC. Em nosso trabalho de conclusão de curso de graduação, analisamos as estruturas curriculares dos

cursos de Pedagogia de três universidades em Campo Grande – MS (duas públicas e uma particular), a fim de verificar a existência de disciplinas que contemplassem os aspectos teóricos da concepção de letramento e sua importância na formação do/a professor/a que atuava na Educação Infantil.

Ao final desse estudo, constatamos que o letramento tem seu espaço, ainda que restrito, nas estruturas analisadas, no entanto, na análise das ementas e dos planos de ensino, encontramos apenas uma universidade que tinha a Educação Infantil como articuladora; as demais estavam voltadas para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Em 2012, com o ingresso no curso de Pós-Graduação *lato sensu* - Especialização em Docência na Educação Infantil, na mesma universidade da graduação, optamos, em nosso artigo de conclusão de curso, pela continuidade do trabalho da graduação, destacando a importância da formação inicial e continuada de professores/as de Educação Infantil e suas práticas em relação ao trabalho com a cultura escrita. Para tanto, selecionamos professoras que tinham cursado Pedagogia em uma das universidades pesquisadas no período de estudo da graduação, para verificar as possibilidades da prática pedagógica na apropriação da cultura escrita.

Nesse estudo, concluímos, mediante análise das falas das professoras, que os cursos de graduação não trabalharam disciplinas voltadas para a atuação na Educação Infantil; os cursos ora eram voltados ao Ensino Fundamental, ora à pesquisa. As duas entrevistadas confirmaram que, no primeiro contato com a docência, ao depararem com as crianças pequenas, professores/as ficam com o sentimento de pouco terem estudado ou pouco saberem sobre elas. As primeiras reações são de medo e insegurança. Chegam a até recorrer às professoras que passaram por sua vida escolar, às vezes com um olhar tradicional e nostálgico, pois entendem que, de certa forma, aquela educação funcionou.

Em 2013, assumimos a função de supervisora no Projeto “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa”, que visa à formação continuada e em serviço de professor/a alfabetizador/a, com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade e ao final do terceiro ano do ensino fundamental.



No acompanhamento propiciado pela função mencionada, verificamos no sistema, em outubro de 2013, 1573 crianças de cinco anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Diante dessa realidade vivida em nosso estado<sup>1</sup>, preocupamo-nos com a ação dos/as professores/as alfabetizadores/as no trabalho diário, especialmente os/as que estão atuando no 1º ano do Ensino Fundamental, com um número significativo de crianças menores de seis anos em suas salas. Assim, surgiram os questionamentos:

- Quantas crianças de 5 anos foram matriculadas, nos anos de 2013 e 2014, no primeiro ano do Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso do Sul?
- A formação continuada e em serviço do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 trouxe uma discussão sobre a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as e o trabalho com a cultura escrita que considere a criança e sua infância?
- Considerando a criança de 5 anos, como os/as professores/as alfabetizadores/as podem organizar suas práticas no primeiro ano do Ensino Fundamental?

Para um aprofundamento nessas questões, embasamo-nos nos pressupostos teóricos do enfoque histórico-cultural de Vigotski<sup>2</sup> e autores que estudam a cultura escrita e formação de professores/as, articulando suas reflexões com discussões sobre infância e criança, o alvo de nosso estudo. Consideramos tais discussões importantes, pois a concepção de criança e infância revela a prática dos/as profissionais envolvidos, além de que a infância não se deve romper com a entrada das crianças no Ensino Fundamental, delegando a elas uma vida de treinos e repetições do desenho das letras e suas formas, sentadas em carteiras enfileiradas.

---

<sup>1</sup>Encontramos tal situação também nos estados de Pernambuco, Minas Gerais, Rio Grande do Norte, Ceará, Rondônia, Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, Tocantins, Pará, Bahia e Maranhão.

([http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192))

<sup>2</sup>A grafia do nome de *Vigotski* não é uniforme na bibliografia pesquisada, conhecendo algumas variações. Neste texto, utilizamos *Vigostki* por ser a grafia que mais se assemelha à tradução do russo, no entanto, nas citações e referências, manteremos a grafia original das obras utilizadas.

Nossa pesquisa insere-se no tipo qualitativo com enfoque bibliográfico e documental, identificando e analisando os dados a partir da teoria histórico-cultural. Assim, “ [...] a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” ( PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 55), nessa perspectiva, utilizamos os relatórios dos questionários respondidos pelos professores/as alfabetizadores/as do PNAIC por meio do Sistema de Monitoramento e Ações Integradas do Ministério da Educação - SIMEC/SISPACTO.

O SIMEC é um sistema que abrange todos os programas do Ministério; um deles é o SISPACTO, criado para atender o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC. Nele, todos os envolvidos são cadastrados, recebem uma senha e preenchem um questionário pertinente a dados pessoais e profissionais, que gera o perfil de cada participante, e este deve, ainda, realizar avaliações mensais para o recebimento de bolsa de estudo. Os/As professores/as alfabetizadores/as, além de fazerem a avaliação, alimentam o sistema com dados referentes ao processo de alfabetização das crianças, com questões criadas pela equipe da Secretaria de Educação Básica/SEB do Ministério da Educação/MEC. A cada mês, o sistema é alimentado com atividades relacionadas com a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as.

As respostas dos questionários preenchidos geram relatórios, que ficam disponíveis no perfil da coordenação geral do programa no SIMEC/SISPACTO. Esses relatórios são disponibilizados ao final de cada vigência anual das formações, de modo que, aos dados de 2013, tivemos acesso em 2014, e aos de 2014, no início de 2015. Acessados os dados, organizamos gráficos com as informações referentes ao panorama da alfabetização do estado de Mato Grosso do Sul/MS nos anos de 2013 e 2014. Com essa organização, selecionamos as questões sobre as idades das crianças e a formação de professores/as alfabetizadores/as para análise e articulação deste estudo.

Analisar os dados coletados à luz da teoria histórico-cultural é pensar nos processos e considerar que nossa escolha metodológica:

[...]não apenas nos permite reconhecer no presente aspectos do passado, como também possibilita conhecer as especificidades da constituição do próprio sujeito, pois os processos que o constituem se dão nos próprios movimentos do sujeito em uma determinada realidade histórica que é por este singularmente apropriada. As objetivações que este realiza no mundo, tanto são produtos de apropriações passadas quanto são processos em movimento de transformação tanto de si quanto do contexto do qual é parte/partícipe, movimento este que se apresenta como em aberto, impulsionado por possibilidades de vir a ser. (ZANELLA et al., 2007, p. 29)

Concordamos com as autoras e buscamos, na totalidade dos fenômenos, dos dados, uma análise na perspectiva dialética, que permita entender os processos e os elementos que o constituem para compreender uma determinada realidade. Nesse sentido, procuramos realizar uma análise do processo e não apenas do produto, considerando que “[...]a partir desse olhar o objeto de pesquisa não está dado e, uma vez que é constituído historicamente, se faz necessário perscrutá-lo nesse processo”. (ZANELLA et al., 2007, p. 29).

Nossa meta é analisar e revelar os dados além da aparência, buscando, na historicidade, as relações que constituíram a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos a partir do ano de 2006, com a Lei n. 11.274, tornando-a obrigatória em todo o país. A aprovação da Lei traz em seu bojo um aspecto do discurso da inclusão: o Estado oferece a oportunidade de acesso obrigatório ao maior número de matrículas, especialmente as das camadas populares, uma vez que as crianças da classe média já frequentavam instituições de Educação Infantil - pré-escolas ou de Ensino Fundamental. Tal discurso, mais teórico do que prático, instaura um momento de discussões na área.

Assim, a Lei aponta mudanças na Educação Infantil - pré-escola - e no Ensino Fundamental, acerca dos quais a Resolução nº 3, de 2005, do Conselho Nacional de Educação/CNE da Câmara de Educação Básica/CEB (BRASIL, 2005) estabeleceu o seguinte:

- Educação Infantil, com duração de cinco anos, sendo que, as crianças de até 3 anos de idade serão atendidas pela creche e as crianças de 4 e 5 anos serão atendidas pela pré-escola.

- Ensino Fundamental, também com duas fases, sendo a 1ª denominada anos iniciais, com cinco anos de duração, que atenderá as crianças de 6 a 10 anos de idade, e a 2ª denominada anos finais, com quatro anos de duração, para os estudantes de 11 a 14 anos de idade.

O parecer nº 4/2008 do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB (BRASIL, 2008) determina que não se pode confundir o atual primeiro ano com a última etapa da pré-escola, considerada agora parte de um ciclo, o ciclo da infância, destacando que a alfabetização se dará nesse ciclo durante os três anos do Ensino Fundamental. Isso nos leva a pensar: por mais que os documentos reafirmem a ideia de criança como sujeito de direitos, que possui singularidades e especificidades, na escola ela passa a ser vista como aluno/a no significado mais tradicional que essa palavra possa representar.

A Resolução nº 1, de 14 de janeiro de 2010, que define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010), estabelece a idade de seis anos completos e a data de corte para 31 de março do ano letivo para a matrícula no Ensino Fundamental, conforme mencionamos. Ocorre, todavia, que, no parágrafo 2º, dispõe: em caráter de exceção, as crianças de cinco anos que já passaram por dois anos na pré-escola poderão ser matriculadas no Ensino Fundamental, independente da data de corte e do mês de aniversário.

Com o objetivo de fomentar essas e outras discussões sobre o novo Currículo, o Ministério de Educação – MEC publicou outros documentos com orientações pedagógicas. Por exemplo, em “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações pedagógicas para a inclusão das crianças de seis anos de idade”, apresentam-se artigos escritos por pesquisadores brasileiros que tratam de questões como: infância, brincar, diversas expressões, letramento e alfabetização, organização do trabalho pedagógico, avaliação, entre outros. Já em “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos”, a tônica é que as crianças de seis anos que estavam na educação infantil precisam de uma prática diferenciada no que se refere à apropriação da leitura e escrita. Outros documentos foram produzidos pelo órgão oficial para orientar o processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental

de nove anos, como: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) e “Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos” (BRASIL, 2009).

De fato, as publicações do MEC preocupam-se em trazer orientações para os/as professores/a e gestores/as acerca das mudanças que atingem o sistema educacional brasileiro, porém assinalam que a ampliação do Ensino Fundamental é um fenômeno mundial, embora em alguns países essa ampliação tenha sido realizada no final da escolarização, e não no início como aconteceu no Brasil.

Diante das questões apresentadas, dividimos a dissertação em dois momentos.

No primeiro, realizamos um levantamento de produção de pesquisas realizadas no Brasil e, para melhor compreender nosso objeto de pesquisa, apresentamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, contextualizamos o projeto brasileiro, articulando nossas análises a partir da teoria histórico-cultural. Além disso, traçamos o perfil das crianças matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, nos anos de 2013 e 2014, obtidos por meio de dados do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação SIMEC/SISPACTO, e discutimos a proposta de formação continuada do PNAIC no que se refere à apropriação da cultura escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, considerando a criança e sua infância.

Na segunda parte, buscamos, na teoria histórico-cultural, as concepções de criança, infância e apropriação da cultura escrita, buscando romper com a ideia de que a infância é um período de amadurecimento e as crianças nascem incompletas, necessitando de fatores biológicos para se desenvolverem. Defendemos que, para a apropriação da cultura escrita, precisamos considerar a pré-história da linguagem escrita, que surge nas crianças a partir dos gestos e brincadeiras, como atividades peculiares da criança, e do desenho.

Nesse contexto, as crianças precisam vivenciar a escrita como linguagem de expressão que se segue ao gesto, ao desenho e ao brincar,

compreendendo o motivo e a necessidade de se apropriar desse bem cultural. Finalizamos apresentando caminhos para o trabalho com a cultura escrita de uma forma significativa, que considere a infância – e a criança, como sujeito das atividades em sala de aula. A partir de uma experiência da teoria histórico-cultural e da prática do Movimento da Escola Moderna – MEM de Portugal, destacamos que a experiência do MEM é apenas uma das possibilidades de trabalhos significativos nas salas de alfabetização.

Dessa forma, neste estudo consideramos necessário destacar o respeito à criança e a sua infância, independente de sua idade. A infância é o período de desenvolver as funções psicológicas superiores, e as crianças precisam vivenciar situações que garantam esse desenvolvimento, por meio do acesso à cultura e de situações de brincadeiras e na socialização entre os pares de idades semelhantes e diferentes.

## **Capítulo 1**

### **O Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa/PNAIC e a cultura escrita: a criança e a infância em discussão**

Investigar, estudar e analisar um programa federal de formação de professores/as é um desafio; realizar tudo isso com um programa que abrangeu o país como um todo, um desafio ainda maior. Nossa intenção, neste capítulo, é discutir a cultura escrita presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, desvelando sua concepção de criança e infância.

Nessa primeira parte, apresentamos o PNAIC, um programa de formação continuada em serviço de professores/as alfabetizadores/as proposto pelo Ministério da Educação para todo o território nacional. Para tanto, contextualizamos o projeto brasileiro e seus desdobramentos no contexto dos vários brasis, considerando o desenho nacional e as regiões que pactuaram com o objetivo de alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Na sequência, apresentamos e analisamos informações pertinentes aos/às professores/as alfabetizadores/as participantes do programa nos anos de 2013 e 2014, preenchidas, pelos/as próprios/as, no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação/SIMEC/SISPACTO. Tais informações reúnem dados sobre suas turmas, especialmente do primeiro ano do Ensino Fundamental, e sobre o perfil dos/as professores/as alfabetizadores/as do ciclo da alfabetização.

No terceiro momento, discutimos a proposta de formação continuada do PNAIC no que se refere à apropriação da cultura escrita pelas crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse tópico, analisamos as concepções gerais do programa, os direitos de aprendizagem de língua portuguesa propostos para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e o que se discute sobre criança e infância no material de estudo.

### 1.1 Levantamento das produções brasileiras e as especificidades de estudo: ampliando as referências

O levantamento visou a pesquisas que estão sendo realizadas no Brasil acerca da ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e crianças menores de seis anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Para a ampliação das referências, realizamos buscas no *website* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, no portal Scientific Electronic Library Online – Scielo e no banco de Dissertações e Teses da Capes.

Iniciamos pelo *website* da ANPEd, em que selecionamos, a princípio, quatro grupos de trabalho: GT 07: Educação de crianças de 0 a 6 anos, GT 08: Formação de Professores, GT – 10: Alfabetização, Leitura e Escrita e GT 19 Psicologia da Educação. Como recorte temporal da pesquisa, consideramos a partir do ano de 2006, que culminou com a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil e o surgimento de pesquisas que tratam da inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, até o período da última atualização do *website* da ANPEd, que ocorreu em 2013.

Inicialmente levantamos os títulos que se aproximavam e, após a leitura dos textos, chegamos aos descritores combinados e aos seguintes resultados, organizados no quadro a seguir:

Palavras-chave	Grupos de trabalho – GTs					Total
	7	8	9	10	19	
Criança; Ensino Fundamental de nove anos	2	-	-	2	-	4
Formação; Professores/as alfabetizadores/as	-	2	-	3	-	5
Escrita; crianças	-	-	-	1	-	1
Escrita; Ensino Fundamental	-	-	-	1	-	1
Primeiro ano; Ensino Fundamental de Nove anos	-	-	-	1	-	1
Formação Continuada; professores alfabetizadores	-	-	-	1	-	1
Criança; Ensino Fundamental	-	-	-	2	-	2
Criança 5 anos; Ensino Fundamental de nove anos	-	-	-	-	-	0

Quadro 1 – Levantamento na ANPEd, por Grupos de Trabalho (GT) (2006 a 2013)

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora



Ao realizarmos a tabulação das pesquisas por ano, percebemos que, a partir de 2007 até o ano de 2013, nossos descritores tiveram representatividade em todas as reuniões, conforme segue:

Descritor Ano	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	Total
	Criança; Ensino Fundamental de nove anos	-	1	-	-	1	1	-	1
Formação; Professores/as alfabetizadores/as	-	-	1	1	1	-	-	-	3
Escrita; crianças	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Escrita; Ensino Fundamental	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Primeiro ano; Ensino Fundamental de Nove anos	-	-	-	-	-	1	-	-	1
Formação Continuada; professores/as alfabetizadores/as	-	-	-	-	-	2	-	-	2
Criança; Ensino Fundamental	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Criança 5 anos; Ensino Fundamental de nove anos	-	-	-	-	-	-	-	-	0

Quadro 2 – Levantamento da produção na ANPEd, por ano

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Após o levantamento no *website* da ANPEd, realizamos a pesquisa no portal da Capes com os descritores combinados. Em alguns casos, tivemos de adicionar mais um descritor, pois o filtro utilizado apresentou trabalhos amplos que fugiam da nossa temática, ou trabalhos repetidos, já contemplados com outros descritores. Durante a pesquisa encontramos trabalhos apenas dos anos de 2011 e 2012, como demonstramos no quadro a seguir:

Descritores Ano	2011		2012	
	MESTRADO	DOCTORADO	MESTRADO	DOCTORADO
Criança; Ensino Fundamental de nove anos	6	2	5	2
Formação; Professores/as alfabetizadores/as	5	-	6	2
Escrita; criança de 6 anos	2	-	-	1
Escrita; Teoria Histórico Cultural; Ensino Fundamental	-	1	1	3
Criança 5 anos; Ensino Fundamental de nove anos	-	-	-	-

Quadro 3 – Teses e dissertações no portal CAPES com descritores combinados

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Feita a síntese das produções no portal da Capes, organizamos um gráfico das regiões do país em que estão surgindo essas discussões:

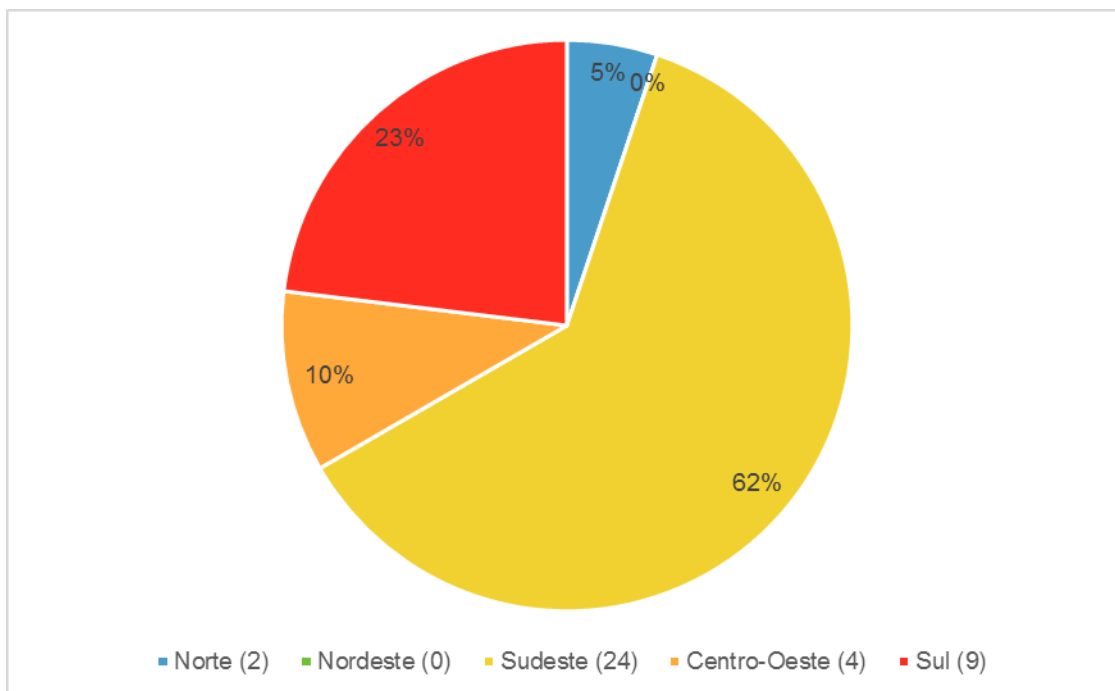


Gráfico 1 - Produções acadêmicas selecionadas por regiões do país;  
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Observa-se que as produções estão concentradas na região sudeste, com 24 trabalhos encontrados, seguida da região sul, com 9 trabalhos, da região centro-oeste, 4, e região norte, 2. Na região nordeste, não localizamos pesquisas. Verificamos a urgência de estudos e pesquisas em nossa região, Centro-Oeste, que, além dos problemas apontados nos trabalhos encontrados, temos a especificidade da matrícula de crianças de cinco anos no Ensino Fundamental.

