

FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: PROGRAMA MINEIRO “ALFABETIZAÇÃO NO TEMPO CERTO”

Andréa Maria Martins Chiacchio
PUC-Campinas
andreamchiacchio@hotmail.com

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha
PUC-Campinas
silrocha@uol.com.br

Resumo

Aborda-se a política educacional de Minas Gerais, com especial interesse na formação continuada de professoras de primeiros do Ensino Fundamental de 9 anos para o trabalho com a alfabetização e o letramento. Trata-se de pesquisa qualitativa em que, através do acompanhamento das reuniões de formação continuada, busca-se analisar as propostas de instrumentalização conceitual e técnica do trabalho das docentes de uma escola estadual mineira. Com as análises do material empírico, tem sido possível identificar o lugar destinado aos materiais fornecidos pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais para fundamentar as práticas pedagógicas (os Cadernos do Centro de Alfabetização e Letramento da Universidade Federal de Minas Gerais - Ceale/UFMG - e o material produzido para o Programa de Intervenção Pedagógica – PIP), bem como as concepções das participantes das reuniões sobre alfabetização e letramento. Os resultados parciais indicam (i) tímida abordagem dos materiais disponibilizados e (ii) aspectos das concepções que merecem ser problematizados. Pretende-se com este trabalho contribuir para reflexões sobre formação de professoras alfabetizadoras e expandi-las para os processos de implantação e implementação de políticas públicas.

Palavras-chave: alfabetização e letramento, ensino fundamental de 9 anos, práticas pedagógicas

TRAINING OF LITERACY EDUCATORS: MINAS GERAIS' PROGRAM OF "LITERACY IN RIGHT TIME"

Approaches the educational policies of Minas Gerais, with a special interest in the continued education of teachers that act in the firsts years of nine years elementary school to work on initial reading instruction and literacy. This is qualitative research that, through the monitoring of the meetings of continued education, seeks to analyze the proposed conceptual instrumentalization and techniques of teachers' works in a public school of Minas Gerais. With the analysis of empirical data, it has been possible to identify the place intended to materials provided by the State Department of Education of Minas Gerais to support pedagogical practices (the Journals of the Center for initial reading instruction and Literacy at the Federal University of Minas Gerais - Ceale / UFMG - and the material produced for Educational Intervention Program-PIP), as well as the conceptions of the meeting participants on initial reading instruction and literacy. Partial results indicate (i) a timid approach to the material available and (ii) aspects of the concepts that deserve to be debated. The aim of this work is contribute to reflections on the training of literacy teachers and expand them to the processes of installation and implementation of public policies.

Keywords: initial reading instruction and literacy, basic education of nine years, teaching practices.

Introdução

Uma das grandes preocupações dos sistemas de ensino, hoje, diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. As dificuldades dos sistemas educacionais em garantir que os alunos se alfabetizem, aprendendo a ler e escrever e fazendo uso adequado da apropriação da escrita nos diversos contextos sociais de que participam têm, crescentemente, sido discutidas e tornadas públicas. Bonamino, Coscarelli, Franco (2002), por exemplo, apontam que os resultados das avaliações educacionais no país comprovam a

ineficiência do ensino em desenvolver habilidades de leitura nas crianças e jovens brasileirosⁱ. Em suas pesquisas estes autores destacam que o panorama educacional brasileiro necessita, com urgência, rever as estruturas escolares, orientando políticas e ações de alfabetização e letramento mais eficientes; uma vez que frequência à escola, não tem garantido educação de qualidade para nossos alunos:

Os resultados, tanto do PISA, quanto do SAEB, mostram que os alunos, mesmo depois de freqüentarem a escola por muitos anos, “ evidenciam um domínio limitado das estratégias de processamento de informações necessárias para que sejam bem sucedidos ao enfrentarem uma vasta gama de atividades de trabalho em casa, em suas comunidades” (SOARES, 1999, p.86). Ao que essas avaliações indicam, os alunos, de modo geral, não são capazes de ler e escrever com fluência e proficientemente muitos gêneros textuais(entre os quais podemos citar textos não contínuos, como gráficos, tabelas e formulários, por exemplo). Esses resultados exigem uma reação do sistema educacional brasileiro, para que nossas escolas cumpram o papel de preparar os estudantes para atuarem satisfatoriamente no mundo contemporâneo. (BONAMINO, COSCARELLI, FRANCO, 2002, p.22)

Este estudo, entre outros, serviu de sustentação para que a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE-MG) estruturasse, em 2004, uma política de atendimento ao Ensino Fundamental (EF), que respondesse a esta demanda: melhorar a competência de nossos alunos na aquisição da leitura e da escritaⁱⁱ. Dentre os procedimentos colocados em funcionamento pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), destaca-se a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, instituído pelo Decreto nº 43.506, de 7 de agosto de 2003, do Governador Aécio Neves do PSDB. As normas para a organização e funcionamento do Ensino Fundamental de 9 anos foram definidas pelas Resoluções nº 430 (de 8 de agosto de 2003) e nº 469 (de 22 de dezembro de 2003). Ambas foram feitas pela SEE-MG, com a seguinte configuração: o ciclo inicial de alfabetização organizado com duração de três anos (atendendo às crianças nas faixas etárias de 6, 7 e 8 anos), o ciclo complementar com duração de dois anos (para a faixa etária de 9 a 10 anos), e os quatro anos finais do Ensino Fundamental podendo organizar seu tempo escolar em séries.

A adoção desta nova forma de funcionamento do Ensino Fundamental (com duração expandida para 9 anos) é referida como inovadora, quando se considera o panorama educacional brasileiro de forma mais ampla e antecipa o que somente será implantado em nível nacional em 2006. Como sabemos, no referido ano, através da

promulgação da Lei Federal nº 11.274, o governo federal determina o funcionamento da escola fundamental em 9 anos em todos os sistemas de ensino brasileiro, dando prazo até 2010 para que se adequassem a esta mudança.

A Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG) adota como pressupostos e diretrizes metodológicas para este novo modo de funcionamento da escolarização obrigatória as orientações apresentadas no primeiro Congresso Estadual de Alfabetização realizado, em Belo Horizonte, de 2 a 5 de dezembro de 2003. O Congresso foi realizado numa parceria da SEE-MG com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)ⁱⁱⁱ. Esta parceria se manteve para estruturar o EF de 9 anos e culmina na elaboração de um documento que foi organizado e entregue às escolas em seis cadernos (denominados Orientações para o Ciclo Inicial de Alfabetização), centralizando a preocupação com a formação de professores alfabetizadores para os anos iniciais do E.F, organizados em ciclos de alfabetização. Nesta direção, entendeu-se que os estudos dos cadernos do Ceale/SEE-MG possibilitariam a operacionalização dos dois ciclos de alfabetização no EF de 9 anos. O material se compõe de diretrizes e fundamentações para o desenvolvimento do trabalho dos professores alfabetizadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Com o material de apoio à implementação do EF de 9 anos, no que se refere aos anos iniciais ou ciclos de alfabetização, elaborado pelas equipes do Ceale e da SEE-MG, e a reestruturação dos ciclos de alfabetização, o governo mineiro pretendia atingir melhores resultados na alfabetização dos alunos.

