

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: AS VOZES DOS PROFESSORES

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133822386>

Gabriela Cedalia Cardoso
Doris Pires Vargas Bolzan
Silvana Martins de Freitas Millani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.

Resumo

Este artigo é um recorte da monografia do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo do estudo foi compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização. A pesquisa adotada é qualitativa de cunho narrativo sociocultural, tendo como base de estudo as narrativas do coordenador pedagógico e professores do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de Santa Maria. Compreendemos como as professoras organizam seu trabalho pedagógico e como a equipe diretiva tem atuado no sentido de apoiar e orientar o trabalho docente.

Palavras-chave: trabalho pedagógico, ciclo de alfabetização, leitura e escrita.

THE ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL WORK IN THE LITERACY CYCLE: THE VOICES OF TEACHERS

Abstract

This article is an excerpt of the Specialization Course monograph in Educational Management of the Federal University of Santa Maria. The aim of the study was developed to understand how the organization of the pedagogical work involves the development of actions to encourage reading and writing literacy in the cycle. The research adopted is qualitative socio-cultural narrative nature, with the study based on the narratives of the pedagogical coordinator and literacy cycle teachers of a school of the municipal educational system of Santa Maria. We understand how teachers organize their teaching work and how the management team has been working to support and guide the teaching.

Key-words: pedagogical work, literacy cycle, reading and writing.

Introdução

Este artigo se configura como um recorte da monografia do Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização.

A aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental de nove anos tem repercutido em várias discussões nacionais a respeito das práticas pedagógicas direcionadas à alfabetização no Brasil. Diante disso o governo tem investido em diversas ações e programas de apoio, buscando novas alternativas para superar as dificuldades e desafios da atividade docente no ciclo de alfabetização.

Nesta direção as instituições de ensino tem se articulado para promover ações de incentivo à leitura e à escrita, à fim de dar conta das exigências e dificuldades relacionadas à alfabetização neste primeiro ciclo. Assim, consideramos imprescindível compreender como que estas iniciativas governamentais têm repercutido na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização. Do mesmo modo buscamos compreender como a organização do trabalho pedagógico implica no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização.

A partir dessas considerações foi realizada uma pesquisa qualitativa de cunho sociocultural, tendo como instrumento de pesquisa a entrevista semiestruturada com o coordenador pedagógico e três professores do ciclo de alfabetização de uma escola da rede municipal de Santa Maria, bem como análise documental do projeto político-pedagógico - PPP - e do plano de estudos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Para o referencial teórico e análise desta pesquisa buscamos o embasamento necessário nos estudos de autores como Ferreiro (1989, 1999, 2007, 2011), Mortatti (2004), Lück (2008a, 2008b, 2014), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), Bolzan (2007, 2009, 2010, 2011) e Freire (2011).

A aprendizagem da leitura e da escrita no Brasil

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

A história da leitura e da escrita no Brasil está diretamente relacionada à formação da sociedade brasileira no decorrer dos séculos. Iniciando ainda no Brasil Colônia, mais precisamente em 1549, quando foram criadas as primeiras escolas primárias por meio dos padres da Companhia de Jesus, que tinham como objetivo principal a catequização dos índios. Após esse tempo, com a expulsão dos padres jesuítas, destacaram-se as aulas régias, que privilegiavam o ensino das primeiras letras e das humanidades.

Porém, durante o período imperial o analfabetismo não era considerado um problema, à medida que o aprendizado da leitura e da escrita destinava-se aos filhos dos nobres da coroa portuguesa. Assim foi o contexto social e político da época, marcado pelo fim do Império, que tornou o analfabetismo um problema social. Com o início da

República tornou-se necessária a ampliação da escolarização no Brasil e o ensino das primeiras letras. Assim, a alfabetização assumiu um caráter técnico devido à emergente solução do problema.

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

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

Por volta da década de 1960 os ideais alfabetizadores passaram por uma significativa revolução, a partir da disseminação da chamada alfabetização popular, que deu origem ao método Freire, proposto por Paulo Freire (1921-1997).

Freire (2011), a partir de seus estudos sobre alfabetização e experiências alfabetizadoras em turmas de jovens e adultos, criticou a chamada educação bancária, no qual o aluno é um mero receptor e a educação assume um caráter de transferência de conhecimento. Para ele o aprendizado da leitura e da escrita vai além da decodificação e da memorização mecânica. Nesse sentido criticou o uso de cartilhas na alfabetização com exercícios descontextualizados, bem como a mera repetição do *ba-be-bi-bo-bu*, lutando pelo direito de ler e escrever para a compreensão e transformação do mundo em que vivem (Freire, 2011).