Embora outros estados do país também enfrentem essa realidade, em nosso levantamento não encontramos pesquisas que tratem da criança de cinco anos no Ensino Fundamental e consideramos importante trazer à tona essas discussões. Além de sentirmos a carência de pesquisas em nosso estado e região sobre a temática, verificamos que os estudos levantados estão concentrados nas regiões sul e sudeste do nosso país, de modo que se torna necessário ampliar as discussões sobre essa temática e que essas leituras cheguem aos professores/as alfabetizadores/as.

O próximo lugar de pesquisa foi o *website* da Scielo, em que não localizamos pesquisas com os descritores utilizados anteriormente. Assim, recorreremos aos descritores combinados “Ensino Fundamental de nove anos e criança” e ao descritor isolado “Ensino Fundamental de nove anos”, encontrando alguns artigos. Após leituras, chegamos aos que estão apontados no quadro abaixo:

<b>Descritor: ensino fundamental de nove anos+criança</b>	
<b>Revista</b>	<b>Quantidade</b>
Caderno Cedes	1
<b>Descritor: Ensino Fundamental de nove anos</b>	
Educação e Sociedade	1
Educação e Pesquisa	4
Educação em Revista	1

Quadro 4 – Artigos selecionados no portal do Scielo  
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Quantificando os dados, podemos observar, no gráfico a seguir, uma síntese das produções por fonte:

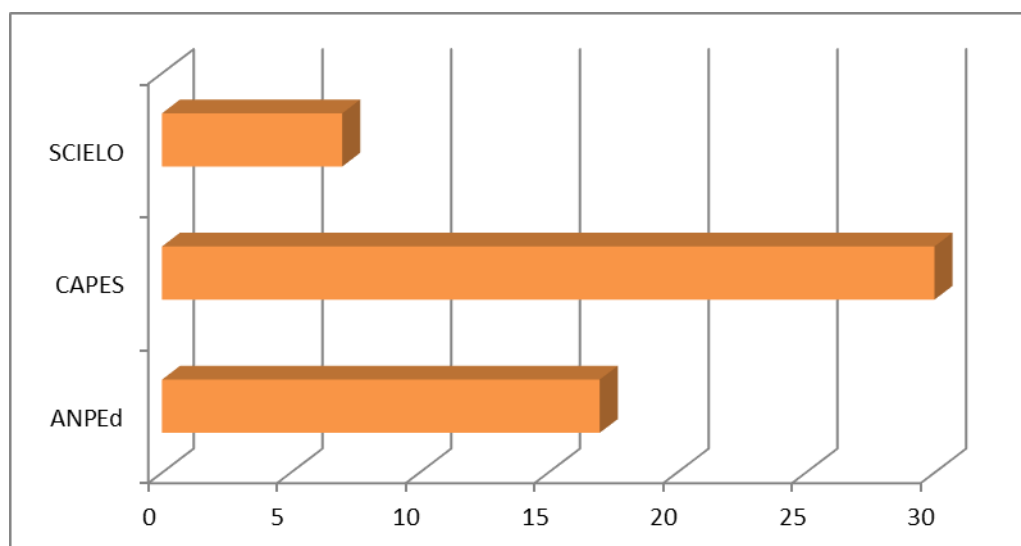


Gráfico 2 – Quadro geral das produções acadêmicas selecionadas por portal de pesquisa;  
Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Os trabalhos levantados trazem discussões sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos – que, a partir do ano de 2006, com a Lei n.

11.274, se torna obrigatório em todo o país –, que adiantou em um ano a matrícula das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Assim, evidenciamos, por meio dos descritores escolhidos, o que tem se discutido por meio de pesquisas sobre a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos, que foi o elemento principal a trazer as crianças de seis anos para o Ensino Fundamental. Reiteramos que foi a partir dessa ampliação que o Estado de Mato Grosso do Sul, com o Acórdão da Quarta Turma Cível do Tribunal de Justiça, que confirmou a liminar e a sentença proferida no processo n. 001.07.041571-5, trouxe para suas salas de primeiro ano crianças de cinco anos.

Outra combinação realizada foi com os descritores: escrita, teoria histórico-cultural, que embasa nossa pesquisa, e formação de professores/as alfabetizadores/as.

As pesquisas revelam que não podemos falar de Ensino Fundamental de nove anos sem falar de Educação Infantil. Existe uma preocupação comum entre os/as pesquisadores/as com a criança que estava garantida na Educação Infantil e agora se encontra no Ensino Fundamental.

Nesse sentido, traçar um breve panorama do contexto legal do nosso país se torna indispensável para entendermos os processos e os elementos que nos levam até a ampliação em foco.

Entre os documentos legais pertinentes, podemos citar: a Constituição Federal de 1988 como um marco para a Educação Infantil, garantindo, como direito da criança, dever do estado e opção da família, a matrícula da criança de 0 a 6 anos na Educação Infantil; o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), reafirmando o direito garantido na Constituição Federal; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, como um passo importante para a Educação Infantil, inserindo-a na primeira etapa da Educação Básica; e, por fim, o Plano Nacional de Educação PNE- 2001 a 2010, como responsável pela ampliação de 100% do Ensino Fundamental de oito para nove anos, estabelecendo até o ano de 2010 para adequação dos municípios.

Sobre isso, Correa (2007) denuncia que muitos municípios, antes da publicação da lei, inseriram as crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental para garantirem recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e não se preocuparam com a organização didático-pedagógica dessa etapa.

As pesquisas em geral apontam para essa denúncia, a da organização didático-pedagógica, bem como a da organização do espaço e tempo, da infraestrutura das escolas para receber a criança pequena, da proposta pedagógica, da formação de professores/as e do processo de implantação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos em seus municípios. Podemos destacar as pesquisas de Silva (2010), Pereira (2011), Enreiro (2011), Sinhori (2001), entre outros.

Além da organização do Ensino Fundamental, apontada nas pesquisas citadas como necessária para que se garanta a qualidade, enfatiza-se a importância da formação de professores/as para que a ação pedagógica efetive a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Nesse aspecto, remetemos ao nosso trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, em que evidenciamos que a formação inicial ainda possui lacunas para o trabalho pedagógico, especialmente com a faixa etária das crianças de 0 a 6 anos e com a alfabetização. (BARBOSA, 2012).

Silva (2010) aponta que é preciso garantir uma política de formação que seja condizente com o novo panorama da educação brasileira, pois podemos verificar que o Curso de Pedagogia, ao longo de sua trajetória, baseou-se no modelo técnico, e, para a formação, somente era necessário que o/a professor/a dominasse os conteúdos e as técnicas para sua transmissão. Kramer (2006, p. 804) aponta que:

Este cenário político apresenta na formação de professores um dos mais importantes desafios para a atuação das políticas educacionais. A progressiva democratização da educação infantil e do ensino fundamental gerou – como política – a inclusão recente das crianças de 6 anos na escolaridade obrigatória. Formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre; ter

crianças com menos de 7 anos na escola parece surpreender ou impactar gestores e pesquisadores.

Isso se faz necessário para um trabalho efetivo e de qualidade, pois consideramos que, quanto menor a criança, maior deve ser a qualificação dos/as profissionais envolvidos com ela.

Em consonância com essa afirmação, encontramos, na pesquisa de Rabinovich (2012), a constatação que os/as professores/as, em sua atuação com crianças de seis anos, continuavam agindo como se tivessem em sala crianças com sete anos. Percebemos, na leitura dos relatos das pesquisas, que os/as professores/as reconhecem a importância do lúdico, das brincadeiras, mas estes acabam tornando-se elementos de segundo plano, em favor dos exercícios de cópia, com a finalidade de alfabetizar as crianças.

De acordo com as publicações do MEC (BRASIL, 2009), a antecipação do acesso à criança de seis anos não significa a transferência dos conteúdos da antiga primeira série, mas sim uma mudança na cultura escolar considerando as especificidades desta faixa etária. Pesquisas como a de Delfin (2012), Ronsoni (2010) e Samways (2012) revelam, no entanto, que isso não se efetiva na prática dos/as professores/as.

Essa preocupação de antecipação da linguagem escrita é evidenciada na pesquisa de Gontijo (2013), ao analisar as orientações do MEC sobre o Ensino Fundamental de nove anos nos documentos “Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais” (BRASIL, 2004) e “A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade” (BRASIL, 2009). Tais documentos assinalam que a linguagem escrita assume caráter compensatório e mesmo de antecipação dos conteúdos da primeira série, como já dito.

Assim, consideramos que, para a implantação desse sistema, é necessário organizá-lo em conjunto, tendo a infância como eixo principal do trabalho docente, bem como considerar a aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Miller (2008) aponta que os/as professores/as acreditam que a apropriação da língua escrita se dá de maneira mecânica. Como a autora, acreditamos que a escrita é um sistema complexo de signos e símbolos que estabelecem relações entre si e que o domínio desse sistema não pode ser obtido de maneira meramente mecânica, como se depositássemos nas crianças os conteúdos escolares. Isso nos leva a refletir sobre o importante papel do/a professor/a de garantir a aprendizagem e desenvolvimento das crianças de maneira efetiva e não restringi-las ao ensino mecânico da técnica.

Na leitura do trabalho de Dantas e Diva (2010, p. 165), destacamos duas questões que nos levam a refletir sobre a apropriação da escrita:

Quais as relações estabelecidas entre as crianças e o mundo da escrita, os investimentos feitos na formação de leitores, o papel desempenhado pelos professores nesse processo? E, ainda: há, erroneamente, maior favorecimento de conteúdos da alfabetização em detrimento das demais áreas do conhecimento?

Essas indagações nos remetem às nossas questões de pesquisa e nos levam novamente a pensar na formação de professores/as: como trabalhar isso com as crianças, se, em nossa formação, geralmente temos uma disciplina com carga horária de 68 horas ao longo dos quatro anos de curso? (BARBOSA, 2012).

Algumas iniciativas estão sendo tomadas no que tange à formação de professores/as nas secretarias de educação dos municípios, em geral em parceria com as universidades.

Após o ano de 2006, são criados programas com foco na Alfabetização, especialmente com os resultados de avaliações externas que identificaram resultados negativos. Nesse contexto, surgem programas de formação de professores/as alfabetizadores/as, como o programa Pró-letramento – um dos projetos de formação continuada implementados pelo MEC. O programa ofereceu apoio aos professores/as alfabetizadores/as nos conteúdos de Linguagem - Língua Portuguesa e Matemática, com atividades à distância e apoio de um/a tutor/a. O curso tinha por objetivo a “construção de conhecimentos pelos professores, a fim de que possam estabelecer novas

compreensões e reflexões, à medida que estiverem inseridos numa rede de formação”. (SILVA; CAFIERO, 2011, p. 237).

Atualmente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é o programa vigente de formação continuada para professores/as alfabetizadores/as regentes no primeiro ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental). Foi lançado pelo governo da presidente Dilma Rouseff em 2012 e implantado em todo o Brasil no ano de 2013.

O PNAIC é uma parceria estabelecida entre o Ministério da Educação – MEC, Secretarias do Distrito Federal, dos municípios e da rede estadual de Educação e as Universidades, que, nos anos de 2013 a 2015, foram as responsáveis pela formação, acompanhamento e avaliação do programa no âmbito de seus estados. Diferente do Pró-letramento, as formações são presenciais, no entanto ambos são programas com características semelhantes.

Não deixamos de apontar alguns elementos que dificultaram a participação dos/as professores/as no curso. Assim como apontam Silva e Cafiero (2011), podemos dizer que os problemas continuam os mesmos de programas anteriores: infraestrutura deficitária nos municípios, falta de mobilização para a participação dos/as professores/as, falta de apoio das secretarias quanto ao pagamento de diárias, alimentação e transporte, ou ainda o fato de as reuniões de formação acontecerem no período noturno ou extraturno do/a professor/as.

Enfim, é preciso que se mude a cultura da formação de professores/as, e que essa formação não se torne apenas prescritiva, voltada para o aspecto técnico, do como fazer, dos métodos de se alfabetizar. É preciso que o/a professor/a considere os cursos “como elementos de sua competência profissional, revelando mais uma vez a complexidade da formação de professores” (LOPES, 2011, p. 14) e que a formação em serviço se torne um elemento de reflexão da prática pedagógica, pois, no contato com outros/as professores/as, podem socializar suas experiências, discutir teoricamente e refletir sobre sua prática. São questões que não estão presentes nos cursos de formação inicial.



Soares (2005) apresenta o perfil esperado para os/as professores/as alfabetizadores/as e aborda o mínimo que uma estrutura curricular deve oferecer ao/a professor/a em sua formação inicial:

Um alfabetizador precisa conhecer os diferentes componentes do processo de alfabetização e do processo de letramento. Conhecer esses processos exige conhecer, por exemplo, as práticas e os usos da língua escrita, os fundamentos do nosso sistema de escrita, as relações fonema/grafema que regem o nosso sistema alfabético, as convenções ortográficas (...) exige ainda a apropriação dos conceitos de texto, de gêneros textuais [...] Mas além de conhecer o objeto da aprendizagem, seus componentes linguísticos, sociais, culturais, o alfabetizador, precisa também saber como é que a criança se apropria desse objeto, ter uma resposta para a pergunta: “como é que se aprende a ler e a escrever? A ler e produzir textos de diferentes gêneros?”. Isso significa conhecer o processo de aquisição e desenvolvimento de vocabulário, de que dependem a compreensão e a construção de sentido... O alfabetizador tem de conhecer o objeto da aprendizagem e também o processo pelo qual se aprende esse objeto – a língua escrita. Infelizmente, esses conhecimentos ainda não entraram na formação dos alfabetizadores. (SOARES, 2005, p. 14)

Dessa forma, podemos ver como é complexa a formação desse profissional, que precisa entender as especificidades da infância e saber como as crianças se apropriam desse bem cultural que é a escrita. Figueredo (2011) e Costa (2012) confirmam a constatação de Soares quando apontam que um/a professor/a bem formado/a é capaz de atuar na aprendizagem das crianças, desenvolvendo nelas a atitude leitora e produtora de textos, mas ainda existem lacunas deixadas pela formação em relação ao contexto de atuação.

Ao realizarmos o levantamento de produções sobre a questão em foco, deparamos com uma significativa preocupação com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental de nove anos, questionando-se a organização do espaço e tempo, do currículo, da infraestrutura e da formação de professores/as.

Se nas pesquisas que selecionamos a discussão gira em torno da criança de seis anos, torna-se necessário pensarmos no estado de Mato Grosso do Sul e nas crianças de cinco anos: um Acórdão autoriza o estado a matricular crianças que completem seis anos até o final do ano letivo.

Os documentos publicados pelo Ministério da Educação e as pesquisas apresentadas neste levantamento sinalizam a necessidade de um trabalho específico para as crianças de seis anos que estão no primeiro ano do Ensino Fundamental. Justifica-se assim o nosso interesse em pesquisar como tem sido o trabalho aqui em Mato Grosso do Sul com as crianças não mais de seis anos, e sim com cinco anos, ingressando no primeiro ano. E uma questão transita em nosso pensamento: É garantido à criança viver sua infância mesmo em contato direto com o processo de alfabetização? Pretendemos responder a essa pergunta nos próximos tópicos.

## **1.2 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC: os propósitos e os despropósitos de um projeto no Brasil com seus vários brasis**

A implantação de propostas de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as começa a ganhar destaque no Brasil a partir do ano de 2003. Embora tenha havido iniciativas anteriores ao PNAIC, não as apresentamos aqui em face da delimitação temporal de nosso estudo. A perspectiva de trabalho em programas de formação dos últimos anos, em se tratando da alfabetização das crianças do nosso país, tem buscado a apropriação do sistema de escrita por meio do letramento. Nesse sentido, foram criados programas de formação continuada para inserir os/as professores/as nessa nova abordagem, especialmente a partir de resultados de avaliações em larga escala (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB e Provinha Brasil), que revelam o baixo desempenho das crianças na leitura e na escrita. Nessa perspectiva,

O baixo desempenho escolar, reflexões sobre a identidade profissional dos professores alfabetizadores, dentre outros aspectos, desencadearam, nas atuais políticas públicas de educação, a necessidade de atender às exigências de melhoria do aprendizado dos alunos. Para isso, eram necessárias transformações sobre as práticas pedagógicas e a mobilização de conhecimentos presentes na teoria na Educação. Significava definir o que é essencial à alfabetização das crianças das escolas públicas. Para tal, era fundamental criar

uma proposta para o professor alfabetizador a partir de um processo de formação continuada, marcado com a articulação de todas as políticas do MEC, o que deflagrou uma política de Estado ainda em construção. (BRASIL, 2015, p. 13)

Nesse sentido, algumas iniciativas têm sido apresentadas para compor uma organização para tal realidade, tais como: o Ensino Fundamental de nove anos, a organização do ciclo da alfabetização e a criação de uma Rede Nacional de Formação de Professores.

A concepção do letramento passa a fazer parte das orientações oficiais do Ministério da Educação e são criados programas de formação de professores/as que institucionalizem esse conceito, como o Pró-letramento e o PNAIC.

Consonante a isso, temos a publicação das cinco metas do Todos pela Educação, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que estabelece, na meta 2, “Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos de idade”, e o novo Plano Nacional de Educação (2014-2020), em sua meta 5, que propõe que todas as crianças estejam alfabetizadas até o terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2014).

Com os resultados das provas externas, das discussões internacionais e das metas previstas para a alfabetização, começam a surgir no país iniciativas preocupadas com a formação do/a professor/a alfabetizador/a, como é o caso do Pró-letramento, que teve por objetivo oferecer uma formação continuada para professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de melhorar a leitura e a escrita das crianças.

Algumas universidades foram convidadas para produção do material e formação do/a orientador/a de estudo. Por ser um curso semipresencial, esse/a orientador/a tem papel de tutor/a durante a realização do curso.

Gontijo (2014) faz uma comparação entre o programa e o método do ensino mútuo<sup>3</sup>. Segundo a autora, essa visão permaneceu na adesão ao Pró-

---

<sup>3</sup>[...] ao definir o método oficial a ser utilizado nas escolas de primeiras letras ( o método mútuo), estabeleceu também que os professores deveriam ser preparados para utilizá-lo, mas que a formação deveria ser feita à custa próprio professor. (GONTIJO, 2014, p. 70).

letramento, uma vez que, embora os/as professores/as recebessem o material do curso, a formação deveria ficar a cargo do/a próprio/a professor/a: não havia um incentivo financeiro e ele/a tinha a opção de participar ou não do curso.

O curso teve duração de oito meses, com 120 horas, distribuídas entre encontros presenciais e atividades individuais realizadas pelo/a professor/a. Outra crítica feita ao programa, além da semelhança com o método mútuo, foi em relação às universidades parceiras. Por serem poucas participantes para atender o Brasil inteiro, não havia uma sistemática de acompanhamento. As universidades responsáveis enviavam seus/suas professores/as aos estados participantes para ministrar o curso de formação e retornavam ao seu local de origem sem um acompanhamento das práticas, ou mesmo do processo de continuidade da formação.

A partir da experiência do Pró-Letramento, o PNAIC surge como um compromisso formal assumido em parceria com os entes federados, União, estados, Distrito Federal e municípios, visando à alfabetização plena de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade.

Instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, o Programa teve como proposta inicial de formação abranger 10 estados brasileiros: os nove estados da região nordeste e o Pará, da região norte. Nessa proposta, estariam envolvidas as universidades participantes do Pró-letramento. A formação foi pensada pelo Centro de Estudos e Linguagens – CEEL da Universidade Federal de Pernambuco e teria a duração de dois anos.

Em novembro de 2011, a proposta foi apresentada para o então Ministro da Educação, que estendeu o atendimento para todo o Brasil, como uma política de formação de professores/as alfabetizadores/as das redes públicas de todo país.

Em agosto de 2012, o Ministério da Educação convidou as universidades públicas para uma primeira reunião e lançou o convite para comporem esse processo. De acordo com o Caderno de apresentação do programa:

Inicialmente foi dada prioridade aos professores que tivessem sido parceiros, como formadores das universidades responsáveis pelo Pró-Letramento em mais de um estado. Nas

universidades em que não havia professores que tivessem participado do Pró-Letramento, foi realizada uma pesquisa no diretório dos grupos de pesquisa do CNPq para identificação de profissionais envolvidos com a área de alfabetização e letramento. Assim, outras universidades foram incluídas após contato com a reitoria e Faculdade ou Centro de educação para indicação do professor responsável para coordenação do programa. Ao todo, em 2013, o PNAIC contou com 38 IES, sendo 32 federais e 06 estaduais. (BRASIL, 2015, p 20)

As universidades atuaram entre 2013 e 2015 como agentes responsáveis pela formação de orientadores/as de estudo, acompanhamento e avaliação do programa. Nesse contexto, o projeto de formação foi constituído pela coordenação geral, coordenação adjunta, supervisor/a, professor/a formador/a, coordenador/a local (nos municípios que aderiram), orientador/a de estudo, professor/a alfabetizador/a e as crianças do ciclo da alfabetização.