Entretanto, no ano de 2007, os resultados obtidos nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Programa de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais (Proeb), parte constitutiva do Sistema Mineiro de Avaliação Educacional (SIMAVE)^{iv}, indicam o insucesso relativo à alfabetização e ao letramento das escolas mineiras. Estes resultados sinalizaram que as metas de melhorar a competência dos alunos na aquisição do domínio de uso dos sistemas de leitura e escrita não foram atingidas adequadamente.

Toda criança lendo e escrevendo aos oito anos

Nas últimas décadas, intensificou-se a relevância de debates sobre temática da alfabetização e do letramento. Esta intensificação está diretamente relacionada com a democratização da escolarização e o ingresso de crianças de nível socioeconômico diferente daquele com que a escola e as professoras estavam acostumadas a trabalharem. As políticas educacionais se orientam e se reorientam no sentido de superação do fracasso escolar, sobretudo no que diz

respeito à competência no desempenho com a leitura e escrita dos alunos.

Como as metas de melhoras significativas na alfabetização e letramento na ampliação dos anos de escolaridade, realizada em 2004, não foram suficientes para o sucesso pretendido, a SEE-MG, em 2008, determina a necessidade de redirecionar o trabalho de alfabetização e letramento para, assim, garantir que todas as crianças estejam lendo e escrevendo ao final da primeira etapa do ciclo, ou seja, aos 8 anos de idade. O governo de Minas aspira, dessa forma, um avanço educacional com ênfase na alfabetização e letramento (MINAS GERAIS, 2008). Em busca de atingir este objetivo, um novo programa foi implantado em todas as escolas da rede estadual, nomeado como "Programa de Intervenção Pedagógica - Alfabetização no Tempo Certo" (PIP).

O PIP "Alfabetização no Tempo Certo" se compõe por um plano de estratégias com foco no trabalho de alfabetização, que deve ser elaborado em cada escola pelos diretores, supervisores, professores e pais; deve ser organizado no início do ano letivo e reestruturado, após a apropriação dos resultados das avaliações censitárias realizadas pelo Proeb e Proalfa. Como suporte ao Programa, a SEE-MG apresenta um novo material, complementar, de apoio aos professores dos três primeiros anos do EF: Guias do Alfabetizador e Cartilha Cantalelê.

Os cadernos do Ceale/SEE-MG permanecem compondo o conjunto de materiais que devem servir de referência para o trabalho dos professores, também integrando o PIP. Entretanto, é importante destacar que o Ceale agora não participou da elaboração dos Guias e da Cartilha, sendo estes resultantes de uma iniciativa da SEE-MG. O PIP, centrado no desempenho dos alunos, orienta a elaboração de um conjunto de ações e metas das escolas, com a finalidade de contribuir para que o Programa Alfabetização no Tempo Certo atinja os objetivos postos.

A alfabetização e letramento de todos os alunos, em tempo determinado e adequadamente é o grande desafio dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A respeito da alfabetização e do letramento importa, no presente trabalho, indicar que as discussões, nos anos 80, foram extremamente férteis para que o conceito de alfabetização sofresse importantes transformações. O surgimento do conceito de letramento, ocorrido nesta década, no Brasil, contribuiu para ressignificações do conceito de alfabetização. Soares (2001) afirma que a palavra letramento surge em decorrência de um novo fenômeno:

O termo letramento surgiu porque apareceu um fato novo para o qual precisávamos de um nome, um fenômeno que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele. (p.34,35.)

A distinção entre os termos alfabetização e letramento ganha importante visibilidade através dos trabalhos de Magda Soares, nos quais a autora destaca que a aquisição da leitura e da escrita pela criança se processa por duas vias. A primeira, que chamou de via técnica, ou alfabetização, envolve o aspecto da codificação e decodificação, a relação grafema fonema. A outra via diz respeito ao uso prático desta técnica, ao desenvolvimento de habilidades para o uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais, sendo importante que isto ocorra na aprendizagem inicial da leitura e escrita; esta via corresponde ao letramento.

Identificados pela autora, alfabetização e letramento são compreendidos como processos distintos, mas indissociáveis. Considera, assim, que a alfabetização tem sua especificidade e que não deve desarticular-se do uso nas práticas sociais; ou seja, a alfabetização não pode ser construída sem se considerar suas relações intrínsecas com o letramento.

As transformações dos paradigmas teóricos, ocorridas a partir dos anos 1980 alteraram profundamente a concepção de alfabetização. Não se pode deixar de mencionar, neste contexto, os trabalhos sobre "Psicogênese da língua escrita", de Ferreiro e Teberosky (1999), nos quais este processo deixa de ser compreendido a partir de ênfase no ensino e nas estratégias de codificação/decodificação (ideia presente nos modelos de alfabetização centrados no método). Estas autoras apontam para a importância de se considerar o aluno como sujeito ativo, que constrói progressivamente suas hipóteses sobre a linguagem escrita: "Nosso objetivo é o de apresentar a interpretação do processo do ponto de vista do sujeito que aprende [...]" (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.18). O foco, neste modelo, desloca-se do método para o sujeito, enfatizando-se os aspectos psicológicos e cognitivos implicados no processo de alfabetização, bem como questionando a excessiva centralidade da alfabetização em aspectos linguísticos, compreendidos a partir da automatização e mecanização na aprendizagem da leitura e escrita, predominante no paradigma tradicional.

A emergência da perspectiva sociolinguística, na qual "a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua" (SOARES, 2008, p.20), fundamento de nosso trabalho, é outro importante marco neste cenário de mudanças. As transformações ocorridas podem ser assim resumidas:

(...) um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural. Segundo os mesmos autores, se a teoria behaviorista para a teoria cognitivista representou uma radical

mudança de paradigma, a transição da teoria cognitivista para a perspectiva sociocultural pode ser interpretada antes como um aprimoramento do paradigma cognitivista que propriamente como uma mudança paradigmática. (GAFFENY; ANDERSON *apud* SOARES, 2004, p.9).