Em meados de 1980 as discussões a respeito do processo de construção da leitura e da escrita tomaram novos rumos com os estudos da educadora argentina Emília Ferreiro, causando grande impacto nas concepções sobre alfabetização, influenciando inclusive novos programas e diretrizes governamentais, dentre eles os *Parâmetros curriculares nacionais*.

Em seus estudos Ferreiro (1989, 1999, 2007, 2011) criticou o método tradicional e a utilização de cartilhas, pois estas priorizavam o aprendizado da leitura e da escrita de uma forma mecânica e descontextualizada, incitando a memorização e a decodificação. Ainda, segundo ela “o modo tradicional de se considerar a escrita infantil consiste em se prestar atenção apenas nos aspectos gráficos dessas produções, ignorando os aspectos construtivos” (Ferreiro; Palacios, 1989, p. 18). Assim, compreende a alfabetização como um processo cultural e carregado de significados, enfatizando que os estudantes possuem papel ativo no processo de construção do conhecimento.

No Brasil os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) começaram a ser divulgados a partir da década de 1980, com a publicação do livro *Psicogênese da língua escrita*. A publicação deste livro mudou o foco de atenção dos métodos de ensino para o aluno e o seu processo de aprendizagem. Ao considerar a alfabetização como um processo pelo qual toda criança passa na construção do aprendizado da leitura e da escrita, as autoras destacam os níveis e hipóteses que constituem esse processo. Assim, é possível verificar quatro hipóteses de escrita, são elas: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Portanto, a partir deste estudo acerca do processo de construção da leitura e da escrita, descrito por Ferreiro e Teberosky (1989), é possível compreender a importância de proporcionar, nos primeiros anos do ensino fundamental, um ambiente alfabetizador que promova o avanço das hipóteses por meio da interação entre pares e de atividades lúdicas que estimulem a desestabilização das hipóteses anteriores.

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

saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (p. 15)

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

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

A organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização

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

De acordo com a LDB atual, artigo 22, a educação básica é composta pela educação infantil, 0 aos 5 anos, ensino fundamental, 6 aos 14 anos, e ensino médio. Tem por finalidade principal “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996).

Em 2006 a estruturação do ensino fundamental passou por algumas modificações a partir da lei n. 11.274, que alterou a lei n. 9.394/96, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental e matrícula obrigatória para as crianças a partir dos seis anos de idade. Frente a essa situação tornou-se necessário repensar o que se espera da

escola nos primeiros anos de escolarização, em especial no que se refere à alfabetização das crianças de seis anos de idade. Assim, os três primeiros anos do ensino fundamental foram organizados em forma de ciclo sequencial, chamado de ciclo de alfabetização, onde deveriam ser consolidadas as habilidades básicas de leitura e escrita.

O ciclo de alfabetização, igualmente chamado de bloco inicial de alfabetização, é caracterizado por um bloco formado pelos três primeiros anos do ensino fundamental - 1º, 2º e 3º ano - e instituído pela resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional da Educação, propõe um ciclo sequencial de aprendizagem sem interrupções, a fim de respeitar o tempo de cada criança durante a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao considerar a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, é necessário pensar na organização da escola como estabelecimento de ensino, a fim de assegurar o bom funcionamento da instituição e o alcance dos objetivos da educação básica definidos em lei.

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

A gestão escolar refere-se às incumbências de cada sistema de ensino, bem como ao ato de organizar, elaborar e gerir o próprio trabalho pedagógico, a proposta pedagógica, os recursos materiais e financeiros da instituição. Segundo Lück (2009),

gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e auto-controle (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). (p. 24)

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

No entanto, quando nos referimos as normativas e diretrizes legais nomeadas pelo governo federal, estadual e municipal, que têm por principal objetivo orientar e gerenciar o trabalho das escolas, nos referimos à gestão educacional. O termo gestão educacional refere-se à organização dos sistemas de ensino como um todo, em âmbito federal, estadual e municipal, bem como às delegações destes sistemas em orientar e implantar ações políticas e educacionais a serem desenvolvidas nas instituições escolares. Para Lück (2008a)

gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo. (p. 36)

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

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

no que se refere ao *trabalho pedagógico*, este diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. [...] O trabalho pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionar das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição da assunção da autonomia e do protagonismo docente. (p. 21)

Assim, a organização do trabalho pedagógico refere-se à organização da prática docente, como o professor realiza seu trabalho, que estratégias e ações estão ligadas a esta prática. O que reflete, principalmente, na autonomia docente em gerir sua própria prática.