O PNAIC constitui um conjunto de ações que tem como componentes: “formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização” (BRASIL, 2012, p. 5). Seu eixo principal é a formação continuada e em serviço dos/as professores/as alfabetizadores/as.

O Programa foi lançado em novembro de 2012 pela então Presidente da República Dilma Rousseff, e suas ações de formação iniciaram-se em 2013. No primeiro ano, os estudos voltaram-se para as questões da linguagem oral e escrita, fundamentando-se em quatro princípios para o trabalho pedagógico:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças,

de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;

4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse rol de princípios, a alfabetização passa a ganhar destaque dentro da política nacional, na tentativa de romper as visões mecanicistas e tradicionais de ensino para que os/as professores/as tenham clara a concepção de alfabetização, e não sejam “[...] um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico”. (BRASIL, 2012, p. 27).

Assim, a organização do PNAIC compreendia estratégias formativas organizadas pela equipe das universidades, coordenação geral/adjunta, professores/as formadores/as e supervisores/as, para que o/a orientador/a, a partir dessas estratégias, realizassem a formação dos/as professores/as alfabetizadores/as de suas redes em todas as regiões do Brasil. O ano de 2013 caracterizou-se como um ano de aprendizado e implementação do maior programa de formação de professores/as do MEC, atendendo, de acordo com o SIPACTO, 327.315 profissionais da educação em todo o território nacional.

A organização da formação iniciou-se com a formação dos/as Orientadores/a de Estudo junto às instituições de ensino superior nos estados brasileiros. No ano de 2013, seis formações foram desenvolvidas em 200 horas de estudo e organização das formações com os/as professores/as alfabetizadores/as. As formações dos/as Orientadores/as de Estudo ficavam sob a responsabilidade das universidades públicas (federais e algumas estaduais). Em Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul foi a instituição responsável, mas a Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS foram parceiras, tendo na equipe de trabalho professores/as formadores/as.

Para o estudo e planejamento das ações, a organização seguiu as orientações gerais do programa. Os cadernos foram divididos por ano, de modo que cada orientador/a trabalhava com uma turma específica: 1º, 2º, 3º ano e educação do campo.

Os/as orientadores/as de estudo tiveram uma formação de 200 horas, assim divididas:

1ª Formação de orientadores/as de Estudo – 40h	Caderno de Apresentação Caderno 1
2ª Formação de orientadores/as de Estudo –24h	Caderno 2 Caderno 3
3ª Formação de orientadores/as de Estudo –24h	Caderno 4 Caderno 5
4ª Formação de orientadores/as de Estudo –24h	Caderno 6 e 7
5ª Formação de orientadores/as de Estudo –24h	Caderno 8 e Avaliação
Seminário Final – 16h	Socialização das experiências

Quadro 5 - Organização das Formações dos/as orientadores/as - 2013

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Além dos encontros presenciais, os/as orientadores/as tiveram 48 horas de atividades de planejamento e estudos efetuados no seu ambiente de trabalho.

Já os/as professores/as alfabetizadores/as tiveram uma carga horária de 120 horas de formação, sendo 88 horas de atividades presenciais e 32h de outras atividades, assim distribuídas:

Unidade	Ano/Classe	Título do Caderno
01 (12 horas)	1º	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
	2º	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
	3º	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02 (08 horas)	1º	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa
	2º	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento

	3º	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
	Educação do Campo	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03 (08 horas)	1º	A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética
	2º	A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
	3º	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
	Educação do Campo	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04 (12 horas)	1º	Ludicidade na sala de aula
	2º	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
	3º	Vamos brincar de reinventar histórias
	Educação do Campo	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05 (12 horas)	1º	Os diferentes textos em salas de alfabetização
	2º	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
	3º	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas
	Educação do Campo	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
06 (12 horas)	1º	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas
	2º	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
	3º	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares



	Educação do Campo	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento
07 (08 horas)	1º	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais
	2º	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
	3º	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
	Educação do Campo	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08 (08 horas)	1º	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem
	2º	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças
	3º	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização
	Educação do Campo	Organizando a ação didática em escolas do campo

Quadro 6 - Organização das formações dos/as alfabetizadores/as - 2013  
 Fonte: (BRASIL, 2013, p. 33)

Os cadernos acima relacionados foram trabalhados pelas 38 universidades envolvidas em todo o Brasil, com a participação de uma ou mais (como foi o caso de Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rio Grande do Sul) universidades em cada estado. Embora sejam cadernos para âmbito nacional e o Brasil, um país de diversidades (vários brasis), a participação das universidades em seu próprio estado possibilitou um trabalho com questões referentes a cada regionalidade. Aqui podemos citar as vivências da UFMS<sup>4</sup>, que, a cada formação, se organizava junto à equipe de coordenação

<sup>4</sup> Tais comentários são advindos de nossas vivências como supervisora do PNAIC junto à UFMS.

geral/adjunta, supervisores/as e professores/as formadores/as em reuniões de estudo e planejamento das ações de formação, trabalhando com as especificidades do nosso estado, pois os cadernos eram o suporte, mas a equipe trazia as especificidades e trabalhava articulando os conteúdos.

Nesse contexto, tivemos, em 2013, mais de 327.315 (trezentos e vinte sete mil e trezentos e quinze) profissionais cadastrados/as envolvidos/as no PNAIC:

Professores/as alfabetizadores/as	305.346
Orientadores/as de estudo	15.637
Coordenador/a Local	5.435
Formador/a da IES	648
Supervisor/a	171
Coordenador/a adjunto	40
Coordenador/a geral	38
<b>TOTAL</b>	<b>327.315</b>

Quadro 7- Situação de atendimento - 2013

Fonte: Dados SIMEC/SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

No ano de 2014, a ênfase recaiu na educação matemática e na continuidade dos estudos em linguagem. Após debates do grupo das universidades com o Ministério da Educação, as universidades conseguiram reverter o rompimento sobre as questões da alfabetização (linguagem oral e escrita), decidindo-se pela continuidade da Alfabetização (linguagem oral e escrita). Quanto ao eixo central da Educação Matemática, teve por objetivo:

[...] a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico. [...] contribuir para que a definição de direitos e objetivos de aprendizagem da Matemática tenha um rebatimento positivo na prática de ensino de matemática no Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 41)

A Educação Matemática, nesse sentido, parte de uma concepção já trabalhada nos cadernos de linguagem: na perspectiva do letramento, ou seja: na superação da “simples decodificação dos números e a resolução das quatro operações básicas.” (BRASIL, 2014, p. 5).

Com a continuidade da linguagem, a carga horária sofreu um acréscimo, tanto na formação dos/as orientadores/as como na dos/as professores/as alfabetizadores/as, havendo também aumento da equipe, pois, além dos/as professores/as (equipe da IES) de linguagem, teve também a presença do/a formador/a para a área da matemática.

A formação para os/as orientadores/as de estudo teve uma carga horária de 240 horas, sendo 192 horas presenciais distribuídas em cinco etapas, além das 48 horas de outras atividades:

1ª Formação de orientadores/as de Estudo – 40h	Caderno de Apresentação Caderno 1 Linguagem
2ª Formação de orientadores/as de Estudo –32h	Caderno 2 Caderno 3 Linguagem
3ª Formação de orientadores/as de Estudo –32h	Caderno 4 Caderno 5 Linguagem
4ª Formação de orientadores/as de Estudo –32h	Caderno 6 e 7 Linguagem
5ª Formação de orientadores/as de Estudo –32h	Caderno 8 e Avaliação Linguagem
Seminário Final – 24h	Socialização das experiências

Quadro 8 - Organização das Formações dos/as orientadores/as - 2014

Fonte: Dados organizados pela pesquisadora

Já a formação dos/as professores/as alfabetizadores/as contou com uma carga horária de 160 horas, sendo 120 horas presenciais, distribuídas em oito cadernos, 24 horas de estudos e atividades fora da sala de aula e o seminário final de socialização das experiências, com 16 horas.

Diferente dos cadernos de linguagem, os cadernos da Educação Matemática não foram divididos por turmas. Comuns a todos/as, foram assim organizados:

Unidade	Horas	Título Do Caderno
<b>01</b>	12	Organização do Trabalho Pedagógico Linguagem
<b>02</b>	12	Quantificação, Registros e Agrupamentos Linguagem

<b>03</b>	16	Construção do Sistema de Numeração Decimal Linguagem
<b>04</b>	16	Operações na Resolução de Problemas Linguagem
<b>05</b>	16	Geometria Linguagem
<b>06</b>	16	Grandezas e Medidas Linguagem
<b>07</b>	12	Educação Estatística Linguagem
<b>08</b>	12	Saberes Matemáticos e Outros Campos do Saber Linguagem

Quadro 9: Organização das formações dos/as alfabetizadores/as - 2014  
Fonte: (BRASIL, 2014, p. 12)

A situação de atendimento no ano de 2014 contou com 332.931 (trezentos e trinta e dois mil e novecentos e trinta e um) participantes cadastrados, conforme quadro:

Professores/as alfabetizadores/as	310.863
Orientadores/as de estudo	15.092
Coordenador/a Local	5.550
Formador/a da IES	1.115
Supervisor/a	202
Coordenador/a adjunto	70
Coordenador/a geral	39
<b>TOTAL</b>	<b>332.931</b>

Quadro 10: Situação de atendimento - 2014  
Fonte: Dados SIMEC/SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Vemos, nesse quantitativo, um aumento da rede de formação de professores/as alfabetizadores/as, inclusive da universidade. Não podemos deixar, no entanto, de destacar a rotatividade, confirmada por meio das solicitações dos municípios para troca de professores/as no sistema. Tal rotatividade existe no ciclo da alfabetização, comprometendo a continuidade do/a professor/a alfabetizador/a durante todo o curso e a qualidade das ações no interior das salas de alfabetização. De acordo com o caderno de Formação de Professores do PNAIC:

[...] os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais. Nesse sentido, vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/ conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo. (BRASIL, 2012, p. 12).

Nesse sentido, é importante também destacar que, diferente da formação inicial, na formação continuada os/as professores/as têm a liberdade de decisão quanto a participar ou não do curso, no entanto algumas redes obrigam a participação do/a professor/a ou a tornam pré-requisito para futuras convocações. Consideramos que, para que os/as professores/as possam ser agentes transformadores/as da realidade, é preciso que eles/as estejam engajados nesse processo de mudança – e as redes devem criar estratégias formativas para que isso aconteça.

No PNAIC, todos os envolvidos são cadastrados e recebem uma senha para acesso do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação - SIMEC/SISPACTO. Destacamos aqui que a coordenação geral do Programa nas universidades era responsável por gerenciar todo o estado, aprovando e solicitando o pagamento de bolsas. O mais importante para a coordenação era, no entanto, ter acesso aos dados cadastrais de todos os envolvidos em cada estado e acompanhar o caminhar das ações dos/as professores/as alfabetizadores/as. São esses dados que dão subsídios de pesquisa a este estudo.

Os números apresentados representam a quantidade de profissionais cadastrados no PNAIC. Para o cadastro dos/as professores/as alfabetizadores/as bolsistas, o sistema tem por base os dados do censo escolar do ano anterior. Embora não recebam a bolsa de estudos, professores/as que não estão cadastrados/as podem participar na condição de ouvinte, sendo certificados pela universidade mediante a comprovação, por listas de presença, de 75% de participação nos encontros de formação.

A IES, como responsável pela formação, e a equipe formada em 2013 com nove formadores/as de Linguagem e, em 2014 com 18 (nove profissionais para a formação em linguagem e nove para Educação Matemática), bem como a coordenação geral/adjunta e os/as supervisores/as buscavam estratégias formativas para a realização da formação dos/as orientadores/as de estudo. Isso se dava por meio da construção coletiva de agendas de formação e reuniões periódicas de estudo do material do Programa, além da definição de palestrantes que pudessem ampliar o repertório dos/as orientadores/as de estudo. As formações planejadas contemplavam: leitura de textos teóricos e literários; socialização das memórias dos cursistas; exibição e debate de vídeos; análise de situações de sala de aula; estudo dirigido dos textos; exposição dialogada; utilização e análise de jogos pedagógicos; análise de sequências didáticas, rotinas e projetos didáticos; planejamento dos encontros de formação e das aulas; espetáculo de música; contação de histórias; palestras e relatos de experiências.

A formação dos/as professores/as alfabetizadores/as segue a mesma linha de estudo, porque é planejada pelo/a orientador/a de estudo nos municípios, cuja formação foi anteriormente discutida, organizada e supervisionada pelo/a formador/a da Instituição de Ensino Superior, por meio de formações que têm uma carga horária superior à dos/as professores/as alfabetizadores/as, como mostramos anteriormente. Cada orientador/a de estudo tem, sob sua responsabilidade, no mínimo 10 e no máximo 34 professores/as alfabetizadores/as. Os municípios com um número menor de alfabetizadores/as em sua rede podem realizar a formação em parceria com a rede estadual de ensino.

Na formação, o PNAIC aponta estratégias formativas que precisam ser consideradas no planejamento dos/as orientadores/as para o trabalho com os/as professores/as: leitura deleite; tarefas de casa e escola e retomada do encontro anterior; estudo dirigido de textos; planejamento de atividades para as aulas seguintes ao encontro; socialização de memórias; vídeo em debate; análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; análise de atividades de alunos; análise de recursos didáticos; exposição dialogada;

elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; e avaliação da formação.

Outro componente do PNAIC é o SISPACTO, que integra o SIMEC – Sistema de Ações Integradas do Ministério da Educação que apresenta o panorama da alfabetização do nosso Brasil. Todos/as envolvidos/as recebem uma bolsa de estudo.

O/a professor/a alfabetizador/a recebe uma bolsa de estudo no valor de R\$ 200,00, e, para esse recebimento, existem alguns critérios: ser professor/ regente, estar atuando no ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), ter sido cadastrado/a no censo escolar do ano anterior à realização da formação do PNAIC, concordar com o termo de compromisso de recebimento de bolsas regido pela Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e na Resolução que dispõe sobre a Formação de Professores Alfabetizadores no âmbito do PNAIC, não receber outra bolsa de agência de fomento, além de, no decorrer do curso de formação, realizar a avaliação complementar e preencher as atividades obrigatórias disponíveis no SISPACTO.

Na avaliação complementar, os/as professores/as alfabetizadores/as avaliam, por mês, o conteúdo do curso, a coordenação local, os/as orientadores/as e realizam uma autoavaliação. Nas atividades obrigatórias, eram solicitadas informações referentes às turmas de alfabetização; nos questionários, os/as professores/as deveriam informar: número de alunos/as que frequentaram a creche, a pré-escola, que recebiam Bolsa Família e se viviam na comunidade onde se localiza a escola; número de meninos e meninas da sua turma; avaliação dos conhecimentos da turma em Língua Portuguesa<sup>5</sup>; avaliação dos conhecimentos da turma em Matemática; informações sobre recebimento de materiais e criação do cantinho da leitura;

---

<sup>5</sup> Os/as professores/as deveriam avaliar os seguintes conhecimentos: Escreve o próprio nome; reconhece as letras do alfabeto por seus nomes; escreve palavras com diferentes estruturas silábicas, atendendo a algumas convenções ortográficas; lê palavras formadas por diferentes estruturas silábicas; lê textos de gêneros e temáticas familiares em voz alta; compreende textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares; produz textos escritos de gênero, temática e vocabulário familiares; participa de situações produzindo e compreendendo textos orais de gêneros e temas familiares.

frequência da utilização dos recursos didáticos sugeridos pelo PNAIC; questões sobre a mobilização social; relatos de experiências.

As respostas da avaliação complementar dos/as professores/as alfabetizadores/as no sistema permitem-nos visualizar o panorama atual da alfabetização em território nacional e regionalmente. Dentre esses dados, o número de crianças de cinco anos matriculadas no Ensino Fundamental foi algo que nos chamou atenção; portanto, para uma melhor análise desses dados, apresentamos a seguir as ações do programa de formação continuada e suas vivências em Mato Grosso do Sul.

### **1.3 A formação continuada de professor/a e as vivências do PNAIC no estado de Mato Grosso do Sul: a contribuição de uma prática**

Neste tópico, apresentamos a especificidade do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no estado de Mato Grosso do Sul (MS), vivenciada pelos/as professores/as alfabetizadores/as nos anos de 2013 e 2014. Apresentamos e analisamos informações preenchidas por professores/as alfabetizadores/as participantes do PNAIC sobre sua formação.

Como apontamos no tópico anterior, as Instituições de Ensino Superior ficaram como responsáveis pela formação, acompanhamento e avaliação do Programa em seus estados. Em MS, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul atuou (e atua) como agente responsável por essa formação. Em 2013, primeiro ano de implementação, o programa teve quase 100% de adesão dos municípios, exceto a cidade de Paraíso das Águas, que se municipalizou após o início dos cadastros, não contabilizando na adesão dos municípios, porém participando das atividades em um município vizinho.

Nesse contexto, foram atendidos cerca de cinco mil profissionais, conforme quadro abaixo:

Orientador de Estudo	226
Supervisor da IES	8
Professor Alfabetizador	4619



Coordenador Local	80
Formador da IES	9
Coordenador Adjunto da IES	1
Coordenador Geral da IES	1
<b>TOTAL</b>	<b>4944</b>

Quadro 11 - Situação de atendimento em MS - 2013

Fonte: Dados SIMEC/SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Já em 2014, alguns números diminuíram, mas o atendimento ficou próximo ao do ano anterior:

Orientador de Estudo	220
Supervisor da IES	10
Professor Alfabetizador	4.011
Coordenador Local	80
Formador da IES	18
Coordenador Adjunto da IES	2
Coordenador Geral da IES	1
<b>TOTAL</b>	<b>4342</b>

Quadro 12 - Situação de atendimento em MS - 2014

Fonte: Dados SIMEC/SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Como podemos observar, a diminuição do atendimento no SISPACTO centralizou-se nos/as professores/as alfabetizadores/as. Segundo informações fornecidas pela coordenação da rede estadual de educação do Mato Grosso do Sul, o estado diminuiu o atendimento nas salas da primeira etapa do Ensino Fundamental, delegando para os municípios essa responsabilidade, prevista na LDBEN n. 9.394/1996.

Outra justificativa, fornecida pelos municípios, foi a rotatividade de professores/as no ciclo de alfabetização por necessidade da nomeação de aprovados em concursos púb. Como o Programa não abre a possibilidade de cadastro de professores/as após a formação e fechamento de turmas no sistema, o número de profissionais cadastrados/as envolvidos/as no PNAIC diminuiu. Aqui destacamos que, para certificação, o número era sempre maior,

pois a UFMS garantiu certificar todos que participaram das formações com frequência de no mínimo 75%.

