

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

SILVANA CORRÊA VIEIRA DE LEÓN

**PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PNAIC
(2013)**

São Leopoldo

2015

Silvana Corrêa Vieira De León

PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PNAIC (2013)

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de concentração: Linguagem e Práticas Escolares

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2015

D278p De León, Silvana Corrêa Vieira

Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013) / Silvana Corrêa Vieira De León – 2015.

172 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2015.

“Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza”

1. Linguística Aplicada 2. Alfabetização. 3. Letramento. 4. Formação continuada. 5. PNAIC. I. Título.

CDU 81'33

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária: Mariana Dornelles Vargas – CRB 10/2145

Silvana Corrêa Vieira De León

**PERMANÊNCIAS E RUPTURAS NAS PRÁTICAS DE PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS EM FORMAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PNAIC
(2013)**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 30/10/2015.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. – Clecio dos Santos Bunzen Júnior – (UFPE)

Prof^ª Dr^ª Rejane Ramos Klein – (UNISINOS)

Prof^ª Dr^ª Cátia de Azevedo Fronza – (UNISINOS)

Dedico este trabalho aos meus pais. A minha mãe, pela sua sensibilidade e iniciativas que sempre me levaram ao ato de ler com prazer. Ao meu pai (in memoriam), que me incentivou, pelo exemplo, a um caminhar que busca um escrever poético.

Agradeço

A Deus, pela infinita misericórdia e por me acompanhar em todos momentos de minha vida.

À professora Dra. Cátia Fronza, pela dedicação incansável ao orientar meu trabalho, pelas palavras de incentivo e força para eu pudesse continuar caminhando e construindo conhecimento.

Aos professores do curso de Pós-graduação pelos diálogos e intervenções que fizeram com que eu crescesse durante a jornada.

À professora Dra. Rejane Klein e professor e professor Dr. Clecio Bunzen, que compuseram a banca de qualificação, pela sinceridade na análise do meu trabalho e pela disposição em ajudar.

Aos meus alunos, pela tolerância e compreensão no momento de produção desse trabalho.

Às professoras alfabetizadoras, interlocutoras desta pesquisa, que participaram das reflexões da pesquisa.

À minha família: mãe, irmãs, filho, sobrinhas em torcer e compartilhar da minha vitória.

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos”.

Fernando Teixeira de Andrade

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação o programa de formação PNAIC – Pacto da Alfabetização na Idade Certa – do ano de 2013, em que o trabalho realizado foi direcionado à linguagem (alfabetização e letramento), a partir da perspectiva de professoras alfabetizadoras em formação, de uma escola municipal de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos. A análise foi orientada a partir da seguinte questão: é possível perceber impactos sobre o processo de ensino da língua materna a partir da fala de professoras em formação continuada, com um olhar mais específico para o PNAIC, quando se remetem a suas práticas, em uma escola municipal de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos? Para isto, ficou estabelecido como objetivo central verificar em que medida a formação continuada oferecida pelo PNAIC se evidencia nas falas de professores sobre suas práticas de ensino de língua materna no segundo e no terceiro ano do Ensino Fundamental. A metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa. Os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram: i) análise dos cadernos de formação do PNAIC, as unidades 1 e 3 de cada um dos cadernos que compõem o ciclo de alfabetização, com um olhar voltado para os conceitos sobre alfabetização, letramento e sistema de escrita alfabético; ii) entrevistas semiestruturadas e gravadas em áudio com quatro professoras em formação do PNAIC. Os alicerces teóricos que embasaram a investigação apoiam-se em Bakhtin (2003, 2006), Kleiman (2004, 2005, 2007), Mortatti (2000, 2007), Soares (2005, 2010, 2013), Vygotsky (1996, 1998). Entre as constatações do estudo, destacam-se a importância evidenciada em programas de formação continuada, como o PNAIC, em trabalhar com o professor alfabetizador a partir da perspectiva de uma ação reflexiva para que resultados positivos se evidenciem nas práticas pedagógicas. Em relação aos cadernos e à dinâmica das formações, verificaram-se propostas para o ensino da escrita e da leitura a partir do uso de materiais didáticos diversificados, encaminhados pelo MEC. O olhar para a fala das professoras mostrou a construção significativa de conceitos trabalhados nas formações que as direcionaram para mudanças em suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Formação Continuada. PNAIC.

ABSTRACT

The object of interest in this investigation is the formation program known as PNAIC – *Pacto da Alfabetização na Idade Certa* – from the year 2013, when language was the focus of the activities (alphabetization and literacy), from the perspective of literacy teachers in formation, from a municipal school in the Vale do Rio dos Sinos' region. The analysis was guided by the following question: is it possible to perceive the impacts on the process of teaching a mother tongue, when it comes to their practices, and considering that they have been under continued formation, specifically by the PNAIC program, in a municipal school in the Vale do Rio dos Sinos' region? In order to do it, the main objective is to verify to what extent the continued formation emerges from the speeches of the teachers, considering their own practices, from the second and third grades in the Elementary School. The methodology adopted was the qualitative research. The instruments used to gather the data were: i) an analysis of the formation material from PNAIC, unities 1 and 3 from each manual that integrate the alphabetization cycle, observing the concepts of alphabetization, literacy and the alphabetical writing system; (ii) semi-structured and audio-recorded interviews with 4 teachers coursing the PNAIC. The theoretical basis that support the investigation are Bakhtin (2003, 2006), Kleiman (2004, 2005, 2007), Mortatti (2000, 2006), Soares (2005, 2010, 2013), Vygotsky (1996, 1998). Amongst the findings in this study is the importance evidenced by programs of continued formation, like the PNAIC, when it comes to conceive the activity of the teacher of alphabetization from the perspective of a reflexive action in order to obtain positive results in pedagogical practices. When it comes to the manuals, as well as the dynamics of the formation process, some proposals devoted to the teaching of writing and reading were noticed through the usage of diversified didactical material provided by MEC. The observation of the speeches provides by the teachers evidenced the significant construction of concepts debated in the formation course that signalled to changes in their pedagogical practices.

Key words: Alphabetization. Literacy. Continued formation. PNAIC.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 3 – Ano 1.....	111
Tabela 2: Conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 3 – Ano 2.....	112
Tabela 3: Conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 3 – Ano 3.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Direitos de Aprendizagem - Leitura.....	35
Figura 2: Conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabético (LEAL; MORAIS, 2010).....	40
Figura 3: Centro de Formações que compõem a Rede Nacional de Formação de professores	60
Figura 4: Linha do tempo – Formação continuada de professores no Brasil	65
Figura 5: Kit Trilhas da Natura.....	86
Figura 6: Jogos do Kit Trilhas da Natura	88
Figura 7: Site oficial do PNAIC	106
Figura 8: Cadernos de Apresentação e Avaliação	107
Figura 9: Cadernos – Educação Especial/Educação do Campo/Formação de Professores....	108
Figura 10: Cadernos de Formação – Ano 1/Ano 2/Ano 3	108
Figura 11: Kit de Jogos de alfabetização.....	130

LISTA DE SIGLAS

	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita/ Universidade Federal de Minas
CEALE	Gerais
	Centro de Estudos em Educação e Linguagem/ Universidade Federal de
CEEL	Pernambuco
CEFIEL	Centro de Formação Continuada de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IF	Instituição Formadora
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFA	Programa de Professores Alfabetizadores
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEB	Secretaria da Educação Básica
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle
SISPACTO	Sistema de Monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização pela Idade Certa
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM.....	22
2.2 A PRÁTICA DA LINGUAGEM NA ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	24
2.2.1 O trabalho de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	32
2.2.2 O Sistema de Escrita Alfabético	38
2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	40
2.3.1 Letramento: “caminhos com pontos provisórios de partida, de chegada, e de redirecionamento”	42
2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	47
2.4.1 Programas de Formação de Professores	56
2.4.1.1 PROFA	67
2.4.1.2 PRÓ-LETRAMENTO	70
2.4.1.3 PNAIC	72
2.4.1.4 TRILHAS	83
3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA	92
3.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO	100
3.2 AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	103
3.2.1 A escolha pela entrevista: liberdade e relações de confiança	104
3.3 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM ESTUDO	106
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS	115
4.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC	
4.1.1 Concepções sobre alfabetização, letramento e Sistema de Escrita Alfabética encontradas nos cadernos de formação do PNAIC	120
4.1.2 O uso dos materiais didáticos propostos nos cadernos de formação	132
4.2 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS	133
4.2.1 O trabalho de sala de aula: encontrando um conceito para “Alfaetrar”	134
4.2.2 Materiais didáticos e o PNAIC: possibilidade de práticas inovadoras.....	149
4.2.3 Os Programas de formação de professoras: o que mudou?	152
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	173

APÊNDICE B – UNIDADES QUE COMPÕEM OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC – ÁREA DA LINGUAGEM.....	175
--	------------



*Caminhante, são teus passos
o caminho e nada mais;
Caminhante, não há caminho,
faz-se caminho ao andar.
Ao andar se faz caminho,
e ao voltar a vista atrás
se vê a senda que nunca
se voltará a pisar.
Caminhante, não há caminho,
mas sulcos de espuma ao mar.*

*Antonio Machado (Provérbios), Provérbios
y cantares*

1 PRA COMEÇO DE CONVERSA

As pesquisas no campo da Linguística Aplicada, no que dizem respeito à formação de professores e, principalmente, às questões que se relacionam às dificuldades ou não apropriação da linguagem escrita pelas crianças durante o processo de alfabetização, têm impulsionado pesquisadores, professores, gestores de escolas e a sociedade em geral para a busca de caminhos para um letramento maior e melhor dos nossos alunos. O avanço em pesquisas como essas unem esforços do campo da Linguística e da Educação, que convidam o professor a fazer reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Materna nas salas de aula da Educação Básica.

As investigações direcionadas ao ensino da língua materna mostram, no nosso entendimento, a possibilidade de reflexões mais profundas sobre a língua que podem auxiliar o professor em sua trajetória do dia a dia como alfabetizador. As discussões aqui escolhidas como norteadoras para essa pesquisa, de forma alguma, têm a intenção de invalidar outros estudos da mesma área ou conceitos já postulados no meio acadêmico. A mais pura intenção é, na verdade, ampliar entendimentos e conceitos da área específica do ensino da língua materna, trazidos em formações de professores, bastante presentes nas reflexões de pesquisadores que auxiliam na construção dos materiais oferecidos aos alfabetizadores como subsídio teórico e metodológico, com o intuito de possibilitar o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem¹ dentro do ciclo de alfabetização.

Nesse sentido, essa pesquisa buscou ferramentas teóricas para a compreensão, para um olhar mais crítico sobre a forma e as condições com que a sociedade brasileira se relaciona com a escrita e, dessa forma, direciona, também, fundamentos metodológicos que sedimentam as diretrizes para o ensino da leitura e da escrita.

¹ O termo “Direitos de Aprendizagem” não é utilizado pela primeira vez nos documentos que orientam a formação do PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O termo já foi utilizado em outros documentos de formação para professores alfabetizadores. Com um significado mais ampliado e visando a uma maior discussão por parte de professores e gestores de escolas, aparecem nos documentos do PRÓ-LETRAMENTO e, novamente, no PNAIC. O direito à Educação Básica é garantido a todos os brasileiros e, segundo prevê a Lei 9.394, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, “tem por finalidade 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” (Art. 22). Nos cadernos de formação do PNAIC, são descritos os Direitos de Aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística.

Ainda nessa linha de pensamento, é importante ressaltar a maneira como conceitos como alfabetização e letramento são trabalhados e contextualizados em materiais destinados à formação de professores e quais reflexões sobre os mesmos têm impactado de forma significativa em práticas de letramento desenvolvidas dentro da escola.

Dentro deste contexto, o governo federal criou, pelo menos nos últimos vinte anos, programas², medidas provisórias, diretrizes e projetos que são totalmente direcionados para a formação continuada do professor. O eixo norteador de toda essa preocupação e investimento nessa área específica da educação, a formação de professores, explica-se pelo fato dos baixos índices que revelam resultados preocupantes em relação ao domínio da leitura e da escrita da população brasileira.

Nessa trajetória, da criação de programas, projetos e tantas outras políticas públicas com foco na formação de professores, no ano de 2012, o Ministério da Educação, através da figura do Ministro da Educação Aloizio Mercadante Oliva, criou o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – publicado no Diário Oficial da União, pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Essa ação, na verdade, reafirma e amplia o compromisso acatado no Decreto no 6.094, de 24 de abril de 2007³, em parceria com universidades públicas “[...] assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental de todas as escolas públicas, inclusive as escolas do campo e as multiseriadas”.

De acordo com reportagem veiculada no site oficial da Agência Brasil⁴, o PNAIC surgiu em virtude de pesquisas que mostravam que, mesmo com uma trajetória de investimento, por parte do Governo Federal, em programas de formação de professores a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos, em 2012, ainda atingia 15,2%, aproximadamente (CRISTALDO, 2012).

² Entre algumas das ações do governo brasileiro, que demonstram essa preocupação, temos: Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2000); Parecer CNE/CP 027/2001; Resolução CNE/CP 1/2002; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (2004); Resolução CNE/CP n.º 01/2006; Universidade Aberta do Brasil UAB(2005); Pró-letramento (2006); Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007; Sistema Nacional de Formação De Professores (2007); Decreto nº 6.755 29 de janeiro de 2009; Plataforma Paulo Freire (2009); Decreto nº 7084 de 2010 e Resolução nº 07 de 14 de dezembro de 2010 e, mais recentemente, o PNAIC – Pacto de Alfabetização pela Idade Certa.

³ O Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica e, inclui, a diretriz de que toda criança, até os oito anos de idade, deve estar alfabetizada.

⁴ Reportagem publicada pela Empresa Brasileira de Comunicação S/A em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-08/governo-vai-investir-r-27-bilhoes-em-pacto-para-alfabetizar-criancas-ate-os-8-anos>>.

Nessa mesma reportagem, o próprio Ministro da Educação afirma que em alguns estados como Maranhão (34%) e Alagoas (35%), a taxa de não alfabetização é o dobro do índice nacional. As regiões Sul, Centro-Oeste e Sudeste apresentam índices melhores. No Paraná, encontramos a menor taxa de crianças não alfabetizadas no país (4,9%). Segundo o Ministro, o impacto financeiro da reprovação de alunos, em toda a Educação Básica, estende-se de R\$ 7 bilhões a R\$ 9 bilhões de reais ao longo do percurso escolar, e, nesse caso, a alfabetização é a prioridade das prioridades, “[...] é o maior desafio histórico e que esse país deveria colocar no topo de agenda de todos os gestores do Brasil”, sinalizou Mercadante (apud CRISTALDO, 2012).

A partir da leitura dos documentos que embasaram a implementação do PNAIC, em 2012, na maioria dos municípios brasileiros, percebe-se que o debate sobre a formação de professores e a importância de um olhar para o ensino da língua materna nos anos iniciais é bem anterior ao PNAIC. Registros, inclusive citados no documento traçam, de certa forma, uma linha histórica até a chegada do PNAIC e mostram alguns marcos ou eixos norteadores para a educação. Entre eles, destacamos a formação de competências como eixo principal e a formação reflexiva como eixo metodológico. Dessa forma, a alfabetização torna-se o foco principal em meio aos discursos sobre a melhoria da qualidade na educação pública.

Com a intenção de uma apropriação maior em relação ao tema da formação de professores do ensino da língua materna e como estudos da área da Linguística Aplicada auxiliam nessas discussões para que haja uma melhoria no ensino básico, essa dissertação de Mestrado teve como foco entender de que forma os professores participantes desta pesquisa fazem relações entre a teoria e a prática das formações continuadas das quais já participaram e, mais especificamente, com a formação do PNAIC.

Entre as muitas ações pautadas nos próprios documentos orientadores das formações continuadas, de programas governamentais, algumas são taxativas ao afirmar a necessidade da reflexão do professor a partir de sua própria prática de sala de aula. E, para que isso aconteça, é preciso disponibilizar espaços e tempo de reflexão – seja dentro da escola ou fora; seja em uma primeira formação ou em formações continuadas.

No entanto, também é preciso lembrar que, dentro do quadro em que a rotina do professor de escola pública se apresenta com uma carga exaustiva de trabalho, na maioria das vezes, esse tempo e espaço não acontecem. De acordo com Perrenoud (2002), um professor sem tempo ou direcionamento metodológico para observar sua prática de sala aula, perde oportunidades de aprimoramento em sua práxis.

Nesse sentido, é preciso que se criem espaços para que o professor possa refletir sobre sua prática. Isso significa que “relembrar e refletir sobre o próprio caminho percorrido pode ser revelador de práticas que precisam ser superadas, reconstruídas ou modificadas” (BRASIL, 2012a, p. 16).

Pensando a partir dessa perspectiva, de uma formação que busca um professor reflexivo, vale lembrar as palavras de Paulo Freire, quando afirma que,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para contatar, contatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

E “como conhecer o que ainda não conheço”? Como fazer com que os espaços de formação sejam realmente momentos de trocas de experiências, de reflexões, de estudos, de estar aberto para “aprender fazendo”. Se as crianças aprendem fazendo, professores também podem melhorar sua prática, sua forma de entender o aprendizado da criança, construindo o seu próprio caminho investigativo, de observação, de estudos e, principalmente, reflexão.

A sala de aula ainda é um espaço em que, como educadores, temos o hábito de proteger de outros olhares. Uma prática reflexiva, de pesquisa e mudanças altera o viés – é preciso mostrar, revelar o interior da sala de aula, da escola para o coletivo e, dessa forma, com um olhar de fora, de novas práticas, ideias e construção do conhecimento com os pares, enriquecer o aprendizado na instituição.

Na tentativa, também, de fazer esse olhar mais reflexivo e sensível para a realidade da educação brasileira, a pergunta de pesquisa que norteou a investigação foi: é possível perceber os impactos sobre o processo de ensino da língua materna observados na prática docente de professoras que participam de formações continuadas, com um olhar mais específico para o PNAIC, em uma escola municipal de uma cidade do Vale do Rio dos Sinos?

O foco da pesquisa foi trazer dados a partir da formação continuada do PNAIC (2013). No entanto, essas formações, como veremos no decorrer do texto, já são pauta das políticas públicas em nosso país há mais de dez anos. O PNAIC não é um programa que inaugura as formações continuadas no Brasil, mas algumas especificidades em sua caracterização são visíveis.

Por esse motivo, um dos levantamentos realizados durante a trajetória da pesquisa também foi um olhar para outros programas de formação como o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e o TRILHAS, que têm características e objetivos que se aproximam muito

do PNAIC, mostrando uma trajetória, também, das formações continuadas da esfera pública do Brasil.