Ao focar a autonomia do professor nos deparamos com a ideia de trabalho pedagógico compartilhado referindo-se as construções coletivas e individuais que o professor realiza durante a sua prática docente, que implica no diálogo, na troca de experiências e de ideias sobre problemas e situações vivenciados na escola, o que podemos denominar de conhecimento compartilhado, que “refere-se às trocas entre pares/docentes e aprofundamento sobre temas trabalhados coletivamente” (Bolzan, 2006, p. 380), o que permite ao professor o desenvolvimento da sua autonomia e avanços em seus conhecimentos.

Portanto, vale destacar a importância do trabalho compartilhado na formação dos professores, uma vez que necessitam destes momentos de interação na construção do conhecimento pedagógico. Esta atividade formativa por meio do trabalho em equipe é

denominado por Garcia (1999) como interformação¹. A aprendizagem docente, neste sentido, acontece por meio das experiências e vivências dos professores a partir de atividades que privilegiem as relações interpessoais.

São nestes momentos de interação que os professores encontram apoio, compartilham experiências e resignificam as suas práticas em sala de aula. Assim, podemos afirmar, de acordo com os estudos de Garcia (1999), que a formação docente não ocorre necessariamente de forma individual e autônoma, sendo a interformação um meio para o aperfeiçoamento pessoal e profissional dos professores. A aprendizagem da docência, neste sentido, se configura como um processo de interação, de interlocução e dialogicidade nos diversos espaços formativos do professor, principalmente no ambiente escolar.

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

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

Entendemos o trabalho pedagógico como um processo de gestão que articula e envolve diversas ordens da gestão escolar, responsável pela organização do ambiente escolar e da gestão educacional, que tem o dever de orientar e gerenciar, por meio de princípios educacionais, o trabalho de toda uma rede de ensino. Para Lück (2014) essa rede de interlocução da gestão pedagógica divide-se em três âmbitos de atuação: a primeira refere-se à sala de aula e ao trabalho do professor; a segunda diz respeito à escola, ao trabalho da coordenação pedagógica e direção da escola na orientação e acompanhamento da ação docente e, por último, a rede de ensino, no sentido macro, de gerenciar e orientar o trabalho de todas as escolas.

A organização do trabalho pedagógico, nessa perspectiva, depende de fatores que subsidiem e orientem a prática docente, tais como: o currículo, as avaliações, os projetos, os objetivos, o projeto político-pedagógico - PPP -, enfim, tudo que diz respeito à organização pedagógica da escola dentro e fora da sala de aula.

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

Em geral, a organização do trabalho pedagógico deverá atender diretamente às necessidades culturais e sociais da escola, garantindo as melhores condições de

¹ Entende-se por interformação docente “o processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais, seja no período de preparação inicial ou ao longo da carreira (Garcia, 1999, p. 352).

aprendizagem aos estudantes. No entanto, o modo de organização deverá ser escolhido pelo professor, de acordo com as condições físicas, materiais, administrativas e financeiras da instituição.

Caminhos metodológicos

A abordagem metodológica deste estudo consiste em uma pesquisa qualitativa de cunho narrativo-sociocultural, pois, tem como base de análise as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A pesquisa qualitativa permite olhar para o sujeito da pesquisa de uma forma diferente, considerando suas experiências, seu modo de pensar e agir, permitindo-o pensar livremente sobre o tema em questão. Ainda, segundo Denzin e Lincoln (2006)

a palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. (p. 23)

Nesta perspectiva optamos pela abordagem sociocultural, por tratar-se de estudo que tem como base de análise o conjunto de narrativas de professores e coordenador, privilegiando as reflexões e vivências culturais e sociais destes sujeitos, pois, “o aspecto principal da abordagem sociocultural através da narrativa está na compreensão de que se está vivendo em um contínuo contexto experiencial, social e cultural” (Bolzan, 2009, p. 73).