Contextualizada a dimensão de atendimento de participantes no estado, traçamos o perfil dos profissionais envolvidos que estão atuando no ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º). No ano de 2013, tivemos o seguinte panorama:

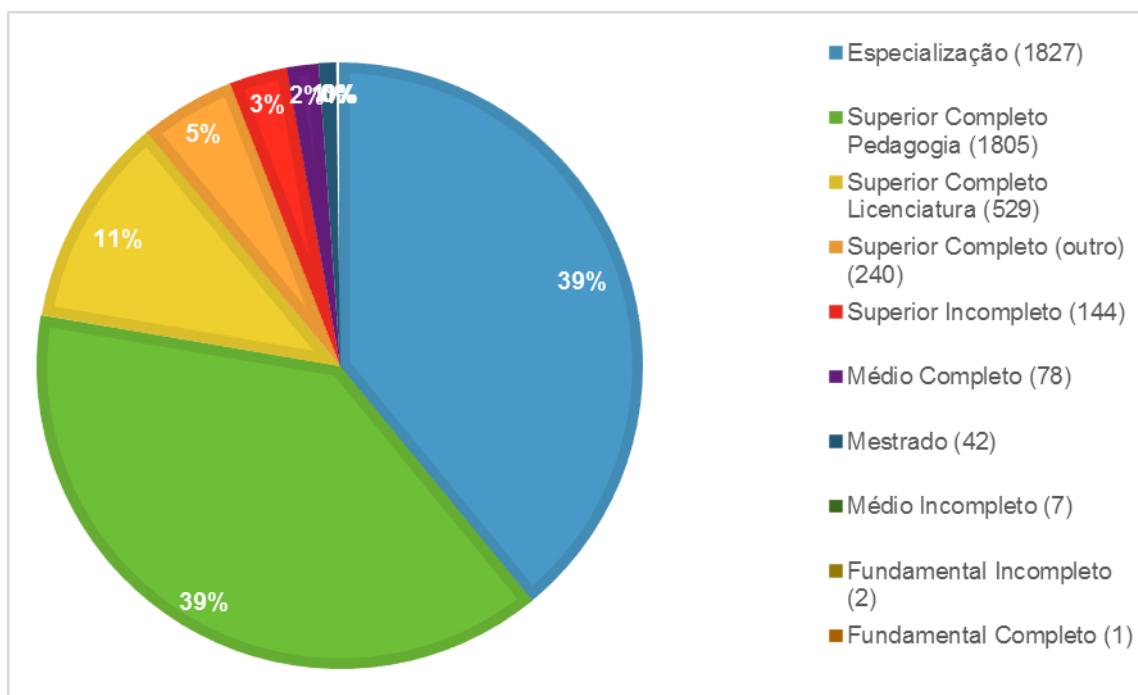


Gráfico 3 – Perfil dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2013;  
Fonte: Dados SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Em 2013, dos 4944 (quatro mil novecentos e quarenta e quatro) professores/as alfabetizadores/as do ciclo de alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul que preencheram informações sobre dados pessoais, 232 (duzentos e trinta e dois) professores/as atuavam sem formação (Superior incompleto, Médio Completo, Médio Incompleto, Fundamental Incompleto e Fundamental Completo) nas salas de alfabetização. Analisado o número de professores/as com Superior Completo (Licenciatura e Outros), corresponde a um total de 769 (setecentos e sessenta e nove), com uma diversidade de cursos, conforme segue:

ÁREA DE FORMAÇÃO	TOTAL	%
Pedagogia – Licenciatura	3725	79.68
Outro Curso de Formação Superior – Licenciatura	186	3.98
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira - Licenciatura	182	3.89
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	85	1.82
História – Licenciatura	57	1.22
Geografia – Licenciatura	53	1.13
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado	50	1.07
Licenciatura Intercultural Indígena – Licenciatura	30	0.64
Matemática – Licenciatura	23	0.49
Ciências Biológicas – Licenciatura	22	0.47
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Licenciatura	20	0.43
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	19	0.41
Ciências Sociais – Licenciatura	14	0.30
Artes Visuais – Licenciatura	10	0.21
Educação Física – Licenciatura	8	0.17
Outro Curso de Formação Superior – Bacharelado	7	0.15
Processos Escolares – Tecnológico	7	0.15
Ciências Naturais – Licenciatura	6	0.13
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura	6	0.13
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) – Licenciatura	6	0.13
Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura	5	0.11
História – Bacharelado	4	0.09
Educação Religiosa – Licenciatura	3	0.06
Ciências Biológicas – Bacharelado	3	0.06
Libras – Licenciatura	3	0.06

Quadro 13– Formação dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2013;  
Fonte: Dados SISFACTO – Organizados pela pesquisadora

Em 2014, dos 4619 (quatro mil seiscentos e dezenove) professores/as, 166 (cento e sessenta e seis) professores/as atuavam sem formação (Superior incompleto, Médio Completo, Fundamental Incompleto e Fundamental Completo) nas salas de alfabetização. Já o número de professores/as com Superior Completo (Licenciatura e Outros) corresponde a um total de 681 (seiscentos e oitenta e um), conforme podemos ver na sequência:

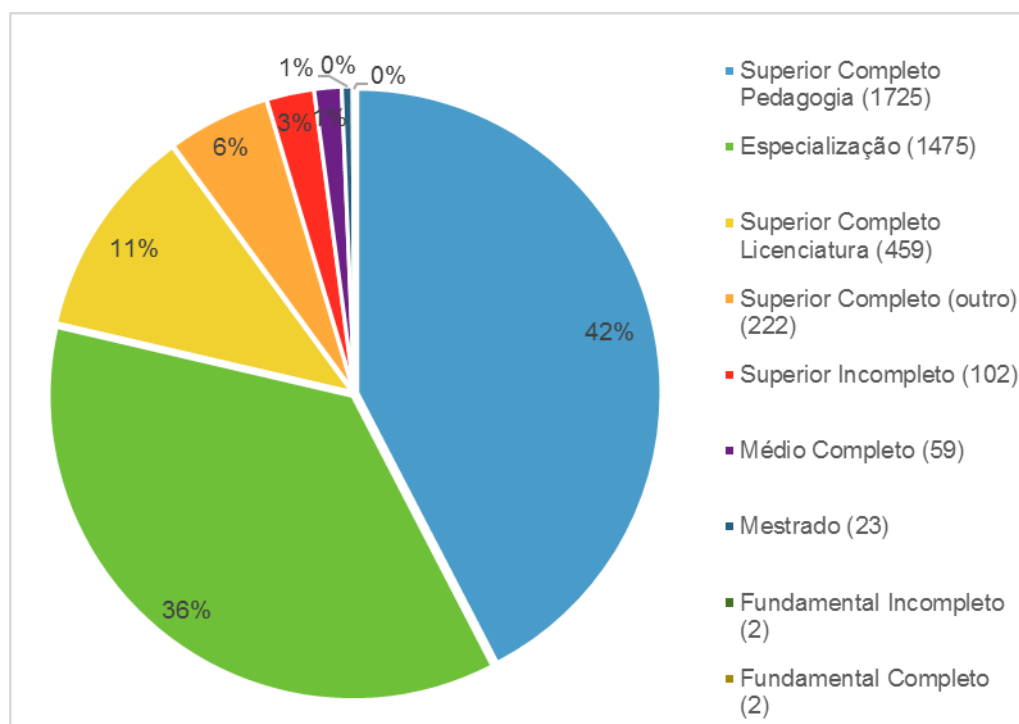


Gráfico 4 –Perfil dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2014;  
Fonte: Dados SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Quando verificamos o quadro da área de formação detalhado, observamos a diversidade de cursos de graduação desses/as professores/as, conforme segue:

ÁREA DE FORMAÇÃO	TOTAL	%
Pedagogia – Licenciatura	3292	82,07
Outro Curso de Formação Superior – Licenciatura	142	3,54
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Licenciatura	142	3,54
Letras - Língua Portuguesa – Licenciatura	78	1,94
História – Licenciatura	49	1,22
Geografia – Licenciatura	40	1
Pedagogia (Ciências da Educação) – Bacharelado	31	0,77
Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas – Licenciatura	20	0,5
Matemática – Licenciatura	16	0,4
Ciências Biológicas – Licenciatura	16	0,4
Letras - Língua Estrangeira – Licenciatura	15	0,37
Licenciatura Intercultural Indígena – Licenciatura	10	0,25
Ciências Sociais – Licenciatura	7	0,17
Outro Curso de Formação Superior – Bacharelado	6	0,15
Educação Física – Licenciatura	5	0,12
Processos Escolares – Tecnológico	5	0,12
Libras – Licenciatura	5	0,12
Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica – Licenciatura	4	0,1
Licenciatura Interdisciplinar em Artes (Educação Artística) – Licenciatura	4	0,1
Artes Visuais – Licenciatura	4	0,1
Licenciatura Interdisciplinar em Educação no Campo – Licenciatura	3	0,07

Ciências Naturais – Licenciatura	3	0,07
Filosofia – Licenciatura	2	0,05
Música – Licenciatura	2	0,05
Letras - Língua Portuguesa e Estrangeira – Bacharelado	2	0,05
História – Bacharelado	2	0,05
Educação Religiosa – Licenciatura	2	0,05
Informática – Licenciatura	2	0,05
Ciências Biológicas – Bacharelado	2	0,05
Psicologia – Bacharelado	2	0,05
Ciências Sociais – Bacharelado	1	0,02
Outro Curso de Formação Superior - Tecnológico	1	0,02

Quadro 14– Formação dos/as professores/as do ciclo de alfabetização - 2014;  
 Fonte: Dados SISFACTO – Organizados pela pesquisadora

Como podemos notar, há uma diversidade na formação de professores/as que estão no ciclo da alfabetização. Por outro lado, embora a maioria dos/as professores/as atuantes no ciclo da alfabetização possua formação em Pedagogia, isso não é garantia de formação mais adequada. Conforme mencionamos na Introdução deste trabalho, verificamos, em nosso trabalho de conclusão (BARBOSA, 2012), que, na estrutura curricular de três universidades pesquisadas em Campo Grande (MS), havia apenas uma disciplina, com carga horária de 60 a 68 horas, voltada para as questões de alfabetização, leitura e escrita.

Podemos verificar também a manutenção de professores/as com Ensino Médio Completo ou incompleto, Ensino Fundamental completo ou incompleto, além de muitos com outras formações atuando no ciclo da alfabetização, totalizando, em 2013, 809 profissionais e, em 2014, 623. O número diminuiu, no entanto apareceram outros cursos de graduação, como: Licenciaturas em Filosofia, Música e Informática, Bacharelado em Língua Portuguesa e Estrangeira, Psicologia, Ciências Sociais e Outro Curso de Formação Superior – Tecnológico, que não foi especificado. Podemos destacar, no entanto, um dado relevante: o número de professores/as com fundamental incompleto diminuiu: de 7 professores/as em 2013, passamos a ter 2 em 2014.

Esses dados apontam para a necessidade de uma formação específica para a área da alfabetização das crianças, a fim de romper com práticas ainda voltadas para o ensino tradicional com ênfase no símbolo escrito e na leitura em voz alta e restrito ao contexto da sala de aula. Trata-se de um

desafio para a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as, uma vez que é engano pensar que se aprende a alfabetizar alfabetizando, assim como o é alfabetizar da maneira como fomos alfabetizados/as. O papel dos cursos de formação inicial e continuada é promover formação que possibilite ao/à professor/a atuar segundo estudos e pesquisas.

Precisamos acompanhar esses/as professores/as e superar as lacunas deixadas na formação inicial para, assim, garantir às crianças uma educação de qualidade, considerando a sua infância, conforme ensinam com Silva e Flores (2015, p. 194):

É necessário superar o tempo em que as pessoas de boa vontade e com alguma instrução assumiam à (sic) docência. Essa é uma tarefa de quem escolhe ser professor ou professora, reconhecendo que essa formação/atualização se dá ao longo da vida, como responsabilidade das instituições formadoras e do poder público, tomando como partido a escola atual [...].

É preciso garantir um perfil de professor/a para garantir uma educação de qualidade; não podemos admitir profissionais sem formação atuando com as crianças, pois muitas vezes esse profissional remete-se a sua alfabetização, reproduzindo modelos tradicionais de ensino. Esse trabalho não pode ser considerado uma missão ou um dom natural do ato de ensinar; exige formação específica, como em outras profissões. A formação do/a pedagogo/a é complexa: este/a precisa entender as especificidades da infância e como as crianças se apropriam do bem cultural que é a escrita. Ainda existem, no entanto, lacunas deixadas pela formação inicial em relação ao contexto de atuação, de que talvez a formação continuada não dê conta. E, quando olhamos para o quadro de formação dos/as professores/as alfabetizadores/as, temos a sensação de que há muito trabalho pela frente, porque, com a diversidade de formação nos cursos superiores, a formação continuada ainda terá muito que trabalhar.

Segundo Martins (2012, p. 454), uma sólida formação de professores/as constitui “um instrumento de luta contra a alienação”. Nesse sentido, é imprescindível que os/as professores/as, além dos conhecimentos específicos para o seu exercício profissional, conheçam as “[...] condições

histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas.” (MARTINS, 2012, p. 455).

A constituição do ser humano se dá nas relações que ele estabelece em seu contexto social e nas suas condições materiais de produção. É nesse processo que o ser humano se diferencia dos outros animais: por meio do trabalho, ele age e cria instrumentos para atender as suas necessidades transformando a natureza e a si próprio. (DUARTE, 2000). Assim, pensar nesse indivíduo é pensar em um ser concreto, síntese das relações sociais.

Martins (2012, p. 461) aponta que a formação de professores/as nessa perspectiva deve compreender:

[...] a apropriação de conhecimentos historicamente acumulados, da cultura científica e teórico-técnica, condição preliminar para decodificação do real, para a interpretação dos fatos, para a superação das aparências, enfim, para a implementação da práxis.

Isso se torna importante, pois o trabalho docente é um compromisso que assumimos com a formação das crianças. Nesse sentido:

A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem frente a outro homem de quem não podem estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2012, p. 5).

Assim, as instituições têm um papel fundamental na formação de professores/as: cabe-lhes oferecer uma formação que não se resuma em uma visão pragmática e prescritiva do trabalho docente e que não obedeça ao capitalismo e às tendências pedagógicas que estão na moda educacional. Mais que isso, cabe-lhes assumir uma consciência crítica que oriente o trabalho docente para uma atenção constante ao processo de alienação que atinge toda a sociedade capitalista.

De fato, discutir a formação de professores/as é etapa fundamental para que se alcance uma educação da infância de qualidade. De acordo com Almeida (2011, p. 161):

O conjunto de experiências, estudos, leituras e discussões reflexivas desenvolvidas pelos (as) professores (as) em seus processos formativos é, portanto, determinante para a construção de seus referenciais teórico-práticos.

Dessa forma, quanto mais momentos de discussões e reflexões acontecerem, mais subsídios terão os/as professores/as em sua prática pedagógica para transformação e para a “[...] superação do desenvolvimento empírico em direção ao pensamento teórico”. (MARTINS, 2012, p. 470).

Pensamos na formação de professores/as nessa perspectiva, pois, assim como Souza (2014, p. 263), “Desejamos para nossas crianças uma educação que as tornem cidadãs, detentoras de direitos, que produzam cultura que permeiam sua vida e sejam por ela produzidas [...].”

A criança é um sujeito sócio-histórico, cultural, capaz, sujeito de direitos, e não uma folha em branco, um adulto em miniatura, que o/a professor/a deve preencher com conteúdos que fazem parte do mundo dos adultos e, sobretudo, que foram pensados apenas por adultos.

Apresentados esse contexto e a urgência na discussão da formação inicial de professores/as, no próximo tópico discutimos a formação continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Diante do perfil delineado, importa-nos, na sequência, conhecer o que o PNAIC propõe para a cultura escrita e as estratégias formativas no trabalho com a criança pequena do primeiro ano do Ensino Fundamental.

#### **1.4 O primeiro ano do Ensino Fundamental e as vivências do PNAIC: a criança e a cultura escrita em discussão**

Neste tópico, nosso propósito é analisar as concepções gerais do programa, os direitos de aprendizagem de língua portuguesa propostos para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e o que se discute sobre a



criança e infância no material de estudo. Por essas razões, abordamos o perfil das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental participantes do PNAIC nos anos de 2013 e 2014.

Por meio do monitoramento do sistema SIMEC/SISPACTO, percebemos, no ano de 2013, quantidade expressiva de crianças com menos de seis anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental. Tal número nos inquietou e nos levou a buscar respostas para esse cenário do ciclo de alfabetização em Mato Grosso do Sul.

Nesse estado, conforme reiteramos em momentos anteriores desta pesquisa, a entrada precoce das crianças é favorecida por uma decisão judicial. A ação que gerou tal decisão, formalizada em Acórdão, foi impetrada pelo Sindicato das Escolas Particulares para combater a normativa da Secretaria do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e a Resolução Nº 6, de 20 de outubro de 2010, que determinam a idade mínima de seis anos, ao início do ano letivo, para a matrícula das crianças no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O Sindicato argumentou que a Lei 11.274, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN 9.394/1996 e alterou para nove anos a duração do Ensino Fundamental e o seu início aos seis anos de idade, não estabelece uma data de corte para a matrícula. Uma argumentação descontextualizada em face do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança que vive um dos períodos fundamentais da vida do ser humano: a infância.

A Deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE/MS n. 8.144, de 9-10-2006, dispunha:

Art. 9º A criança que tiver 6 (seis) anos de idade, completos no início do ano letivo, deverá ser matriculada no primeiro ano do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos.

§ 1º À criança que vier a completar 6 (seis) anos de idade, no decorrer do mês de início do ano letivo, facultar-se-á a matrícula no primeiro ano do Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos.

§ 2º As crianças que completarem 6 (seis) anos de idade, após o primeiro mês do início do ano letivo, em curso, deverão ser matriculadas na Educação Infantil.

O Sindicato entrou com a ação na Justiça para combater a proibição inscrita no § 2º, sob o argumento de que o artigo 6º da Constituição de 1988 garante a educação como um direito social: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988) e de que o artigo 205 traz a educação como dever do Estado e da família. Ainda na base legal, é apontado o artigo 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (modificado pela Lei nº 11.114, de 2005): “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental” (LDB, 1996).

Acolhendo as alegações, o Juiz concedeu a liminar que autorizou a matrícula, no primeiro ano do Ensino Fundamental, de crianças que completassem seis anos até o final do ano letivo. O magistrado compreendeu que a lei previu a obrigatoriedade da matrícula, a ser realizada por pais e responsáveis, não devendo extrapolar a idade de 6 anos: “Com efeito, o sentido da lei não é obstar a matrícula da criança menor de seis anos no ensino fundamental, mas tornar compulsório o início da alfabetização aos seis anos de idade.” (Acordo TJ/MS, 2011, fl. 863).

Com esse fato, enfrentamos a matrícula de crianças que completam seis anos até 31 de dezembro do ano em curso no Ensino Fundamental, e não na Educação Infantil.

O ponto de partida para a escrita deste estudo foi o acompanhamento do SISPACTO/SIMEC em meados de 2013. Como supervisora na equipe da UFMS, ficamos responsáveis pelo gerenciamento, junto à coordenação geral, do preenchimento, pelos/as professores/as alfabetizadores/as, de algumas informações no Sistema. A atividade teve por objetivo obter os dados gerais das turmas de alfabetização: quantidade de meninos e meninas, faixa etária das crianças (6, 7 e 8, 9, 10 e 11 anos), se havia crianças que recebiam Bolsa Família, se haviam frequentado Educação Infantil e se viviam em comunidade.

Quando os/as professores/as começaram a responder ao questionário, não havia a opção de incluir as crianças de cinco e acima de 11

anos, realidades de suas salas, e acabaram inserindo-as na opção de seis e 11 anos completos, o que, após solicitações dos municípios, levou à reorganização do questionário pelo Ministério da Educação.

Dessa forma, em outubro de 2013, tínhamos o seguinte panorama no estado de Mato Grosso do Sul, no ciclo da alfabetização:

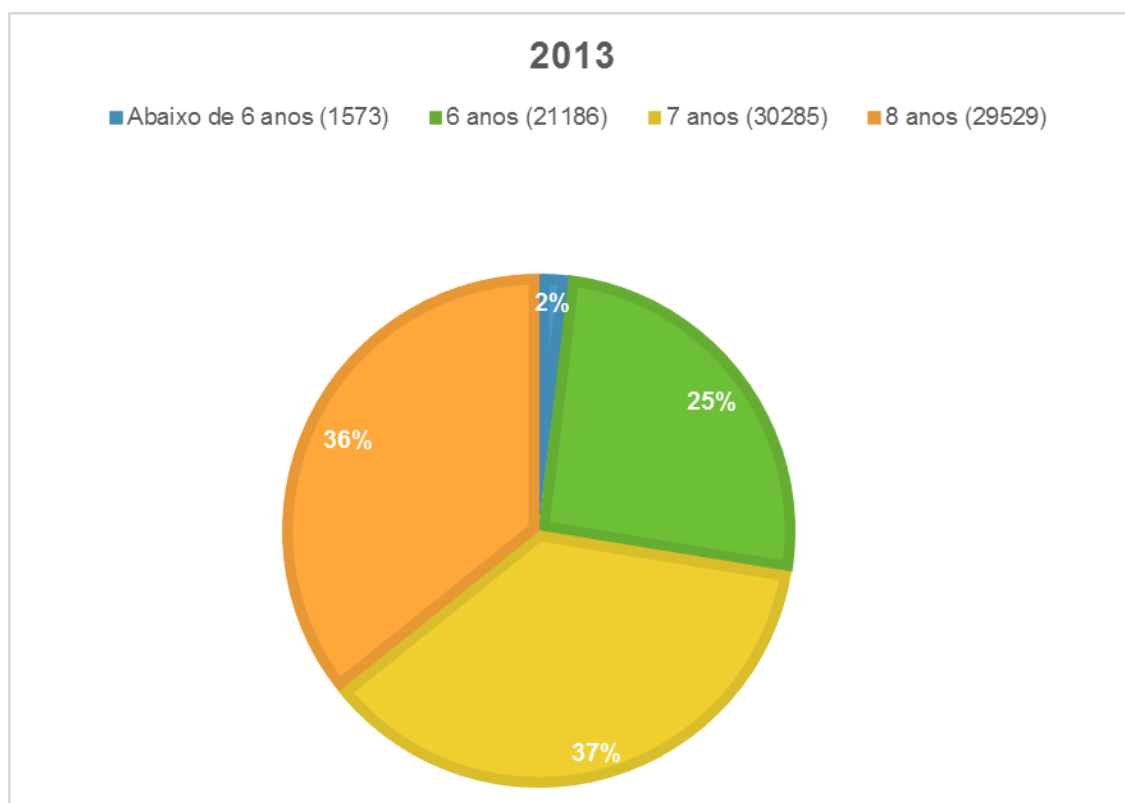


Gráfico 5 – Perfil das crianças do ciclo de alfabetização - 2013;  
Fonte: Dados SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Atentamos para o fato de essa informação ser do mês de outubro, com apenas dois meses para o encerramento do ano letivo. Chamou-nos a atenção o total de 1573 (um mil quinhentos e setenta e três) crianças, no mês de outubro, com idade inferior a seis anos, o que corresponde a 2% das crianças atendidas no Ensino Fundamental. Pelo fato de a atividade ser reformulada após alguns/algumas professores/as já terem preenchido o formulário, crianças de cinco e 11 podem, no entanto, ter sido contabilizadas como de seis e 11 anos completos.