A pesquisa foi realizada em um município da Região do Vale do Rio dos Sinos, no estado do Rio Grande do Sul, em uma das quarenta e três escolas municipais de ensino fundamental e contou com a participação de quatro professoras.

Como objetivo geral da investigação, teve-se como meta verificar em que medida a formação continuada oferecida pelo PNAIC se evidencia nas práticas de ensino de língua materna de professoras que atuam no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental.

Para isso, os objetivos específicos que acompanharam a pesquisa foram:

- a partir do que é apresentado nos cadernos do PNAIC (2013), unidades 1 e 3⁶ - Ano 1, 2 e 3, apresentar como são abordados os conceitos relacionados a alfabetização, letramento e Sistema de Escrita Alfabética;
- investigar, por meio de entrevistas semiestruturadas, a compreensão que as professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa fizeram sobre temas que foram pautados nas formações como: alfabetização, letramento, métodos de alfabetização, uso dos materiais didáticos vinculados ao PNAIC e heterogeneidade das turmas de alfabetização. Além disso, desvelar suas percepções em relação às formações continuadas oferecidas por parte do MEC, principalmente o PNAIC.

Este texto está dividido em quatro capítulos, nos quais organizei minhas reflexões e estudos sobre a temática. Neste primeiro capítulo, que intitulei “Pra começo de conversa”, apresento a estrutura básica da pesquisa, o objetivo da mesma e a orientação para o que foi meu objeto de investigação. No segundo capítulo, traço um percurso teórico de conceitos e concepções necessárias para a compreensão do desenho das formações continuadas específicas para a área da linguagem. Entre esses conceitos estão alfabetização e letramento, bem como as

⁵ A escolha de trabalhar apenas com professoras de turmas de segundo e terceiro ano deve-se ao fato de que, como professora alfabetizadora, percebo a apreensão de muitas educadoras que trabalham com estas turmas no que diz respeito à continuidade do trabalho de alfabetização iniciado no primeiro ano. Isso se deve, também, ao fato de que, no terceiro ano, não há retenção de alunos, e a realidade mostra que muitas crianças chegam ao final do terceiro ano sem consolidarem competências básicas para o avanço no aprendizado.

⁶ O material de formação do PNAIC (2013) foi organizado por ano de escolaridade (Ano 1, Ano 2 e Ano 3), e os conteúdos são divididos em oito unidades para cada ano. Além desses, também temos o caderno “Educação do Campo”, composto por oito cadernos, mas não separados por ano; os Cadernos Formação, com quatro volumes intitulados: *Caderno de Apresentação*, *Caderno de Formação*, *Caderno de Educação Especial* e *Caderno de Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões*. No ano de 2013, então, foram utilizados 36 Cadernos de Formação. Para essa pesquisa, a partir dos dados encontrados ao longo do estudo, optou-se pela apresentação das Unidades 1 e 3, dos Cadernos do Ano 1, 2 e 3, por tratarem de aspectos específicos da investigação como os conceitos de alfabetização, letramento e Sistema de escrita alfabética, os quais se evidenciaram, também, na fala das professoras.

concepções de leitura e escrita que orientam os estudos propostos a partir dos cadernos de formações de vários programas do MEC. Ainda dentro deste capítulo, trago apontamentos importantes sobre a temática das formações de professores com base em contribuições de pesquisadores ligados a LA. Dando seguimento a esse tema, apresento o PNAIC, foco da pesquisa, bem como o PRÓ-LETRAMENTO, o TRILHAS e o PROFA, com o objetivo de sinalizar a continuidade de propostas de formação por parte do Governo Federal, bem como assinalar especificidades verificadas em relação ao PNAIC. No terceiro capítulo, objetivo desenhar toda a trajetória da pesquisa, justificando, inclusive, muitas das escolhas que tive que fazer durante o processo. Nesse capítulo, ainda, indico a metodologia utilizada para análise do corpus escolhido para a investigação com base nas contribuições de Bakhtin. No quarto capítulo, apresento e analiso as entrevistas realizadas durante a pesquisa. Dedico-me, ainda nesse capítulo, a apresentar as concepções de alfabetização, letramento e SEA, apresentadas nos cadernos de formação. Por fim, nas considerações finais, aponto minhas reflexões sobre o percurso percorrido nesse tempo de pesquisa entendendo e buscando encontrar, a partir das contribuições de Bakhtin, o dialogismo ocorrido nesse período, ou melhor, os ecos que suscitaram em mim todas essas reflexões. Talvez esse entendimento, para mim, enquanto pesquisadora da minha própria prática, tenha sido o maior ganho da pesquisa.

Entender o que nos diz Bakhtin (1997, p. 320) sobre o fato de que nenhum enunciado “vem ao mundo” alheio a outros dizeres é relevante, no sentido de se perceber a partir de quais vozes, quais concepções se ancorou a minha prática enquanto professora e como pesquisadora. “Todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (BAKHTIN, 1997, p.320).

Todos os enunciados analisados nos cadernos de formação do PNAIC, assim como os enunciados produzidos pelas professoras participantes da pesquisa e agora estes produzidos neste texto da minha Dissertação de Mestrado, revelam as facetas do dialogismo que nos apresentou Bakhtin, reafirmando que todo enunciado abriga um universo “de vozes sociais em múltiplas relações de convergência e de divergência, de harmonia e de conflito, de aceitação e de recusa” (BRAIT, 2005, p. 98). Todo enunciado é sempre uma resposta aos enunciados que vieram antes e que se refazem ou se reinventam motivando ecos futuros que, por sua vez, produzirão outros dizeres, outras reflexões e novas pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta fundamentação teórica, objetivamos apresentar a revisão bibliográfica utilizada durante o desenvolvimento do trabalho e demonstrar a posição de autores, referências na área da Linguística Aplicada e Educação, sobre os temas tratados. Inicialmente, buscamos explorar algumas reflexões em relação a concepções sobre língua e linguagem que fundamentam nossa compreensão a respeito da apropriação da linguagem escrita e que embasam os cadernos de formação do PNAIC. De acordo com esses documentos, a linguagem é vista como uma das atividades que constituem o homem enquanto sujeito e se realiza a partir da interação desses sujeitos, seja por meio de enunciados escritos, orais, ou sinalizados, se pensarmos nas línguas de sinais. Para contemplar essas reflexões também apresentamos parâmetros conceituais de Vygotsky e Bakhtin relevantes para o ensino da língua materna, com foco nas questões da alfabetização e do letramento.

Na busca de mais conceitos e posicionamentos que possam colaborar para o desenvolvimento do trabalho, apresentamos, também, uma revisão sobre alfabetização, letramento e o Sistema de Escrita Alfabético.

Trazemos também uma reflexão sobre a formação de professores, tema tão discutido em pesquisas acadêmicas, por instituições governamentais e outros setores da sociedade, quando se faz referência à busca pela qualidade da educação em nosso país.

2.1 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM

Para dar todo o aporte teórico a questões relacionadas à linguagem e à importância da interação no processo de letramento, trazemos Vygotsky (1998), principalmente quando trata das questões relacionadas ao aprendizado significativo e ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, e Bakhtin (2000a), que traz a ideia da linguagem como produtora de sentido entre sujeitos e conhecimentos.

O importante a destacar aqui é que os conceitos relacionados à importância da linguagem em todo o processo de ensino-aprendizagem, à luz da teoria e contribuições de autores como Bakhtin e Vygotsky serviram, nesta investigação, para embasar as análises que se relacionam ao processo de aprendizagem da leitura e escrita. Tais concepções também estão ligadas ao entendimento de como os professores, nos momentos das formações continuadas e em suas práticas pedagógicas, privilegiam o ensino da leitura e da escrita numa perspectiva

dialógica, considerando nesse processo os aspectos sócio históricos e culturais vinculados aos alunos, também capazes de direcionar as práticas de letramento.

Para essa pesquisa, interessa-nos, em especial, contribuições do psicólogo bielo-russo Lev Vygotsky (1896-1934) que traz conceitos importantes para pensarmos sobre as questões que são abordadas na pesquisa. Conceitos que também são referenciados nos cadernos de formação de PNAIC, uma vez que sua teoria contribuiu e ainda contribui para reflexões essenciais aos pensarmos sobre o desenvolvimento humano.

Alguns dos conceitos que aparecem na teoria de Vygotsky são acionados na pesquisa, no sentido de contribuírem para as análises e fundamentação teórica. Entre eles, destacamos a Zona de desenvolvimento proximal (ZDP), conceituada brevemente no referencial teórico. Esse conceito trazido pelo autor trata, basicamente, sobre a distância entre as práticas que uma criança já domina e nas atividades em que ela ainda depende de ajuda para avançar. Esse elemento, a partir do qual o psicólogo russo se debruçou em seus estudos, dialoga com muitas das teorias apresentadas nos cadernos de formação do PNAIC, entre elas, a forma como Emília Ferreiro conduz suas contribuições sobre a construção das hipóteses de escrita da criança e os elementos essenciais para a mediação do professor, na perspectiva da ZDP, proposta de Vygotsky.

Outro conceito, que se relaciona à ZDP é a aprendizagem mediada. Para o estudioso, se trata da aquisição de conhecimento a partir de um intermediário entre o ser humano e o ambiente. São dois esses mediadores: os instrumentos e os signos.

Para o que nos interessa para a pesquisa, com um olhar reflexivo sobre abordagens teóricas que perpassam as construções de conceitos trazidas nos cadernos do PNAIC, esses dois elementos mediadores que coloca Vygotsky são fundamentais quando buscamos contribuições para a compressão do professor sobre a maneira como a criança se apropria da aprendizagem de leitura e escrita. No momento em que o professor compreende esse processo, ele está capacitado para propor atividades que potencializem o desenvolvimento do aluno. No que diz respeito à compreensão dos processos de leitura e escrita, o professor passa a compreender que a palavra escrita é um signo, não disponível na natureza, criado como um instrumento de comunicação, um registro das relações e ações humanas.

E, nesse fio condutor, Vygotsky traz outro conceito – o pensamento verbal – concebendo à linguagem papel fundamental e primordial no processo de construção do conhecimento. A partir desse entendimento, é possível compreender que o ato de decodificar letras não é o suficiente para uma leitura significativa. Essa prática, para o teórico, está ligada a movimento, a vida. É preciso aprender e apreender. É saber fazer e expressar pela prática do conhecimento.

No que diz respeito à significação da palavra, no mesmo direcionamento, apresentamos Mikhail Bakhtin (1895-1975), filósofo e pensador russo que dedicou a vida à definição de noções, conceitos e categorias de análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais.

O filósofo apresenta uma concepção de linguagem, a enunciativo-discursiva, que considera o discurso uma prática social e uma forma de interação - tese que vigora até hoje. A relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a interpretação e a intenção de quem o produz passaram a ser peças-chave (BRAIT, 2005).

Nesse sentido, buscando articulações entre Bakhtin e Vygotsky, autores que se fizeram presentes no decorrer do texto da dissertação, a significação da palavra escrita é mais que um signo a ser decodificado. Para Bakhtin (1997, p. 132), signo e sua significação acontecem na interação entre locutor e seu interlocutor.

A significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro.

As contribuições desses teóricos são importantes, tanto para construção teórica da dissertação, como fonte para as análises dos documentos e falas das professoras, por buscarmos uma relação dialógica entre todos os elementos que se fizeram presentes na elaboração da pesquisa, como nas reflexões da pesquisadora. São autores presentes no construto teórico das propostas dos livros de formação do PNAIC. Mais do que isso, são autores presentes em praticamente todos os trabalhos acadêmicos pesquisados durante o trajeto dessa pesquisa que abordam o ensino da língua materna.

No próximo item, apresentamos a partir de quais perspectivas a prática da linguagem na escola de Ensino Fundamental se concretiza, segundo o que relatam pesquisas acadêmicas e propostas governamentais.

2.2 A PRÁTICA DA LINGUAGEM NA ESCOLA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Muitas pesquisas têm sido realizadas, tanto na área da Linguística Aplicada quanto Educação, com o objetivo de contribuir para a implementação de propostas de ensino em que é possível identificar uma concepção de linguagem entendida como uma forma de interação social e não apenas como uma simples forma de comunicação. Essas investigações, que também partem de documentos que orientam para essa discussão, como os Parâmetros Curriculares

Nacionais, por exemplo, apontam para a perspectiva de uma linguagem vista como uma atividade humana que envolve indivíduos, história, cultura e sociedade e está, de forma muito dinâmica, relacionada à produção, circulação de discursos, sejam eles orais, escritos (ou produzidos em língua de sinais), e a recepção desses textos.

A partir dessa perspectiva, a linguagem não é mais encarada apenas como um objeto de ensino-aprendizagem. Ela passa a ser entendida como o meio, ou seja, a mediação através da qual se dará o ensino-aprendizagem.

Algumas dessas investigações, coordenadas por pesquisadores como Kleiman (2007) e Tinoco (2008), entre outros estudiosos e grupos que se dedicam à formação de professores de língua, dizem respeito ao estudo de práticas em que a escrita está relacionada a todas as atividades da vida social. Os resultados dessas pesquisas mostram a necessidade de se repensar grades curriculares do Curso de Letras e Pedagogia no sentido de que, já na universidade, os futuros professores, possam, na prática social acadêmica, explorar a linguagem como interação, mediação e instrumento que constitui o homem, em atividades reflexivas das práticas de letramento que nos rodeiam.

Para essas duas pesquisadoras, quando se pensa em formação de professores alfabetizadores, é preciso entender, primeiramente, a partir de quais concepções de linguagem e língua o professor faz interações com seu aluno em sala de aula. Essa ideia retoma alguns dos aspectos apontados por Street (2010), quando enfatiza que os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita estão relacionados às concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e agir nas práticas sociais.

Dentro desta perspectiva, entender como o trabalho com a linguagem é abordado no Ensino Fundamental, passa pela compreensão de como o professor se percebe como um mediador da aprendizagem e qual sua concepção de linguagem.

Nesse sentido, lançar um olhar para as práticas de linguagem realizadas no Ensino Fundamental, ou com base no que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o trabalho com a língua é entender, também, a partir de qual concepção acontece o trabalho do professor.

Para autores como Bronckart (2012) e Dolz (2009), um dos desafios para mergulhar nesse terreno de discussões, é, em primeiro lugar, considerar o ensino como um trabalho, uma profissão. Bronckart (2012, p. 87) define trabalho, como sendo uma forma de agir e, para o autor, o professor terá resultados satisfatórios quando ele dominar a gestão de sua aula e o seu percurso.

É interessante trazer aqui essa reflexão, quando retomamos aspectos sobre as práticas de linguagem no Ensino Fundamental. De acordo com Bronckart (2009), esse domínio sobre o que está sendo ensinado, além de estar ligado ao conteúdo e ao caráter mais técnico da língua, diz mais respeito à “capacidade de conduzir” as atividades propostas, considerando “múltiplos aspectos (sociológico, materiais, afetivos, disciplinares, etc)” (BRONCKART, 2009, p. 227).

Considerando esse aspecto, é possível perceber o ensino como uma atividade totalmente interativa, em que o professor, sendo um mediador do objeto de aprendizagem, consegue criar espaços para que aprendizagens transformadoras ocorram. Ainda nessa perspectiva, identifica-se a dimensão que se relaciona diretamente ao trabalho do professor a partir da ótica da interação que ocorre em sala de aula que, de forma alguma, pode ser vista apenas como o resultado de uma atividade mecânica, mas sim como a de um trabalhador, como propõe Bronckart (2009), que age sobre o objeto de aprendizagem.

Seguindo ainda essa linha de reflexão, Vygotsky auxilia para a orientação de uma proposta de ensino, baseada na interação, que constitui e possibilita o desenvolvimento, gerando uma aprendizagem sólida e socialmente construída.

Retomando o texto dirigido ao ensino da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais, encontramos a seguinte concepção de linguagem:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. [...] Isso aponta para outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referência culturais - representações, “teorias” populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos - pelos quais se interpretam a realidade e as expressões linguísticas. Por outro lado, como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança (BRASIL, 1997, p. 20).

Dentro desta linha que conduz a um desenho de ensino da linguagem no Ensino Fundamental, proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, temos a seguinte definição para língua:

Língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997, p. 20).

Para traçar um panorama de como as práticas de linguagem são entendidas para o Ensino Fundamental, é preciso identificar em documentos orientadores de propostas curriculares e conteúdos trabalhados em programas de formação de professores de língua, a partir de quais bases se orientam as discussões sobre a temática.

O Brasil tem investido muito em programas de formação com foco específico no aprendizado da leitura e escrita da língua materna. Dentro deste contexto, de investimentos por parte do governo em formação e em pesquisas que se relacionam à temática do ensino de línguas, evidenciam-se resultados positivos e avanços em relação ao tema, considerando as práticas e propostas pedagógicas que se espalham pelo país. No entanto, também é evidente a necessidade da retomada da maneira como a formação de professores é concebida, no sentido de mobilizar o professor a uma compreensão mais complexa do que seja língua e linguagem. Essa compreensão implica perceber a língua em seu funcionamento como um objeto que se ensina, mas também sobre o qual se aprende; um objeto que se operacionaliza e se compreende sua estrutura interna; pelo qual se age e interage no mundo em que nos inserimos. Esse é, de certa forma, um dos desafios do professor, pois como ele será capaz de mediar e problematizar conhecimentos que desconhece ou, ainda, questionar aquilo que não percebe?

A intervenção significativa, capaz de promover o desenvolvimento de ações transformadoras, demanda, também, a compreensão dos sujeitos **da** e **na** linguagem, entendendo que a forma de apropriação da língua é de natureza social. Nesse sentido, conhecer os sujeitos da aprendizagem e suas potencialidades é pensar em propostas de ensino pautadas na linguagem como uma construção histórica dos sujeitos, considerando os contextos sociais, culturais e históricos em que estes vivem e se relacionam.

A linguagem, representativa de valores, de comportamentos, reflexões, habilidades e aprendizagens – escolares e sociais – facilitadoras de ricas práticas de letramento que podem conduzir o aluno à leitura do mundo, à leitura significativa, permite um aprendizado associado ao meio em que o aluno vive.

Isso significa, na prática, que não basta que o aluno domine o Sistema de Escrita Alfabética. Ele deve desenvolver a habilidade de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas. Para que isso aconteça, é preciso que sejam oferecidos a esse aluno espaços que possibilitem a reflexão sobre conhecimento do nosso sistema de escrita, momentos de leitura autônoma para desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam desenvolvidas produções textuais de forma significativa.