Para tanto definimos, para a coleta de dados, os seguintes instrumentos de pesquisa: análise documental do projeto político-pedagógico e dos planos de estudo do 1º ao 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino - RME - de Santa Maria/RS, bem como a entrevista semiestruturada, realizada com três professoras do ciclo de alfabetização e com a coordenadora pedagógica da referida escola.

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

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

a entrevista é um encontro entre duas pessoas, afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (p. 84)

Acreditamos, dessa forma, que a entrevista é um dos principais meios de coleta de dados dentro da pesquisa qualitativa, pois permite uma resposta imediata por parte dos sujeitos para as informações desejadas. A entrevista foi realizada a partir de dois tópicos guias e cinco questões orientadoras que serviram de base para a produção das narrativas dos sujeitos.

Tendo em vista as considerações acerca das aproximações entre o trabalho pedagógico e a gestão escolar buscamos, por meio deste estudo, identificar as relações estabelecidas entre as orientações do projeto político-pedagógico da escola e as ações de incentivo à leitura e à escrita.

Análise dos achados

Para a análise dos dados coletados foram definidas duas grandes dimensões categoriais: *a gestão escolar e o projeto político pedagógico* e *a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização*. Cada uma dessas dimensões se subdividiram em elementos categoriais, definidos a partir das recorrências das narrativas.

Logo, a análise dos dados permitiu-nos desenvolver reflexões a respeito das ações de incentivo à leitura e à escrita e sua relação com o trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

A primeira dimensão categorial denominada *a gestão escolar e o projeto político-pedagógico* apresenta, a partir da análise documental do PPP da escola pesquisada e das narrativas dos professores entrevistados, a relação entre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e a proposta pedagógica da escola, bem como a participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização e as ações de incentivo à leitura e à escrita na escola.

O PPP desta escola foi elaborado em 2012 e vigora desde 2013 sem reformulações. Sobre a relação entre o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita e a proposta pedagógica, a filosofia da escola destaca aspectos referentes à missão e filosofia da instituição. Evidenciamos a preocupação com a formação social do educando, desenvolvendo suas potencialidades e habilidades, ampliando suas oportunidades de modo a garantir seu sucesso social e profissional.

Dentre as prioridades, objetivos, metas e principais ações, é possível compreender que a escola tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades, como “ tornar-se um leitor no mundo” e “ter boa comunicação oral e escrita” (PPP, 2013, p. 10), para isso a escola conta com programas, projetos e ações pedagógicas que visam o desenvolvimento de tais habilidades.

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

preocupação da escola em promover um processo de aprendizagem centrado nas práticas reais da leitura e da escrita, de modo que o aluno, sujeito ativo deste processo, aprenda a ler o mundo por meio das palavras.

Ainda nesta dimensão destacamos a participação da coordenação pedagógica na organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização. Nesse sentido, as professoras expressaram que:

Os projetos que estão sendo desenvolvidos, que a gente desenvolve com o apoio da coordenação pedagógica. Às vezes assim quando temos dificuldade com algum aluno “oh, quem sabe tu dá uma olhada pra mim, leva ele lá? Pega um livrinho, dá uma ajuda lá com ele”. (Professora Helena)

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

Evidenciamos nas narrativas das professoras que o papel da coordenação pedagógica é de apoio e incentivo às práticas diferenciadas de leitura e escrita em sala de aula e, além disso, de auxílio no atendimento aos estudantes que apresentam dificuldades. Deste modo, é fundamental que “os gestores escolares, atuem em apoio e orientação do professor, na realização desse processo em sala de aula, mediante observação de aulas e reflexões conjuntas sobre a sua dinâmica” (Lück, 2014, p. 55).

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

Além do incentivo para as práticas diferenciadas evidenciamos, a partir das narrativas, o trabalho em equipe dentro da instituição. Sobre o trabalho pedagógico dos professores do ciclo de alfabetização e o trabalho em equipe, a coordenadora da escola ressalta que “*esse trabalho é organizado em equipe, a gente conversa, a gente dá ideias, uma vai sugerindo pra outra e as ideias vão surgindo e a gente vai colocando as práticas para funcionar, mas é sempre em equipe, ninguém organiza sozinho e isolado*” (professora/coordenadora Sandra).