No ano de 2014, os trabalhos com as atividades de formação tiveram continuidade, com a articulação da Alfabetização e a inclusão do componente curricular Educação Matemática. Os/As professores/as alfabetizadores/as continuaram a preencher as atividades referentes aos dados de suas turmas, mas agora com um diferencial: as atividades deveriam ser preenchidas ao início e ao fim do ano letivo. Como podemos visualizar no gráfico a seguir, as crianças do ciclo da alfabetização no início do ano letivo tinham as seguintes idades:

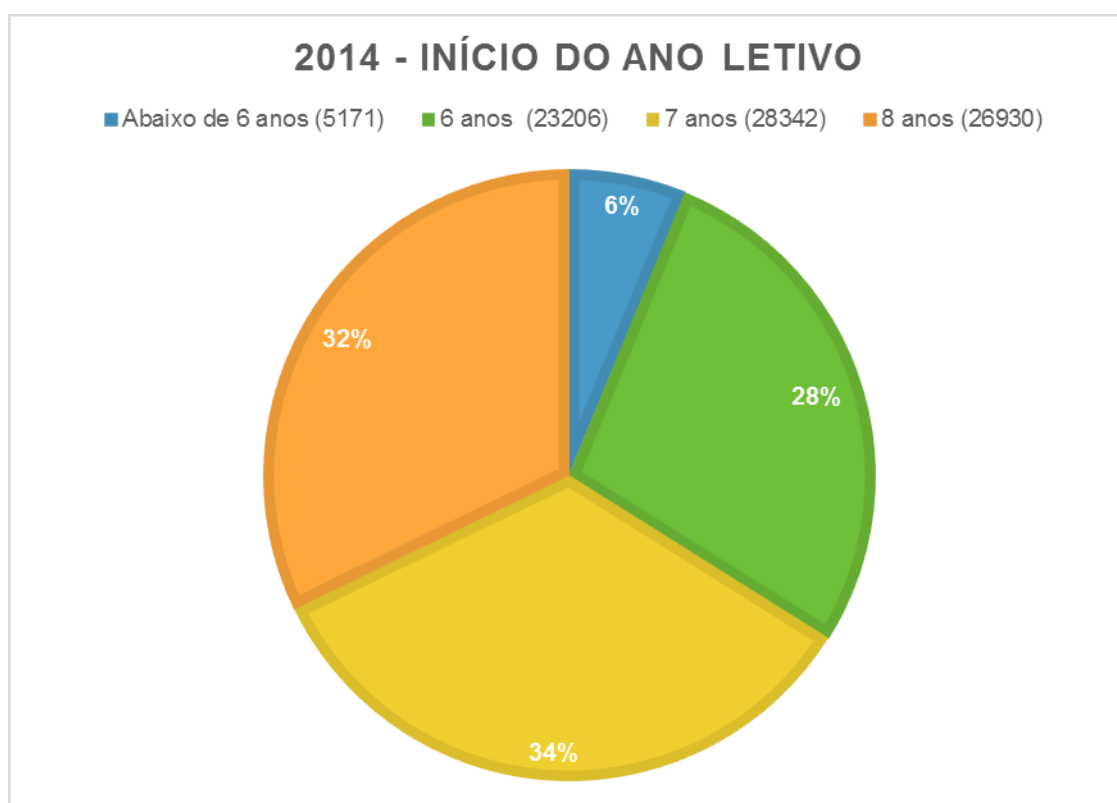


Gráfico 6 – Perfil das crianças do ciclo de alfabetização – 2014 (Início do ano letivo);  
Fonte: Dados SISFACTO – Organizados pela pesquisadora

De acordo com o gráfico, no início do ano letivo tínhamos, no estado de MS, 5171 (cinco mil cento e setenta e uma) crianças de cinco anos matriculadas.

Quanto aos percentuais do final do ano letivo, vejamos o próximo gráfico:

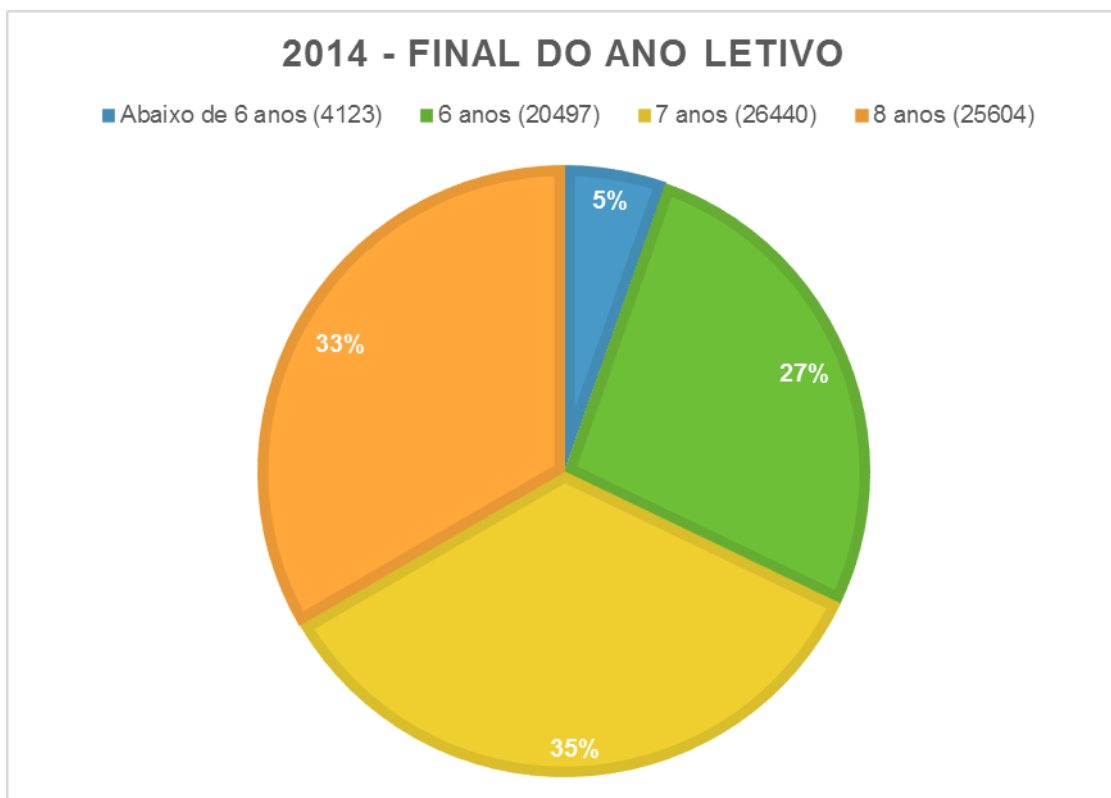


Gráfico 7 – Perfil das crianças do ciclo de alfabetização – 2014 (Final do ano letivo);  
 Fonte: Dados SISPACTO – Organizados pela pesquisadora

Observamos que 4123 (quatro mil cento e vinte e três) crianças terminaram o primeiro ano do Ensino Fundamental com apenas cinco anos de idade, correspondendo a 1% de crianças que completaram seis anos durante o ano letivo, subindo cerca de 4% o percentual se comparado ao ano de 2013.

Já sabemos da liminar que permite a matrícula das crianças que completarão seis anos até o final do ano letivo no primeiro ano do Ensino Fundamental. A pergunta que daí emerge é: Quais fatores levam os pais, ou a escola a essa matrícula?

Levantamos aqui algumas hipóteses.

A primeira sustenta-se no discurso da sociedade contemporânea, que acredita que, quanto mais cedo a criança for inserida em práticas de escolarização, mais sucesso terá em sua vida adulta.

A segunda hipótese é a de que, com a obrigatoriedade da matrícula das crianças na pré-escola<sup>6</sup>, as instituições começaram a se organizar para esse atendimento. O fato é que as instituições que temos de Educação Infantil no estado de MS não comportam o quantitativo de crianças a serem matriculadas e, por isso, teria havido uma pressão das escolas para a matrícula precoce no primeiro ano no Ensino Fundamental. Ou, ainda, a matrícula teria o caráter de garantia de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB.

Outro dado a considerar são as concepções das famílias de camadas populares, que acreditam que os/as filhos/as pouco ficarão na escola, e as das famílias da elite, que querem adiantar o processo de escolarização das crianças, visando ao mercado de trabalho ou à faculdade, entre outros objetivos. Talvez seja por isso que existe uma aflição para que seus/suas filhos/as aprendam logo a ler e a escrever. Não podemos deixar de destacar, no entanto, que o/a professor/a e os/as profissionais da instituição educativa devem esclarecer aos pais que as crianças precisam vivenciar sua infância, e não adiantar o processo de apropriação da escrita.

Considerando esse cenário, no estado de Mato Grosso do Sul a alfabetização na idade certa não acontece para essas crianças aos oito anos, e sim aos sete. Diante deste contexto e do quadro apresentado, no que diz respeito à formação inicial dos/as professores/as e às crianças de cinco anos, como efetivar um trabalho de apropriação da cultura escrita que considere a infância nesse início da alfabetização? O que o PNAIC propõe para o trabalho com a cultura escrita para o primeiro ano do Ensino Fundamental?

O PNAIC foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, e tem por principais componentes a formação continuada de professores/as alfabetizadores/as, a ampliação da distribuição de materiais didáticos, literatura

---

<sup>6</sup>Emenda Constitucional 59, que altera o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, passando a ter como redação “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 2009).

e tecnologias educacionais, a avaliação aplicada pelo INEP, a gestão e mobilização social. (BRASIL, 2012).

Deter-nos-emos no eixo de formação continuada, tendo em vista que o PNAIC visa formar, de acordo com os materiais do Programa, professores/as alfabetizadores/as que consigam definir as concepções de alfabetização e letramento que permeiam sua prática.

Ao falarmos do processo de apropriação da leitura e da escrita, podemos considerar duas vertentes: uma voltada para a concepção de aprendizagem de letras, sílabas e palavras por meio dos métodos sintéticos, analíticos e uso de cartilhas; outra cujas concepções inserem as crianças nas práticas sociais da leitura e escrita.

Para o rompimento da primeira ideia, o Ministério da Educação tem adotado, nas publicações oficiais, a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com a perspectiva de inserir as crianças nas práticas sociais da leitura e escrita. Nesse sentido, o PNAIC defende que as crianças possam, desde cedo, vivenciar (e refletir sobre) o sistema alfabético de escrita de forma lúdica, por meio de brincadeiras e jogos e em contato com os diferentes portadores de texto. (BRASIL, 2013).

Para essa apropriação da escrita e formação de crianças leitoras e produtoras de texto, foram estabelecidos os direitos de aprendizagem para o ciclo da alfabetização. A meta é fazer que os/as professores possam considerar e avaliar esses direitos em seus planejamentos, assim como já foi sugerido no Programa Pró-letramento.

A fim de atender as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010):

O Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, art. 9, § 3º).

O caderno 1 do ano do PNAIC delimita os conhecimentos em Língua Portuguesa que estão nos direitos de aprendizagem, dividindo-os em quatro eixos: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística, e sugere um instrumento de acompanhamento durante os meses de fevereiro, junho, agosto e dezembro para que os/as professores/as acompanhem as crianças, preenchendo com os conceitos: (S) Sim; (P) Parcialmente; (N) Não.

Os conhecimentos ou as capacidades pretendidas devem ser introduzidos, aprofundados e consolidados, mas não necessariamente no mesmo ano de estudo. Aqui nos deteremos apenas nos direitos de aprendizagem do 1º ano do Ensino Fundamental, a saber:

### Leitura

Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A



Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A

Quadro 15 - Direitos de aprendizagem em Leitura;

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 33)

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

### Produção de textos escritos

Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A

Quadro 16 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Produção de textos escritos;

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 34)

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

### Oralidade

Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A

Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, entre outros).	I
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C

Quadro 17 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Oralidade;

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 35)

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

#### Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade

Analisar a adequação de um texto (lido, escrito. ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc.	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão, como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I
Segmentar palavras em textos.	I

Quadro 18 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade;

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 36)

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

## Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Escrever o próprio nome.	I/A/C
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A

Quadro 19 - Direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa – Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética: discursividade, textualidade e normatividade;

Fonte: (BRASIL, 2013, p. 37)

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

Embora no primeiro ano a proposta implique respeitar a infância e as especificidades da criança, quando observamos o quadro Análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética, compreendemos a ansiedade dos/das professores/as na alfabetização das crianças pequenas. A esse respeito, Arena (2010, p. 239) assinala que:

[...] na tradição histórica predominante do ensino das línguas alfabéticas, e no nosso caso, do português, a ênfase do ensino do ato de ler é colocada sobre a relação grafofônica, como se fosse o essencial a ser dominado, isolado do aspecto semântico, que seria entendido como consequência natural da relação, uma vez que a compreensão seria conquistada naturalmente pela verbalização durante o ato de ler.

Nesse sentido, vale ressaltar que ensinar com ênfase no sistema alfabético de escrita não é o mesmo que ensinar a ler; “[...] ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema”. (ARENA, 2010, p. 242).

Outra questão aparente está na consolidação da escrita enquanto a leitura fica apenas no nível do aprofundamento. A oralidade e a produção de textos escritos poderiam ser consolidadas em detrimento da fragmentação das letras e palavras para enfim se chegar ao texto. A leitura precisa ser encarada como uma prática cultural, e não um simples domínio do sistema linguístico. (ARENA, 2010).

Mello (2012, p. 77) aponta que “[...] quando apresentamos a escrita sob a forma de letras, dificultamos para as nossas crianças a compreensão do que seja a linguagem escrita”. E é essa a compreensão quando observamos o conjunto desses direitos, que se apresentam das letras para as palavras, do simples para o complexo.

Quadro semelhante a estes já foi proposto na formação continuada oferecida pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - CEALE, em 2007, e apresentado na dissertação de Lopes (2011, p. 41):

[...] utilizando-se de critérios capazes de detectar possíveis avanços no processo de alfabetização, com isso, o professor poderá diante das capacidades desenvolvidas por seus alunos: primeiro, introduzir um conceito, (sic) ou seja, levar os alunos a se familiarizarem com os conhecimentos e conteúdos a serem trabalhados e assimilados por eles, ou retomar eventualmente, quando for algum conceito já trabalhado anteriormente. Em um segundo momento, o professor irá trabalhar sistematicamente um determinado conceito e em último deverá procurar consolidar.

Podemos observar que essa não é uma discussão nova, no entanto é preciso considerar que o primeiro ano não é o momento de que a criança sairá com a alfabetização plenamente consolidada. E, com o Ensino Fundamental de nove anos, o primeiro ano vem com uma proposta diferenciada, como podemos verificar nos textos do documento “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão da criança de seis

anos de idade” (BRASIL, 2007). No bojo dessas discussões, apenas um caderno do PNAIC trata da questão da ludicidade da/na sala de aula; em nenhum dos cadernos de 2013 e 2014 se tratam da criança e sua infância. Uma criança que precisa ser alfabetizada até os oito anos, mas que não é considerada como sujeito do processo.

Destacamos aqui que essa foi a bandeira de formação em Mato Grosso do Sul desde a primeira reunião, em 2012, no Ministério da Educação, quando a Universidade Federal de Pernambuco, responsável pela elaboração e escrita dos cadernos de estudo para o ano de 2013, apresentou-os em sua forma preliminar. Importa reiterar, no entanto, que as universidades tinham autonomia para articular as especificidades de seu estado nas formações e foi com essa autonomia que a UFMS articulou a formação nos anos de 2013 e 2014, dando ênfase na criança e sua infância no ciclo de alfabetização.

Tal discussão só aparece no ano de 2015, com um caderno específico sobre a criança no ciclo da alfabetização, sugerido pela coordenação geral e adjunta da UFMS, e, mesmo assim, apenas um texto adota a teoria histórico-cultural como referencial teórico.

É preciso destacar que o PNAIC tem sua concepção baseada na leitura da Psicogênese da língua escrita, a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, focalizando a alfabetização na perspectiva do letramento e abordando a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e a consciência fonológica.

Assim, os materiais apresentam que “o sistema alfabético não é um código, mas sim um sistema notacional, com propriedades que o aprendiz precisa compreender”. (BRASIL, 2013, p. 7). Para compreensão desse sistema, o material apresenta os quatro períodos pelos quais a criança passa no processo de apropriação da linguagem escrita, elaborados na psicogênese da língua escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Assinalam, ainda, que, nessa visão construtivista de ensino, as crianças passarão por todas essas etapas para compreensão do sistema alfabético.

Outro conceito que aparece no material é o de consciência fonológica, relacionada ao aprendizado do sistema de escrita alfabética. A

consciência fonológica diz respeito à reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras: “[...] além de usarmos as palavras para nos comunicar, podemos assumir diante delas uma atitude metacognitiva, refletindo sobre sua dimensão sonora. (BRASIL, 2013, p. 20). Essa consciência não pode ser, entretanto, tratada como simples relação entre fonemas e grafemas; seu desenvolvimento acontece a partir do momento em que a criança é capaz de refletir sobre formais orais e escritas. (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, o PNAIC propõe: para que as crianças se apropriem da leitura e escrita, é preciso que compreendam que o sistema de escrita alfabética é notacional, no sentido de nota e não código; além disso, é preciso considerar a segmentação sonora dos textos orais e escritos. Segundo esse referencial adotado pelo programa,

[...] a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emilia Ferreiro e colaboradores, essas ideias ou hipóteses infantis seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas. (BRASIL, 2013, p. 7).

Consideramos que tal visão precisa ser superada; não negamos a importância das contribuições que a psicogênese da língua escrita trouxe para o Brasil na tentativa de superar a alfabetização tradicional, a decodificação e codificação da língua escrita, visto que considera a construção e as hipóteses da criança ao se apropriar da escrita. Tal concepção, evolutiva, serve, no entanto, apenas para classificar as crianças por etapas nas classes de alfabetização.

Na sequência, apresentam-se reflexões sobre os dados levantados, à luz do referencial da teoria histórico-cultural, que nos ajuda a compreender a criança com um ser em pleno desenvolvimento, “capaz de estabelecer relações com o mundo desde que nasce” (MELLO; SOUZA, 2015, p. 20). Assim, concorre para uma educação que oportunize uma formação do/a leitor/a e produtor/a de textos por meio de um trabalho que privilegie a formação de atitudes humanas e considere as especificidades da criança e da infância.

## Capítulo 2

### **A apropriação da cultura escrita na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: os desafios da teoria histórico-cultural para a prática docente no PNAIC**

Apresentamos aqui o processo de apropriação da cultura escrita a partir da leitura da teoria histórico-cultural. Nesta seção, a teoria torna-se nossa aliada para considerarmos a criança e sua infância no ciclo da alfabetização, bem como para refletirmos sobre a formação continuada de professores/as proposta pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

Buscamos, pois, romper com a concepção de que a infância é um período de amadurecimento e as crianças nascem incompletas, dependendo (apenas) de fatores biológicos para se desenvolverem. Compreendemos a criança como um ser ativo e capaz de aprender, mas, para que isso aconteça, a criança precisa tornar-se sujeito da atividade.

Assim, no primeiro momento, discutimos a concepção de criança como um ser capaz, síntese das múltiplas relações sociais, que aprende e se desenvolve, e a de infância como o período de desenvolver as máximas qualidades humanas.

No segundo momento, discutimos a apropriação da cultura escrita a partir da pré-história da linguagem escrita, considerando a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Partimos do princípio segundo o qual as crianças precisam vivenciar a escrita para que compreendam o motivo e a necessidade de se apropriar desse bem cultural.

Por fim, buscamos aliar nossa pesquisa a discussões já articuladas e, assim, apresentar caminhos para o trabalho com a cultura escrita de uma forma significativa, que considere a infância e reconheça a criança como sujeito das atividades que acontecem em sala de aula. Nossas reflexões partem de uma experiência com a teoria histórico-cultural e com a prática do Movimento da Escola Moderna—MEM de Portugal.