Nessa perspectiva de linguagem, vista como um instrumento mediador que promove o desenvolvimento e pode ser entendido como o pilar central que mostra que o sujeito é fruto das

suas interações com o meio em um contexto sócio histórico, é possível afirmar, a partir da visão de Vygotsky (2001), que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre, como também afirma Kleiman (1995, p. 10), “na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns”. É durante a interação, por meio da comunicação das crianças com os professores ou entre elas mesmas, que a linguagem passa a representar um elo de aprendizagem e desenvolvimento e, dessa forma, o pensamento se organiza.

A partir de concepções de Vygotsky, por exemplo, é importante lembrar que toda a aprendizagem acontece através da interação da criança quando ações comunicativas estão envolvidas. Dessa forma, entende-se que essas ações que se realizam nessas interações produzem novas formas de comportamento. A linguagem, então, é vista como um instrumento que promove o desenvolvimento.

Por isso, ler e escrever são entendidos em um sentido bem amplo e compreendidos a partir de práticas de interação. Essa interação, na verdade, é um processo que acontece desde os primeiros anos de vida da criança em diversos contextos, e cada processo ocorre de forma diferenciada para cada criança.

Vygotsky (2001) coloca que esse desenvolvimento segue o caminho da aprendizagem, mesmo sendo diferente para cada criança, gerando o que o autor classifica como “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), concebendo-a como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança. São as relações intrínsecas, dinâmicas e complexas durante a aprendizagem e o desenvolvimento que possibilitam o aprendizado fundamental para o “processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VYGOTSKY, 2001, p. 119).

Nesse sentido, a interação é fator essencial no processo de ensino-aprendizagem, e a linguagem, dentro desse contexto, conforme Bakhtin (2004), assume o seu caráter político e ideológico. Dentro desta visão, a linguagem deve ser entendida como uma atividade cultural que é construída na interação social entre os indivíduos. Pode-se compreender, ainda, a partir desse olhar, que a linguagem marca e também é marcada pelo movimento histórico. Dessa forma, é constituída a partir de valores sociais de cada época e de cada grupo, linguística e socialmente organizado.

É importante destacar, aqui, o sentido de ensino-aprendizagem proposto nesta pesquisa. Para isso, retomamos Vygotsky (1991) como auxílio nesta compreensão. Segundo esse teórico, a aprendizagem se configura como fator fundamental para o desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, em concordância ao que postula Vygotsky em seus estudos sobre

o desenvolvimento humano, utilizamos ao longo do texto o termo ensino-aprendizagem grafado com hífen, sinalizando o entendimento de que todo e qualquer processo de aprendizagem - considerando todos os espaços pelos quais o sujeito transita, não somente a escola – se configura como ensino-aprendizagem, incluindo nesse processo aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre eles. Esta conexão entre os termos parece se justificar quando Vygotsky (1991) faz referência à zona de desenvolvimento proximal (distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e nível de desenvolvimento real). Seria, na verdade, um “espaço dinâmico” entre as situações que uma criança pode resolver sozinha (nível de desenvolvimento real) e aquelas em que ela necessita da ajuda de outro sujeito, mais capaz no momento, para que ela possa entendê-las, logo em seguida, de forma autônoma (nível de desenvolvimento potencial).

Isso indica a ideia de que o processo de ensino é indissociável ao processo de aprendizagem. Historicamente, o termo tem sido caracterizado de formas diferentes que vão desde o papel do professor como transmissor do conhecimento até reflexões mais recentes que entendem esse processo como um funcionamento sistêmico e vivo (FERNÁNDEZ, 1998). O processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação de sujeitos. Vygotsky sempre considerou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no espaço social. Esta perspectiva entende que é somente na interação que ambos os processos ganham força.

Igualmente Bakhtin (1997), com um olhar voltado para a interação, ao dialogismo, revela o caráter ideológico da língua, quando a entende como um fenômeno vivo e em eterno movimento.

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. [...] Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1997, p. 108).

Referindo-se à importância da linguagem para o processo dialógico na aprendizagem, trazido tanto por Bakhtin quanto Vygotsky, e já orientando para a concepção de linguagem que mostra a necessidade do professor como um mediador capaz de conduzir o aluno à leitura de mundo, à leitura interpretativa e significativa, percebe-se que processos cognitivos complexos estão envolvidos nessa rede de aprendizagem.

Seguindo a linha desse argumento, pode-se pensar em algumas características essenciais para o trabalho com a linguagem no Ensino Fundamental. As reflexões de Vygotsky e outros autores que compartilham da mesma posição fornecem elementos para a compreensão da formação os processos cognitivos mais complexos na base da aprendizagem. Dentro desses processos, pode-se pensar que a maneira como a linguagem é trabalhada no EF interfere para o Letramento dos alunos em várias áreas do conhecimento – História, Ciências, Matemática entre outras.

Essa base de pensamento Vygotskyano parte do pressuposto da compreensão do homem como um ser constituído por relações estabelecidas com outros da mesma espécie. Desde o nascimento, os indivíduos desenvolvem uma dependência social e se inserem em um processo histórico que fornece os dados sobre a realidade, além de concepções sobre essa realidade, contribuindo para que a pessoa consiga construir uma visão pessoal sobre a própria realidade, – mecanismo que seria impossível, de acordo com Vygotsky, se não houvesse a imersão do sujeito no contexto social.

Partindo dessa premissa, entende-se que a linguagem é o ponto de partida para se pensar em aprendizagem significativa. Para Góes (2000, p. 12), Vygotsky contribui para esse entendimento sobre a importância da linguagem para o desenvolvimento intelectual do indivíduo quando aponta que

a construção das funções psicológicas superiores é mediada pela linguagem, que intervém no processo de desenvolvimento intelectual. O indivíduo se apropria dos conhecimentos necessários, através da interação com outros indivíduos mais experientes, no espaço social em que está inserido. Dito de outra forma, as funções humanas superiores – linguagem, pensamento, linguagem escrita, cálculo, entre outras – precisam ser vivenciadas nas relações com outras pessoas, antes de serem internalizadas. Portanto, essas funções não se desenvolvem de forma espontânea nas pessoas, mas são mediadas pelas relações entre indivíduos, antes de serem internalizadas.

Nesse sentido, buscando orientações em documentos oficiais que sugerem as diretrizes para o Ensino Fundamental, em pesquisas que tratam sobre o ensino da língua materna ou, ainda, em textos que fazem parte de programas de formações de professores, encontramos propostas focadas em um trabalho de linguagem que prevê quatro eixos de atuação para o ensino de língua – o ensino da escrita, da produção de textos, da leitura e da linguagem oral.

Esses princípios, junto à ideia da importância do trabalho com a linguagem, que tem como força motriz a interação entre os sujeitos envolvidos no trabalho, revelam um cenário que busca para a educação ações com uma abordagem dialógica, com propostas de aulas interativas centradas nos dois sujeitos envolvidos na ação – aluno e professor. Dentro de uma situação

didática, essa interação se concretiza quando o professor leva em consideração as respostas do aluno para fazer-lhe novas perguntas, revelando um possível caminho para a reflexão sobre o tema, sobre o próprio sistema de língua.

Dentro desta lógica, pode-se pensar que um dos objetivos da escola seria garantir a apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade, para que eles possam ter participação social efetiva.

Este é um dos pontos trabalhados, inclusive, na formação de professores em programas federais como o PRÓ-LETRAMENTO e o PNAIC, que são apresentados no item sobre programas de formações de professores, a seguir.

Nessas propostas de formação, as práticas de linguagem, trabalhadas a partir de atividades com gêneros textuais, projetos de letramento ou sequências didáticas, são maneiras de garantir os direitos de aprendizagem para a língua portuguesa.

É certo afirmar que a imersão dos alunos nas práticas de linguagem contribui efetivamente para a apropriação dos alunos da linguagem em uso. No entanto, também é importante lembrar a importância de se trabalhar para além das vivências com essas práticas. É preciso um trabalho progressivo e reflexivo com gêneros textuais orais e escritos que envolva situações em que essa exploração faça sentido às crianças.

Esse fio condutor que perpassa a compreensão sobre o trabalho a partir de práticas languageiras no dia a dia da escola, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, orienta para a importância da leitura nesses mesmos espaços.

O trabalho dentro dessa perspectiva prevê o desenvolvimento de competências e habilidades de leitura que auxiliam nesse processo dinâmico mediado pelas relações que os sujeitos estabelecem com os outros e o próprio texto em suas mais diversas formas.

O mais relevante a se retomar é que o entendimento das estratégias que o sujeito utiliza para adentrar nesse mundo das práticas da linguagem não ocorre de forma isolada por parte do indivíduo. Elas são elaboradas ao longo de uma trajetória que exige postura ativa e construtiva por parte do aluno em suas relações com outras pessoas que já tenham desenvolvido mecanismos de apropriação do texto, como, no caso da sala de aula, o professor.

No próximo item, dando sequência às considerações realizadas sobre as práticas de linguagem no Ensino Fundamental, apresentamos o referencial teórico que orienta as reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita nos Anos Iniciais.

2.2.1 O trabalho de leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

[...] a aprendizagem da leitura (assim como a da escrita) deve ser realizada em situações reais, em que tenha uma função social concreta e que a tarefa do aprendiz seja basicamente a de buscar o sentido do texto; [...] a leitura como construção singular, de cada sujeito, mas que ocorre com maior potencialidade em situações reais, vividas em grupo, com um objetivo claro e coordenado pela intervenção do professor (JOLIBERT, 1994, p. 7)

Dentro do contexto em que esta investigação se inscreve, impor a necessidade de um item específico para reflexões sobre a leitura e a escrita a partir do olhar da escola, é necessário, face à importância desses dois atos - ler e escrever -, quando discutimos questões tão importantes e cruciais para a educação brasileira: alfabetização de crianças até os oito anos de idade.

É certo afirmar que, pelo menos nos últimos quinze anos, um olhar mais reflexivo e atento para o ensino da leitura, ou melhor, para o ato da leitura em si, tem mobilizado as mais diversas esferas da sociedade em busca de estratégias e ações que estejam pautadas em potencializar a formação de leitores no país. São ações governamentais – com foco em fazer com que o acesso aos livros, por exemplo, esteja ao alcance de toda sociedade; são ações dentro das escolas, na tentativa de se construir uma escola e, sobretudo, uma comunidade leitora; são ações de órgãos não governamentais que fomentam o acesso à leitura, ou, ainda, ações individuais, muitas vezes bem solitárias, que movimentam crianças, jovens e adultos ao gosto pela leitura.

Dentro desta perspectiva, é possível perceber a leitura, além daquela lembrada por muitos pelo seu caráter escolar, não muito agradável na maioria das vezes. É perceptível um olhar para a leitura a partir de uma compressão social e geradora de transformações.

Para muitos pesquisadores, como Kleiman (2004), Filipouski (2006) ou Moita Lopes (1994), a leitura e a escrita são caminhos para o empoderamento social. No âmbito escolar, pensar em uma educação focada na leitura e na escrita de forma reflexiva, de constante interação, é trabalhar em um modelo de educação que busca “empoderar” os sujeitos com os quais se trabalha.

Na compressão de Filipouski (2006, p. 45), “trata-se de empoderar esses alunos, possibilitando, através da leitura compreensiva, o acesso à cultura e ao conhecimento”. Corroborando com essa perspectiva Moita Lopes (1994, p. 14), quando sugere que, “uma vez sujeitos de seus saberes, esses jovens serão capazes de compreender e transformar suas realidades sociais e pessoais, tornando-se agentes irradiadores de cultura e potenciais agentes do desenvolvimento local”.

Seguindo essa linha de pensamento, que traduz a necessidade de um olhar mais atento às práticas de leitura que acontecem dentro da escola, é importante refletir sobre os conceitos de leitura e escrita que orientam o trabalho dos professores alfabetizadores, foco da pesquisa. Em consequência disso, surgem estes questionamentos: de que forma a leitura é trabalhada na escola?; qual a importância que a leitura assume na prática do professor, de qualquer área de atuação?; que tipo de leitura é proposta nas escolas, visto a diversidade de textos que circulam no meio social, incluindo os textos que veiculam na internet?

Paulo Freire (1986), em seus escritos, sempre lembrados quando o assunto é leitura, já propunha uma prática de leitura que se ancora numa concepção que vai muito além do que a simples decodificação da escrita. Para o educador, “a leitura do mundo” é anterior à da palavra e é, na união dessas duas leituras, dentro de um contexto significativo, de compreensão da realidade, dos sentidos, que inicia o “nascimento” de um leitor crítico e capaz de atuar no mundo de forma consciente, crítica e cidadã.

Ainda com foco no papel da leitura para o “empoderamento”, do qual falam os pesquisadores citados, vale lembrar na história outros nomes importantes que já falavam, de certa forma, nesse poder que a leitura tem ao “apresentar o mundo” ao leitor atento. A frase de Monteiro Lobato, “um país se forma com homens e livros”, já ressaltava a importância da inserção da leitura como parte integrante do cotidiano do cidadão.

Historicamente, em nosso país, o ato de refletir sobre a leitura e a escola já consta em documentos, como a Constituinte de 1823 (MACHADO, 2011), em que Rui Barbosa apontava como problemático o ensino da língua portuguesa e responsabiliza a política educacional da época a esse fato. A leitura faz parte de um processo histórico e cultural.

Rui Barbosa, em muitos dos seus escritos, colocava como mecânico o ensino de nossa língua. Dizia que era uma tecnologia de abstrações inúteis, pois enfatizavam o ensino da gramática através da memorização (MACHADO, 2011).

As autoras Lajolo e Zilberman (1995), trazendo uma retrospectiva sobre a formação da leitura no Brasil, apontam trechos autobiográficos de José de Alencar, quando relata a dificuldade de acesso a livros e sugere que leitura e livros, do lado de fora das paredes escolares, no Brasil de seu tempo, eram coisa rara. Monteiro Lobato também apostava na ideia de que a leitura deveria estar ao alcance de todos.

A leitura e o acesso ao livro já são temas discutidos há muito tempo e, já nessa época, eram entendidos como uma forma de transformação do social e do acesso democrático ao conhecimento.

De acordo com Manguel (1997) e Olson (1997), no decorrer da história da humanidade, saímos daquela compreensão do conceito de leitura como um processo de oralização da escrita, quando o homem inventou a escrita alfabética. Hoje, é necessária uma compreensão para além dessa perspectiva.

Nesse caminho, autores como Freire (1996), Kleiman (1995), Manguel (1997) e Chartier (1999) colaboram com suas literaturas apostando em uma prática que pressupõe que a leitura deva ser compreendida como uma construção de sentidos que se dá a partir de toda a subjetividade e a própria história que envolve o homem e todo o contexto no qual se encontra inserido.

O ato de ler é, então, uma prática social de letramento, entendida como o conjunto de atividades humanas que, de alguma forma, se baseiam na escrita para realizarem-se (KLEIMAN, 1995, p. 27). Conceber a leitura como prática social significa considerar tanto os seus fatores contextuais quanto suas finalidades. Significa, ainda, ter em conta que a atividade de construção de sentido de um texto faz acionar uma rede ideológica de crenças e valores construídos socialmente (KLEIMAN, 1995, p.10).

Ler, então, passa a ser muito mais do que decodificar sinais. A leitura passa a ser um meio pelo qual o homem se insere no mundo, sendo capaz de compreender o que o cerca, transformando-se num ser social crítico e atuante no seu contexto social.

Com isso, ler, como aponta Silva (1991, p. 138), “é um ato libertador”. Para o autor, a leitura é uma forma de aprimorar a linguagem, a expressão. No entanto, esse ato libertador ocorre quando há uma aproximação entre o texto e o leitor de forma significativa e até mesmo “mágica”.

Todo esse processo de apropriação da leitura é complexo, pois não é só o acesso aos livros que permite a formação do leitor. O ato de ler também passa a ser uma forma de interação quando existe uma leitura mediada, uma leitura que aproxima o leitor do texto assumindo uma dimensão maior que extrapola os limites do texto escrito.

Nessa lógica de entendimento da leitura, a escola passa a ter papel fundamental nesses processos, pois, a partir dessa perspectiva, com a inserção do aluno em um ambiente letrado, ele será capaz de experimentar diferentes práticas de linguagem em contextos diversos. Quando proporcionada a participação em diferentes contextos e situações de produção, em que leitura e escrita estão presentes, oportunizam-se, também, experiências de vida mais produtivas nas práticas sociais.

Para Rojo (2007, p. 27), a apropriações dessas experiências é “um processo de aprendizagem que conduz à interiorização de uma prática social”, e “práticas de linguagem é

uma noção de ordem social que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção”.

Sabendo da importância da leitura e da escrita dentro desse contexto, vários documentos orientadores do ensino da língua materna assinalam os direitos de aprendizagem das crianças que frequentam os primeiros anos do Ensino Fundamental: acesso à cultura letrada e a práticas de letramento.

Para os Direitos de Aprendizagem que dizem respeito à leitura, nos cadernos de formação do PNAIC, por exemplo, também abordados nos cadernos do PRO-LETRAMENTO, encontramos as seguintes propostas:

Figura 1: Direitos de Aprendizagem - Leitura

Leitura	8 ANOS		
	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

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

Fonte: Caderno de Formação PNAIC – Ano 1 – Unidade 1 (2012).

É importante destacar a maneira como os quadros de Direitos da Aprendizagem são apresentados nos cadernos de formação do PNAIC e PRÓ-LETRAMENTO. Os quadros sugerem formas com as quais, sugere-se, o tratamento da progressão de conhecimento ou capacidade durante o ciclo de alfabetização. A letra **I** é utilizada para indicar que determinado conhecimento ou capacidade deve ser **introduzido** na etapa escolar indicada; a letra **A** indica que a ação educativa deve garantir o **aprofundamento**; e a letra **C**, que a aprendizagem deve

ser **consolidada** no ano de referência. No documento que trata dos aspectos conceituais e metodológicos que formatam a estruturação dos cadernos de formação do PNAIC (2012), encontramos uma reflexão sobre como essa progressão pode ser trabalhada pelo professor, de forma a auxiliá-lo em seu planejamento e avaliação dos alunos desses anos que compõem o ciclo de alfabetização. A título de conhecimento, citamos parte dessa proposta, encontrada no referido documento.