Estas transformações permearam o contexto educacional, ampliando-se, assim, os conceitos e propostas metodológicas para alfabetização, mas, também, acarretando, não raramente, conflitos, principalmente entre defensores de métodos e construtivistas, embora seja importante lembrarmos, com Morais (2010), que “não existe uma única teoria de tipo construtivista (p.23).

Os estudos sobre alfabetização e letramento vêm sendo difundidos e aprofundados no meio acadêmico, sendo as contribuições de áreas como da Pedagogia, Psicologia e Linguística muito significativas para que possamos compreender este fenômeno. Decorre disso que a formação adequada dos professores, na busca por conhecimentos que fundamentem suas práticas de forma mais consciente e consistente, torna-se cada vez mais imprescindível.

A realidade posta, em Minas Gerais, desde 2004, com a entrada da criança mais cedo na escola, delineia um novo contexto que vem despertando o interesse de educadores no país, principalmente no que diz respeito ao trabalho de alfabetização destas crianças. Baptista (2010) ressalta que “a entrada da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental revitalizou a discussão sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita em classes de crianças menores de sete anos” (p.95).

Em relação à aprendizagem da escrita, Frade (2007, p. 81-82), pesquisadora do Ceale, diz que:

Do ponto de vista da cultura escrita, da construção de outras competências, da concepção de infância e de criança, a educação infantil tem cumprido papéis diversificados: o lugar do lazer e da socialização, o momento de construção do simbólico e do desenvolvimento da oralidade. Todavia, constata-se, observando a produção teórica e normativa de alguns países, que as discussões sobre a alfabetização ocorrem desde o âmbito da educação de crianças bem mais novas, e nessas discussões têm sido abordadas condições bem concretas em torno do ambiente alfabetizador, da intervenção do adulto como informante sobre o funcionamento da escrita e por que não, da necessidade de certas sistematizações. (2007, p.81-82)

A autora deixa explícita sua posição de que a de alfabetização pode ser sistematizada no trabalho com crianças mais novas. Para Moro (2009, p.233), “[...] o compromisso com a apropriação da escrita adquiriu uma ‘centralidade tácita’ no trabalho pedagógico do

1º ano”, considerando a fala de professores e documentos oficiais da política do EF de 9 anos, pesquisados em seu trabalho.

Podemos, então, dizer que a lei que determina o novo EF coloca as discussões sobre o trabalho de alfabetização e letramento com estas crianças no centro de debates, tomando conta das escolas, onde fica nítida a preocupação da gestão e de professores sobre suas condições para atender a esta nova demanda. Certamente, estas condições não são resultantes de mero esforço pessoal, das escolas, dos gestores, das professoras; antes, implicam e estão implicadas nas decisões tomadas nas políticas públicas, incluindo os investimentos que serão (ou não) feitos para colaborar na sua construção.

Com a Resolução da SEE-MG nº 1086, de abril de 2008, são definidas as capacidades que as crianças de seis anos, alunas do 1º ano do ciclo das escolas mineiras, devem atingir ao final desta etapa de escolarização:

Art. 4º O Ciclo da Alfabetização, a que terão ingresso os alunos com seis anos de idade completos ou a completar até 30 de junho do ano em curso, terá suas atividades pedagógicas organizadas de modo a assegurar que, ao final de cada ano, todos os alunos sejam capazes de:

I- 1º Ano:

- a) desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura;
- b) conhecer os usos e funções sociais da escrita;
- c) compreender o princípio alfabético do sistema da escrita;
- d) ler e escrever palavras e sentenças. [...] (MINAS GERAIS, 2008)

Este excerto da Resolução deixa nítido que capacidades de alfabetização e letramento devem ser adquiridas pelas crianças menores no EF de 9 anos; isto implicará, conseqüentemente, em mudanças no trabalho docente. Conforme já destacamos, o EF de 9 anos, em Minas Gerais, foi pensado para que o trabalho de alfabetização pudesse avançar consideravelmente, o que exige transformar e re-estruturar as escolas. Porém, nossas observações em instituições escolares nos mostram algumas transformações, mas, principalmente, inquietações dos professores, frente ao desafio da alfabetização e letramento de todas as crianças aos 8 anos.

Os impactos desta política foram percebidos, em Minas Gerais, a partir de 2004, e em outros estados brasileiros após o ano de 2006. Algumas pesquisas sobre o novo EF têm privilegiado discussões sobre: a organização pedagógica para criança no ano inicial; a centralidade na alfabetização; a importância da formação de professores; o desconforto e a insatisfação dos professores, conforme encontramos em Moro (2009), Baptista (2010), Frade (2007), Bruneti (2007), Brotto (2008), por exemplo. Inserida neste debate, a

nossa pesquisa, partindo do PIP, pretende confluir com as reflexões feitas em todo país sobre a temática, destacando, principalmente, as questões da alfabetização e letramento das crianças de seis anos e os desafios para a formação dos professores.

O espaço para formação de professores e o material de apoio

Para que a educação possa atingir os níveis de qualidade desejados, o papel preponderante das formações inicial e continuada de professores é uma máxima comungada por diversos autores, mesmo que haja divergências nas abordagens e enfoques dos modelos propostos para estas formações.

Nas últimas décadas, vimos acompanhando várias transformações nas perspectivas de formação de professores. Um importante deslocamento ocorrido neste campo refere-se ao lugar destinado/ocupado pelas universidades. A formação continuada no modelo clássico, para Candau (1996), organiza-se em torno do binômio produção-apropriação do conhecimento, sendo a universidade reconhecida e legitimada como *locus* central (por vezes único), onde ocorre a produção dos saberes. Aos professores em processos de formação, cabe apropriar-se deste conhecimento. Seguindo esta lógica, as secretarias de educação realizavam - e ainda realizam - convênios com instituições do ensino superior para que estas se responsabilizassem pela formação continuada destes professores. Candau (1996) indaga:

Por trás dessa visão considerada ‘clássica’, não está ainda muito presente uma concepção dicotômica entre a teoria e a prática, entre os que produzem conhecimento e os que estão continuamente atualizando e os agentes sociais responsáveis pela socialização do conhecimento? (p.142)

Na esteira desta indagação, algumas reflexões críticas têm sido feitas, problematizando-se que o conhecimento acadêmico não leva em conta os saberes docentes, que passam a ser considerados como ponto fundamental aos processos de formação. Neste sentido também se direcionam outras pesquisas atuais.