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

os professores, além de terem a responsabilidade de dirigir uma classe, são membros de uma equipe de trabalho em que discutem, tomam decisões e definem formas de ação, de modo que a estrutura e os procedimentos de organização e da gestão sejam construídos conjuntamente pelos que atuam na escola. (professores, diretores, coordenadores, funcionários, alunos). (p. 408)

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

As ações de incentivo à leitura e à escrita na escola também possuem essa característica, uma vez que se configuram como ações conjuntas de interdependência entre a gestão escolar e a gestão educacional. Os professores expressaram que:

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

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

Estas narrativas destacaram as ações de incentivo à leitura e à escrita que são realizadas na escola, envolvendo todos os estudantes de anos iniciais, sendo organizadas e elaboradas em conjunto pela gestão escolar. Evidenciaram o trabalho cooperativo na escola, entre professores e equipe diretiva, na elaboração de ações e atividades que privilegiem a leitura e a escrita.

Assim, nos aproximamos do que Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), denominam como gestão democrática, em que professores e equipe diretiva aprendem e compartilham metodologias, conhecimentos, ações e práticas de avaliação.

Outro aspecto destacado nas narrativas das professoras foi o projeto *Leitura no coração*, de iniciativa da Prefeitura Municipal de Santa Maria e realizado em todas as escolas da RME. Segundo as narrativas este projeto é o que vem orientando e influenciando as ações em desenvolvimento na escola.

Este projeto busca incentivar as práticas de leitura e escrita entre toda a comunidade escolar, contribuindo na alfabetização dos estudantes, com atividades de contação de histórias, dramatização e teatros que despertam o interesse das crianças pela leitura.

As atividades desenvolvidas na escola, além de incentivar a leitura e a escrita, também auxiliam no desenvolvimento da oralidade e autonomia dos estudantes do ciclo de alfabetização, como pode ser evidenciado nas narrativas das professoras:

Este tipo de projeto é uma coisa que incentiva bastante, eles se sentem valorizados. [...] Muito bom, porque dependendo do que tu vai fazer, da maneira que tu vai fazer é super válido, não adianta aquela leitura só pela leitura, que eles ficam lendo, nem sabem o que é ou então alguma turma vem apresentar algum trabalho e eles não tem interesse nenhum, aí é

ruim. Mas a experiência que a gente tem aqui na escola foi muito válida, foi muito boa, tanto é que eles queriam de novo apresentar. (Professora Helena)

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

Nestas narrativas as professoras destacaram a importância das ações de incentivo à leitura e à escrita desenvolvidas na escola para o aprendizado e desenvolvimento da oralidade de seus alunos, ressaltando que os mesmos se sentem valorizados na proposição das atividades de dramatização e apresentação de histórias para os colegas.

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

Além das atividades desenvolvidas pelo Projeto leitura no Coração, a escola também realiza suas próprias ações através de um projeto de leitura. Segundo a coordenadora, as ações deste projeto são realizadas mensalmente através de atividades pensadas e organizadas cooperativamente pela instituição:

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

Deste modo é possível perceber que a gestão escolar vem organizando ações de incentivo à leitura e à escrita pela colaboração e cooperação entre todos que formam a equipe, buscando um espaço de interação e socialização de toda a escola.

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

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

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

As narrativas até aqui apresentadas indicam a pertinência do trabalho compartilhado dentro da própria instituição na organização do trabalho pedagógico dos professores, provendo de ambiente favorável à discussão à troca de ideias e ao trabalho em conjunto. Refletimos, assim, que o trabalho compartilhado se configura como um processo inerente à proposição de novas ações e atividades que privilegiam o aprendizado da leitura e da escrita no ambiente escolar, encaminhando e auxiliando na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, próxima dimensão a ser abordada nesta análise.

A segunda dimensão categorial, *a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização*, refere-se às ações de incentivo à leitura e à escrita desenvolvidas na escola, bem como aos aspectos necessários a esta organização do trabalho docente, ações e formações que tem repercutido na prática pedagógica dos professores.

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

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

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

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

Deste modo, ficou claro nas narrativas a preocupação das professoras em oferecer atividades que desperte o interesse e permita o envolvimento das crianças em seu processo de aprendizagem. Para isso é preciso “repensar o processo de leitura e da escrita é essencial para que se permita o envolvimento das crianças em atividades nas quais possam revelar suas ideias e concepções” (Ribeiro, 2007, p. 121).

As narrativas também apontaram para a necessidade de atividades contextualizadas à medida que procuram considerar as experiências que as crianças trazem de casa. Assim, é preciso partir do que é real para a criança, através das suas interações sociais, buscando significações às atividades propostas em sala de aula.