Pode-se dizer que o professor introduz situações para que a criança aprenda a elaborar inferências no primeiro ano, tanto em situações em que os textos sejam lidos por um leitor mais experiente, quanto naquelas que ela tente ler sozinha. O aprofundamento e a consolidação das aprendizagens, no caso das situações em que a criança tenha que ler o texto sozinha, sem apoio de um leitor, precisam ser realizados no segundo e terceiro anos. Assim, o saber elaborar inferências será sempre relativo à situação em que se lê. A criança, já no segundo ano, pode realizar inferências em alguns textos, adequados à faixa etária. Com outros textos, em outros tipos de situação, isso ocorrerá em outras etapas de escolarização. Por isso, esse mesmo item pode ser aprofundado e consolidado em diferentes anos de escolarização. Desta maneira, determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para sua apropriação (BRASIL, 2012, p. 41).

Com esse olhar, sempre tendo como foco o planejamento e os Direitos de Aprendizagem da criança, aspecto trabalhado em todos os cadernos de formação do PNAIC, tanto da área da linguagem como da matemática, o professor pode pensar em atividades, para cada ano do ciclo de alfabetização, a partir do que se espera do aluno em cada etapa do seu desenvolvimento. Para as questões relacionadas à leitura, no entanto, isso não significa que o professor deva trabalhar com determinado tipo de gênero, por sua complexidade, somente no terceiro ano. Todos os gêneros textuais podem ser trabalhados em todos os três anos do ciclo, observando sempre que a aprendizagem é um processo que perpassa por essas três ações do professor: introduzir, aprofundar e consolidar o conhecimento até o terceiro ano do ciclo.

É importante destacar ainda que a consolidação de determinado conteúdo pode ocorrer em mais de um ano de aprendizado. Pode, inclusive, o aluno avançar para o quarto ano, por exemplo, e ainda estar no processo de consolidação. Por isso, ressalta-se a importância das trocas entre professores dos diferentes anos que compõem os ciclos e os registros⁷ que devem acompanhar o aluno durante esse processo.

⁷ Os registros que nos referimos aqui são os instrumentos utilizados pelo professor para realizar um acompanhamento individual de cada aluno em que estejam elencados elementos que se relacionam com os Direitos da Aprendizagem discutidos ao longo das formações. No caderno 2, Unidade 1, após a apresentação desses direitos (para leitura, escrita, oralidade e produção de textos), são sugeridos alguns instrumentos que o professor pode utilizar em seus registros de cada aluno. São registros que já apontam os aspectos a serem observados e, ao lado destes, o professor deve marcar, com o um x, em qual momento da aprendizagem o aluno se encontra. Para cada um dos elementos sugeridos, devem ser usados os seguintes parâmetros de avaliação: [S] Sim; [P] Parcialmente; [N] Não.

Para cada um dos Direitos de Aprendizagem de leitura proposto, referenciado na *Figura 1*, então, percebe-se que há a necessidade de um trabalho de planejamento por parte do professor. Essa ação em sala de aula, com o objetivo de garantir esses objetivos, obrigatoriamente passa pelo entendimento do professor sobre quais estratégias ele irá utilizar.

Ao pensar, por exemplo, em ações que contemplem o quarto direito proposto: **Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças**, o professor precisa abrir espaço em suas aulas para apresentar às crianças diferentes textos que circulam socialmente e que fazem parte da cultura escrita. Ainda dentro desta perspectiva, um planejamento ancorado em ações que apresentem a organização da linguagem para cada um dos gêneros trabalhados é essencial para que os alunos possam compreender as finalidades de cada um desses textos. Nessa prática, o professor pode trabalhar com vários gêneros textuais, produzidos por usuários da nossa língua e que pretendem comunicar algo dentro de um contexto.

Quando o professor propõe, por exemplo, o trabalho com o gênero propaganda, o aluno precisa entender que a finalidade do texto é convencer alguém a comprar algo ou aderir a uma ideia; com a bula do remédio, a finalidade é informar sobre o medicamento para o paciente; uma história literária é para um entretenimento, um momento da fantasia.

Para trabalhar o sexto e o sétimo direito: **Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente ou com lidos com autonomia pela própria criança**, é preciso que o professor crie oportunidade para que as crianças leiam diversos textos e, de preferência, de seu interesse.

Em todas as situações de leitura, as crianças devem ser desafiadas a identificar as informações explícitas no corpo do texto. Para isso, é preciso que se criem estratégias, através de questionamentos, que levem o aluno a identificar aspectos básicos do texto. Em um texto narrativo, por exemplo, há necessidade da identificação dos principais aspectos que levam ao entendimento da história: onde, quem, quando, por quê. Em um texto argumentativo, por sua vez, consideram-se aspectos que o levem à identificação sobre o que foi abordado, os argumentos do autor etc.

Dessa forma, percebe-se que o trabalho com a leitura envolve habilidades por parte do professor que também impõe a ele a prática de ser um leitor proficiente.

Partindo do pressuposto de que aprendemos fazendo, o hábito da leitura se consagra no momento em que o indivíduo passa a estabelecer uma ligação muito íntima com o objeto da leitura: o livro. Para que isso se efetive, deve haver um “querer” por parte do professor. Aquele que atua como incentivador, que promove, orienta, estimula e, acima de tudo, serve como

modelo a ser seguido por seus alunos. A leitura é, também, um instrumento para se estabelecerem vínculos e para interagir com o aluno.

No que tange ao acesso à leitura na escola, pesquisas e os próprios números apresentados pelo Governo Federal, através da política pública de implementação do acervo de livros dentro das escolas, o PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola –, sabe-se que uma variedade muito grande de livros, dos mais diversificados gêneros, tem chegado às escolas anualmente. Para a proposta do PNAIC, por exemplo, livros dedicados exclusivamente ao uso em sala de aula dos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental foram disponibilizados nestes três anos do programa. Anterior a isso, podem-se citar vários programas que também disponibilizaram um acervo literário – da Educação Infantil a Educação de Jovens e Adultos - para o trabalho do professor em sala de aula. No entanto, apesar de todo esse empenho na compra de livros para o incentivo a leitura, ações formativas também são necessárias para que uma mediação mais efetiva proporcione essas experiências dentro da escola.

Essa avaliação em relação aos materiais disponibilizados pelo MEC para o trabalho em sala de aula, o trabalho efetivo das professoras com os alunos dos três primeiros anos do EF e as propostas de formação para o trabalho de leitura também são mobilizados nas análises realizadas a partir dos cadernos do PNAIC e das falas das professoras, apresentadas no capítulo quatro desta dissertação.

No próximo item, apresentamos reflexões acerca da temática da apropriação do Sistema de Escrita Alfabética a partir da perspectiva do letramento, considerada nos cadernos de formação do PNAIC. Destacamos que o referencial teórico utilizado para essa abordagem sobre o SEA está embasado em pesquisas coordenadas pelo professor Dr. Artur Gomes de Moraes e seu grupo de estudos, pertencente ao CEEL/UPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco.

2.2.2 O Sistema de Escrita Alfabético

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, 1995; MORAIS, 2005). Trata-se, portanto, de um sistema que representa, que registra, no papel ou em outro suporte de texto, as partes orais das palavras, cabendo ao aprendiz a complexa tarefa de compreender a relação existente entre a escrita e o que ela representa (nota). Em outras palavras, apenas memorizar os grafemas que correspondem aos distintos fonemas de uma língua não é suficiente para que alguém consiga aprender a ler e a escrever (BRASIL, 2012, Ano 2, Unidade 3).

Durante muito, de acordo com o que temos visto no decorrer da pesquisa, a alfabetização foi compreendida como o ato de entender que quando se consegue memorizar o som que cada letra possui e ao adquirir a capacidade de associar a representação gráfica da letra ao seu som correspondente e que estas letras unidas a outras letras formam sílabas, se estava começando a aprender a ler. Depois desse momento, então, logo as crianças estariam aptas para juntar sílabas, formar palavras e a alfabetização estaria completa.

No entanto, uma concepção de linguagem e um novo olhar para compreender a aprendizagem do ato de ler e escrever, levam pesquisadores, professores e interessados no tema, a refletir sobre a alfabetização para além do “decifrar”. Antes entendido como um código, hoje já nos referimos ao Sistema de Escrita Alfabético como sendo um sistema notacional.

Se pensarmos no termo letramento, que vem contribuir para a constituição de ações que estejam pautadas para o ensino de língua materna que buscam a formação de um sujeito crítico e possuidor de habilidades que sejam capazes de fazê-lo entender o mundo através da leitura e da escrita, concordamos que apenas “decifrar códigos” não é o suficiente.

Nesse sentido, entendemos e concordamos com o que colocam autores como Soares (2003) e Morais (2012), que atividades destinadas a essa reflexão por parte do aprendiz não podem ser deixadas de lado durante o planejamento do professor.

A partir do que é evidenciado nos cadernos de formação do PNAIC, entender o SEA como um sistema que nota e não “decifra”, é ampliar atividades linguísticas e discursivas e proporcionar aos alunos espaços para uma reflexão consciente sobre as palavras, podendo, dessa forma, compreender a língua e seu funcionamento.

Entender o SEA como como um sistema de notação, é observar um movimento contrário ao da simples decodificação. O primeiro leva ao entendimento do funcionamento das letras, fonemas e sua aplicação dentro de sílabas e palavras. Já o segundo, ao decifrar um código, sugere um ato mecânico, de decodificação e que não faz relações, inferências, comparações com o que está sendo aprendido.

A aprendizagem da escrita alfabética envolve muitas capacidades e, uma delas, é compreensão de propriedades conceituais. Para aprender a ler e escrever, é necessário que as crianças compreendam o que o sistema de escrita alfabética representa, ou nota, e de que maneira ela representa os segmentos sonoros das palavras.

Essa concepção de alfabetização entende que para compreender a língua escrita é preciso o domínio das propriedades do sistema alfabético, ou seja, a criança deve se apropriar de uma série de conhecimentos. No caderno de formação do PNAIC, observamos alguns desses conhecimentos a serem apropriados pelos aprendizes:

Figura 2: Conhecimentos linguísticos necessários para a compreensão do Sistema de Escrita Alfabético

<p>a) se escreve com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e outros símbolos;</p> <p>b) as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p);</p> <p>c) a ordem das letras é definidora da palavra e, juntas, configuram-na, e uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras;</p> <p>d) nem todas as letras podem vir juntas de outras e nem todas podem ocupar certas posições no interior das palavras;</p> <p>e) as letras notam a pauta sonora e não as</p>	<p>características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;</p> <p>f) todas as sílabas do português contêm uma vogal;</p> <p>g) as sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes, vogais e semivogais (CV, CCV, CVSv, CSvV, V, CCVCC...), mas a estrutura predominante é a CV (consoante-vogal);</p> <p>h) as letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;</p> <p>i) as letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra. (p. 35-36)</p>
--	---

Fonte: BRASIL, 2012, Ano 1, Unidade 3, p. 21.

Na próxima seção, apresentamos conceitos de alfabetização e letramento, também, a partir da perspectiva do entendimento de que não é possível pensar o ensino da língua, deixando de lado as reflexões que dizem respeito ao SEA.

2.3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

"Tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas"

(José Saramago)

A citação escolhida para iniciar esta seção do referencial teórico, que trabalha conceitos sobre *Alfabetização e Letramento*, indica as várias reflexões e tentativas de encontrar a linha de pensamento que melhor pudesse conduzir as questões propostas nessa investigação.

Apesar de causar uma falsa impressão de um discurso, aparentemente desorganizado, estratégia recorrente nos escritos de Saramago, a frase escolhida produziu um efeito reflexivo que, de certa forma, “destravou” o meu olhar para o contexto em que esses dois termos circulam em textos/documentos que versam sobre seus significados. É como se uma realidade tivesse que ser desconstruída, reduzida a fragmentos, para que cada um deles recebesse uma nova significação.

O sentido das palavras de Saramago produzido sobre mim, pesquisadora, direciona o entendimento de que, ao invés de buscar qual a melhor definição a ser utilizada, seria mais adequado, num primeiro momento, me deter nos questionamentos em relação aos impactos desses estudos na prática dos professores alfabetizadores. O que, de fato, se percebe nas salas de aula em relação aos trabalhos propostos para o ensino da leitura e da escrita quando discutimos conceitos de Alfabetização e Letramento? O que, de fato, é o meu próprio entendimento a esse respeito, sabendo da preocupação de pesquisadores como Soares, Kleiman, entre tantos outros, sobre o que pensam educadores, alfabetizadores que travam as batalhas de estar em sala de aula.

Esse “destravamento” oportunizou um olhar para as reflexões feitas por esses pesquisadores como contribuições positivas para se pensarem diretrizes para o ensino da língua materna com uma perspectiva da importância das práticas de leitura e escrita para além da decodificação de letras. Apesar de Soares e Kleiman direcionarem seus estudos principalmente no que diz respeito ao termo letramento, a partir de perspectivas diferentes, observamos um ponto em comum: é preciso ir além da alfabetização. Focadas na percepção de uma imensa diversidade de situações de vida, repletas de pluralidades em que o sujeito se insere em circunstâncias comunicativas em que mais de um tipo de habilidade é necessária, a leitura e a escrita não estão mais associadas às habilidades de “reconhecer” e “manipular” as letras do alfabeto. Nosso olhar, nesse sentido, se amplia para além desse reconhecimento.

As leituras realizadas para elaboração desta seção mostraram que conceitos para o termo “letramento” versam em várias direções, mas o caminho que desejam chegar é o mesmo: propor uma reflexão sobre o ensino da língua que dê conta dos direitos de aprender a ler e escrever dentro da perspectiva do uso efetivo dessa língua nas mais diversas situações, sejam elas dentro ou fora do contexto escolar.

Cada posicionamento, contudo, se ancora em percepções construídas a partir das próprias vivências, experiências e caminhadas que cada pesquisador travou para chegar às suas conclusões porque, como coloca Boff (1997, p. 9), “cada um lê e relê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto”.

Essa visão auxiliou a um olhar, às várias dimensões propostas, com enfoque positivo a dualidade encontrada para os sentidos. Decidi olhar para essa realidade com os sentidos, principalmente aos atribuídos ao termo **Letramento**, como partes que se articulam e se inter-relacionam e que permitem um espaço dinâmico, vivo, sempre aberto a novas sínteses.

É preciso colocar, é claro, que existe uma concepção formada, utilizada e proposta como material de estudo nos documentos do PNAIC que se baseiam na forte instituição de um lema,

produtor de sentidos evidenciados na fala de professores, que é a necessidade de “alfabetizar, letrando”. Nesse sentido, traremos essa reflexão aqui, sem, no entanto, deixar de lado outras concepções acerca do termo que também auxiliam para a discussão.

2.3.1 Letramento: “caminhos com pontos provisórios de partida, de chegada, e de redirecionamento”

De alguma maneira, o letramento, tanto como estado ou condição de um indivíduo ou de um grupo, quanto como conceito, estabelece-se num processo sem fim, num caminho com pontos provisórios de chegada, de partida, de redirecionamentos (SHOLZE, 2007, p. 9).

Numa sociedade urbana, em que as práticas de leitura e escrita são cada vez mais presentes, é perceptível que todas as pessoas fazem uso da leitura e da escrita, mesmo não estando alfabetizadas. A escrita é algo extremamente presente na vida das pessoas e, por isso, pensar em práticas capazes de habilitarem os sujeitos a dialogarem com o texto escrito é pensar para além da alfabetização.

Dessa forma, concordamos com Scholze (2007, p. 9), quando coloca que ler e escrever estão em uma dimensão que ultrapassa a ideia da decodificação. Essas habilidades estariam relacionadas à capacidade do sujeito em apropriar-se “das diversas competências relacionadas à cultura orientada pela palavra escrita” para atuar dentro do contexto da sociedade atual que, cada vez mais, solicita um sujeito capaz de observar, refletir e agir para as mais diversificadas situações que se apresentam no mundo.

O mais importante a destacar aqui é quais as reflexões que se têm feito sobre esses dois termos e de que forma um entendimento, mais apropriado, sobre o letramento pode alcançar novos sentidos aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais.

Para Soares (2003), a palavra letramento é um conceito bastante recente e surge face ao reconhecimento de que apenas o conceito de alfabetização tenha se tornado insatisfatório para propor modos de se construir o ensino da língua materna. No entanto, a autora reforça o seu posicionamento sobre a necessidade de não “obscurecer” o que a alfabetização representa dentro desse processo de aquisição da leitura e escrita nessa fase escolar. Por isso, em vários de seus textos, inclusive os que compõem os documentos de estudo do PNAIC, está a ideia de alfabetizar, letrando.

Para entender um pouco dessa necessidade de outro termo entrar para as discussões sobre o ensino da língua materna, uma breve retrospectiva ao contexto educacional no país, se faz necessária.

Encontramos, em Albuquerque (2007), uma retrospectiva histórica, que apresenta o panorama em que um conceito para alfabetização era restrito ao ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”. Essa concepção, de acordo com a autora, é a que esteve presente dentro das salas de aula final do século XIX, no uso de diversos métodos que tinham como foco padronizar a aprendizagem da leitura e da escrita. Havia um direcionamento para o trabalho com foco nos métodos (silábicos ou fônicos) ou métodos analíticos. Estudos de Mortatti (2000) apontam muitas cartilhas com o uso desses métodos que passaram a ser usadas como livro didático para se ensinar a ler e escrever.

Mortatti (2000), em seu livro *Os sentidos da alfabetização*, fornece dados importantes para que se possa traçar um momento em que uma virada discursiva em relação ao termo alfabetização aparece fortemente em estudos e questionamentos a respeito dos métodos utilizados para alfabetizar.

Para essa pesquisadora, entender o panorama em que se insere o sentido para alfabetização pode ser encontrado em quatro momentos considerados essenciais para o entendimento dos novos sentidos formulados até a chegada daquele que se discute, hoje, em que a ideia central está baseada no fato de que é preciso mais do que alfabetizar.

Apresentamos rapidamente esses momentos, mas nos detemos ao quarto momento, o qual a autora afirma como estando entre os anos 1980 a 1994. É, então, o ano de 1980, apontado como o marco para estudos sobre o termo “letramento” e marcas discursivas que mostram a diversidade de ênfases dadas para a caracterização desse fenômeno.

O primeiro momento, do qual trata a autora, refere-se à forma como o ensino da leitura é entendido no país: como um método. O seu estudo mostra a evidência, no ano de 1876 (ano que marca o início da sua pesquisa), do uso da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura de autoria de João de Deus (1878), lançado em Portugal, como uma forma de buscar um método para o ensino da leitura.

O segundo momento é definido por Mortatti (2000), pela institucionalização do método analítico, que vai de 1890 a 1920. É marcado pela disputa entre defensores do novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura e os que continuam a defender os métodos sintéticos.

O terceiro momento inicia-se em meados da década de 1920, com a Reforma Sampaio Dória e vai até por volta da década de 1970. É entendido pela autora como o momento em que se buscou um método para uma “alfabetização sob medida”.