Muitos autores têm defendido a formação continuada nos espaços escolares, lembrando, com Candau (1996), que “o *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o *locus* da formação continuada da universidade para a própria escola [...]” (p.143). Esta autora nos ajuda a lembrar que é, neste espaço, que “ele aprende, desaprende, reestrutura o

aprendizado, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando sua formação” (CANDAU, 1996, p.144).

Frade (2010), ao considerar aspectos importantes à formação de professores, argumenta que seu destaque no contexto atual não se deve apenas a um caráter compensatório diante das transformações educacionais, mas deve emergir “pelos desafios que sala de aula e os próprios fins da educação impõem” (p.39). Quanto aos conteúdos e saberes docentes nesta formação, a autora destaca que:

[...] não há como eleger conteúdo de formação para professores sem pensar os processos que constituem o professor como aprendiz: os saberes específicos adquiridos e os saberes produzidos na ação pedagógica. Se não acreditamos no modelo da racionalidade técnica que tem como pressuposto uma hierarquização entre os saberes científicos, os saberes pedagógicos e as aplicações didáticas, precisamos, então, desconfiar da força dos saberes acadêmicos originados em nossas pesquisas e aprender com os professores a fazer perguntas que vêm de outra direção: a da experiência docente. (FRADE, 2010, p.40)

Em nossa pesquisa, consideramos que estas questões devem estar sempre em foco. Assim, como tem sido apontado em outros trabalhos, partimos do pressuposto de que o professor tem um papel significativo como um dos agentes da política do EF de 9 anos e a formação docente é uma necessidade essencial à qualidade e ao sucesso de sua implantação e implementação. Importa destacar que esta posição é compartilhada nos próprios documentos que apresentam as diretrizes do trabalho pedagógico que deve ser realizado no novo EF:

Nessa perspectiva, é essencial assegurar ao professor programas de formação continuada, privilegiando a especificidade do exercício docente em turmas que atendam crianças de seis anos. A natureza do trabalho docente requer um continuado processo de formação dos sujeitos sociais historicamente envolvidos com a ação pedagógica, sendo indispensável o desenvolvimento de atividades investigativas, de alternativas pedagógicas e metodológicas na busca de uma qualidade social da educação. (BRASIL, 2004, p.24)

A nova política educacional, de maneira especial, suscita e desencadeia programas de formação, sendo necessárias pesquisas que busquem não apenas apontar esta necessidade, mas compreender os processos em que esta formação se desenvolve. Neste caso específico, o material de apoio que deve orientar o

trabalho pedagógico, bem como as concepções e práticas de alfabetização e letramento nele implícitas também podem/devem ser colocados na posição de objeto de investigação. Assim, de nossa perspectiva, as possibilidades de contribuir, efetivamente, com os programas e políticas do EF de 9 anos, serão maiores.

No panorama mineiro, a SEE-MG, buscando o sucesso da política de EF de 9 anos, desde 2004, vem organizando "reuniões e grupos de estudos com a participação de diretores e especialistas das escolas tendo em vista o conhecimento, a compreensão e a implantação da proposta de reorganização do Ensino Fundamental" (MINAS GERAIS, 2004, p.26). No primeiro momento, o material produzido pelo Ceale serviu de base para as discussões nas escolas.

O material "Orientação para a organização do ciclo inicial de alfabetização", do Ceale/SEE-MG, apresenta os paradigmas emergentes em relação à alfabetização e letramento no ensino da língua (FRADE, 2010). Os cadernos da coleção se compõem de orientações teóricas e metodológicas para instrumentalizar o professor em sua prática; as orientações se desenvolvem no sentido de confluir em práticas. Apesar de apresentar a questão da alfabetização em paradigmas atuais, o material não assume posição partidária em relação à determinada metodologia como adequada, correta ou imprópria. Ainda destaca que os problemas de alfabetização no Brasil não se restringem a métodos mais eficazes (CEALE/SEE-MG, 2004). Este material se sustenta nos estudos realizados pela pesquisadora Magda Soares que reconhece a importância de pressupostos teóricos, de uma organização sistematizada para a apropriação da técnica da escrita e que este processo só tem sentido quando isto se realiza em situações de uso em práticas sociais, portanto, de letramento.

O material do Ceale apresenta os seguintes temas para o ciclo inicial de alfabetização: no primeiro Caderno, apresentam-se as razões da implantação do EF de 9 anos, em Minas Gerais, com ênfase nos processos de alfabetização; discute os problemas de alfabetização no país num contexto histórico e conceitual. O segundo Caderno apresenta as capacidades linguísticas a serem desenvolvidas nos anos iniciais do EF, sendo estas divididas em cinco eixos centrais: (i) compreensão e valorização da cultura escrita; (ii) apropriação do sistema de escrita; (iii) leitura; (iv) produção de textos escritos; (v) desenvolvimento da oralidade. O terceiro Caderno destaca organização da escola e sala de aula, focando no perfil dos alfabetizadores e no planejamento das atividades, ampliando as questões anunciadas no caderno anterior e oferece sugestões para organizar o trabalho pedagógico de acordo com os eixos centrais. O quarto Caderno tem como finalidade abordar a compreensão e os instrumentos da avaliação e do diagnóstico no sistema de ciclo, sugere o reagrupamento (grupos de alunos organizados temporariamente para superação de dificuldades) e as estratégias de intervenção, após a identificação das dificuldades, como fatores

fundamentais na elaboração de atividades significativas. O quinto Caderno se compõe de um conjunto de atividades de avaliação, em consonância com as capacidades pretendidas no ciclo inicial de alfabetização. O sexto Caderno aprofunda as questões discutidas ao longo da coleção, principalmente as referentes ao processo de avaliação diagnóstica, as capacidades e atividades da alfabetização, bem como o planejamento do trabalho inicial no EF, integrando as áreas do conhecimento (CEALE/SEE- MG, 2004).

De acordo com Frade (2010), a coleção foi elaborada no sentido de contribuir com a prática dos professores e alerta:

Dessa forma, se seu formato e sua abordagem buscaram atingir demandas históricas dos professores em projetos de formação continuada, pode-se caracterizar a coleção como baseada em paradigmas atuais do ensino da língua, mas existe uma associação clara entre seu conteúdo e uma reforma estrutural do ensino, que pode ter repercussões diferentes nos modos de recepção dos professores e das redes. Seus efeitos seriam mais duráveis, mediante esta associação, ou menos perenes, tendo em vista as oscilações nas políticas de educação e as representações sobre as reformas? (p.46)

Nesse sentido, a autora destaca os condicionantes necessários à apropriação adequada do material, que requer uma nova estrutura de ensino e salienta também o papel dos sentidos que cada professor poderá atribuir-lhe no trabalho que realizará.