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

Referente à organização do trabalho pedagógico as professoras entrevistadas destacaram os aspectos que consideram necessários envolver no trabalho com a leitura e a escrita, sendo as práticas significativas de leitura e de escrita um dos aspectos de maior destaque nas narrativas. As professoras expressaram o seguinte:

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

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

Nestas narrativas as professoras destacam aspectos importantes a serem considerados no trabalho no ciclo de alfabetização, tais como propor atividades que desperte o interesse e o prazer em aprender, que envolva os estudantes no processo de construção da leitura e da escrita, por meio de atividades diversificadas, como os jogos, brincadeiras e livros de histórias. Neste sentido, Bolzan (2007) alerta para a importância de propiciar situações de aprendizagem lúdicas, pois,

a alfabetização é um processo dinâmico e contínuo e não se restringe apenas à leitura e à escrita das palavras e dos textos. É necessário propiciar as crianças atividades desafiadoras e prazerosas, a fim de que elas busquem investir na sua produção pessoal e espontânea, descobrindo e reinventando o mundo a partir de experiências ativas na sua cultura. (p. 23)

Evidenciamos, portanto, a importância das atividades lúdicas no ciclo de alfabetização, pois permitem que as crianças se expressem, explorem e se apropriem da leitura e da escrita como um objeto social de uma forma prazerosa e crítica, contribuindo para o avanço nas suas hipóteses.

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

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

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

Desta forma a alfabetização precisa ser entendida como um processo social e cultural, devendo as experiências e as vivências socioculturais das crianças serem consideradas pelo professor na organização da sua proposta pedagógica. A interação grupal também foi um dos destaques nas narrativas das professoras, enfatizando a importância do trabalho em grupo em suas turmas do ciclo de alfabetização:

Eu acho bem importante pra quem trabalha no Ciclo de Alfabetização conhecer as hipóteses das crianças, eu gosto de fazer isso, acredito que eu consigo me organizar melhor através deles. Gosto do trabalho em grupo, só trabalho em grupo, não consigo me organizar de outro jeito. [...] Não consigo imaginar, eu acho que eles aprendem muito mais entre eles do que eu propriamente dito ensinando alguma coisa. E as hipóteses também, eu gosto por causa disso, começa a fazer grupo de PS2, silábico, depois tu começa a misturar, começa a rodar, aí tu vê que eles começam a aprender melhor, sabe? Eles começam a progredir entre eles. (Professora Ana).

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

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

a interação grupal, então, é percebida como uma situação privilegiada do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, justamente pelo fato de conceber desequilíbrios na estrutura mental do sujeito que, buscando um ponto de equilíbrio, avança em suas hipóteses, criando esquemas mais elaborados, isto é, só há uma nova assimilação por parte do sujeito,

quando ocorre uma reestruturação cognitiva, além de ser uma excelente situação que permite e facilita a socialização dos conhecimentos e das tarefas referentes à lecto-escrita. (p. 95)

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

De tal modo, as professoras destacam que seus estudantes aprendem muito mais entre eles, pela interação, do que pelos ensinamentos do professor. Sobre isso é possível afirmar que “as crianças aprendam muito mais umas com as outras, porque, em conjunto, conseguem planejar e organizar ajudando-se mutualmente através de discussões sobre o que a escrita representa e como ela é representada” (Isaia, 2007, p. 93).

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

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

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

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

Outro aspecto de destaque nas narrativas foi o compartilhamento de experiências e a atividade formativa, referentes às ações e formações de professores proporcionados em âmbito nacional que possui um papel importante na organização trabalho do pedagógico no ciclo de alfabetização. Isso pode ser evidenciado nas narrativas a seguir:

A gente tira ideias maravilhosas no Pnaic², o que eu mais gosto no Pnaic são as trocas de experiências, porque tem colegas de lá do outro lado da cidade estão com um projeto de leitura que faz assim: “poxa, mas como é

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Pnaic - foi instituído em 4 de julho de 2012, pela portaria n. 867. É um compromisso assinado pelo governo federal, estadual e municipal com o propósito de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade ou no final do ciclo de alfabetização.

bom esse teu projeto, de repente vou levar alguma coisa para minha escola". Uma coisa que o PNAIC trouxe de bom foi isso, muito boa essa troca de experiências, acho que foi o que mais valeu no PNAIC, e isso acrescenta muito para a gente. (Professora Helena)

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

O Pnaic é aquela toda rede, existem as trocas, as reflexões, uma vai passando para a outra e as criações vão surgindo através da troca de experiência. [...] Está sendo bom, a troca de experiência sempre é válido, porque as vezes a gente não pensa em uma ação "ah, funcionou lá, então vamos fazer também", de repente até aprimorar em cima dessa ação já feita eu acho muito importante, eu acho que a troca é fundamental (Professora/coordenadora Sandra).