Os defensores do método analítico continuaram a utilizá-lo e a propagandear sua eficácia. No entanto, buscando conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos), em várias tematizações e concretizações das décadas seguintes, passaram-se a utilizar: métodos mistos ou ecléticos (analítico-sintético ou vice-versa), considerados mais rápidos e eficientes. A disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e os defensores dos métodos analíticos não cessaram; mas o tom de combate e defesa acirrada que se viu nos momentos anteriores foi-se diluindo gradativamente, à medida que se acentuava a tendência de relativização da importância do método e, mais restritamente, a preferência, nesse âmbito, pelo método global (de contos), defendido mais enfaticamente em outros estados brasileiros (MORTATTI, 2007, p. 8-9).

Por fim, o quarto momento, é onde entra o construtivismo e as reflexões realizadas, até os dias atuais, em uma tentativa de desconstruir a necessidade de um método para a alfabetização.

A partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças (MORTATTI, 2007). Para esta autora:

[...] nesse momento, tornam-se hegemônicos o discurso institucional sobre o construtivismo e as propostas de concretização decorrentes de certas apropriações da teoria construtivista. E tem-se, hoje, a institucionalização, em nível nacional, do construtivismo em alfabetização, verificável, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dentre tantas outras iniciativas recentes. Nesse 4º momento — ainda em curso —, funda-se uma outra nova tradição: a desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino (MORTATTI, 2007, p. 11).

De acordo com Mortatti (2007), esse é o momento em que nos encontramos até os dias atuais, agora com tentativas para definições, também, para o termo letramento.

Magda Soares também remete, em seus estudos, o ano de 1980, como o início de discussões que vão para além do conceito de alfabetização. Na visão dessa pesquisadora, o Brasil, a partir desse ano, passa por uma mudança conceitual em relação ao termo. Soares (2004) reconhece a perspectiva psicogenética para uma concepção do processo de representação da língua escrita pelas crianças, revelando um novo olhar para esse sujeito que aprende: indivíduos ativos e capazes de reconstruir esse sistema por meio da interação com a língua escrita em seus usos e práticas sociais.

A preocupação maior da pesquisadora, como aponta em muitos dos trechos utilizados nos impressos de formação do PNAIC, está na perda da especificidade da alfabetização, demonstrada muitas vezes em práticas geradas em bases equivocadas para o entendimento do

processo de construção do sistema de escrita pela criança. Esses “equivocos”, como coloca Soares (2004), dizem respeito a práticas que privilegiam à faceta psicológica da alfabetização em detrimento de sua faceta linguística (fonética e fonológica) (SOARES, 2004).

Com isso, a autora define alfabetização como sendo:

[...] a alfabetização é uma parte constituinte da prática da leitura e da escrita, ela tem uma especificidade, que não pode ser desprezada. É a esse desprezo que chamo de "desinventar" a alfabetização. É abandonar, esquecer, desprezar a especificidade do processo de alfabetização. A alfabetização é algo que deveria ser ensinado de forma sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos (SOARES, 2004, p. 1).

A autora coloca, no entanto, a necessidade de aliar a todo esse processo, as atividades de leitura e escrita a partir de situações reais de uso, em que a criança compreenda as situações comunicativas em que a escrita é utilizada, não sendo possível, então, entender a alfabetização e o letramento como fenômenos indissociáveis.

É preciso, a esta altura, deixar claro que defender a especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento [...]. Entretanto, o que lamentavelmente parece estar ocorrendo atualmente é que a percepção que se começa a ter, de que, se as crianças estão sendo, de certa forma, letradas na escola, não estão sendo alfabetizadas, parece estar conduzindo à solução de um retorno à alfabetização como processo autônomo, independente do letramento e anterior a ele. É o que estou considerando ser uma reinvenção da alfabetização que, numa afirmação apenas aparentemente contraditória, é, ao mesmo tempo, perigosa – se representar um retrocesso a paradigmas anteriores, com perda dos avanços e conquistas feitos nas últimas décadas – e necessária – se representar a recuperação de uma faceta fundamental do processo de ensino e de aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004, p. 11-12).

Muitas pesquisas já têm sido desenvolvidas com o objetivo de investigar como os professores estão construindo práticas de alfabetização na perspectiva do “alfabetizar letrando” (SOARES, 2001, p. 42), verificando, além disso, a relação dessas práticas com a aprendizagem dos alunos. O que vale ressaltar é a evidência, mostrada nessas investigações, de que uma retomada em conceitos básicos da linguística precisa ser revista com uma ação reflexiva por parte dos professores para práticas pedagógicas ainda mais ricas.

Os livros de formação do PNAIC, no conteúdo programado para a alfabetização, trazem importantes conceitos da área da Linguística, retomando teóricos que abordam concepções de língua e linguagem.

A primeira autora a usar o termo letramento no Brasil afirma que,

a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo por que, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita (KATO, 1986, p. 7).

O que fica claro em vários textos que trazem o tema da alfabetização e letramento é que, até meados da década de 1980, a discussão acerca das práticas de alfabetização se relacionava principalmente ao debate sobre os métodos mais eficazes para ensinar a ler e escrever, ou seja, métodos sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Esses métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita (letras, fonemas, sílabas, palavras, textos), se assemelhavam em muitos aspectos. Todos se baseavam em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação.

O aprendizado do código alfabético se dava por meio do ensino transmissivo das unidades da língua, seguindo uma progressão pré-determinada que ia das unidades mais fáceis para as mais difíceis.

Em uma rápida retrospectiva histórica relacionada às questões da alfabetização, Soares (2004) coloca que se partia do pressuposto de que todos os alunos iniciavam o processo sem conhecimento algum sobre a escrita e que cabia aos professores o ensino das letras, sílabas e palavras. Ao aluno, nessa concepção, cabia um papel passivo de “recebedor” de algo pronto: a língua escrita.

Hoje, sabe-se que essa concepção de língua como algo pronto e inacabado já não serve mais. Vários teóricos rompem com essa ideia, passando a considerar a necessidade de inserir o fato linguístico na esfera social, para “tornar-se um fato de linguagem, compreendendo como indispensáveis a unicidade do meio social e a do contexto social” (BAKHTIN, 1979 apud FREITAS 2002, p. 132).

Todas as novas reflexões e conceitos que acabam se reinventando com a prática diária evidenciam a necessidade de uma formação linguística mais reflexiva por parte dos professores alfabetizadores. É só quando o próprio professor percebe a importância de um trabalho de reflexão que permeia todo o processo de aquisição da leitura e da escrita do aluno que a prática efetiva, de trabalho com o aluno, muda as perspectivas de uma nova abordagem para o ensino da língua materna.

A pergunta então é: como desenvolver práticas de alfabetização nessa perspectiva? Como tornar efetivas as práticas de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

No próximo item, apresentamos considerações sobre a formação de professores, relevantes para uma prática reflexiva e transformadora por parte dos professores.

2.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste item, buscamos contextualizar o tema apresentado na pesquisa, referente à formação de professores. Para nortear o trabalho, consideramos autores que entendem o conhecimento como sendo o resultado de um longo processo cumulativo, de estágios que envolvem a organização intelectual, a organização social e a ação de compartilhar dessas reflexões. Ou seja, dentro do processo de formação de professores, por exemplo, seja esta a formação inicial ou continuada, é preciso reconhecer as contradições entre o pensar e o fazer. Na reflexão, emerge o processo político da consciência pedagógica que se funda na mudança de querer e poder fazer melhor.

Em relação à formação de professores alfabetizadores, vale ressaltar que a capacidade de refletir, de estudar, de indagar e de pesquisar deve, com certeza, ser exercitada e fazer parte da prática cotidiana, pois favorece as tomadas de decisão na sala de aula e pode ajudar o professor a compreender como o aluno aprende e qual a melhor forma de auxiliá-lo nesse processo (HOUPERT, 2005).

A partir dessa perspectiva é importante ressaltar que esse tipo de habilidade, que envolve reflexão, pesquisa e ação, não deve se pautar apenas na simples previsão e observação de situações didáticas. O olhar reflexivo do professor e as intervenções necessárias para cada ação devem fazer parte das atividades de escrita do próprio professor. Registrando fatos, observações e ações realizadas em sala de aula, o professor pode encontrar subsídios para mudanças em sua prática.

Nessa mesma reflexão, há outro ponto bastante discutido em pesquisas que trabalham sobre a formação de professores, entre elas um destaque para o estudo do grupo da professora Angela Kleiman (2007)⁸. Sob essa perspectiva, verifica-se o letramento do professor, averiguando as práticas de leitura e escrita que fazem parte do dia a dia do professor, ou ainda

⁸ Projeto 'Letramento do professor: práticas acadêmicas e construção de saberes', que integra as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo Letramento do Professor, certificado pela Unicamp no Diretório CNPq. Disponível em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br>.

que estiveram presentes durante a formação inicial desse professor, que possibilita o entendimento sobre o que realmente ocorre nos processos de ensino da leitura e da escrita com alunos na fase da alfabetização.

Para esse grupo de estudos, duas perguntas são básicas para a busca desses entendimentos: quais são os conhecimentos especializados que possibilitam uma ação significativa na aula de leitura e produção de textos em língua materna? Em outras palavras, quais são os saberes linguísticos relevantes para a atuação profissional, para o local de trabalho? (KLEIMAN, 2007, p. 487).

No caderno de apresentação do PNAIC, por exemplo, encontramos a seguinte afirmação sobre a formação de professores que orienta para a ideia de um professor reflexivo sustentado a partir de suas próprias percepções de língua/linguagem e da forma como usa essas estratégias para a ação:

Ela deve estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos e reflexões sobre a língua, por exemplo. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas (BRASIL, 2012, p. 13).

Nessa formação em específico, são propostas muitas atividades em que o professor é solicitado a escrever sobre sua própria prática, de forma que a elaboração de suas ideias e pensamentos passem, também, pelo processo, da escrita. Nos próprios documentos de formação - prática que já ocorria no PRÓ-LETRAMENTO – alguns dos textos de estudo são escritas reflexivas de outros professores que apresentam estratégias de intervenções utilizadas em determinada situação de ensino ou até mesmo escrita que revelam dúvidas e apreensões de professores em relação à prática docente.

Pensando, então, nas formações de professores, mais especificamente aquelas oferecidas aos professores alfabetizadores, fica a pergunta: o que fazer concretamente para materializar o desenvolvimento dessa competência (de ação/prática/reflexão) nas formações e de que forma ela pode acontecer?

Todas as questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, relacionadas à aquisição da leitura e da escrita nos anos iniciais, demandam do professor, além de todo um conhecimento teórico e reflexivo, uma postura metodológica que evidencie o entendimento de práticas de letramento em todas as áreas do conhecimento.

A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado

cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque (BRASIL, 2012, p. 14).

Esse tipo de proposta, como colocado anteriormente, de análise de práticas utilizadas em sala de aula pelos professores, é uma das atividades que fazem parte do conteúdo trabalho em todas as formações que foram revisitadas nesta investigação. Desde o material do PROFA, passando pelo PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC até chegar ao TRILHAS, observa-se a proposta de análise de situações cotidianas do dia a dia para o professor. No material do PNAIC, essas atividades de análise por parte do professor fazem parte dos trabalhos obrigatórios que os cursistas devem entregar periodicamente aos orientadores.

Reflexões como estas, realizadas num primeiro momento de forma individual e depois coletivamente nos espaços de formação, são oportunidades essenciais para que o professor se sinta acolhido para sugerir, questionar e tirar suas dúvidas sobre o que foi proposto em sua sala de aula, com seus alunos.

E é no compartilhar coletivo dessas reflexões que muitas vezes se percebem as muitas dúvidas que os professores enfrentam no trabalho cotidiano com seus alunos. Na maioria das vezes, as dúvidas estão relacionadas à necessidade de um conhecimento mais amplo e reflexivo sobre a língua materna.

Para entender o contexto nacional, no que diz respeito às propostas de formação continuada de professores alfabetizadores, é necessária uma retomada sobre as concepções sobre alfabetização, sobre definição do que é estar alfabetizado e, ainda, uma compreensão sobre como se aprende a língua escrita e todos os seus usos.

Para isso, é preciso lembrar que os últimos trinta anos foram intensos no que diz respeito aos estudos relacionados à alfabetização das crianças. E, dentro desse contexto, em que vários campos de estudo estiveram envolvidos, além das contribuições teóricas que fundamentam as formações atuais, observou-se a necessidades de mudanças em relação à atuação dos professores em suas práticas pedagógicas.

Junto a isso, percebendo essa nova configuração de se pensar a educação, orientada por um compromisso pela democratização do ensino, com igualdade e qualidade para todos, aponta-se o desafio para a formação de alfabetizadores.

Hoje, a formação inicial do professor alfabetizador, que é de responsabilidade do Ensino Superior, deve ser capaz de dar conta de uma formação pautada em reflexões sobre a linguagem, a língua e as ações que utilizamos em nossas práticas languageiras.

No que se refere ao ensino de língua materna, percebe-se um consenso, visto em programas de formação, orientações e matrizes curriculares, de que o trabalho com a

língua/linguagem deve estar pautado em atividades que levem o aluno a conhecer e apropriar-se dos mais diversos tipos de textos e, sobretudo, ter competências para fazer uso da linguagem, seja na prática escrita ou oral, a partir da perspectiva de que ela é um instrumento pelo qual o desenvolvimento humano toma forma.

Embora haja dúvidas e questionamentos que podem ser levantados em torno do tema formação de professores, no que se refere a quais seriam as melhores propostas, existem alguns caminhos bem relevantes nos quais podemos transitar ao pensar sobre uma formação continuada centrada no professor como protagonista do seu conhecimento para transformar suas práticas.

Para Tardif (2008), autor de diversas pesquisas realizadas em escolas públicas do Canadá, é extremamente importante que um dos pontos de uma formação para professores esteja pautada na articulação dos saberes dos professores com as políticas de formação. De acordo com o autor, não é possível desconsiderar a existência da pluralidade de saberes que constitui esses professores. Mais do que isso: saberes que não se resumem apenas àqueles vindos da formação inicial, mas que se completam nos saberes disciplinares, nos saberes curriculares e experienciais.

A prática docente, para Tardif (2008, p. 36), é composta, basicamente, por cinco saberes: os saberes que dizem respeito à formação profissional, que se ligam à formação inicial; os saberes disciplinares; os curriculares; os saberes que se originam das experiências de cada um; e os saberes pessoais. Além desses saberes, o autor ainda aponta para aquele saber prático, originado a partir de práticas do cotidiano do professor e das suas experiências pessoais. É o saber que nasce “da” e “na” interação de professores e alunos em sala de aula.

Esses saberes são o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem do currículo. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas e teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) (TARDIF, 2008, p. 48).

Nesse sentido, o fio condutor dos cursos de formação continuada deveria estar pautado na ideia da promoção de atividades que articulem os conhecimentos produzidos pelas instituições formadoras e os saberes desenvolvidos pelos próprios professores em suas práticas diárias.

[...] chegamos ao último fio condutor, decorrente dos anteriores: a necessidade de repensar, agora, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. [...]a vontade de

encontrar, nos cursos de formação de professores, uma nova articulação e um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas (TARDIF, 2008, p. 21-22).

Dentro desse contexto de reflexões e estudos sobre a temática, vale destacar a visível preocupação por parte do poder público pela formação de professores. Essa atenção voltada para a formação de professores também se deve ao fato de números oficiais divulgados a partir de órgãos governamentais apontarem a fragilidade do sistema de ensino brasileiro e a urgência para a construção de políticas públicas que venham reverter os indicadores de desempenho dos alunos que frequentam as escolas de todo o Brasil.

De acordo com dados oficiais do Ministério da Educação, veiculados pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (responsável pela aplicação da maioria das avaliações em larga escala no Brasil), as avaliações que fazem parte do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – como a Prova Brasil, e a mais recente avaliação - a ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização - que está direcionada para as unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização - mostram que alunos matriculados no quinto ano do ensino fundamental não conseguem atingir a média esperada para habilidades de leitura e interpretação de textos.

Para o Ministério da Educação (BRASIL, 2012), índices como esses têm fortes impactos para a educação, pois mostram que o nível de leitura e interpretação, exigido para continuar os estudos no segundo segmento do ensino fundamental ainda está abaixo do que é esperado.

Os índices gerados a partir de avaliações como as citadas anteriormente, que medem as habilidades de leitura e escrita dos alunos das escolas públicas do Brasil, mostram a necessidade de políticas públicas que potencializem a formação continuada dos professores, em específico os alfabetizadores.

A partir dessas considerações e do contexto apresentado, é certo afirmar que a atuação do professor enquanto mediador da construção do conhecimento e formação de conceitos para que o aluno amplie a visão de mundo precisa ser revista e, principalmente, compreendida.

Pensando no que coloca Vygotsky (1989), a linguagem é uma das formas de interação para que a aprendizagem aconteça e, por isso, compreender todo esse processo, como se dá a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial para a prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante estabelecer esses processos de produção de conhecimentos para que os professores possam produzir novos entendimentos e saberes em relação à construção da leitura e escrita dos alunos em fase de alfabetização.

Para esta perspectiva, Vygotsky (1998), chama atenção para a importância de se pensar os conceitos expostos na prática escolar. Apesar de alguns avanços, especificamente no que se vê em programas de formação para professores alfabetizadores, a prática da escola ainda parece distanciada da funcionalidade da linguagem como um uso social. Como já apontava Vygotsky,

até agora, a escrita ocupou um lugar muito estrito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem como tal (VYGOTSKY, 1998, p. 139).

A partir do que é exposto, entende-se que refletir sobre o ensino da língua materna dentro do contexto escolar significa, sobretudo, compreender de que forma o professor concebe a linguagem e a língua em sala de aula.

Nesse sentido, um olhar reflexivo sobre a temática da formação de professores alfabetizadores, requer perceber como o professor entende essas questões colocadas e, principalmente, de que forma essas reflexões aparecem nos programas de formação continuada, como o PNAIC, por exemplo.

Vale ressaltar, ainda, a importância dessa reflexão, pois é certo afirmar que o papel do professor muda dentro da perspectiva de ensino da alfabetização e da língua materna voltada para a prática social. Um enfoque socialmente contextualizado pode conceder ao professor autonomia no planejamento das unidades de ensino e na escolha de materiais didáticos (KLEIMAN, 2007). Para que isso ocorra, é importante que a reflexão aconteça dentro da escola e, para isso, a gestão e a forma como esse trabalho será conduzido nesses espaços também precisam fazer parte das discussões sobre formação de professores.