O material complementar do PIP, apresentado em 2008, é composto pelos Guias do Alfabetizador, Guias do Supervisor e da Cartilha Cantalelê, sendo a Cartilha destinada ao trabalho com crianças de 6 anos e os Guias aos três primeiros anos do ciclo. Os Guias estão divididos em bimestres e organizados em torno de sugestões de atividades práticas, confluindo com as capacidades linguísticas determinadas nos cadernos do Ceale/SEE-MG e, de forma genérica, enunciadas na Resolução nº1086, de 2008, da SEE-MG. Este novo material foi apresentado como instrumento facilitador da prática pedagógica. O professor é orientado a utilizá-lo conforme suas necessidades.

Tanto na implantação do EF de 9 anos, como no Programa PIP "Alfabetização no Tempo Certo", a SEE-MG distribuiu o material e promoveu encontros para esclarecimentos sobre a proposta e para a apropriação do material. Grande parte destes encontros procedeu com a participação de alguns profissionais para serem os multiplicadores nas escolas. Os cursos de formação oferecidos não atingiram todos os professores. Isto motiva algumas indagações: uma política que requer uma nova estrutura de ensino, um professor mais competente para o desafio da alfabetização pode se consolidar com

ações tão tímidas? Espera-se que ocorra a apropriação do material de modo suficiente para que a formação de professores se efetive adequadamente?

Após os encontros iniciais, as escolas estruturaram horário para reuniões semanais (denominadas de Módulo II) de professores e supervisora (especialista da escola), construindo um espaço de formação continuada dos educadores, destacadamente para os alfabetizadores. No contexto desta política, a partir de 2008, este espaço foi projetado para oportunizar o estudo do material, de temáticas a ele relacionadas, das ações do PIP, bem como analisar o desempenho dos alunos, individualmente, e do conjunto da escola nas avaliações Proalfa e Proeb.

Podemos dizer que iniciativas como estas fazem sentido, lembrando com Frade (2010) que é “na formação que tomamos conhecimento dos limites e entraves de operacionalização das próprias políticas” (p.54). Segundo a autora, o campo da alfabetização vem suscitando a formação continuada, a multiplicidade de pesquisas e um conjunto de expectativas; e alerta que talvez um grande equívoco seja acreditar que “apenas estratégias pedagógicas” possam resolver questões com implicações sociais, políticas e culturais (FRADE, 2010, p.58). A autora salienta que o processo de formação inicial e continuada do docente deve se compor de:

[...] estratégias que favoreçam momentos de fruição de textos literários, a leitura e a discussão de textos acadêmicos, assim como a produção escrita, ampliando, assim, o repertório cultural dos docentes e sua reflexão crítica sobre a cultura [...] (p. 40)

Estas estruturas são necessárias ao aprimoramento do trabalho pedagógico. A riqueza de condicionantes que formam a identidade do profissional fará diferença na experiência que estes proporcionam aos seus alunos.

Tendo em mente as considerações feitas até este ponto, apresentamos a seguir nossa pesquisa, que se orienta no objetivo de identificar e analisar as concepções de alfabetização e letramento implicadas nos cadernos do Ceale e no material do PIP e os modos pelos quais professoras do primeiro ano vêm se apropriando delas no Módulo II.

Trajetória adotada

A pesquisa proposta tem caráter de investigação qualitativa e está sendo realizada a partir de contato direto e prolongado entre o pesquisador e os sujeitos no ambiente natural de ocorrência de nosso problema, de acordo com Lüdke e André (1986), apoiadas em Bogdan e Biklen (1982). Esta é uma das características básicas da abordagem qualitativa. Para análise do material empírico, vimos utilizando a abordagem qualitativa e interpretativa, objetivando “compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas” (CHIZZOTTI, 2001, p.98) e ir além da descrição.

Para a construção do material empírico, temos utilizado os seguintes procedimentos: (i) revisão bibliográfica no que diz respeito ao EF de 9 anos, alfabetização, letramento e formação continuada; (ii) análise dos documentos que apresentam a fundamentação da implantação/implementação da política educacional mineira e do material didático adotado (documentos oficiais do programa, cadernos do Ceale/SEE MG, Guias do alfabetizador SEE/MG e Cartilha Cantalelê); (iii) observação participante das reuniões semanais do Módulo II de uma escola estadual do município de Poços de Caldas (MG), nas quais se discutem as propostas do PIP e as possibilidades de práticas pedagógicas, com vistas à melhoria do processo de alfabetização e o letramento das crianças. Com as observações participantes, visamos a uma descrição minuciosa de todos os componentes da situação, realizada com apoio de áudio gravação e da produção de um diário de campo.

A categorização, interpretação e análise do material empírico estão sendo delineadas a partir das reflexões sobre os temas que vão surgindo nas reuniões e sobre a própria dinâmica que as caracteriza. Em Lüdke e André (1986, p.49), encontramos fundamentos para compreendermos que “a categorização, por si mesma, não esgota a análise” e a apresentação dos resultados requer revisões e reflexões, bem como a compreensão de novas ideias, que possam surgir com o desenvolvimento do trabalho analítico.

Resultados parciais da pesquisa

As reuniões de Módulo II são encontros semanais realizados com a presença de 14 professoras dos anos iniciais do EF (ou seja, professoras do primeiro ao quinto ano do EF), além da supervisora e da diretora. As professoras da escola não têm uma homogeneidade quanto às suas experiências profissionais. Cinco professoras estão para se aposentar, no ano de 2011, duas já possuem alguns anos de docência e as outras sete estão iniciando a carreira. Quanto à formação destas profissionais, onze possuem graduação em Pedagogia, uma professora é graduada em Psicologia com nível médio de magistério, duas só possuem o curso magistério em nível

médio. Destas, onze fizeram pós-graduação, sendo seis em Psicopedagogia, duas em Educação Infantil, uma em Inspeção Escolar e duas em Metodologia do Ensino. A diretora é graduada em Letras e a supervisora em Pedagogia, com pós-graduação em Metodologia do Ensino.

O grupo não se manteve estável, no segundo semestre, devido à rotatividade de professoras, que atingiu, principalmente, as do primeiro ano do EF. Situações como licença para tratamento de saúde, afastamento para aposentadoria e férias prêmio, foram responsáveis, nas três salas de primeiros anos, por sucessivas trocas de professoras.