## 2.1 A criança e a infância na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: contribuições teóricas

Diante do cenário que expusemos na primeira parte deste estudo, torna-se necessário apresentar as concepções de criança e infância na teoria histórico-cultural, com o propósito de rompermos com os paradigmas ou equívocos mencionados.

Ancorado na concepção de criança apresentada pela teoria histórico-cultural, Leontiev (1978, p. 39-40) afirma que:

[...] no século passado, Engels ao mesmo tempo que *[sic]* apoiou a ideia da origem animal do homem, demonstrou que este, diferenciando-se profundamente de seus antecessores animais, se humanizou ao passar pela vida social, baseado no trabalho, que este passo transformou a sua natureza e estabeleceu o início do desenvolvimento, que, o contrário dos animais, não se determina já por leis biológicas, mas pelas novas leis do desenvolvimento social histórico.

Assim, as características específicas do homem não são transmitidas geneticamente, mas desenvolvidas durante a vida, por meio das relações sociais, da relação com o trabalho e da transformação da natureza, que irão permitir, no desenvolvimento do homem, “sua passagem de ser biológico para ser cultural” (ASBARH; NASCIMENTO, 2013, p. 420), resultando no processo de humanização, na apropriação/aprendizagem.

Pensar com essa teoria é considerar que nascemos animais, mamíferos, e nos constituímos humanos nas relações que estabelecemos no contexto social e nas condições materiais de produção: “[...] o homem é a natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza)”. (SAVIANI, 2013, p. 270). É nesse processo que o homem se diferencia dos outros animais, ou seja: por meio do trabalho, age e transforma a natureza, criando instrumentos que possam atender a suas necessidades.

Pensar no processo de humanização é afirmar que assumimos uma perspectiva de que o desenvolvimento das crianças passa por dois movimentos: “[...] existe uma linha histórico-cultural do desenvolvimento que se



diferencia de sua linha biológica e [...] para desenvolver-se culturalmente é preciso apropriar-se dos significados historicamente acumulados nas atividades humanas”. (ASBARH; NASCIMENTO, 2013, p. 420)

É fundamental que os/as professores/as tenham essa clareza, pois:

[...] dizer que determinado aluno é infantil ou imaturo, o professor remete-se a teorias do desenvolvimento estudadas durante seu curso de formação que retratam o desenvolvimento humano como algo maturacional, linear, determinístico. E, mesmo sem ter estudado profundamente tais teorias do desenvolvimento, são elas que embasam seu trabalho. (ASBARH; NASCIMENTO, 2013, p. 426)

Dessa forma, mesmo que inconsciente, existe uma teoria em meio à prática dos/as professores/as, de modo que é necessário romper com a concepção do ditado popular “Filho de peixe, peixinho é”.

Asbarh e Nascimento (2013, p. 421) afirmam que:

Quando dizemos que uma criança não está madura, nós a comparamos com um adulto e tomamos seu desenvolvimento como parâmetro. Nesse processo, esquecendo-nos das diferenças qualitativas entre o desenvolvimento infantil e o adulto, focando-nos apenas nas diferenças qualitativas e esquecendo-nos de que as novas qualidades do adulto não surgiram nele pela maturação, mas pelo permanente processo de apropriação da cultura humana.

Com base em nossos estudos, acreditamos que a criança não é, conforme a concebia a teoria associacionista/ambientalista, uma folha de papel em branco; muito menos, uma esponja que vai absorvendo os conteúdos transmitidos pelo/a professor/a. A criança tem uma experiência de vida condicionada por seu meio social, cabendo ao/à professor/a organizar esse meio para que a aprendizagem tenha sentido e significado para criança.

Ancoradas nas contribuições da teoria histórico-cultural e em resultados de variadas discussões em torno do tema, consideramos a criança como um ser social, histórico, único, capaz de aprender e em pleno desenvolvimento, com o direito de viver a sua infância. O/a professor/a deve ter a intenção de desenvolver na criança as máximas qualidades humanas,

acreditando que a criança é capaz de aprender, é sujeito da aprendizagem, partícipe e integrante das decisões.

Partindo desse conceito amplo, concebemos a criança como um ser situado, que participa, em determinado espaço temporal, de problemas relacionados à época vivida. Também a identificamos como um sujeito que, ao nascer, já deparou com um mundo pronto, com uma linguagem, uma crença, um contexto econômico, político e social, com usos e costumes; enfim, uma história, uma cultura, um contexto social que faz parte de suas vivências:

Cada nova geração começa a sua vida no mundo dos objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Participando no trabalho, na produção e nas diferentes formas da sua atividade social, ela apropria-se das riquezas deste mundo, desenvolvendo nos homens as aptidões especificamente humanas que se haviam cristalizado e encarnado neles. (LEONTIEV, 1978, p. 45)

É esse o momento importante da vida humana em que a criança “[...] deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas”. (MELLO, 2007, p. 90).

A teoria histórico-cultural compreende a criança como sujeito da atividade, capaz de se relacionar com tudo que está a sua volta, com a cultura historicamente acumulada. Nesse contexto, a infância é “[...] um fenômeno concreto (material e imaterial) e, por isso, mediatizado por temas sociais, políticos e econômicos do mundo contemporâneo”. (SOUZA, 2007, p. 131).

De acordo com Souza (2007, p. 133), a criança:

[...] só se desenvolve, isto é, se humaniza, mediante a apropriação da cultura e no processo de sua atividade. Todas as habilidades e aptidões humanas são, nesse sentido, formadas nas relações concretas – compreendidas na materialidade e imaterialidade – entre o homem e o mundo da cultura, tornando-se produtos e produtoras da história humana. Portanto, a criança, nessa perspectiva, não nasce com caráter humanizado, mas se humaniza pelos seus processos de vida e de educação.

Partindo dessa premissa, de uma concepção de criança capaz, síntese das relações sociais que estabelece (e se estabelecem) em seu meio, Mello (2010, p. 730) destaca que, ao reconhecer que a criança tem

[...] um lugar essencial na constituição da influência do meio sobre o desenvolvimento humano, Vigotski aponta para uma concepção de criança rica de possibilidades, capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades – alguém que deve ser protegido e cuidado num ambiente de simulações superficiais e facilitadas da cultura que criam um mundo à parte para a infância, um mundo pobre de vivências com a cultura elaborada.

A autora chama a atenção para um conceito importante de Vigotski: o de vivência. De acordo com o pensador russo:

A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. (VIGOTSKI, 2010, p. 686).

Nas vivências, a criança apropria-se desse mundo a partir das relações com o meio, razão por que Vigotski (2010) destaca que o contexto educativo e as pessoas envolvidas, sejam elas crianças ou professores/as, não podem ser vistos isoladamente, ou como mais importantes, mas sim como uma “[...] unidade indivisível da relação que se estabelece entre eles e que se constitui na vivência”. (MELLO, 2010, p. 730). E nessa relação ocorre, em um movimento dialético, um triplo protagonismo: professor-criança-objetos da cultura.

Nesse processo, o/a professor/a organiza as vivências de tal forma que a criança se aproprie do conhecimento. Assim, para que se formem nas

crianças as funções psicológicas mais complexas, é preciso que se apresente a elas o conhecimento mais elaborado.

As relações sociais (o meio) tornam-se decisivas nesses momentos de apropriação, nos quais

[...] cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas. (MELLO, 2007, p. 88).

Nesse sentido, a constituição das crianças como seres sócio-histórico-culturais, sua aprendizagem, não é garantida “pelo legado da herança biológica, mas pela relação especialmente humana que se firma entre o homem e a natureza” (MARTINS, 2013, p. 10). Essas funções psíquicas e tipicamente humanas, como a percepção, a memória, a imaginação e o pensamento, desenvolvem-se por meio da relação com o social e cultural, mediada por instrumentos e signos.

E os instrumentos e os signos, uma vez apropriados pela criança, tornam-se elementos mediadores de sua aprendizagem, e é papel do/a professor/a considerar os conhecimentos que as crianças trazem com elas, pois seu aprendizado ocorre nas suas relações com o outro desde o nascimento, muito antes de elas frequentarem uma instituição educativa. Quanto ao novo, é apropriado a partir da experiência acumulada de cada um.

A criança é capaz de aprender desde o seu nascimento; um acontecimento que já lhe permite estabelecer relações com o contexto social em que vai viver, já que, conforme concluíram alguns pesquisadores, as crianças pequenas possuem muitas capacidades:

Estudos realizados por Zaporozhets (1987), Venguer e Venguer (1993), e Mukhina (1996) demonstram que as crianças pequenas possuem muito mais possibilidades psíquicas do que se supunha até pouco tempo atrás e que, em condições favoráveis de vida e educação, assimilam conhecimentos, dominam procedimentos mentais, desenvolvem intensamente diferentes capacidades práticas, intelectuais, artísticas, e formam as primeiras ideias, sentimentos e qualidades morais. (MELLO, 2007, p. 90).

Essa capacidade da criança não nos autoriza a adiantar o seu processo de escolarização, porque esta, embora possa, “[...] no âmbito do discurso neoliberal”, ser representada como progressista, “é, na essência, reacionária e comprometedora desse desenvolvimento”. (MELLO, 2007, p. 90).

Zaporozhets aponta que:

[...] las condiciones pedagógicas óptimas para la realización de las posibilidades potenciales del pequeño, para su desarrollo armónico, no se crean por mérito de la enseñanza forzada, supertemprana, dirigida a acortar la infancia, a convertir antes de tiempo, al niño en preescolar, a éste en escolar, etc. Es indispensable, por el contrario, el despliegue amplio y el enriquecimiento máximo del contenido de las formas específicamente infantiles de actividad lúdica, práctica y plástica y también de la comunicación de los niños entre si y con los adultos. Sobre su base debe realizarse la formación orientada de aquellas propiedades y cualidades espirituales para cuyo surgimiento se crean las premisas más favorables en la infancia temprana y que, como hemos intentado mostrar, constituyen luego lo más valioso de la personalidad humana madura. (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 247).

O autor reafirma os conceitos da teoria histórico-cultural, apontando que não devemos apressar a infância das crianças, transformando o bebê em criança da pré-escola, e as crianças da pré-escola em alunos/as do Ensino Fundamental. Se nosso objetivo é potencializar o desenvolvimento e formar nas crianças as máximas qualidades humanas, devemos oferecer/aprofundar as ações que são especificamente infantis, de atitude prática, lúdica e plástica.

Assim, é preciso ter clara a concepção de infância, pois ela permeia a prática pedagógica. Considerando que as crianças não nascem com as máximas qualidades humanas, não nascem prontas, a infância é o tempo para que se iniciem essas formações: a formação da personalidade, da linguagem, das aptidões e das capacidades. Repensar o papel do/a professor/a à luz dessa teoria torna-se necessário: nela, ele/a não controla e dirige, mas no coletivo, junto com as crianças, efetiva a resolução dos problemas.

Após refletirmos sobre tais questões, retomamos o que nos levou à escrita deste trabalho: as crianças de cinco e seis anos, frequentes no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Discutimos aqui a importância de revermos a teoria que subsidia nosso olhar sobre a concepção de criança

como ser capaz, que precisa do outro para se desenvolver, e a de infância como o espaço de tempo para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas.

A infância é o tempo de formação das características humanas, porém não é vivida de forma igualitária por todas as crianças, sobretudo por ser marcada por questões sociais de gênero, de etnia, de religião, entre outras variáveis. Importa reiterar, no entanto, que, independente das diferenças e da diversidade ou pluralidade cultural, a criança é um ser que estabelece relações desde o seu nascimento, sendo capaz de aprender e desenvolver as máximas qualidades humanas.

Dessa forma, no próximo item apresentamos a proposta da teoria histórico-cultural para o trabalho com a cultura escrita, considerando o conceito de infância apresentando e as possibilidades de um trabalho que considere a criança e sua infância.

## **2.2 A relação cultura escrita e criança pequena: a teoria histórico-cultural em foco**

No item anterior, apresentamos a infância como o período de desenvolvimento das máximas qualidades humanas; aqui abordamos a apropriação da linguagem escrita como resultado desse desenvolvimento “[...] de funções superiores do comportamento infantil.” (VYGOTSKI, 2015, p. 2).

Nossa intenção é destacar, a partir da teoria histórico-cultural, a importância do trabalho com a escrita como instrumento cultural autêntico, desenvolvido pelo ser humano por possuir as capacidades psicológicas superiores.

Consideramos a escrita como instrumento cultural e “[...] um sistema extremamente complexo de signos simbólicos” (VIGOTSKI, 2015, p. 2), e a esse conceito articulamos o significado de cultura escrita apresentado pelo do Glossário do Ceale, que a define como:

[...] o lugar –simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade. Essa definição baseia-se na acepção antropológica de cultura, considerada como toda e qualquer produção material e

simbólica, criada a partir do contato dos seres humanos com a natureza, com os outros seres humanos e com os próprios artefatos, criados a partir dessas relações. (GALVÃO, 2014, p. 82).

Com base nesse conceito, pode-se asseverar que a escrita foi construída ao longo da história da humanidade, a partir da ação e da capacidade de transformação que o ser humano tem exercido sobre a natureza. Assim, o domínio desse sistema não pode ser obtido de maneira meramente mecânica ou restritamente prática.

Na década de 1930, Vigotski alertava que:

Na prática da educação escolar, a escrita ocupa até hoje um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita se apresenta com um sentido prático restrito. A criança é ensinada a traçar letras e a formar palavras com elas, mas não se lhe ensina a linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2015, p.1)

Essa realidade constatada por Vigotski perpetua-se nas práticas escolares e contribui para pensarmos como se dão os processos de aprendizagem e desenvolvimento durante a apropriação da linguagem escrita pelas crianças. O pensador russo aponta que o desenvolvimento cultural da escrita pela criança não acontece de forma linear; no decorrer da apropriação ocorrem transformações, tanto no sentido de avanços, quanto de regressões. Para Vigostki (2015, p. 3):

A linha de desenvolvimento da linguagem escrita na criança, às vezes é como se desaparecesse completamente; em seguida começa, não se sabe bem de onde, de fora, uma nova linha. À primeira vista, parece que entre a linha anterior e a nova recém-iniciada não há nenhum, absolutamente nenhum nexo de continuidade.

Assim, não cabe dizer que a criança não aprendeu, já que ela está no processo de apropriação desta linguagem, que é complexa. Não cabe dizer também que existem etapas específicas ou de preparação pelas quais todas as crianças passarão, pois essas etapas estão: “[...] entrelaçadas, confusas e

disfarçadas que nem sempre é possível descobri-las e determiná-las.” (VIGOTSKI, 2015, p. 4).

Segundo o autor, esse desenvolvimento não surge quando a criança começa a codificar e decodificar a língua escrita, ou quando ela adentra uma instituição educativa e/ou escolar; existe uma pré-história da linguagem escrita, e ele nos convida a tentar desvendá-la.

A história desse desenvolvimento inicia-se com o surgimento do gesto, que, “[...] precisamente, é o primeiro signo visual, que contém a futura escrita da criança” (VIGOTSKI, 2015, p. 5). Na percepção vigotskiana, esses dois domínios, dos gestos e da escrita, se relacionam, primeiramente, por meio das garatujas, quando a criança, ao desenhar, realça com os gestos o que quer representar no papel. Essas garatujas são mais gestos do que desenho propriamente dito.

O segundo ponto apontado pelo autor está na relação estabelecida entre o gesto e a linguagem escrita por meio das brincadeiras. Durante essa atividade, as crianças atribuem aos objetos significados diferentes de sua função social: “uma bola de pano ou uma madeirinha se convertem em um bebê durante a brincadeira porque possibilitam fazer os mesmos gestos que representam a alimentação e o cuidado das crianças pequenas”. (VIGOTSKI, 2015, p. 6).

Sobre isso, dois fatos precisam ser considerados: o primeiro é que a criança pode brincar com tudo; o segundo, que ela organiza suas brincadeiras por meio da linguagem oral, quando determina as cenas e as (próprias) regras dessa situação. Por volta dos 4 a 5 anos, quando “[...] se forma uma conexão linguística de extraordinária riqueza, que explica, interpreta e dá sentido a cada movimento, objeto e ação distinta”, as crianças combinam entre si, por exemplo, “Isto será a casa e isto o prato”, e, nessa ação da criança, “[...] um signo adquire um desenvolvimento objetivo [...] que não depende do gesto infantil”. (VIGOTSKI, 2015, p. 7). Essa constatação é considerada pelo autor como a segunda importante etapa para a apropriação da escrita pela criança.

Igual situação ocorre com o desenho: em um primeiro momento, a criança desenha de memória. Para explicar isso, Vigotski (2015) cita o exemplo



de alguém que pede a uma criança que desenhe sua mãe: mesmo que esta esteja sentada em frente à criança, seu desenho será uma representação, não do que está na sua frente, mas do que ela já tem em sua memória. A partir dessa constatação, o desenho infantil é por ele compreendido como anterior à linguagem escrita, a qual nasce a partir da fala. É durante a brincadeira e na representação simbólica (linguagens próprias da criança), que a criança caminha em direção ao desenvolvimento da linguagem escrita.

Nesse sentido, a linguagem oral torna-se elemento fundamental para que a criança desenvolva a língua escrita, razão por que é preciso romper com a ideia de que a criança é um ser *infant*, sem voz. Precisamos conversar com as crianças para que desenvolvam essa linguagem.

Assim,

[...] a história da escrita na criança começa muito antes que o professor coloque pela primeira vez um lápis em sua mão e lhe ensine o modo de traçar as letras. Se não conhecemos a pré-história da escrita das crianças, não podemos compreender como a criança é capaz de dominar este complexo processo do comportamento cultural: a linguagem escrita. (VIGOTSKI, 2015, p. 15).

É essa apropriação da escrita pela criança, essa aprendizagem, que deve levar ao seu desenvolvimento cultural, e não os exercícios de prontidão, que “ensinam” o ato mecânico de simplesmente traçar letras; precisamos considerar todo esse processo de aprendizagem e desenvolvimento que se inicia com gestos, brincadeiras e com o desenho, para então chegar à escrita convencional.

As crianças que são submetidas a processos mecânicos da escrita podem apresentar maior dificuldade no domínio de tal linguagem. Isso pode ser confirmado, segundo o autor, por meio de experimentos que “[...] têm mostrado que quando uma criança conhece as letras e sabe distinguir com sua ajuda sons isolados nas palavras, demora, o entanto, para dominar completamente o mecanismo da escrita”. (VIGOTSKI, 2015, p. 17).

A escrita precisa tornar-se, para a criança, um simbolismo de primeira ordem, pois, ao ler um texto, ela precisa entender a realidade, e não

apenas os sons da palavra. Para que isso aconteça, as crianças precisam compreender que, além dos objetos, elas podem usar os signos para representar a fala. Nas palavras do psicólogo russo: “Para que a criança atinja essa descoberta fundamental, deve entender que não se pode só desenhar coisas, mas também a fala.” (VIGOTSKI, 2015, p. 17).

Acerca do processo de desenvolvimento cultural da língua escrita pela criança, Vigotski tece quatro considerações, que julgamos extremamente pertinentes para nossa reflexão.

Primeiramente, o autor não nega que o ensino da cultura escrita possa ser iniciado na pré-escola, no entanto entende que precisa ser organizado de maneira que a aprendizagem da escrita seja um conhecimento necessário para a criança, e não algo mecânico e repetitivo. A esse respeito, critica o fato de a escrita ser ensinada “como um hábito motor e não como uma atividade cultural complexa”, ou seja, como algo que tenha significado para ela e não algo imposto pelas mãos de um adulto: “A criança tem que sentir a necessidade de ler e escrever.” (VIGOTSKI, 2015, p. 23).

O segundo ponto focado é o fato de que a leitura e a escrita devem ser necessárias e fazer sentido para as crianças. Nesse cenário, o pensador russo tece críticas a Maria Montessori (1870-1952) e à antecipação da aprendizagem da linguagem escrita de forma mecânica e descontextualizada da vida da criança, apontando para a relevância do contato dinâmico e vivo com a cultura escrita nas situações em que a criança tenha a necessidade de ler e escrever. (VIGOTSKI, 2015).

Na terceira reflexão, Vigotski (2015, p. 25) aponta que a escrita deve ser aprendida naturalmente, isto é, sem esforço, respondendo a uma atividade vital da criança: “Da mesma forma como aprendem a falar espontaneamente com o outro, devem aprender, por si mesmas, a ler e a escrever.” Assim, tanto a leitura como a escrita devem ser parte das brincadeiras das crianças. O/a professor/a deve levar em consideração que o desenho e as brincadeiras antecedem a linguagem escrita e, portanto, deve organizar o ensino de modo que as crianças compreendam que, além do desenho de objetos, também podem registrar/desenhar a fala.