Gadotti (2003) corrobora com essa ideia, quando coloca que a formação continuada do professor deve ser concebida, dentro da escola, como um momento de aprendizagem que pode ser entendido, também, como um espaço propício para a reflexão, a pesquisa e, novamente, a ação. O autor defende, ainda, que esse momento, por se constituir como um espaço único em que os pares podem trocar experiências, ideias e refletir sobre temas relacionados à educação, é vital para o próprio andamento de toda a prática pedagógica vivida no cotidiano escolar.

Para Freire (2001, p. 80), “a qualificação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. Além disso, continua Freire (2001, p. 80), “a prática pedagógica requer a compreensão da própria gênese do conhecimento, ou seja, de como se dá o processo de conhecer”.

Por isso, a qualificação continuada é essencial para que o professor possa refletir sobre a sua prática pedagógica e avaliar os resultados que esta proporciona ao conhecimento do seu aluno.

A partir do que propõe o PNAIC, é certo afirmar que as formações não se resumem apenas àquelas horas em que o professor recebe algumas orientações fora da escola com propostas de atividades para o trabalho de sala de aula. Espera-se muito mais que isso. No entanto, se a reflexão sobre as temáticas abordadas nos encontros de formação não tiver uma continuidade dentro da escola, se não houver troca entre os outros professores que participam do programa e, sobretudo, se não houver um estudo mais detalhado sobre a realidade da escola e dos seus alunos, muito do que se espera do PNAIC está fadado ao fracasso.

De acordo com a proposta, esperam-se, também, algumas mudanças em relação aos processos de formação continuada dentro da escola para que os docentes, nas instituições escolares, compartilhem seus conhecimentos e vivências e (re) avaliem suas práticas, podendo, mais tarde, aperfeiçoá-las, se for preciso.

Tais ações fortalecem a premissa de que a formação se dá quando há a possibilidade de refletir, experimentar e, sobretudo, pesquisar sobre o que se ensina diariamente aos alunos. Dessa forma, se passa da posição de professor transmissor do conhecimento, para professor pesquisador e mediador da construção do conhecimento do nosso aluno.

Com certeza, não basta ao professor ter compromisso sério com a educação, saber detectar as deficiências do ensino e as necessidades dos seus alunos, se ele não integrar os conhecimentos teóricos com a ação prática. A questão da formação de professores, seja continuada ou em cursos de aperfeiçoamento como Mestrado, por exemplo, sempre foi pauta de discussões na área da educação, pois o professor precisa vivenciar e refletir sobre questões específicas da língua para que seja possível entender seus alunos e intervir adequadamente desde a fase de alfabetização.

Reflexões, por exemplo, sobre a forma de trabalhar a consciência fonológica e linguística com os alunos dos três primeiros anos do ensino fundamental são assuntos abordados nos livros de formação do PNAIC e, de certa forma, percebe-se que ainda são temas dos quais os professores precisam se apropriar de forma mais concreta.

No que se refere à formação e reflexão do professor alfabetizador, há que se dizer sobre a necessidade de um espaço em que o trabalho de sala de aula, as práticas efetivas sejam compartilhadas, descritas e refletidas no coletivo. É revendo práticas, planejando novas atividades e ressignificando conceitos que a mudança ocorre. Dessa forma, valem as palavras

de Alarcão (1996, 1996, p. 182), quando fala sobre o espaço de formação, a escola reflexiva e o professor reflexivo.

Só após a descrição do que penso e do que faço me será possível encontrar razões para os meus conceitos e para minha atuação, isto é, interpretar e abrir-se ao pensamento e à experiência dos outros para, no confronto com eles e comigo próprio, ver como altero - e se altero - a minha prática educativa.

Pensando na escola reflexiva proposta por Alarcão (1996), é importante, conforme referenda essa autora, entender que gerir essa escola reflexiva e um grupo de estudo reflexivo é considerar a experiência, utilizar-se da observação, da generalização e da experimentação na ação. É preciso cultivar a paciência, o respeito, a afetividade, as trocas, o diálogo e a coerência de nossas ações. Para Freire (1996), “somos seres inacabados”, que buscam se constituir em cada ação, que buscam significados através das experiências vividas.

Questões mais específicas relacionadas à alfabetização e ao letramento requerem um planejamento não direcional e transmissivo, mas colaborativo e construtivo, atribuindo ao aluno a possibilidade de construir sua aprendizagem e, ao professor, o papel de mediador.

Pensando, também, a partir da ideia comum a vários autores, destacando Paulo Freire, quando afirma que o professor é um pesquisador, ou pode fazer da sua prática pedagógica “um rico campo de pesquisa”, é válido destacar a importância de se incentivar o professor a refletir sobre a sua prática, ainda mais na área da linguagem, do letramento, da alfabetização, visto que é preciso inovar dentro da sala de aula e melhorar os resultados em relação à leitura e escrita das crianças.

O que é fato é que a vida é movimento, é perceber que podem, sim, existir novas maneiras de ser e estar professor dentro desse contexto de mudanças que se apresenta em toda uma sociedade global. Mais do que ouvir, o professor também precisa de momentos para narrar a sua própria trajetória de vida e de educador. A formação continuada diz respeito, também, a um “conhecer-se a si mesmo” para poder entender e interagir no mundo da aprendizagem do aluno.

Não há como pensar em “qualificar” docentes em atuação, sem pensar e respeitar a trajetória de cada um desses sujeitos professores. Não há como iniciar um programa de formação de professores sem criar vínculos afetivos, sem saber “quem são esses educadores”, o que pensam, quais são seus conhecimentos construídos em sua prática, entre outros aspectos. Esses elementos são fundamentais na tentativa de transformar os processos educativos, a partir de uma observação mais “sensível” da realidade do cotidiano escolar docente. O professor tem que se sentir um agente ativo da sua própria formação. Nesse sentido, vale lembrar as palavras

de Paulo Freire (1996, p. 13), “ensinar não é transferir conhecimento”. O professor não pode somente transferir conhecimento. Deve haver uma troca de ensinamentos e aprendizagens entre educador e educando. O professor deve estar aberto aos questionamentos e dificuldades dos alunos: “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção” (FREIRE, 1996, p. 52). O professor tem que ser aberto a questões, a indagações, à curiosidade; deve ser crítico e questionador.

As formações pedagógicas que têm como objetivo apenas leitura de textos teóricos em extensas reuniões de professores ou, ainda, espaços para discussão que se tornam mais momentos de “queixas” do que de formação estão caminhando para o fracasso. É preciso mudar, também, a ideia de que espaço de formação é um espaço em que se escutam palestras, de estudo teórico e prático. Espaço de formação é um momento para discussão, para escuta e fala de colegas professores. É momento de se argumentar ideias, falar de mudanças, de angústias, das dificuldades, dos medos e dos sonhos por uma educação cada vez melhor. É um espaço colaborativo.

De acordo com Gadotti (2003, p.39),

para o educador não basta ser reflexivo. É preciso que ele dê sentido à reflexão. A reflexão é meio, é instrumento para a melhoria do que é específico de sua profissão que é construir sentido, impregnar de sentido cada ato da vida cotidiana, como a própria palavra latina “insignare” (marcar com um sinal) significa.

A partir dessa realidade que se apresenta, percebem-se mudanças, também, nas propostas de formação de professores oportunizadas pelo Governo Federal. É possível verificar, ao traçar as características próprias de cada um dos programas escolhidos para apresentação nesta pesquisa, que cada um deles oferece dimensões que avançam na busca do entendimento de políticas públicas bem desenhadas, como um organismo sistêmico, que conta com a participação e colaboração de todos os envolvidos.

No próximo item, então, apresentamos uma breve trajetória dos programas da Formação de Professores no Brasil, indicando a chegada do mais novo programa do Governo Federal: o PNAIC. Essa retomada a alguns programas de formação, oriundos das esferas públicas, tem como objetivo apontar os pontos em comum entre eles, sinalizando, dessa forma, como as instituições que regulamentam a educação no país, validadas por uma assinatura institucional do MEC, pensam o ensino da língua materna e a partir de quais concepções orienta os programas de formação de professores alfabetizadores.

2.4.1 Programas de Formação de Professores

Ao realizar uma rápida busca sobre a temática de formação de professores no Brasil, é possível identificar que, a partir da década de 80, inicia um panorama diferente no país no que diz respeito à formação de professores. Esse novo olhar para a formação do professor se deve ao fato de o país vivenciar nessa época várias transformações sociais, pois foi uma década marcada, também, por uma abertura política de reflexões e discussões, não vistas anteriormente.

A partir do que coloca o próprio documento oficial (BRASIL, 2002), que trata das diretrizes para a formação de professores no Brasil, esse período de abertura política, marcado por greves de professores e, principalmente, por debates sobre a educação que orientaram para uma reforma curricular e a “disseminação de programas de formação continuada”, como aponta o documento, refaz a trajetória das mudanças no panorama da educação em nosso país. (BRASIL, 1999, p. 28)

Dentro desta realidade, professores e sociedade iniciam discussões sobre a temática da educação e, entre os temas debatidos está a formação de professores e a democratização da escola. A preocupação revelada a partir dessas discussões, se ancorou na ideia da necessidade de um ensino com foco na formação crítica dos sujeitos aprendentes e, conseqüentemente, a formação do professor entra na roda dos discursos. Nesse período, foram criados centros pelo país, que tinham como nome Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento dos Magistérios (CEFAM) cuja meta principal meta era atendimento à formação inicial dos futuros professores, bem como a formação continuada de profissionais já em exercício.

Pesquisas que retomam toda essa parte histórica da formação de professores, como os trabalhos de Andaló (1992) e Candau (1997), mostram que os momentos históricos pelos quais passou nosso país influenciam diretamente nas propostas de formação de professores. Essas pesquisas apontam ainda que, nas últimas três décadas, no Brasil, evidenciaram-se três momentos políticos: a ditadura militar, o movimento de democratização da sociedade e os movimentos de globalização da cultura e da economia. Dentro de cada um deles, a perspectiva, tanto em relação às matrizes curriculares de ensino, quanto à formação de professores, orientam para a visão de cada época.

Observa-se, também, um maior interesse, por parte de universidades e órgãos governamentais, pela busca de respostas aos problemas na educação do país a partir da implementação de pesquisas nessa área. Dessa forma, como coloca Ribas (2000, p.44),

Apesar de algumas mudanças positivas, desde a década de 80, as pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.

A partir de dados oferecidos por pesquisas como essas, tem-se o panorama de propostas de formação continuada: mesmo aquelas vinculadas a Universidades – formadoras de professores em sua graduação inicial – ou as vinculadas às próprias Secretarias de Educação se afastavam muito da realidade da sala de aula. Propostas como essas, desvinculadas da realidade vivida pelo professor no seu dia a dia, não estão registradas como formações de sucesso.

É, então, a partir dos anos 90, que a formação continuada nos próprios locais de trabalho do professor passa a ser pauta dessas propostas de formação. De acordo com Soares (2008, p. 78),

as políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque, ou seja, se por um lado este profissional é inserido no centro do debate educacional, contraditoriamente, sua formação sofre um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo. Isso ocorre devido à associação da reflexão sobre a prática às competências, visando a formação de um profissional tecnicamente competente, mas politicamente inoperante, disciplinado e adaptado.

Ainda nesse período, ocorrem muitas reformas no sistema de ensino e, com isso, em relação à formação de professores, criam-se Institutos Superiores de Educação, reelaboram-se currículos do curso de Pedagogia e Licenciaturas e criam-se cursos a distância com o objetivo de atender a demanda, a partir da obrigatoriedade da formação superior.

Essas formações, no decorrer dos anos, receberam vários nomes: reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento entre outros. De acordo com Nóvoa (1991), esses termos foram sendo substituídos por outros de significados mais abrangentes na medida em que a concepção de formação continuada foi adquirindo funções e papéis diferenciados.

Dentro deste contexto histórico, Nóvoa (1991) aponta o ano de 1990 como a “Década da Educação”. A partir de discussões vinculadas à Declaração Mundial de Educação para Todos (ONU, 1990), cria-se um compromisso internacional para a melhoria da educação. Entre esses países está o Brasil, que já inicia, em 1993, a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

Dentro dessas discussões, em que se originam outras tantas leis e propostas voltadas à melhoria do ensino e à formação de professores, com destaque para a LDB (9394/96) e Parâmetros Curriculares Nacionais, está o professor como foco para mudanças na educação.

Esse olhar para a figura do professor, como um agente importante dentro desse processo, é observado em documentos internacionais que sinalizam mudanças, inclusive políticas e econômicas, para a valorização desse profissional. A Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) impõe medidas necessárias relacionadas à figura do professor que dizem respeito, tanto a sua formação profissional, de saberes, quanto sua valorização em aspectos financeiros e de visibilidade frente a sociedade.

O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas (ONU, 1990, p. 29).

Nesse sentido, a partir deste documento e o compromisso internacional firmado pelo Brasil, várias ações governamentais podem ser citadas a fim de mostrar o esforço da sociedade, viabilizado pelo Governo, para a melhoria da educação: LDB, Parâmetros Curriculares Nacionais, a discussão a nível nacional sobre os Referenciais Curriculares - da Educação Infantil ao Ensino Médio -, a instituição do FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – e a proposta do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001). E, dentro desta última, há as discussões que geraram a formação de Conselhos Municipais de Educação, a discussão sobre a Gestão Democrática e as formações continuadas que, a partir de 2003, apostam em uma nova parceria e esforço para a qualificação do profissional em educação, junto às universidades do país. Num primeiro momento da proposta, universidades de todos os segmentos poderiam participar. Na segunda edição das propostas, a parceria se firma apenas com instituições públicas de ensino superior.

A partir desse desenho sobre a formação continuada de professores no país, pode-se colocar o ano de 1999 como um marco no que diz respeito a várias ações que visavam implementar políticas públicas com foco direto nessa formação. Desde esse ano, identificam-se três documentos que fundamentam as várias ações que orientam os programas de formação até os dias atuais. São eles: Os “Referenciais para a Formação de Professores”, em 1999, o “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo”, em 2003, e o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (2007). Dentro desses documentos orientadores, vão surgindo outras políticas públicas que têm o mesmo objetivo: a formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da educação

brasileira. Aí se inserem a criação das Universidades Abertas, com propostas de cursos a distância, tanto a nível de graduação quanto pós-graduação, os programas de formação continuada como o PROFA e o PRÓ-LETRAMENTO, entre outros.

Um dos primeiros documentos, “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 2002), está inserido num pacote de estratégias, criadas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino no Brasil.

Esse documento (BRASIL, 2002), observando as indicações do compromisso firmado com organismos internacionais para o quesito educação, se apresenta com a seguinte estrutura no texto que o compõe, indicando os pressupostos e ações pretendidas:

Parte I – O papel profissional dos professores: tendências atuais;

Parte II – Repensando a atuação profissional e a formação dos professores;

Parte III – Uma proposta de formação profissional de professores;

Parte IV – Indicações para organização curricular e de ações de formação de professores;

Parte V – Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira.

Na tentativa de mapear processos e evoluções das propostas de formação de professores no país, tanto continuada como inicial, é possível sinalizar alguns marcos importantes nessa trajetória que, de certa forma, mostram ações do Ministério da Educação para institucionalizar o atendimento à necessidade de formação continuada no país. Na verdade, como aponta Santos (2008, p. 143), essas ações tiveram como principal desafio superar uma formação “fragmentada e desarticulada”. Mediante tal demanda, o MEC, em 2003, criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, organizada em Centros de Pesquisa e de Desenvolvimento da Educação (CPDE). De acordo com o que propõe o documento orientador para essa rede, o principal objetivo foi favorecer parcerias entre as universidades e os sistemas de educação básica, aproximando essas instituições, com seus saberes, ao fazer do professor no exercício da docência.

A formação continuada aqui estabelecida, visando, sobretudo, contribuir com o desenvolvimento profissional do professor e a melhoria na qualidade do ensino, dar-se-á, nesse processo, por meio de uma Rede que articula um conjunto de agentes que atuam no campo educacional objetivando a melhoria da aprendizagem dos estudantes, mediante a apreensão dos saberes historicamente produzidos. Nesse processo, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação em uma vinculação orgânica com as ações de formação inicial e continuada desenvolvidas pelas universidades públicas e comunitárias têm um papel relevante no fortalecimento dos projetos pedagógicos das Instituições envolvidas, bem como na garantia de articulação com as demais Universidades e com os sistemas de ensino (BRASIL, 2003, p. 10).

Nesse sentido, para que essas ações se concretizassem, o MEC lançou o Edital 01/2003 – SEIF/MEC⁹ que receberia propostas de projetos para compor a rede de ação. Universidade públicas e privadas foram responsáveis pela elaboração dos projetos e à Secretaria de Educação Básica/MEC coube coordenar o desenvolvimento do programa e proporcionar-lhe o necessário suporte técnico e financeiro.

De acordo com Santos (2008, p. 144), foram 156 propostas enviadas ao MEC. Este selecionou vinte projetos de Centros de Pesquisa. Dentre os selecionados, doze são de instituições localizadas em estados do sul e sudeste do Brasil.

A figura abaixo mostra os centros de formações de professores que compõem a Rede Nacional. É importante destacar que as principais universidades que trabalham com as questões da alfabetização se concentram em Pernambuco, Minas Gerais, Brasília e São Paulo. Além disso, os materiais utilizados nas formações do PNAIC e, anteriormente, PROLETRAMENTO, foram elaborados pelo Centro de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco.

Figura 3: Centro de Formações que compõem a Rede Nacional de Formação de professores



Fonte: BRASIL (2006, p. 4)

⁹ De acordo com esse edital, propostas deveriam ter como foco as seguintes ações apoiadas pelo MEC: 1) Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didático para a formação docente (livros, vídeos, softwares); 2) Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada; 3) Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidades de educação pública; e 4) Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implantação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino (BRASIL, 2006).

Em 2005, então, o Ministério da Educação lançou o documento *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica*, que traz orientações e diretrizes sobre as propostas e ações que dizem respeito a formação de professores no país.

Nesse sentido, aqui vale destacar a importância dos Centros de Formação¹⁰, espalhados pelo Brasil, que muito contribuíram para a elaboração de um rico material para a formação de professores em cinco áreas de atuação: a) Alfabetização e Linguagem; b) Educação Matemática e Científica; c) Ensino de Ciências Humanas e Sociais; d) Arte e Educação Física e, e) Gestão e Avaliação da Educação.

O destaque para esses Centros de Formação, mais especificamente aos que se referem à área de Alfabetização e Linguagem, é amparado pela trajetória da formação continuada no país. Muitos dos materiais hoje utilizados em propostas de formação como PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, por exemplo, dizem respeito a pesquisas realizadas por esses Centros de Formação. Muitos dos acervos digitais produzidos por esses centros estão disponíveis para *download* em *sites* do próprio MEC ou das instituições que os abrigam, com indicações claras para esse acesso no material de formação.