É perceptível, nestas narrativas, a influência do Pnaic na formação docente, tornando-se um momento de interação, de compartilhamentos e de apoio a estas professoras. Reafirmamos, portanto, que "a construção do papel do professor é coletiva [...] é uma conquista social, compartilhada, que implica trocas e representações" (Bolzan, 2009, p. 22).

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

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

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

A formação de professores é um processo contínuo de aprendizagens, pois, "não se pode pretender que a formação inicial oferece 'produtos acabados', mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento

profissional” (Garcia, 1999, p. 27). Deste modo podemos entender a trajetória docente como um processo de formação permanente, que está sempre em busca de novos conhecimentos e aprendizagens, que não se limita aos conhecimentos iniciais que possui.

Assim, compreendemos a importância de programas e ações de formação de professores na organização do trabalho pedagógico, pois todas as aprendizagens adquiridas nestas formações irão refletir de alguma forma no trabalho em sala de aula.

As dimensões categoriais desta análise destacaram, essencialmente, a organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização, bem como os aspectos inerentes a esta organização. Na primeira dimensão categorial destacamos o PPP como um documento que serve de base e guia de orientação ao trabalho docente, o compartilhamento de experiências e atividade formativa dos professores e as ações de incentivo à leitura e à escrita realizadas na escola como fatores imprescindíveis na organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização.

A segunda dimensão categorial, por sua vez, permitiu a reflexão sobre as práticas significativas de leitura e de escrita realizadas em sala de aula e de iniciativa própria dos professores, privilegiando atividades lúdicas e a interação entre pares como estratégia potencializadora de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

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

Durante este trabalho buscamos compreender como a organização da dinâmica pedagógica repercute no desenvolvimento das ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização. Assim, para alcançar tais objetivos contamos com narrativas de quatro sujeitos de pesquisa. Estas narrativas nos permitiram compreender como as professoras organizam o trabalho pedagógico, desenvolvendo ações de incentivo à leitura e à escrita no ciclo de alfabetização, bem como os modos pelos quais a gestão escolar se organiza para o desenvolvimento e acompanhamento deste trabalho.

Nesta direção, a partir da análise desenvolvida na categoria a *gestão escolar e o projeto político-pedagógico*, constatamos que a escola realiza ações de incentivo à leitura e à escrita por meio do projeto de leitura dos anos iniciais do ensino fundamental, elaborado pela escola e em desenvolvimento desde junho de 2015. As atividades deste projeto, por sua vez, estão vinculadas ao projeto *Leitura no coração*, de iniciativa da Smed.

Apesar do PPP não mencionar as ações realizadas na escola, o mesmo contempla os aspectos que promovem o incentivo à leitura e à escrita, ficando clara a preocupação da escola em promover uma aprendizagem mais significativa por meio de atividades lúdicas e contextualizadas no ciclo de alfabetização.

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

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

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

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

No que se refere à categoria *organização do trabalho pedagógico* evidenciamos que as professoras fazem ações individuais, realizando-as diariamente pela leitura, contação de histórias de livros infantis e utilização de recursos como o mascote da turma. Por meio destas ações as professoras buscam incentivar a leitura e a escrita entre os estudantes de uma forma significativa e prazerosa.

Além disso foi recorrente, nas narrativas, as práticas significativas de leitura e escrita em sala de aula, sendo possível verificar alguns aspectos necessários de serem contemplados no trabalho com a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização. Foram destacados a interação grupal como estratégia potencializadora para a aprendizagem da leitura e da escrita, por meio do lúdico e de atividades diversificadas, bem como os aspectos que dizem respeito aos interesses, vivências e experiências extraescolares dos estudantes.

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

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

Sobre o compartilhamento de experiências e a atividade formativa teve destaque o Pnaic como um dos programas de influência no ciclo de alfabetização. Sobre as formações do Pnaic as professoras expressam como ponto favorável à sua formação o compartilhamento de experiências com outras professoras da RME.