A maior parte das reuniões é realizada às quintas feiras, com a duração aproximada entre 1 hora e 30 minutos a 2 horas. Os temas destas reuniões se intercalam entre os de caráter pedagógico e os administrativos, conforme as determinações e/ou necessidades da escola. Até o presente momento, acompanhamos sete reuniões de caráter pedagógico, relacionadas ao interesse de pesquisa. São coordenadas pela supervisora e diretora que orientam as discussões apresentando a pauta do dia. Não registramos uma dinâmica regular no desenvolvimento dos encontros, alternando-se discussões de textos, levantamento de questões de interesse das participantes, dinâmicas de grupo, reflexões sobre a prática, sugestões de atividades. Mas todas estas estratégias estão sempre centradas nos temas da alfabetização/letramento, avaliação dos alunos e preocupações quanto ao desempenho satisfatório/insatisfatório dos mesmos.

Estas reuniões são coordenadas pela supervisora e/ou diretora, que têm o papel de apresentar as temáticas, preparar os textos e as dinâmicas das reuniões. Em cada encontro, as coordenadoras esforçam-se por promover a discussão e debates no grupo, mas nem todas as professoras se manifestam. Apresentaremos, a seguir, os resultados elaborados até o presente momento da pesquisa, subdividindo-o em duas grandes categorias: a tematização sobre o material pedagógico e as concepções de alfabetização e letramento explicitadas pelas participantes.

Os cadernos do Ceale/SEE e o material do PIP

Um primeiro aspecto para o qual queremos chamar a atenção é que, embora as discussões se centrem nas temáticas contidas nos materiais do Ceale/SEE-MG e do PIP, estes não foram concretamente utilizados nas reuniões. Ou seja, não existe uma sistemática para o estudo dos Cadernos e/ou Guias de alfabetização no grupo. Nas reuniões, registramos algumas citações esporádicas de parte do material sem apresentá-lo, pressupondo, talvez, que todas as participantes o conhecem. Entretanto, há pequenas, mas importantes

indicações de que esta pressuposição não é totalmente correta. Podemos destacar isso através de duas enunciações de uma mesma professora.

Professora Célia (a professora estava afastada no primeiro semestre): Tem um guia lá dentro do armário. Não sei se é aquele...

Supervisora Vera: Você conhece os Guias, Célia?

Professora Célia: Eu não sei se é o mesmo que eu tenho... Que eu tinha lá (refere-se ao fato de ter vindo transferida de outra cidade).

A abordagem dos materiais também é feita recortando deles sugestões de atividades como “parlendas”, “contos”, “calendário”, “as letras do nome” e “tipos de letras”. Esta particularidade, associada à inexistência de discussões teóricas (ao menos nos registros feitos até o presente momento) sugere uma forma pragmática de operar com os recursos oferecidos. Consideramos os dois excertos apresentados, a seguir, como ilustrativos desta questão, que merecerá aprofundamento com o desenvolvimento da pesquisa e do trabalho analítico:

Professora Ana: O material enriquece o que a gente sabia, não vem nenhuma novidade. [...] O primeiro é muito bom, o segundo a gente usa só o que precisa, o terceiro só o que a gente mais gosta. O quarto foi bem a desejar.

O que observamos, ao longo desta pesquisa, podemos qualificar como um uso tímido do material, seja pelo atraso de seu encaminhamento às unidades escolares (os guias do 4º bimestre, “só chegaram este ano”, destaca a professora Ana), seja pela dificuldade de reproduzir as atividades, já que cada professor recebe um único exemplar, que deverá ser xerocado para os alunos, seja pela superficialidade na apropriação das questões teóricas e conceituais. Estes elementos podem ser a base de tensões entre as profissionais da escola e os gestores da implantação do PIP. Referindo-se aos Guias, uma das professoras diz:

Professora Ana: “Eles [referindo-se à SRE] fizeram uma reunião com a gente sobre a análise dos Guias. [...] eles fizeram a reunião porque o material não estava sendo usado, mas a gente já usava”.

Como as professoras devem planejar as aulas utilizando estes materiais, e esta não é uma atividade coletiva e sim individual, em nossas observações permanecem dúvidas quanto ao grau de conhecimento ou de domínio que as participantes têm sobre eles.

Outra questão apresentada pelo grupo, que pode interferir neste momento de formação, são as questões de ordem burocrática que permeiam o pedagógico da escola, observa-se isto em falas como:

Supervisora Vera: [...] como vem sendo o Módulo, uma coisa, assim muito burocrática, e a gente sabe que é [...].

Algumas propostas são apresentadas na tentativa de estruturar este espaço para a formação mais significativa e, assim, favorecer discussões, reflexões sobre conhecimentos e sua confrontação com a prática:

Diretora Viviane: [...] é um momento de estudo, de buscar, de estudar novas metodologias, novas estratégias para que a gente possa aplicar no nosso dia a dia. [...] Vamos, no módulo, procurar dar um texto, nós vamos pesquisar juntos, é um estudo nosso.

No depoimento dos professores e supervisores podemos perceber a necessidade de que o Módulo II se configure como um espaço de reflexão e contribuição para prática docente de forma mais competente e os esforços neste sentido são percebidos.

Concepções de alfabetização e letramento

A relevância de estudos teóricos no grupo de formação parecem ganhar ainda mais fundamentos, quando focalizamos as concepções de alfabetização e letramento que circulam nas reuniões. Nas análises que realizamos até agora, podemos perceber algumas tendências que merecem ser destacadas. Estas tendências foram apreendidas de uma dinâmica de grupo em que a diretora solicitou às professoras que definissem os dois conceitos, através de associação entre cada termo com “uma palavra só para alfabetização e uma palavra para letramento”.

A primeira tendência refere-se à associação que algumas professoras fazem entre alfabetização e atividades mecânicas e pouco significativas, definindo este processo como:

Professora Bruna: É a codificação. O bebê baba, a pata nada.

Professora Ana: Fônico, silabação ou cópia.

Professora Bruna: Caminho Suave... Cartilha silábica

Professora Fátima: BA-BE-BI-BO-BU,

Professora Fátima: A minha era VA-VE-VI-VO-VU

Professora Tatiana: Eu me lembro assim: eu me chamo Lili.

Professora Edna: Caminho suave. Era tão bonitinha aquela menina indo para escola.

Diretora: Tinha o vovô viu a uva.

Professora Fátima: É Ivo viu a uva.