Um olhar, mesmo que resumidamente apresentado nesta dissertação, atento a essa trajetória sobre a forma como o Brasil estruturou seus objetivos para a formação continuada, indica escolhas teóricas e metodológicas que balizaram os princípios orientadores de ensino, de

¹⁰ Os Centros de Formação, que dizem respeito à área da Alfabetização e Linguagem, estão concentrados nas seguintes universidades: Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG, Universidade de Brasília – UNB, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Os materiais que mais tiveram destaque e que são frequentemente referenciados nos impressos dos cadernos de formação de programas como PRÓ-LETRAMENTO E PNAIC, por exemplo, são publicações dos seguintes centros: CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem (UFPE), CEFIEL - Centro de Formação do Instituto de Estudos da Linguagem (UNICAMP) e CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (UFMG). De acordo com a descrição no “Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica”, publicação do MEC em 2006, cada um desses centros trabalha a partir de ações como produção de materiais para formação de professores, organização de propostas de formação e monitoramento dessas ações junto às escolas da rede pública. O **CEEL**, com a contribuição de professores de diferentes redes públicas de ensino, construiu materiais didáticos referenciados em experiências reais vividas por professores e professoras de escolas públicas. Este centro mantém um portal educativo que funciona como um canal aberto para discussões sobre o ensino da língua portuguesa e de outros temas de interesse dos grupos, além de ser um espaço de socialização das experiências desenvolvidas pelos professores e professoras participantes dos cursos oferecidos. O **CEFIEL**, dentro deste contexto, oportunizou cursos para a formação de tutores em cinco áreas: Linguagem na Educação Infantil, Linguagem nas Séries Iniciais, Língua portuguesa (5ª a 8ª séries), Línguas estrangeiras e Formação do professor indígena. Esses cursos tinham como foco a formação do professor de línguas, o letramento nos Anos Iniciais e a formação do professor leitor. O **CEALE** foi criado em 1990, e é um órgão complementar da Faculdade de Educação da UFMG, que, em 2004, passou a integrar a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada pelo Ministério da Educação. Através do convênio estabelecido com o MEC, citado anteriormente, o CEALE realiza três grandes tipos de ações: o desenho de programas e cursos de formação, nas áreas de alfabetização e do ensino de língua; a elaboração de materiais para processos de formação permanente e para o aprimoramento de práticas educativas e associações com instituições de ensino superior e escolas e redes de ensino para a oferta de programas, cursos e materiais para processos de formação.

formação continuada e concepções sobre o que se espera do professor frente a tantos desafios da educação.

Percebeu-se que a Rede de Formação Continuada, apesar de ter objetivos que mostram essa tendência de institucionalizar as propostas de formação de professores, como colocado anteriormente, busca orientar o entendimento por parte de professor de que ele faz parte de todo esse processo, e o seu protagonismo é essencial para essa construção. Esse é um ponto bem importante, pois as discussões propostas nos textos que apresentam a formação continuada buscam mostrar ao professor a necessidade da constante reflexão sobre a prática pedagógica.

Dentre as várias metas que compõem o documento orientador da Rede Nacional de Formação de Professores, duas se voltam diretamente ao protagonismo docente: *o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, desencadeando uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos centros durante a formação docente e aqueles produzidos pelos professores em sua prática cotidiana, e a institucionalização e fortalecimento do trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica* (BRASIL, 2005, p. 23). As diretrizes do documento indicam a busca da construção do conhecimento a partir de ações dialógicas e interativas que consideram os diferentes saberes (acadêmicos ou não) e a experiência de sala de aula.

De acordo com Aguiar (2004), dentro desse panorama, percebem-se momentos distintos no período de 1995 a 2002, quando o Governo Federal iniciou a formação e implementação dessas políticas relacionadas à formação continuada. Para o autor, entre os anos de 1995 e 1998, o foco do Ministério da Educação foi a elaboração de diretrizes, dos parâmetros curriculares e construção do referencial sobre a formação de professores. No período entre 1999 a 2002, essa política se fortaleceu e teve como foco a formação de professores, já sinalizando uma reestruturação dos currículos de formação inicial e a formação continuada.

Nesse sentido, os Centros de Formação, recebem um papel essencial nessa articulação. A maioria deles, com uma tradição focada no ensino e na pesquisa, priorizou a produção de diversos materiais de formação (muitos, como já mencionado, utilizados nos programas de formação mais recentes) como jornais, portais educacionais, cadernos de estudo, vídeos. Esses materiais têm um caráter de divulgação e, de certa forma, disseminam propostas que focam mudanças em práticas escolares. Como indica Bunzen (2010, p. 6),

os textos em diversos gêneros (artigos, verbetes, entrevistas, documentários), produzidos pelos Centros de Pesquisa, são aqui compreendidos como produzidos por espaços acadêmicos centrais que em rede divulgam, didatizam e legitimam saberes acadêmicos científicos sobre o ensino de língua(gem).

No documento **Catálogo da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica** (2006)¹¹, é possível encontrar uma lista com os produtos desenvolvidos pelos centros: cadernos de estudos e atividades, cadernos de orientações a tutores, fascículos, vídeos e softwares entre outros.

Ao analisar o material do Catálogo da Rede Nacional de Formação, em que é disponibilizado material e cursos produzidos e organizados por esses centros, encontramos uma imensa gama de cursos para formação de professores em forma de livros. Entre esses materiais e cursos oferecidos, destacamos três produtos muito utilizados pelos professores em formação do PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, produzidos pelo CEEL/UFPE: **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**¹², **Alfabetização e Letramento**¹³ e **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**¹⁴. Além desses cursos, destacamos a oficina oferecida aos professores: **Jogos de Alfabetização**, com um Kit de jogos, produzidos pelo CEEL¹⁵, era disponibilizado aos professores que participavam dessas oficinas. Após três anos do início das oficinas, surgiu a publicação, com o mesmo nome: **Jogos de Alfabetização**. Além dessa publicação, Kits desses jogos foram encaminhados à maioria das escolas públicas brasileiras como um material complementar às ações voltadas para a alfabetização.

Mais tarde, em 2012/2013, esse material passou a ser usado, também, nas formações do PNAIC como forma de dar mais visibilidade a materiais já disponíveis. Um dos cadernos de formação do PNAIC, inclusive, tem como objetivo reconhecer os vários materiais produzidos pelo MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior, sejam eles jogos de alfabetização (CEEL/UFPE), livros de estudo, na área da alfabetização, produzidos pelas universidades que compõem a Rede de Formação Continuada (CEALE/UFMG e CEEL/UFPE), jornais e impressos como o **Jornal Letra A**, também publicados pelo CEALE, livros didáticos do PNLD e obras complementares, PNBE e o PNLD – dicionários (BRASIL, 2012, Unidade 2, Ano 2, p. 39).

¹¹ BRASIL. MEC. SEB. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: orientações gerais e catálogo 2006. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Rede/catalog_rede_06.pdf.

¹² CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética**. (Org. Artur Gomes de Moraes, Eliana Borges Correia de Albuquerque, Telma Ferraz Leal.) Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹³ CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. (Org. Carmi Ferraz Santos e Márcia Mendonça.) Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

¹⁴ CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Leitura e Produção de Textos na Alfabetização**. (Org. Ana Carolina Perrusi Bradão, Ester Calland de Souza Rosa.) Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

¹⁵ CEEL/UFPE - Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco; MEC - Ministério da Educação. **Jogos de Alfabetização**. Pernambuco, 2009.

Este objetivo é priorizado na Unidade 2, do Ano 2 dos cadernos de formação na área da linguagem. Para contemplar e discutir a temática com professores, vários artigos e sugestões podem ser apreciados ao longo do caderno.

Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados (BRASIL, 2012, Ano 2, Unidade 2, p. 5).

No caderno da Unidade 2, Ano 2 do PNAIC, encontramos essa preocupação de possibilitar ao professor alfabetizador o conhecimento de um rico material de estudo e também de recurso pedagógico para uso com as crianças. Tal material há alguns anos chega às escolas através dos programas de distribuição de recursos didáticos do MEC.

Muitos desses materiais são disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de educação. Outros são selecionados ou produzidos pelos professores. Sem dúvida, jamais teremos nas escolas todos os tipos de materiais possíveis para promover o ensino no ciclo de alfabetização, mas alguns desses materiais são extremamente importantes. É necessário, portanto, que conheçamos tudo o que é disponibilizado nas escolas. [...] (BRASIL, 2012, Unidade 2, Ano 2, p. 38).

A partir disso, percebe-se que o desenho da formação continuada no país começou a ser implementado quando a Rede de Formação Continuada de Professores, numa parceria entre as universidades, através de seus centros de formação, Secretarias de Educação e MEC, deu visibilidade e disponibilizou estudos, materiais produzidos por esses centros, na formação de professores.

Nesse sentido, podemos sugerir que o ano de 2003 pode ser denominado como um marco relevante para a história da formação continuada no Brasil, pois significou a valorização dos esforços das universidades públicas do país, através do rico material produzido para a melhoria da educação básica, como um compromisso com a Rede Nacional de Professores. Isso se reverteu em avanços que podem ser percebidos em programas como PNAIC que surge, na verdade, a partir das muitas articulações de várias propostas governamentais e das universidades que compunham os centros de formação, na busca de melhores resultados e qualidade para a educação básica. É nesse momento que a formação continuada e o compromisso firmado com as universidades apresenta-se como uma política pública que busca alcançar as metas maiores previstas no Plano Nacional de Educação.

Isso significa, ainda, entender o PNAIC não como uma proposta nova para a formação de professores, mas como consolidação de uma política pública que pensa a formação de

professores dentro de uma rede sistêmica, articulada com universidades, programas de distribuição de materiais e que busca a melhoria da educação básica no país.

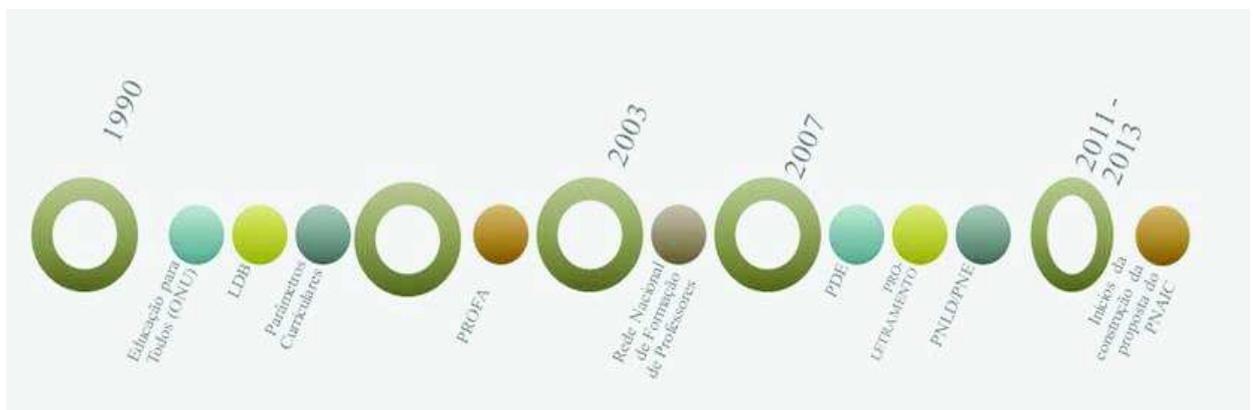
No entanto, não podemos desconsiderar as muitas propostas de formação continuada desenvolvidas antes desse período, pois muitas delas contribuíram para o que hoje é apresentado pelo PNAIC. Pesquisadores e especialistas na área da linguagem, por exemplo, que coordenaram programas como o PROFA, apresentado também nessa dissertação, tiveram participação direta na construção do material do PNAIC. Os centros de formação como CEEL/UFPE, CEALE/UFMG, entre outros, também contribuíram diretamente na formatação da proposta. Mas o mais importante a destacar nessa trajetória é o pensamento em rede, articulado, que iniciou a partir do ano de 2003.

O que diferencia, na verdade, propostas como PROFA do PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC é justamente o trabalho dentro de uma rede institucionalizada comprometida com a educação básica do país que tem como objetivo atender todo território nacional.

Agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada, que reúne três aspectos indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno. Nesse sentido, entende-se o PNAIC não como um marco zero, mas como uma política pública pensada para todo o país e que se constituiu a partir da rede de colaboração entre vários centros de pesquisas articulados e comprometidos com a educação básica.

Para um melhor entendimento da trajetória das formações de professores no Brasil, foi elaborada, para esta pesquisa, uma linha do tempo, identificada pela Figura 4.

Figura 4: Linha do tempo – Formação continuada de professores no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora da pesquisa

Como marco inicial da linha do tempo, partimos do ano de 1990, como apontou Nóvoa (1991), como a “Década da Educação” até chegarmos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A ideia é demonstrar um caminho percorrido, no que diz respeito à formação continuada no Brasil e à constituição do PNAIC, percebendo, dessa forma, as várias ações articuladas – a Rede Nacional de Formação de Professores (com as Universidades parceiras que atenderam ao edital do MEC mencionado anteriormente), os programas federais de distribuição de materiais – PNLD – Programa Nacional do Livro Didático e PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escola, a experiência de programas como PRÓ-LETRAMENTO e outras ações conjuntas na busca de atender a *Meta 2*, do PDE¹⁶ (2007) – Plano de Desenvolvimento de Educação: “*Alfabetizar, todas as crianças até os oito anos de idades, com avaliação sistemática*” e, mais recentemente, a *Meta 5* do PNE¹⁷ (2011-2020) – Plano Nacional de Educação (2014-2024): “*Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até os oito anos de idade, durante os primeiros cinco anos de vigência do plano; no máximo, até os sete anos de idade, do sexto ao nono ano de vigência do plano; e até o final dos seis anos de idade, a partir do décimo ano de vigência do plano*”, Programa Mais Educação, PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional entre outros, que foram ações determinantes para a constituição do PNAIC.

Dentro deste contexto de ação, as formações continuadas passam a ser desenhadas pelo Governo Federal. Num primeiro momento, as formações continuadas propostas orientavam para o trabalho dentro das escolas, tendo como parceiros os próprios professores das redes de ensino (capacitados pelas Secretarias de Educação) como multiplicadores e mediadores das discussões propostas para as formações com os professores.

Programas de formação como o “Parâmetros em Ação” (1999-2002), PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001-2002) e o GESTAR – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar (para a área de Língua Portuguesa e Matemática) (2000-2003) seguiram essa lógica de formatação. Essas propostas seguiram as orientações do “Referencial para a Formação de Professores”.

¹⁶ O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi aprovado pelo Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva e pelo Ministro da Educação Fernando Haddad, em 24 de abril de 2007, com o objetivo de melhorar a Educação no País, em todas as suas etapas, em um prazo de quinze anos. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino Infantil ao Médio.

¹⁷ O **Plano Nacional de Educação (PNE)** é uma lei ordinária com vigência de dez anos a partir de 26/06/2014, prevista no artigo 214 da Constituição Federal. Ele estabelece diretrizes, metas e estratégias de concretização no campo da Educação. Municípios e unidades da federação devem ter seus planos de Educação aprovados em consonância com o PNE.

Esses programas, com ações desenvolvidas em parcerias com universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foram realizados em estados e municípios que aderiram às propostas e estavam sob a responsabilidade das Secretarias de Educação para sua implementação.

É exatamente a partir das propostas como o PROFA, apresentada no próximo item, que se percebem diferenças, tanto em sua caracterização enquanto programa de formação, quanto aos aspectos conceituais trabalhados nas formações.

Muitos aspectos dos conteúdos trabalhados são semelhantes, mas pode-se dizer que é entre o PROFA (2001) e o PRÓ-LETRAMENTO que se observam diretrizes cada vez mais elaboradas que têm como meta uma formação de qualidade aos professores.

Nesse sentido, para essa dissertação, foi importante retomar a constituição dos dois programas anteriores ao PNAIC, a fim de demarcar algumas características próprias de cada um e em quais diferenciais todos se aproximam ou se distanciam.

Como o foco do trabalho é um olhar para o PNAIC, a apresentação deste é mais detalhada, fornecendo os aspectos necessários para a compreensão dos elementos analisados nessa investigação.

No próximo item, então, apresentamos quatro programas de formação, específicos para professores alfabetizadores que, de certa forma, se complementam e apoiam as ações que se voltam para a discussão relacionada a alfabetização inicial.

2.4.1.1 PROFA¹⁸

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA –lançado no ano de 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF - MEC) – foi curso de 160 horas anuais, destinado especialmente para professores alfabetizadores. Esse curso foi ofertado tanto para professores alfabetizadores de crianças, como professores que trabalhavam com Educação de Jovens e Adultos (EJA).

¹⁸ As informações obtidas para apresentar o PROFA estão contidas nos materiais de apresentação do programa, no site oficial do MEC. Algumas destas informações aqui relatadas foram encontradas nos materiais disponibilizados aos professores que participaram da formação, sendo a maior parte deles em formato audiovisual. Todos os vídeos, incluindo os três primeiros que são específicos para apresentar toda a sistemática do programa, estão disponíveis no site da Revista Nova Escola - <http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao-inicial/programa-formacao-professores-alfabetizadores-profa-544560.shtml>. Acessado em: Agosto de 2015.

Na apresentação do programa essa indicação de público alvo é apontada; no entanto, o texto do documento deixa claro que é aberto a qualquer professor ou profissional da educação que tenha interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre alfabetização.

De acordo com o que é exposto no documento de apresentação do PROFA,

o programa deve ser implementado, principalmente, pela necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização (BRASIL, 2001, p.5).

Encontramos, nos documentos impressos e nos vídeos que fazem parte do material proposto, considerações que revelam a intenção de implementar programas de formação continuada para professores no sentido de garantir a qualidade da educação, mas, sobretudo, oferecer “o direito de aprender”. Nesse sentido, o documento aponta uma realidade evidente no país, nessa época, que diz respeito à insuficiência da formação inicial do professor. Essa formação, em primeira instância, tinha, também, o foco de compensar essa “falha”, oportunizando a formação do professor para a formação profissional.

Tal concepção pode ser percebida a partir do que é indicado no seguinte trecho:

Para assegurar esse direito aos alunos, **os professores precisam ter assegurado seu próprio direito a uma formação que lhes permita uma atuação compatível com as exigências ora colocadas** [grifo nosso]. E para assegurar esse direito aos professores, os profissionais responsáveis por sua formação – os formadores – precisam, por sua vez, ter assegurado seu direito a uma qualificação adequada (BRASIL/PROFA, 2001, p. 16).