Na quarta e última conclusão, o autor sintetiza suas observações, retomando a ideia de que precisamos ensinar a linguagem escrita em todo seu processo complexo, e não apenas a escrita das letras, em seu sentido restrito e mecânico.

Considerando as proposições do desenvolvimento cultural e a pré-história da linguagem escrita de Vigotski (escritos na década de 1930), reportamo-nos ao contexto atual das salas de alfabetização:

As paredes das salas denunciam a concepção de processo de apropriação de escrita que é compartilhada pelos adultos: para aprender a linguagem escrita é essencial dominar a técnica de escrita, ou seja, é necessário aprender a relacionar as letras aos sons que lhes correspondem e, por ser o elemento essencial, por meio do alfabeto se apresenta a escrita e se dá a ele toda ênfase. (LUGLE; MELLO, 2015, p. 193)

As salas de alfabetização permanecem com as centopeias e trezinhos com o alfabeto, pregados na parede, na maioria das vezes acima do quadro de giz. A leitura da ordem alfabética é, em geral, realizada diariamente. Os números de 0 a 100 e as carteiras enfileiradas, uma atrás das outras, as famílias silábicas, das sílabas simples até as mais complexas, são encontrados como um padrão nas salas de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental e, em alguns casos, em salas da Educação Infantil, especialmente dos últimos anos.

Esse estado de coisas representa uma visão reducionista do que realmente seja a cultura escrita, esse instrumento cultural complexo, produzido ao longo da história da humanidade: ainda “permanece a compreensão de que se pode simplificar um processo que é complexo apresentando às crianças uma letra de cada vez e garantindo que ela memorize a relação entre som e grafia de cada letra”. (LUGLE, A. K.; MELLO, 2015, p. 193).

Precisamos considerar que a necessidade da escrita não é genética, e não se dá de forma natural. O/a professor/a precisa criar na criança o motivo para essa apropriação, a partir das relações que são criadas e vivenciadas socialmente em sala de aula, pois:

Com tais vivências da cultura escrita, a criança se apropria da linguagem escrita, mesmo antes de aprender a ler e escrever

por si mesma, pois a compreende em seu significado, é capaz de reproduzir ainda sob a forma do faz-de-conta os gestos adequados a esse instrumento social e cultural. (LUGLE, A. K.; MELLO, 2015, p. 196).

Na vivência com a cultura escrita, as crianças devem compreender o papel que a escrita exerce na sua vida e no mundo que as rodeia, o que implica encontrar o motivo para aprendê-la. E essa compreensão-motivação pode ser alcançada por meio da escrita de histórias, poesias, cartas, entre outros gêneros, que as levam a reconhecer esse bem como uma forma de comunicação, de registro. Ao contrário, quando solicitamos que as crianças copiem do quadro, seja o cabeçalho, os textos de cartilhas ou as perguntas de interpretação desses textos, estamos enfatizando a cópia, por meio do treinamento, e não a produção de textos. (MELLO, 2012).

É um equívoco restringirmos a escrita apenas ao sentido técnico, das letras e suas formas, quando a sua função “é registrar e expressar informações, ideias e sentimentos” (MELLO, 2015, p. 30), no entanto “A ênfase da escola ainda é o ensino das letras, sílabas, palavras, situações que não parecem ter como intenções despertar o desejo de comunicar-se com o outro”. (LUGLE, A. K.; MELLO, 2015, p. 194).

Partindo do cenário da nossa pesquisa e dos conceitos apresentados, no próximo tópico articulamos os conceitos a fim de apontar as possíveis contribuições da teoria histórico-cultural para pensarmos a formação de professores/as alfabetizadores/as, especialmente de Mato Grosso do Sul. Consideramos primeiramente o trabalho com a cultura escrita com as crianças pequenas, finalizando com a experiência do Movimento da Escola Moderna – MEM Portugal.

### **2.3 O PNAIC e as possíveis contribuições da teoria histórico-cultural: um território a ser conquistado**

Neste tópico, trazemos reflexões sobre os conceitos apresentados na primeira parte deste trabalho e a teoria histórico-cultural, a fim de apontar caminhos para o trabalho com a cultura escrita, um território a ser conquistado

por nós e por aqueles que buscam uma educação que considere a necessidade de a criança viver plenamente a sua infância.

Nossa pesquisa evidencia o aumento do número de crianças matriculadas com cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental e a fragilidade da formação de professores/as que atuam no ciclo da alfabetização em Mato Grosso do Sul. Em face disso, temos um programa de formação continuada de professores/as alfabetizadores/as com elementos importantes para a reflexão sobre a prática pedagógica, no entanto com uma visão cognitivista sobre o processo de apropriação da cultura escrita.

Nossos dados revelam como é complexa a formação do/a professor/a, especialmente quando este/a atua na confluência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tratando a transição entre as duas etapas da educação básica como um rompimento, como se não houvesse uma relação de continuidade entre esses dois níveis de ensino.

A ampliação do Ensino Fundamental de nove anos surge, de acordo com MEC, para que não aconteçam rupturas entre as etapas e para que um número maior de crianças tivesse acesso ao ensino obrigatório, no entanto ainda é preciso discutir essa questão, pois a lei interfere nas concepções ainda presentes na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. De acordo com Kramer (2011, p. 71):

[...] o ingresso da educação infantil nos sistemas de ensino tem implicações nas demais etapas, modalidades e níveis de ensino, conduzidos a repensar concepções, rever práticas e adequar posições a partir das novas relações estabelecidas. Por outro lado, tem provocado o retorno, o reforço e a continuidade de práticas que associam educação à instrução, com atividades mecânicas onde as crianças são treinadas a seguir instruções (cobrir pontilhado, copiar e repetir).

Mais do que pensar na inclusão das crianças de cinco anos no Ensino Fundamental em Mato Grosso do Sul, é necessária uma revisão das propostas curriculares e de formação continuada dos/as professores/as da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. É preciso que as etapas não acelerem o processo de alfabetização das crianças, pois temos um ciclo para a

alfabetização constituído do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental para introduzir, aprofundar e consolidar a aprendizagem da leitura e da escrita.

É preciso considerar que o brincar “[...] também desempenha papel importante no processo de aprendizagem da escrita e que, muitas vezes, isso não é percebido por aqueles que trabalham com as crianças no Ciclo de Alfabetização.”. (ESPINDOLA; SOUZA, 2015, p. 51).

Embora os direitos de aprendizagem ainda apontem uma consolidação da escrita e um aprofundamento da leitura para o primeiro ano do Ensino Fundamental, não podemos trazer para o nosso discurso que “agora, na escolarização, a brincadeira é séria”, ou ainda, “nada de brincadeira, pois no primeiro ano as tarefas são sérias” e que “não temos mais crianças”.

O trabalho em conjunto, entre as duas etapas da educação básica, traz benefícios para as crianças, pois na Educação Infantil elas começam a constituir-se como leitoras e produtoras de texto, por meio do contato que podem ter/têm com a cultura escrita. Ao refletir sobre essa questão, Mello (2012, p. 81) aponta, à luz de Vigotski, que:

[...] a escrita se relaciona ao domínio dos sistemas mais externos de meios elaborados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Isso significa que a escrita é elemento externo ao sujeito: ninguém nasce com a capacidade natural de escrever, ninguém tem a necessidade natural de escrever, ou facilidade natural para isso. Essa necessidade e as capacidades necessárias para ler e escrever são aprendidas.

Isso não significa dizer que a alfabetização se inicia na Educação Infantil, mas que essa etapa será a responsável pela formação da atitude leitora e produtora de texto; ou seja, dar à leitura e à escrita uma função social e atribuir um significado real a tais processos são tarefas da escola. Assim, a alfabetização, o processo de ensinar ou de aprender a ler e a escrever, constitui tarefa do ensino fundamental, no entanto reiteramos que, mesmo que essa proficiência deva ocorrer no ciclo da alfabetização, há um processo de apropriação, que não deve ser finalizado no primeiro ano de escolarização.

O papel da escola é, nesse sentido, o de formar cidadãos críticos capazes de transformar sua realidade social, mas, para isso, a formação de sua equipe de professores/as deve ser condizente e sólida, de modo que

também forme um/a professor/a crítico/a e não um/a mero/a executor/a de receitas, manuais instrucionais e modelos pragmáticos.

Torna-se urgente discutir tais questões na formação inicial e continuada de professores/as, pois as duas etapas da educação básica precisam ser trabalhadas em conjunto, e não como um rompimento ou uma preparação para a etapa posterior.

Nesse sentido, os currículos de formação de professores/as devem trabalhar com os conhecimentos teóricos que se apresentem juntamente com mediadores que os concretizem nas práticas pedagógicas. É o caso das concepções de criança e infância e dos conceitos de cultura escrita, linguagem e alfabetização, pois a concepção que o/a professor/a tem reflete na sua prática pedagógica com as crianças, mesmo que o/a professor/a não tenha consciência da teoria que permeia sua prática.

Discutir tal cenário leva-nos a observar nosso quadro de dados pertinente ao aumento do número de matrículas de crianças de cinco anos no primeiro ano do Ensino Fundamental em 2014. Se compararmos esses dados aos relativos a 2013, identificamos um aumento significativo de crianças menores de seis anos sentadas nas carteiras do Ensino Fundamental.

Vigotski (2015) não nega que o ensino possa ser iniciado na Educação pré-escolar, no entanto precisamos identificar e discutir a concepção de leitura e escrita que detêm os/as professores/as do primeiro ano, além de considerar que esse primeiro ano do Ensino Fundamental recebe hoje crianças de cinco anos, e não mais de sete, como ocorria antes da ampliação.

Estudos mostram que é preciso reorganizar as salas para receber as crianças de seis anos. E o que mudou para receber as crianças de cinco anos? Os/as professores/as têm formação para atender a essa faixa etária? Já vimos, na primeira parte desta pesquisa, que o quadro é desafiante.

Diante de tudo isso, a formação continuada torna-se importante nesse processo, pois a participação desses/as professores/as deve oportunizar reflexões, socialização de experiências, conhecimento teórico e estratégias formativas, de modo que os/as professores/as compreendam o processo de apropriação da cultura escrita pelas crianças.

O ensino da cultura escrita deve considerar a brincadeira como atividade peculiar da criança; deve proporcionar que esse ensino se torne necessário e que faça sentido para ela, como aponta Vigotski (2015) ao discutir a pré-história da linguagem escrita. Observamos, no entanto, que, ao chegarem ao primeiro ano, as crianças não brincam mais; ficam fechadas nas salas de aula para aprender a ler e escrever. Com isso, fechamos para elas um canal de expressão – brincadeira de faz de conta – e não abrimos outro – a cultura escrita –, pois, da forma como é apresentada, de um modo geral, na escola, a escrita não se apresenta como uma linguagem de expressão das crianças, mas como um treino motor.

A partir das reflexões apresentadas, buscamos trazer a experiência do Movimento da Escola Moderna-MEM, que apresenta propostas para o trabalho com a cultura escrita, a partir da leitura da teoria histórico-cultural. Consideramos relevante a apresentação das ideias desse movimento, pois, assim como o PNAIC, o MEM, embora seja uma associação independente e não um programa governamental, trabalha com a formação continuada de professores/as.

O MEM surge da iniciativa de seis professores/as, em fevereiro de 1965, com o objetivo de análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas, por meio de estudos, leituras, discussão de textos e produção de materiais. Esses objetivos iniciais começam a ser adotados pelo Movimento quando:

[...] Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza assumiram, estrategicamente, no congresso francês da Escola Moderna em Perpignan (1966) a responsabilidade de integrar, com a discrição requerida pela vida sob ditadura, a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM) para apoio ao projecto que se iniciara em 1965 e a que se associou a experiência dos professores do Centro Infantil Helen Keller, a que ambos pertenciam e onde se utilizavam jáas técnicas Freinet, introduzidas com o estímulo de Maria Amália Borges antes de partir para o Canadá em 1993. (NIZA, 2009, p. 6)

González (1999) assinala que, naquele momento, havia condições para criação de uma associação para os/as professores/as, um espaço em que



estes pudessem refletir sobre suas práticas na construção de uma cultura pedagógica.

O período da década de 1970 foi importante para a estruturação do movimento. Nesses anos, foi realizada uma ampla divulgação, encontros de sensibilização e animação pedagógica, além da publicação de um boletim informativo, hoje *Revista da Escola Moderna*, com o propósito de divulgar as ações e socialização de experiências entre os/as professores/as que eram associados. (GONZÁLEZ, 1999).

O Movimento da Escola Moderna (MEM) foi-se reorganizando durante a década de 1980, tendo como foco a formação cooperada e o trabalho inicialmente fundamentado nas ideias da Escola Nova e de Celestin Freinet (1896-1966), que, mais tarde, viria a adotar a perspectiva histórico-cultural de L. Vigotski e J. Bruner.

Esse caminhar do Movimento da Escola Moderna começa a fazer parte da história da educação de Portugal. Niza aponta a constituição do movimento de colaboração e destaca que, em sua concepção, o Movimento não é:

[...] uma corporação, não é um “espírito de corpo” que aspiramos. Constituímos antes um Colégio colaborante onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, éo deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas. São as nossas vidas profissionais que coavaliamos. Nessa reflexão cooperada reconstituímos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do acto educativo. (1992, p. 40 apud GONZÁLEZ, 1999, p. 246).

A finalidade do trabalho do MEM está na autoformação e na cooperação entre seus membros. É importante destacar que não é um programa de formação proposto pelo governo, mas uma associação independente de professores/as, um espaço em que eles/as podem compartilhar suas práticas pedagógica e refletir em conjunto sobre elas. Em

síntese, por meio da relação entre pares, os/as profissionais constroem seus saberes.

González (1999) aponta que não se trata de produzir técnicas e receitas para os/as professores/as, mas sim de construir estratégias para as situações formativas. O trabalho desenvolvido busca um processo de diálogo e participação por meio de uma ação democrática.

No contexto da sala de aula, os/as professores/as do MEM desenvolvem práticas educativas diferenciadas, que merecem ser destacadas. O modelo pedagógico adotado pelo MEM caracteriza-se, de acordo com Folque (1999, p. 6) como uma:

[...] perspectiva sociocêntrica no qual o grupo se constitui como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral das crianças. A vida do grupo organiza-se numa experiência de democracia directa, não representativa, onde se privilegia a comunicação, a negociação e a cooperação.

Dessa forma, a cooperação é o centro das atividades e das relações sociais estabelecidas entre a turma, permitindo que as crianças democraticamente participem de todas as ações. Nesse trabalho cooperado, a linguagem assume fundamental importância entre as crianças e entre professor/a e crianças. De acordo com Folque (1999), a linguagem possui duas funções, uma cognitiva, quando as crianças podem falar sobre suas ações e experiências e começam a refletir sobre essa fala, e uma função social, quando podem socializar essas ações com um grupo ou com a comunidade.

O MEM propõe um currículo baseado na vida, e não fora dela. Nesse cenário, a escola deve “proporcionar uma aprendizagem que tenha um significado social, através de uma troca de conhecimentos numa interação constante com a comunidade”. (FOLQUE, 1999, p. 6)

Na pré-escola, o MEM baseia-se em três princípios: “1) Grupos de crianças de idades variadas; 2) Existência de um clima em que se privilegia a expressão livre; e 3) Proporcionar às crianças tempo para brincar, explorar e descobrir.” (FOLQUE, 1999, p.7).

O primeiro princípio tem como suporte a teoria histórico-cultural de Vigotski, com a mediação de um/a parceiro/a mais experiente, seja um adulto ou uma criança de maior idade, de modo que os grupos são organizados com crianças de diferentes faixas etárias. O segundo princípio tem como fundamento as ideias de Freinet, que aponta a possibilidade de as crianças se expressarem a partir de seus interesses e conhecimentos. O terceiro, também na linha vigotskiana, insiste em que elas vivenciem sua infância por meio das brincadeiras e da exploração de materiais, e que tenham possibilidades de questionar e descobrir tudo que está a sua volta.

A rotina das salas está organizada em período integral; durante a manhã, é realizada a acolhida coletiva, e as crianças planejam as atividades ou projetos que desenvolverão sozinhas ou em pequenos grupos e organizam seus contratos e planos de trabalho. Após a realização desses trabalhos, e depois de um pequeno intervalo, retornam para socializar com o restante do grupo o que foi realizado. (FOLQUE, 1999). No período da tarde, há o espaço reservado para as “atividades culturais”, quando “crianças e educadores organizam diferentes atividades como contar histórias, cozinhar, conferências, e correspondência com outras escolas, assim como a vinda de pais e outros convidados da comunidade”. (FOLQUE, 1999, p. 8).

O final da tarde é reservado para a reunião de conselho, momento em que as crianças e professores/as podem socializar as experiências e avaliar as atividades do dia. Já na sexta-feira ocorre o conselho pertinente às atividades que ocorreram durante a semana, “a partir da leitura dos instrumentos (tabelas, o diário), e onde têm lugar os primeiros planos para a semana seguinte. O conselho é um espaço reinstituinte”. (FOLQUE, 1999, p. 8). Os instrumentos ajudam a contar a história do grupo, como mapa de presenças, mapa de atividades, diário da turma, mapa de tarefas, e fazem parte do conselho.

O processo de apropriação da escrita no movimento é encarado como a apropriação de um instrumento cultural, que, de acordo com Folque (1999, p. 10), é baseado em três condições:

- 1) o ensino é organizado de forma a que as crianças compreendam a funcionalidade do acto de ler e escrever.

2) A linguagem escrita é portadora de significado para a criança qualificando o seu cotidiano. 3) A aquisição do código<sup>7</sup> escrito é encarada como um momento natural do desenvolvimento social e cognitivo da criança, e não como um treino (motor) que é imposto do exterior.

Assim, o MEM considera as ideias de Vigostki, em especial no que se refere à pré-história da linguagem escrita. Os/as professores/as ajudam as crianças nessa apropriação, atuando primeiramente como escribas dos registros. Folque (1999, p.10) aponta que:

A concepção de Vigotsky da pré-história da linguagem escrita chama-nos a atenção para a importância dos diferentes códigos simbólicos como o gesto, a fala, o jogo simbólico e o desenho que constituem simbolismos de primeira ordem representando as ideias e a realidade. A escrita, antes de se tornar um simbolismo de primeira ordem, começa por ser o desenho da fala a que Vigotsky chamou simbolismo de segunda ordem.

Quando as crianças percebem o significado, a realidade e sua função social, a escrita se torna um simbolismo de primeira ordem; quando ela dita um texto e o/a professor/a escreve, isso pode ser um ponto de partida para o desenvolvimento de outras atividades, “[...] como, por exemplo, o drama, a música, desenho, pintura, etc. Estas linguagens são estimuladas nas salas do MEM, pois funcionam como representações do mundo e ampliam as formas de comunicação.” (FOLQUE, 1999, p. 10).

Ao visualizarmos, a partir da experiência do MEM, a teoria aliada à prática, percebemos que é possível a apropriação da leitura e da escrita sem a mecanização e fragmentação das letras, as crianças aprendem na socialização, na produção de textos, nas brincadeiras e mediante a utilização da escrita como um instrumento cultural que existe na sociedade e tem uma função que a criança pode e deve aprender para tornar-se leitora e autora de textos.

---

<sup>7</sup>Discordamos da autora na concepção de escrita como código. Partimos da ideia do sistema de escrita alfabética. O código está relacionado ao decorar; e o sistema notacional da escrita precisa ser apropriado e apreendido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando ingressamos no Mestrado em Educação, muitas inquietações surgiram – e a vontade de escrever era imensa. Só quando chegamos ao momento efetivo da escrita percebemos que escrever, como diz Manoel de Barros (1999), “[...] é carregar água na peneira”. Em algum momento, precisamos pôr um ponto final, mas isso não significa que acabou, pois a escrit(ur)a é um constante processo de (re)(des)construção. Produzir escrita é, pois, algo bem diferente do que aprendemos durante um processo de alfabetização que não nos ensinou a função social da escrita e sim a repetição das letras, a leitura em voz alta, sem compreender o sentido do texto, a mecanização e treino da leitura e da escrita.

Na perspectiva de superar esse processo mecânico e realizar um trabalho de transformação das concepções que permeiam o contexto das salas de alfabetização, apresentamos essas considerações finais desta dissertação. Para verificar se conseguimos atingir o objetivo de discutir o trabalho com a cultura escrita com as crianças de cinco anos matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental, participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, nos anos de 2013 e 2014, em Mato Grosso do Sul, começamos por retomar as perguntas iniciais de pesquisa e sintetizar possíveis respostas a elas:

- Quantas crianças menores de seis anos foram matriculadas, nos anos de 2013 e 2014, no primeiro ano do Ensino Fundamental no estado de Mato Grosso do Sul?