Em contrapartida, identificamos também uma tendência de conceber o letramento como processo bastante amplo. Expressões como: "Se resolver no mundo" "agir e interagir" são utilizadas pelas professoras Tatiana e Graça, respectivamente, associando-as ao termo. Uma questão que emerge desta tendência é que a excessiva ampliação do significado de letramento pode contribuir para perder-se de vista sua especificidade e ter efeitos sobre as práticas pedagógicas

É importante dizer, porém, que, na dinâmica da reunião, há alternâncias entre estas concepções amplas de letramento com outras em que encontramos esforços de torná-las mais precisas. Situações, em que expressões como "uso social da escrita significativa" (professora Edna), "interpretar"(professora Marta), "compreensão" (professora Bruna), são colocadas em oposição à "decoreba"(Professora Graça), "técnica de ler e escrever" (professora Tatiana). Temos, aqui, portanto, pistas de existência de movimento de apropriação do texto lido na reunião, ou de fundamentos advindos de outras leituras e reflexões.

O trabalho de análises permitiu, por fim, dar visibilidade a diferenças nos modos pelos quais as participantes concebem as interrelações entre alfabetização e letramento. Nestes casos, se por um lado, há enunciações que denotam o reconhecimento da interpenetração entre os dois processos; por outro, há também enunciações que vão na direção oposta, em que predominam argumentos sobre a possibilidade de as pessoas serem letradas, embora não alfabetizadas. Estas diferenças estão representadas a seguir:

Diretora Viviane: "Não posso separar a alfabetização do letramento"

Professora Kely: Então, mesmo que uma pessoa não consiga ler e escrever, ela sabe que com aquele sinal ela pode passar, aquele outro sinal...[refere-se a sinais de trânsito]... Então, ela é letrada, ela não é alfabetizada, mas ela é letrada. Na verdade, alfabetização e letramento são completamente diferentes. Uma

coisa não tem nada a ver com a outra. Por que a pessoa pode ser letrada e não necessariamente alfabetizada.

Professora Rosa: Postura na fala, postura na hora de falar, colocar as palavras [refere-se a letramento]. A pessoa, ela coloca as palavras certas no lugar certo e não é alfabetizada... [...] A pessoa sabe falar corretamente... Ela sabe impor as coisas... [mas] Ela não sabe ler e escrever...

De nossa perspectiva, a necessidade de formar “adequadamente” professores que dominem as especificidades do processo de alfabetização e letramento, o que, certamente, repercutirá em suas práticas pedagógicas se confirma, considerando-se o conjunto de elementos empíricos de que dispomos até o momento.

É importante lembrarmos, conforme já informamos, que os pressupostos teóricos e metodológicos que devem orientar o trabalho do alfabetizador estão presentes na rede estadual mineira desde o ano de 2005 e foram complementados pelo PIP em 2008. No entanto, a simples distribuição de material de apoio não garante uma apropriação adequada do mesmo, é claro. É necessário mais: é necessário estudá-lo, discuti-lo, colocá-lo em relação com outros textos. Há constantes indicações por parte da diretora que sinalizam sua consciência sobre isso.

Diretora Viviane: O objetivo principal do módulo II é a capacitação em serviço. [...] É um momento de **estudo**, de estar buscando, **estudando** novas metodologias, novas estratégias para que a gente possa aplicar no nosso dia a dia, na nossa sala de aula, aplicar com nossos alunos. E, por ser um dos objetivos do módulo, a capacitação em serviço, esse momento de **estudo** mesmo, nós pensamos na gente fazer uma coisa que a gente fale assim: não este ano, este semestre no módulo nós **estudamos** este tema, foi abordado este assunto, esse tema e eu consegui tirar alguma coisa disto. Para não sair do módulo e falar assim: foi ao módulo, ficamos lá uma hora e meia e ficamos, às vezes, em discussões que não levam a nada, sem um **estudo** de alguma coisa que venha a acrescentar na nossa prática diária. [fala sobre a avaliação e as cobranças da SRE e da Secretaria de Educação]. Então, nós pensamos em [...] trabalhar com o tema de alfabetização e letramento. Nós vamos, em todo módulo, procurar dar um texto, nós vamos pesquisar juntos. É um **estudo** nosso, mesmo. Quando eu falo nosso, meu da Vera, que a gente vai estar **estudando** juntos, mesmo. Da mesma forma que vocês levaram para **estudar**, para ler [refere-se ao texto “Alfabetizar e Letrar: nossa escola consegue atender a esta demanda?” da Escola de Formação Permanente do Magistério.], nós também vamos **estudar** junto, vai ser um trabalho em conjunto mesmo. Então, a gente está **estudando** sobre este tema, discutindo sobre este tema e levar este nosso **estudo** aqui, que ele não fique só aqui. Levar este nosso **estudo** para a

sala de aula. Usar o que a gente está vendo aqui, está **estudando** para aprimorar nossa prática, melhorar nosso trabalho em sala de aula. E aí, nós pensamos na alfabetização e letramento, para começar nosso **estudo** agora. O começo mesmo de nosso **estudo**. Depois vocês podem sugerir outro tema que, sei lá, o que mais está incomodando. [ênfases nossas].

Este último excerto é bastante instigante por condensar vários tópicos implicados em processos de formação continuada ou de capacitação em serviço, como a diretora nomeia os encontros. Remete à importância crucial de estudo, de que seja um trabalho coletivo, de que não se encaminhe para “discussões que não levam a nada”, o que parece ser frequente queixa entre professoras. Coloca também à luz questões relativas às relações entre teoria e prática, sobre as quais faremos algumas considerações antes de encerrar este artigo.

Parece-nos indiscutível que as reuniões do Módulo II constituem-se num *locus* privilegiado para a construção e/ou aprofundamento destas relações e que há intenção das coordenadoras em materializá-las. No decorrer da reunião aqui analisada, a prática é mencionada (sobretudo por referências a atividades realizadas) e há vestígios de teoria em algumas das definições dadas pelas participantes para alfabetização e letramento. Sendo assim, as reuniões cumprem importante objetivo que é permitir a explicitação das concepções das professoras sobre os processos que devem fazer acontecer, sobre aquilo que precisam ensinar às crianças com quem trabalham. Não é demais reafirmar que se queremos ultrapassar o modelo da racionalidade técnica e a hierarquização entre os saberes (Cf. FRADE, 2010), então, ouvir as enunciações das professoras é essencial, com todas as suas singularidades, limites, potencialidades e alternâncias. Mas, é necessário avançar e colocar todos estes elementos em discussão e em diálogo com fundamentos teóricos. A ausência de problematizações deste tipo nos encontros acompanhados e o não enfrentamento claro destas questões parece-nos ser os maiores desafios neste contexto de implementação do EF de 9 anos.