O compartilhamento de experiências, desta forma, é essencial à aprendizagem docente. É importante os professores desfrutarem de um momento aberto ao diálogo, à interação, a troca de ideias, pois a aprendizagem se dá através das relações que o sujeito estabelece com o meio em que vive e com as pessoas que o rodeiam.

No desenvolvimento desta pesquisa foi possível verificar que as professoras buscam, por meio do compartilhamento de experiências, desenvolver estratégias que promovam a alfabetização. Além disso possuem, na escola, o apoio e o incentivo à valorização do profissional por parte da coordenação pedagógica, o que é essencial para o fazer docente.

Consideramos que a gestão escolar tem trabalhado no sentido de apoiar, orientar e envolver os professores nas tomadas de decisões e na elaboração do projeto de incentivo à leitura e à escrita na escola, promovendo um ambiente favorável ao diálogo e ao compartilhamento de ideias, o que é fundamental para o desenvolvimento destas ações no ciclo de alfabetização.

Neste sentido, considerando que o trabalho pedagógico envolve diferentes âmbitos da gestão na organização, orientação e acompanhamento deste trabalho, a gestão escolar precisa promover momentos de compartilhamento e trabalho coletivo, de modo que todos busquem os mesmos objetivos em prol de uma aprendizagem mais significativa.

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

Referências

BOLZAN, Doris Pires Vargas. Verbetes. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep/Ries, 2006.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Aprendizagem docente e processos formativos: movimentos construtivos da professoralidade na Educação básica e Superior*. Relatório final do projeto de pesquisa interinstitucional e integrado, registro no GAP n. 025821. CNPq/PPGE/CE/UFSM, 2011-2013.

BOLZAN, Doris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

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

BOLZAN, Doris Pires Vargas; SANTOS, Eliane Aparecida Galvão dos; POWACZUK, Ana Carla Hollweg. Cultura escrita: aprender a ler e escrever na escola. *Revista Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 38, n. 1, 2013, p. 97-110.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 30 set. 2015.

BRASIL. Lei n. 11.274, 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. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 fev. 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/111274.htm>. Acesso em 30 set. 2015.

BRASIL. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 (nove) anos. Conselho Nacional da Educação, Brasília, DF, 14 dez. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em 30 set. 2015.

BRASIL. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e as ações do pacto e define suas diretrizes gerais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 jul. 2012. Disponível em <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf>. Acesso em 30 set. 2015.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna (org.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL CASTRO ALVES. *Projeto político-pedagógico*. Santa Maria, 2013.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011a.

FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

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

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

ISAIA, T. P. *Interação grupal: um meio de promover a construção da lecto-escrita*. In: BOLZAN, D. P. V (org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática*. Petrópolis: Vozes, 2008a.

LÜCK, Heloisa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Petrópolis: Vozes, 2008b.

- LÜCK, Heloisa. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009.
- LÜCK, Heloisa. *Gestão do processo de aprendizagem pelo professor*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas, 1996.
- MOROSINI, Marília Costa (org.). *Enciclopédia da pedagogia universitária: glossário*. Brasília: Inep/Ries, 2006.
- MORTATTI, Maria. *Educação e letramento*. São Paulo: Unesp, 2004.
- POWACZUK, Ana Carla Hollweg. A organização do trabalho escolar e a alfabetização: atividades diversificadas em sala de aula. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 2007.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA. *Projeto leitura no coração*. Santa Maria, 2014.
- RIBEIRO, A. C. G. *Alfabetização: resignificação do processo de ensino- aprendizagem através da mediação do professor*. In: BOLZAN, Doris Pires Vargas (org.). *Leitura e escrita: ensaios sobre alfabetização*. Santa Maria: UFSM, 2007.
- TEBEROSKY, Ana. Construção de escritas através da interação grupal. In: FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomez. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

Gabriela Cedalia Cardoso é especialista em gestão educacional pela Universidade Federal de Santa Maria.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: gabicardoso24@yahoo.com.br.

Doris Pires Vargas Bolzan é professora no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: dbolzan19@gmail.com.

Silvana Martins de Freitas Millani é professora substituta no Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria e estudante do curso de doutorado em Educação na mesma instituição.

Endereço: Avenida Roraima, 1000 - 97105-900 - Santa Maria - RS - Brasil.

E-mail: silmfm@hotmail.com.

Recebido em 20 de maio de 2016.

Aceito em 14 de junho de 2016.