Ao analisarmos os dados fornecidos pelo Sistema de Monitoramento de Ações Integradas do Ministério da Educação em outubro de 2013, identificamos a existência de 1573 (mil quinhentas e setenta e três) crianças com idade abaixo de seis anos, o que corresponde a 2% das crianças atendidas em Mato Grosso do Sul no primeiro ano no Ensino Fundamental.

Já em 2014, esse número sobe significativamente: 4123 (quatro mil cento e vinte e três) crianças terminaram o primeiro ano do Ensino

Fundamental com apenas cinco anos de idade, o que representa um aumento de cerca de 4% do percentual em comparação com o ano de 2013.

Embora nossa pesquisa tenha abrangido apenas os anos de 2013 e 2014, consideramos relevante apresentar os dados pertinentes ao ano de 2015, como uma referência, ou ponto de partida para pesquisas que possam dar continuidade a esta, ou questionar/problematizar nossos achados.

Também julgamos importante informar aos leitores que, em 2015, o Supremo Tribunal de Justiça proibiu o Acórdão que permitia a matrícula de crianças menores de seis anos no Ensino Fundamental no estado de Pernambuco, e o Ministério Público Federal recorreu para que essa mudança se estendesse a todo o território nacional.

Quando tivemos acesso aos dados de 2015, verificamos, no entanto, que, em Mato Grosso do Sul, isso não aconteceu, embora tenha sido constatada uma diminuição nos números de matrículas em relação aos anos anteriores. Os dados apresentados foram preenchidos pelos professores em meados do mês de agosto de 2015 e, naquele período, havia 2483 (duas mil quatrocentos e oitenta e três) crianças abaixo de seis anos matriculadas no Ensino Fundamental. Amparadas pelo Acórdão da Quarta Turma Cível do Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul, as instituições públicas e privadas dessa unidade da federação aceitam a matrícula de crianças que, em um número significativo, passam um período estendido com cinco anos frequentando o primeiro ano do Ensino Fundamental. Crianças que deveriam estar nas salas de Educação Infantil, e não nas cadeiras do Ensino Fundamental.

Embora reconheçamos que crianças menores de seis anos conseguem frequentar o primeiro ano do Ensino Fundamental e muitas aprendem a ler e a escrever, não é essa a questão que está em jogo, e sim a vivência plena da infância. Muitos/as professores/as ainda acreditam que o fim da infância acontece com a entrada no Ensino Fundamental, delegando às crianças uma vida reclusa sob quatro paredes, em carteiras enfileiradas, contrariando, muitas vezes, os documentos oficiais e legais nacionais.

Nesse contexto, deparamos com um quadro preocupante de formação de professores/as: embora não se apresentem dados

especificamente dos/as professores/as do primeiro ano do Ensino Fundamental, existe uma diversidade de formação ou até mesmo professores/as sem formação atuando no ciclo da alfabetização.

Ao realizarmos um comparativo entre os anos de 2013 e 2014, observamos a manutenção dos/as professores/as que possuem Ensino Médio Completo, incompleto, Ensino Fundamental completo e incompleto, além de outras formações, atuando no ciclo da alfabetização: em 2013, 809 profissionais; em 2014, 623 professores/as. O número diminuiu de um ano para outro, no entanto apareceram professores/as com formação em outros cursos de graduação, como: Licenciaturas em Filosofia, Música, Informática, Bacharelado em Língua Portuguesa e Estrangeira, Psicologia, Ciências Sociais e Outro Curso de Formação Superior –Tecnológico que não foi especificado, como já afirmamos.

Vale destacar, porém, que o número de professores/as com fundamental incompleto diminuiu: de sete professores/as, em 2013, passamos a ter dois em 2014. Tal dado não foi objeto de nosso estudo, mas consideramos, a partir de nossas vivências no PNAIC, que esses/as professores/as podem estar nas escolas indígenas, pois o primeiro ano do Ensino Fundamental é organizado tendo a língua materna como referência de aprendizagem e seus/suas professores/as são pessoas da comunidade local.

Outro dado é que, em 2014, um número significativo de professores/as indígenas migra da formação do PNAIC para um projeto específico para os povos indígenas: Os Saberes Indígenas. Tal dado é importante, pois nos alerta sobre a necessidade de uma formação específica para a área da alfabetização das crianças, a fim de romper com práticas ainda voltadas para o ensino tradicional com ênfase no símbolo escrito e na leitura em voz alta e restritas ao contexto da sala de aula.

Mesmo no curso de pedagogia, não podemos negar que este, ao longo de sua trajetória, baseou-se no modelo técnico, e, para a formação, somente era necessário que o/a professor/a dominasse os conteúdos e as técnicas para sua transmissão. Um caminho foi trilhado sem que se tenha alcançado uma combinação ideal à formação do/a pedagogo/a. Esse percurso

não foi fácil, mas marcado por decretos e portarias, na busca da melhoria do curso, que acabou voltado para uma formação generalista.

Nesse sentido, ainda que existam lacunas na formação, é preciso garantir que o profissional que atua na alfabetização das crianças seja o/a pedagogo/a. Não podemos admitir profissionais sem formação atuando com as crianças. Todos/as conhecemos a escola, o contexto da sala de aula, até mesmo por passarmos a maior parte de nossas vidas dentro dela. Por isso, percebemos que é preciso uma formação inicial sólida e específica, que considere a criança e sua infância.

Os programas governamentais de formação continuada exercem uma função importante, especialmente por trazerem o/a professor/a para refletir sobre sua prática, no entanto não podemos considerar que somente eles serão a solução para a superação do analfabetismo no Brasil. É preciso que os/as professores/as tomem consciência do papel político e social que possuem nessa difícil tarefa e que invistam em sua formação continuada.

A propósito, com esse comentário evocamos outra questão de pesquisa:

- A formação continuada e em serviço do PNAIC nos anos de 2013 e 2014 trouxe uma discussão sobre a prática dos/as professores/as alfabetizadores/as e o trabalho com a cultura escrita que considere a criança e sua infância?

Falar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é falar na perspectiva de alguém que participou do processo desde sua implantação e que também o vivenciou na condição de pesquisadora. Nesta última condição, embora tenha sido difícil distanciar-se do projeto, esse distanciamento foi decisivo para perceber que o programa também tem suas fragilidades.

A estrutura do programa é um ponto a ser considerado, pois os/as professores/as alfabetizadores/as tiveram o acompanhamento do/a orientador/a de estudo e da universidade, num processo formativo com socialização das experiências e trocas entre pares, porém a concepção de alfabetização do PNAIC ainda é baseada na psicogênese da língua escrita. Não



negamos a importância dessa concepção, nos anos de 1980, mas hoje precisamos avançar nessa perspectiva, pois, sem uma leitura precisa e crítica, a concepção acaba rotulando a aprendizagem das crianças.

Outra restrição diz respeito ao fato de os cadernos de estudo dos anos de 2013 e 2014 não tratarem a criança como sujeito do processo. No ano de 2013, tivemos um caderno que tratava da ludicidade no ciclo da alfabetização, no entanto voltada para a aprendizagem da linguagem escrita. Fala-se muito no que a criança deve aprender e não no que ela realmente é. Essa discussão aparece apenas no ano de 2015, em um caderno voltado especificamente para a criança no ciclo da alfabetização.

Acrescentamos a isso problemas relativos à escolha das equipes de orientadores/as de estudo. Embora existam alguns requisitos para o perfil desse profissional – I - ser professor efetivo da rede pública de ensino; II - ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores; III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos/às professores/as alfabetizadores/as –, algumas redes acabam optando por profissionais contratados pela secretaria, muitas vezes por questões afetivas ou políticas, deixando de atender ao estabelecido pelo programa.

Apesar dos problemas, mudanças também estão sendo realizadas: o PNAIC “mexeu” com as estruturas das salas. Para que o/as professores/as implantassem os cantinhos da leitura, cada sala recebeu dois acervos de livros para as crianças. Algumas salas mudaram a composição das carteiras enfileiradas, além de que há muitos/as professores/as refletindo sobre suas práticas e socializando experiências.

Sabemos, todavia, que o processo de mudança é lento na educação e não vai acontecer com apenas dois anos de formação continuada, especialmente por terem esses/as professores/as vivenciado o ensino tradicional por muito tempo em suas vidas, sem contar que a maneira como foram alfabetizados/as pode ser uma referência de formação.

Ademais, este é um programa de governo e não uma política de Estado. A qualquer momento, ele pode ser interrompido, como aconteceu com

outros programas, e os/as professores/as que precisam dessas trocas de experiências, diálogos e parcerias podem, por insegurança voltar para o ensino que acreditam ser eficaz, porque, de certa forma, aquela educação “funcionou”.

Quanto ao terceiro questionamento que orientou os caminhos desta investigação, ei-lo:

- Considerando a criança menor de seis anos, como os/as professores/as alfabetizadores/as podem organizar suas práticas?

Neste ponto do trabalho, destacamos que entendemos a criança como um ser sócio-histórico e cultural capaz, que tem potencial, que aprende e desenvolve as máximas qualidades humanas.

Nesse contexto, buscamos um texto de Fernando Reinach publicado no jornal *Folha de São Paulo* em 2013, que confirma o que procuramos discutir ao longo desta dissertação. No artigo “Neotenia e Educação Infantil”, o autor relata que o desenvolvimento do ser humano é gradual e lento. Se analisarmos a história da humanidade, chegaremos à compreensão de que, por esse desenvolvimento ser lento, temos mais capacidades que nossos ancestrais. Como a sociedade não compreende esse desenvolvimento, quer preparar as crianças cada vez mais cedo para o mundo competitivo que elas vão enfrentar na sociedade capitalista. De acordo com Reinach, forçar esse desenvolvimento é desconsiderar todo o processo evolutivo por que passou a humanidade.

É nesse sentido que o Movimento da Escola Moderna – MEM busca, no trabalho com instrumentos culturais autênticos – no plano de trabalho individual; nos inventários construídos junto com as crianças; no mapa de presenças em que elas podem realizar os registros; no diário da turma; no livro da vida, entre outros –, meios para que as crianças participem dos registros e não se tornem meras executoras de tarefas.

A infância é o período de desenvolver as funções psicológicas superiores, e as crianças precisam vivenciar situações que garantam esse desenvolvimento, considerando que a brincadeira é sua principal atividade. Precisamos garantir uma apropriação da cultura escrita significativa, de modo

que as crianças compreendam a função social que ela representa. Para isso, investir na formação de professores torna-se fundamental.

Para alcançarmos uma educação de qualidade, não podemos perder de vista que, na prática educativa, existe um triplo protagonismo entre professor/a, criança e cultura. O/a professor/a deve organizar a aprendizagem de forma que as crianças tornem-se sujeitos, vivenciando a cultura como fonte das qualidades humanas.

Ao finalizarmos este estudo, temos mais perguntas do que respostas. Perguntamo-nos: Como tem sido a prática efetivada na sala de aula com as crianças de cinco anos? Como está a vida educacional de crianças que foram matriculadas com cinco anos ou até seis no início de implantação da lei? Não nos cabe respondê-las neste momento (e não temos de condições de fazê-lo), mas abrimos novas possibilidades de estudos e pesquisas. Fica, pois, o sentimento de que muito temos que caminhar. Esperamos que, atuando como professora de Educação Infantil, possamos fazer a diferença junto a/com nossos pares, respeitando a criança e garantindo que ela possa ser criança e viver plenamente sua infância.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. A.. Educação da infância e desenvolvimento sustentável: Territórios para formação de professores. In: SALMAZE, Maria Aparecida; CHAVES, Alessandra Muzzi Queiroz; SPINDOLA, Arilma Maria de Almeida (Orgs.). **Desenvolvimento e sustentabilidade**: revelando olhares, valorizando vozes na educação da infância. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2011, v.1, p. 155-168.

ARENA, D.B. O ensino do ato de ler e suas contradições. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, 17 (1), jan/jun 2010.

ASBARH, F. da S. F.; NASCIMENTO, C.P. Criança não é manga: não amadurece. Conceito de Maturação na teoria histórico-cultural. **Psicologia: ciência e profissão**. V. 33, n. 2, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932013000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141498932013000200012&script=sci_arttext)

BARBOSA, Amanda Czernisz. **O letramento na formação de professor/a da primeira infância**: (re) pensando o curso de pedagogia. Trabalho de conclusão de curso: UFMS, 2012.

BARROS, Manoel de. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BRASIL, Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais. Brasília/MEC/SEB, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade / Francisca Izabel Pereira Maciel, Mônica Correia Baptista e Sara Mourão Monteiro (orgs.). Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.094, 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Ensino Fundamental de Nove Anos**: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/ SEB, 2007. p. 13-23.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>

BRASIL. **Lei nº11. 114**, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>

BRASIL. Lei Nº11. 274, de 6 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de Nove Anos**—Orientações Gerais. Brasília: MEC,2004.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº3 de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)>

BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf)>

BRASIL. Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos. 2 ed. Brasília MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. Lei. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>

BRASIL. Portaria Nº867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <[www.pacto.gov.br](http://www.pacto.gov.br)>.

BRASIL. Resolução nº1, de 14 de janeiro de 2010. Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br>>

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

Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

CORREA, B. C. .Crianças aos seis anos no ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 2007.

COSTA, Maria Lemos da. **Formação de professores alfabetizadores**: a trajetória formativa em serviço ' 01/04/2012 210 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Piauí. Biblioteca Depositária: Jornalista Carlos Castelo Branco

DANTAS, Angélica Guedes; MACIEL, Diva Maria M. A. Ensino fundamental de nove anos e a inserção de crianças de seis anos na escolarização obrigatória no Distrito Federal: estudo de caso. **Educ. Soc.**, mar 2010, vol.31. no.110, p.157-175. ISSN 0101-7330

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “Aprender a aprender”**: Crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.

ENREIRO, Maria Odete Vieira. **Ensino Fundamental de Nove Anos: O Impacto da Política na Escola**' 01/04/2011 201 F. Doutorado em Educação (Currículo). Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância. In:

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília: MEC, SEB, 2015.47-55.

FIGUEREDO, Angela Maria da Silva. **Formação continuada de professores alfabetizadores: como aprende o professor?** ' 01/11/2011 102 f. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca Dr. Jalmar Bowden

FOLQUE, Maria Assunção. A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. **ESCOLA N. 5** 6/12/06

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Cultura escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (Orgs.). **Glossário CEALE**—termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

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

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Alfabetização no ciclo inicial do ensino fundamental de nove anos: reflexões sobre as proposições do Ministério da Educação. **Cad. CEDES**, Abr 2013, vol.33, no.89, p.35-49. ISSN 0101-3262

GONZÁLEZ, P. (1999). **El Movimiento de la Escuela Moderna: Su caracterización en la perspectiva de quienes lo construyen; La evolución de los conceptos pedagógicos y formación**. Salamanca: Universidad de Salamanca – Facultad de Educación.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educ. Pesqui.** [online]. 2011, vol.37, n.1, pp. 69-85. ISSN 1517-9702.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. In: **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Alfabetização: os significados que os professores alfabetizadores das séries iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Montes Claros atribuíram ao curso de formação continuada oferecido pelo Ceale** ' 01/03/2011. 166 F. Mestrado Acadêmico em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares Instituição de Ensino: Universidade Federal de São João del Rei. Biblioteca Depositária: UFSJ

LUGLE, A. K. e Mello, S. A. Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Revista Educação**. PUC-Campinas, Campinas, 20 (3): 187- 199, set/dez. 2015.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. de L. M.; MILLER, E. **Marx, Gramsci e Vigotski**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

MARTINS, Lígia Martins. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MATO GROSSO DO SUL. **Conselho Estadual de Educação**. Deliberação nº 8.144 de 9 de outubro de 2006. Dispõe sobre o Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, e matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Diário Oficial do Estado do Mato Grosso do Sul, 18 out. 2006.no 6.830, p.16.

MELLO, Suely Amaral; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A educação da criança de 0 a 6 anos e o processo de humanização**: uma perspectiva histórico-cultural. Florianópolis: ANPED, 2015 (slides mimeo.)

MELLO, Suely Amaral. A questão do meio na pedagogia e suas implicações pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Revista Pro-posições**/Faculdade de Educação-Unicamp, Campinas, v.10, n. 1 (28), mar.1999.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade:. In MENDONÇA, Suely Guadalupe de; SILVA, Vandei Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. 2. ed. Araraquara – SP: Junqueira&Marin, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação infantil, ou melhor, formação da atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação e sociedade**: Questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 75 a 87.

MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.

MILLER, Stela. **O ensino da linguagem escrita na perspectiva da humanização do aluno**. In: 33a. Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu-



MG. "Educação no Brasil: o balanço de uma década". Caxambu-MG: ANPED, 2008.

NIZA, Sergio. **A formação no movimento da Escola Moderna**, 2009.

Disponível em

[http://scholar.google.com.br/scholar?q=Contextos+Cooperativos+e+Aprendizagem+Profissional:&hl=ptBR&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=YhjnVLWVAov7gwTu6IKICw&ved=0CBoQgQMwAA](http://scholar.google.com.br/scholar?q=Contextos+Cooperativos+e+Aprendizagem+Profissional:&hl=ptBR&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=YhjnVLWVAov7gwTu6IKICw&ved=0CBoQgQMwAA) acesso em: 27 de fevereiro de 2015.

PEREIRA, Sueli Machado. **A implantação do Ensino Fundamental de nove anos em Minas Gerais: A visão da criança'** 01/11/2011 184 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição De Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Biblioteca Depositária: PUC Minas Gerais

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico] : métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RABINOVICH, ShellyBlecher. **A articulação da educação infantil com o ensino fundamental I: a voz das crianças, dos professores e da família em relação ao ingresso no 1ºano '** 01/08/2012 458 F. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo. Biblioteca Depositária: FEUSP

REINACH, Fernando. Neotenia e educação infantil. **O Estado de São Paulo**, 23 de maio de 2013.

RONSONI, Marcelo Luis. **O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da Lei N. 11.274/2006 nos Sistemas Estadual e Municipal de ensino de Erechim/RS '** 01/04/2011 161 F. Mestrado Acadêmico em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria. Biblioteca Depositária: Central e Setorial.

SAMWAYS, Andreia Manosso. **Ensino Fundamental de nove anos: dimensões políticas e pedagógicas'** 01/02/2012 154 F. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Biblioteca Depositária: Biblioteca do Campus de Uvaranas.

SAVIANI, Demerval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, Maria Beatriz Gomes da; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Articulações e tensões entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: análises a partir do contexto recente das políticas educacionais brasileiras. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 5, n.2, p. 92-113, 2012 –ISSN: 1982-3207.

SILVA, Rute. **OS efeitos na educação infantil do ensino fundamental de nove anos: um estudo em municípios catarinenses**. In: 33ª Reunião Anual da

ANPED, 2010, Caxambu – MG, Educação no Brasil: o balanço de uma década, 2010.

SILVA, Ceris Salete Ribas da; CAFIERO, Delaine. Implicações das políticas educacionais no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.02, p.219-248, ago. 2011

SINHORI, Eliane de Fatima Inglez. **A construção do currículo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de Balneário Camboriú**. 01/02/2011 83 F. Mestrado Acadêmico Em Educação Instituição De Ensino: Universidade do Vale do Itajaí. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Comunitária da Univali Itajaí

SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. **Percursos identitários de professores alfabetizadores no município de Paranaíba MS**. 01/02/2012 180 f. Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Biblioteca Depositária: Biblioteca da PUC/SP.

SOARES, M. B. Entrevista com Magda Soares. Letra A: **O jornal do Alfabetizador**. Belo Horizonte, ano 1, abr./maio 2005.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A relação professor/aluno diante do erro: a visão dos professores das primeiras séries do ensino fundamental**. Campo Grande, MS: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Dissertação de Mestrado, 1999.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. Campinas. UNICAMP, 2006. Tese (Doutorado em Educação).

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente “Vida Maria”: a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. In: XAVIER Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014, p. 255 –273.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, Alexander Romanovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: M. Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução por Cláudia Shiling. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. V. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4) set/dez.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A pré-história do desenvolvimento da linguagem escrita**. Tradução por Suely Amaral Mello e Regina Aparecida Marques de Souza [do original VYGOTSKY, Lev Semenovich. La pre-historia del desarrollo del lenguaje escrito. In: VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. 3v.]. 2015. (mimeo)

ZAPORÓZHETS, A. Importancia de los períodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. In: DAVIDOV, Vasili; SHUARE Marta. **A psicologia evolutiva y pedagógica em la URSS**: Antologia. Moscú: Editorial Progreso, 1987.

ZANELLA, Andréa Vieira et al. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em psicologia. **Psicol. Soc. [online]**. 2007, vol.19, n.2, pp.25-33.