Considerações Finais

As políticas educacionais - tanto em âmbito nacional quanto no contexto do estado de Minas Gerais - se orientam no sentido de superação do fracasso escolar, no que diz respeito, sobretudo à competência no desempenho com a leitura e escrita dos alunos. As práticas educativas para o trabalho com a criança de seis anos

suscitam questionamentos no que se refere à formação do professor, ao material oferecido pelo programa mineiro e, também, às concepções implícitas no trabalho necessário para a alfabetização e letramento destes alunos. Atingir a qualidade pretendida nas práticas pedagógicas requer um compromisso com a formação adequada dos professores, contemplando e valorizando os saberes docentes nas experiências de formação, mas, também, colocando-os em diálogo com conceitos e teorias. Se estes saberes se apresentam como ponto fundamental no rompimento da dicotomia entre a teoria e a prática, o material de apoio ao Programa "Alfabetização no Tempo Certo", apresentados pelo Ceale/SEE-MG - estruturado em orientações teórico metodológicas - e pelo PIP - com questões também teóricas, mas, principalmente, com sugestões de atividades práticas, podem representar os contrapontos fundamentais para aprofundamento do trabalho pedagógico. Condições mais reflexivas, para a apropriação do material do Ceale, podem facilitar a compreensão, o aprimoramento e a ressignificação de seu conteúdo.

No que se refere ao caráter prático dos Guias do alfabetizador, discussões fundamentadas podem contribuir para que a coleção se transforme em importante instrumento para a práxis e não se estagne numa coleção de práticas sem inspirar ações pedagógicas conscientes e consistentes. Estas questões são importantes quando pretendemos contribuir com programas tão urgentes, que atendam às necessidades da criança no processo inicial de aquisição da escrita. Nossa pesquisa pretende apresentar reflexões que possam contribuir para o incremento da qualidade de programas de formação continuada de professoras.

Referências

BAPTISTA, M. C. *Alfabetização e Letramento em classes de crianças menores de sete anos*. in: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva ...[et al.]. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

BONAMINO, A. COSCARELLI, C. FRANCO C. *Avaliação Letramento. Educação e Sociedade*. Campinas, vol.23, 2002, nº 81. Disponível <<http://www.scielo.br/scielo.php>> acesso em 20 de abril de 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Gerais*. Brasília/DF, 2004. Disponível em <www.mec.gov.br> acesso em 20 de maio de 2010.

BROTTO, I. J. O. Um tema de muitos sentidos. Tese (Doutorado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2008.

BRUNETTI, G. C. O trabalho docente face ao atendimento da faixa etária de 6 anos no ensino fundamental: Um estudo a partir das manifestações de um grupo de professoras alfabetizadoras no município de Araraquara. Dissertação (Mestrado em Educação) Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 2007.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, C. R. D. Convergências e Tensões nas Políticas Públicas de Leitura. In: FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 549 - 569.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Alfabetização na escola de nove anos: Desafios e Rumos. In: SILVA, E. T. (Org.). *Alfabetização no Brasil, questões e provocações da atualidade*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 73 - 112.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MINAS GERAIS. *Ensino Fundamental de 9 anos: Em busca do sucesso escolar*. Belo Horizonte, SEE/MG 2004.

MINAS GERAIS. *Retomando o desafio: abertura do Programa de Alfabetização no Tempo Certo*. SEE/ MG, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <www.crv.educacao.mg.gov.br/retomando-o-desafio>, acesso em 12 de março de 2010.

MORAIS, A. G. A pesquisa psicolinguística de tipo construtivista e a Formação de Alfabetizadores no Brasil: contribuições e questões atuais. In: FRADE, I. C. A. S. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORO, C. S. *Ensino Fundamental de nove anos: o que dizem os professores do 1º ano*. Tese (Doutorado em Educação) Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2009.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, M.G. *Programa de Intervenção Pedagógica*. Disponível em: <<http://metropolionline.com.br/educacao/programa-alfabetizacao-no-tempo-certo/>> acesso em: 05 de maio de 2010.

SOARES, M. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/fev/mar/abr/, 2004 nº 25. Disponível em: < www.scielo.br/pd/rebdu/n25/n25a01.pdf > acesso em: 24 de maio de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, leitura e escrita. *Coleção: Orientações para Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização, cadernos 1, 2, 3, 4, 5 e 6*. Belo Horizonte: CEALE/Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, 2004.

NOTAS

ⁱ Pesquisas mais recentes destacam permanência do fracasso escolar no Brasil. Fernandes (2010), na publicação do texto "Convergências e tensões nas políticas de leitura", diz que, de acordo com os dados dos relatórios do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em relação à proficiência em leitura dos alunos de 4ª série, "a escola brasileira não está conseguindo desenvolver as habilidades mínimas para que o aluno possa compreender a leitura de textos que circulam na sociedade"(p.557). Estes resultados foram apresentados no período de 1995 a 2007. Quanto aos dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), nos períodos de 2000 a 2006, a autora revela que nossos estudantes apresentam péssimo desempenho. A obra de Ezequiel Theodoro, *Alfabetização no Brasil, questões e provocações da atualidade*, contempla um artigo de Frade (2007) "Alfabetização na escola de nove anos", este destaca que os resultados do SAEB "trazem dados preocupantes: em que frente atacar? Precisamos dar conta dos processos de decifração, do processo de compreensão, da fluência e do desenvolvimento progressivo: competências necessárias para a ampliação das práticas de leitura e escrita em permanente modificação" (p.75).

ⁱⁱ Informação contida no material organizado, em 2004, pelo Centro de Alfabetização e Letramento da UFMG, em parceria com a SEE/MG, entregue às Unidades de Ensino, no período de 2005, para subsidiar a implementação do ciclo de 9 anos – Caderno 1.

ⁱⁱⁱ O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, criado em 1990, com o objetivo de integrar grupos interinstitucionais voltados para a área da alfabetização e do ensino de Português. O Ceale conta com a participação de professores de diferentes faculdades da UFMG, de outras instituições de ensino superior e de diferentes redes de ensino. O Centro desenvolve projetos nos campos de pesquisa, ação educacional, documentação e publicação.

^{iv} O SIMAVE, instituído pela Secretaria de Estado da Educação, em 2000, foi aperfeiçoado e ampliado a partir de 2003. Os resultados dos programas de avaliação em grande escala são instrumentos importantes para a gestão do sistema público de Educação em Minas Gerais, pois levantam dados para o diagnóstico sistemático da rede pública de ensino e fornecem informações para subsidiar a definição de políticas educacionais e o planejamento de suas ações. O Simave é composto pelos programas de avaliação (i) Programa de Avaliação da Alfabetização (Proalfa) dos três primeiros anos do EF de 9 anos e (ii) Proeb, ambos censitários. As avaliações são promovidas pela Secretaria de Estado de Educação e realizadas por instituições externas vinculadas a universidades federais sediadas em Minas Gerais.