A partir das leituras desses documentos, bem como a observação dos três primeiros vídeos do material de formação que apresentam o programa, entende-se como a proposta está construída.

Com o apoio de universidade parceiras, que atenderam ao edital de convocação do MEC, lançado em 1999, o trabalho de organização dos cadernos de formação para os professores e para os coordenadores locais, iniciou. O material inclui um guia orientador para o professor e outro guia orientador para o coordenador local. Além desse material, um outro caderno é destinado a uma coletânea de textos que devem ser trabalhados durante as formações.

A ideia inicial do programa foi o trabalho a partir de vivências de quatorze professoras alfabetizadoras (tanto dos primeiros anos quanto de EJA), todas da rede de ensino do Estado de São Paulo. O Polo base do programa foi a cidade de São Paulo, lugar em que todas as gravações dos vídeos que fazem parte do acervo da formação foram gravadas. Todas as unidades de trabalho com os professores se baseiam na análise das atividades dessas professoras, que foram

denominadas “professores referência”. Os vídeos, além de apresentarem atividades em que as professoras estão exercendo suas funções com suas turmas de regência, mostram os momentos de reflexão dessas professoras, que ocorriam em um encontro semanal.

A partir dessas reflexões e comentários das professoras toda a proposta foi construída. Além disso, o foco principal do programa é o trabalho que toma como base as concepções trazidas pelos estudos de Ferreiro e Teberosky (1989), com a Psicogênese da Escrita, associadas ao conhecimento teórico produzido pela psicologia da aprendizagem, psicolinguística e sociolinguística.

O programa é composto por três módulos que trabalham as propostas dos Parâmetros em Ação. No que diz respeito à Alfabetização, o primeiro módulo traz discussões a partir das pesquisas de Ferreiro, trabalhando com os professores a sistematização e entendimento das hipóteses de escrita feitas pelas crianças quando iniciam o processo de alfabetização. O segundo módulo trata de modelos metodológicos que tentam auxiliar o professor na tarefa de resolução de problemas em sala aula, a partir da ótica da observação de casos específicos das crianças em situações de aprendizagem. Por último, há textos que apontam para a organização e gestão do trabalho em sala de aula.

Dos estados da Região Sul do país, apenas Santa Catarina aderiu ao programa de formação PROFA. No entanto, o fato de apresentá-lo nesta dissertação justifica-se pelo entendimento sobre como o programa foi organizado e, sobretudo, a partir de quais concepções de língua e conceitos importantes para a alfabetização são relevantes para as discussões sobre conceitos e concepções relacionadas ao ensino da língua materna, que têm balizado os direcionamentos voltados à educação básica do Brasil.

O programa é retomado nas análises com o objetivo de refletirmos a partir de quais bases teóricas e metodológicas os materiais de formação e, conseqüentemente, muitos dos materiais didáticos direcionados aos alunos estão sendo elaborados. Nesse sentido, buscando evidenciar de que forma os impressos disponibilizados nas formações – sejam eles do PROFA, PRÓ-LETRAMENTO ou PNAIC, dialogam com os professores durante os encontros. Nos textos trabalhados, por exemplo, no material do PROFA (pensando no que é anunciado pelo programa que conta com a participação de quatorze professores da rede municipal de São Paulo), é possível perceber essas vozes nos documentos de formação? Os materiais elaborados para o trabalho prático com professores em formação do PNAIC, por exemplo, são elaborados a partir de quais práticas e vivências? Essas são algumas questões que podem ser pensadas quando se fala em formação de professores. Embora esse não seja o foco principal da pesquisa, são questões relevantes que, nas entrelinhas, perpassam algumas das análises realizadas.

O próximo programa a ser apresentado é o PRÓ-LETRAMENTO, que traz algumas configurações diferentes em relação ao PROFA. A escolha por apresentá-lo, antes do PNAIC, objeto de estudo dessa investigação, deve-se ao fato da continuidade de algumas práticas já propostas com o PRÓ-LETRAMENTO. Essa ordem escolhida de apresentação dos programas tem como objetivo orientar um fio condutor que reflete o que cada programa, com suas características peculiares, agrega às propostas de formação.

2.4.1.2 PRÓ-LETRAMENTO

O programa de formação continuada, PRÓ-LETRAMENTO, iniciou sua primeira edição no ano de 2007 e apresenta algumas características que se diferenciam das demais propostas já ocorridas no Brasil. Uma delas é a parceria junto a universidades do país na construção de propostas para formação de professores que sejam capazes de fortalecer espaços e tempos de reflexão, através de estudos teóricos e práticos, na prática docente.

Assim como em outras propostas, como o PROFA, por exemplo, o eixo norteador de toda a formação também está voltado para a prática pedagógica do profissional da educação como uma maneira de contribuir para o aperfeiçoamento do trabalho do professor, mas com focos mais específicos e com direcionamentos que buscam um professor mais autônomo e reflexivo sobre sua prática de sala de aula.

Os encontros, então, são planejados e estruturados, junto às Secretarias de Educação e Universidades parceiras, de forma que os professores possam repensar conceitos básicos das áreas que são voltadas ao ensino de linguagem e matemática.

Todo o material impresso é composto por fascículos e foi elaborado pelos professores das Universidades integradas a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. As universidades integradas, para esse programa, foram: Na área da *Alfabetização e Linguagem*: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Universidade de Brasília-UNB, Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP; e, na área da *Educação Matemática e Científica*: Universidade Federal do Pará-UFPA, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Universidade Federal do Espírito Santo/UFES, Universidade Estadual Paulista-UNESP e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS.

O município em que a pesquisa foi realizada aderiu ao programa já na sua primeira edição em que a Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, foi a instituição parceira para a realização das formações juntos aos professores da rede municipal. Numa segunda edição

do programa, a UFSM – Universidade Federal de Santa Maria assumiu todos os encaminhamentos para essa formação.

A ideia central da proposta é proporcionar momentos de estudos e discussões, através de encontros presenciais, em que se busquem a valorização de experiências e a interação entre professores alfabetizadores. São utilizados materiais didáticos que trazem textos em que as unidades de estudo organizam-se com base em análises de situações concretas do cotidiano escolar. As abordagens são feitas através de perguntas que direcionam o professor à reflexão daquela situação proposta. Além disso, há muitos relatos e histórias de vida de professores, seguidos por atividades de reflexão, propostas de análise e possíveis intervenções.

A configuração textual dos sete fascículos que compõem o material do PRÓ-LETRAMENTO, da área da linguagem, aponta a busca de compreensões a respeito de concepções teóricas e metodológicas para a alfabetização, letramento, leitura, escrita e a avaliação de aprendizagem.

As unidades de estudos estão organizadas da seguinte forma:

1º fascículo: Capacidades Linguísticas: Alfabetização e Letramento – são apresentados vários conceitos fundamentais da temática;

2º fascículo: Alfabetização e Letramento: Questões sobre avaliação – discute-se a questão da avaliação, por meio de estratégias de avaliação formativa e contínua;

3º fascículo: Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento do Ensino – são analisadas situações de aprendizagem a partir do ponto de vista da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades por parte dos docentes, por meio de relatos de experiências;

4º fascículo: Organização e Uso da Biblioteca Escolar e as salas de Leituras – é discutida a importância da Biblioteca Escolar ou Sala de Leitura, sua organização e possibilidades de uso. Analisam, ainda, diferentes modalidades de leituras, a diversidade de suportes de textos e a fundamental mediação do professor ao longo do processo de letramento;

5º fascículo: O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos – são demonstrados alguns exemplos de jogos e brincadeiras realizados por professores;

6º fascículo: O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões – são apresentadas questões relacionadas ao uso do livro didático da Alfabetização e de Língua Portuguesa em sala de aula;

7º fascículo: Modos de Falar/Modos de Escrever – são discutidos modos de falar e de escrever, bem como a integração entre essas duas práticas e as suas relações com a aprendizagem da escrita.

Os textos trabalhados indicam, ainda, uma tentativa do programa em contribuir para a formação de grupos de estudos entre professores para que espaços como estes não aconteçam apenas em virtude da proposta do programa, mas que se fortaleçam lideranças entre os próprios professores para a prática de reflexão dentro das escolas, entre os pares.

Neste município, em específico, alguns grupos de estudo foram organizados para momentos além do PRÓ-LETRAMENTO, em parceria com a UNISINOS. Essa prática ocorreu mais especificamente com os professores que fizeram o PRÓ-LETRAMENTO na área da Matemática. A UNISINOS, através do NUPE – Núcleo de formação continuada de profissionais da educação -, promoveu cursos de formação continuada na modalidade de Grupos de Estudos da Escola Básica em Educação Matemática e Científica para professores de Educação Infantil e Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Durante os cursos, foram formados profissionais coordenadores, que são habilitados para repassarem os conhecimentos recebidos na capacitação para grupos de professores em seus municípios.

O NUPE/Unisinos, em 2007, estava integrado à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica.

A formação está distribuída em dois momentos:

1ª) 70 horas presenciais, na UNISINOS, destinadas à capacitação dos coordenadores dos Grupos de Estudos, integralizadas por dois cursos de 23 horas (46h) e dois seminários de avaliação com 12 horas cada (24h).

2ª) 80 horas, na modalidade presencial, coordenadas pelo responsável pelo grupo de estudos, no município, acompanhadas a distância pela equipe dos professores do NUPE.

O programa do PRÓ-LETRAMENTO foi oferecido aos professores da rede municipal para professores que atuavam nos Anos Iniciais (do primeiro ao quinto ano). Os professores se inscreviam ou para o curso da área da linguagem ou da matemática. Este programa de formação não ofereceu bolsa de estudos para os professores, como o PNAIC.

2.4.1.3 PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC é um dos programas da Secretaria da Educação Básica/SEB do MEC, criado por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicado no Diário Oficial da União nº 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012. Essa Portaria representa um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito

Federal, dos estados e municípios para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

No momento da adesão ao Pacto, essas esferas governamentais assumem o compromisso de:

- I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática;
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, p. 6, 2012a).

De acordo com diretrizes do documento orientador do PNAIC, o Ministério da Educação recomendou o uso da nomenclatura PACTO como um símbolo demarcando a natureza e a ideia do programa: *todos 'pactuarem' em favor de um objetivo único – toda criança alfabetizada até os 8 anos de idade*. No entanto, o que se percebe é que cada estado, município, IPES - Instituições Públicas de Ensino Superior - e demais envolvidos, se apropriaram de forma diferente e o que se percebe é o uso PNAIC, e não Pacto como orientado inicialmente.

Na cidade em que a pesquisa foi realizada, todos os documentos de formação e documentos oficiais da Secretaria de Educação utilizam a nomenclatura PNAIC.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, criado em 2012, teve a adesão do já no final desse mesmo ano. A Secretaria de Educação lançou, em edital público, a abertura de treze vagas para orientadoras do PNAIC, no ano de 2013. Professores da rede, com formação mínima de curso superior e experiência com turmas de alfabetização, puderam se candidatar para o cargo.

Após a escolha das treze orientadoras, a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) realizou formação com tais professoras para que, no início de 2013, as formações na área da linguagem pudessem começar com os demais docentes que atuavam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental do município em questão.

No Rio Grande do Sul, duas Universidades acolhem o programa, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A UFPEL, com uma equipe constituída por três professores coordenadores, cinco supervisores, trinta e dois formadores, é responsável pela coordenação de três polos – um em Pelotas e dois em Porto Alegre. Essa equipe é responsável pela formação de quinhentos e dezessete orientadores de estudo e mais de dez mil professores alfabetizadores, de cento e cinquenta municípios da região meridional do Rio Grande do Sul.

O principal objetivo do PNAIC, como já comentado, é garantir, com toda essa movimentação de formação, a implementação de materiais didáticos para alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e professores alfabetizadores, para que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente.

Para alcançar essa meta, o PNAIC prevê o entendimento do conceito de PACTO entre muitas partes envolvidas - Governos (Federal, Estadual e Municipal), professores e gestores escolares. Todos devem assumir um compromisso em comum: a tentativa de “recuperar” um déficit histórico que é evidenciado em índices que medem a qualidade da educação e mostram que o nível de leitura e escrita de nossas crianças, pensando apenas no Ensino Fundamental, está bem aquém do esperado.

De acordo com dados recentes divulgados pelo MEC (2012) e de grupos de pesquisas vinculados à ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa), entre eles o GT “Alfabetização, Leitura e Escrita”¹⁹, em alguns estados, mais de 40% das crianças que ingressam no sexto ano não sabem ler.

No documento oficial do Ministério da Educação (BRASIL, 2012b), que divulga todo o processo de construção e justificativa para a criação do PNAIC, também existe a referência a esse déficit em relação à alfabetização como uma dívida histórica, colocando a necessidade urgente da consolidação dos direitos de aprendizagens a toda criança, até oito anos, estar alfabetizada.

[...] Pretende-se assim recuperar os tantos anos desta dívida histórica de ter nossas crianças e jovens totalmente alfabetizados. É dívida, é direito de todos, obrigação do Estado e compromisso da sociedade (BRASIL, 2012b, p. 10)

O texto também articula todas as políticas públicas e propostas realizadas pelo Governo Federal que visam à melhoria da qualidade da educação básica do país. A trajetória de formações de professores, textos de estudos, orientações curriculares pautadas em práticas de letramento iniciou com a elaboração dos PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, no período de 1995 a 1998, seguindo a caminhada com outros documentos que se originaram desse processo, surge o PNAIC.

No que diz respeito à linguagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais preconizam que, ao final do quarto ano do Ensino Fundamental, a criança deve ser proficiente em leitura e

¹⁹Professora Dra. Eliana Borges Correia de Albuquerque - UFPE, da Universidade Federal Pernambuco, é coordenadora do GT de Alfabetização, Leitura e Escrita da ANPED. Essa associação mapeia há mais de uma década a situação de aprendizagem de leitura e escrita de alunos do Ensino Fundamental no Brasil.

escrita²⁰. Isso significa pensar que a reflexão de que o ensino da língua materna deve estar pautado em um trabalho na perspectiva de práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, objetivando levar o aluno a dominar a língua em situações variadas e a desenvolver capacidades de ação e linguístico-discursivas.

No entanto, a realidade mostra que esse tipo de prática, pautada no uso social da língua, de forma significativa, que faz o sujeito interagir no mundo de forma consciente e cidadã²¹, ainda é distante em muitos estados no país. A tradição gramatical, por exemplo, considera a leitura e a escrita apenas como formas de decodificação e de reprodução de palavras e frases soltas.

Essa concepção de leitura e de escrita ainda é reproduzida em muitas escolas. Ensinar a criança a ler e escrever, dentro dessa orientação, significa ensiná-la a reproduzir formas mecânicas, fragmentadas, contraditórias, como se as crianças interagissem dessa maneira.

Nessa perspectiva, Smolka (2003, p.112) traz uma interessante reflexão:

a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer, e sim, repetir palavras e frases; tem ensinado as crianças a ler um sentido unívoco e literal das palavras e dos textos e tem banido (reprovado) aquelas que não conseguem aprender o que elas ensinam, culpando-as pela incapacidade de entendimento e compreensão.

Diferente dessa concepção tradicional, existe a que considera a leitura e a escrita como atividades discursivas. É essa concepção de ensino que é sugerida nos documentos oficiais, pois, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (1997, p. 22), “produzir linguagem significa produzir discursos”. Significa dizer, portanto, que a linguagem se realiza dentro de uma situação concreta de interação social, em que se diz algo a alguém, de uma forma específica, dentro de um contexto histórico, com uma intenção comunicativa. A criação do PNAIC está embasada em documentos e pesquisas utilizadas pelo Governo Federal que mostram que ainda é preciso avançar mais no que diz respeito à formação de professores.

Como é possível observar, de acordo com os documentos, o PNAIC não é um programa novo e que propõe reflexões novas que nunca foram trabalhadas em outras formações. Pelo contrário, a proposta segue os parâmetros do PRÓ-LETRAMENTO.

²⁰Ser proficiente em leitura e escrita implica saber compreender, interpretar e produzir um texto. É saber usar a linguagem em diferentes situações de interação social. É, portanto, fazer da leitura e da escrita, práticas sociais da linguagem (BRASIL, 2010).

²¹Nos referimos, aqui, como cidadã, à forma capaz de interagir no mundo a partir da linguagem, que é uma atividade essencialmente humana, histórica e social. Se bem conduzida, pode ser uma aliada na luta contra os preconceitos sociais, pois é a partir de seu uso que observamos, compreendemos e interagimos com o mundo natural. O termo cidadã” também é adotado, aqui, com referência a obras de Paulo Freire que sempre lutou por uma educação libertadora que potencializa, no sujeito, o “retorno” da sua autonomia enquanto cidadão crítico e atuante em uma sociedade em que o fator linguagem é essencial para mediar essa transformação.

Em entrevista concedida à Plataforma do Letramento, em agosto de 2013, Isabel Frade, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) e coordenadora geral do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) da UFMG, reconhece que o PNAIC,

[...] é uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: PROFA, criado pelo MEC em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Depois, veio o PRÓ-LETRAMENTO – Mobilização pela Qualidade da Educação, iniciado em 2005. Agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura. A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada, pois reúne três vertentes indispensáveis para o seu êxito: o processo de formação, o de avaliação e a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno.

O documento elaborado pelo Governo Federal, “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2012b) explica e torna público como se deu a criação da proposta do PNAIC. Em sua base está o seguinte argumento:

Partindo-se do pressuposto de que currículo é movimento e uma construção sócio histórica, entende-se que hoje, decorrida mais de uma década de sua implementação, faz-se necessário elaborar novas e mais precisas orientações curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, uma vez que:

1. a LDB nº 93.94/1996 sofreu significativas alterações;
2. a Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu o ingresso da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, ampliando-o para nove anos;
3. a Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007, que instituiu a “Provinha Brasil”, explicita a avaliação do processo de alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos;
4. o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 4, de 10 de junho de 2008, que instituiu que os três Anos Iniciais devem ser voltados à alfabetização e ao letramento;
5. o CNE/CEB elaborou Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNGEB);
6. o CNE/CEB elaborou novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (DCNEF);
7. o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) requer subsídios para que atenda às especificidades curriculares tanto das crianças de seis anos de idade neste novo Ensino Fundamental como para o Ciclo de Alfabetização;
8. o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020 está em processo de votação no Congresso Nacional;
9. os Cadernos de Formação do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (2012) subsidiam a formação do professor alfabetizador, levando em conta concepções, conceitos, procedimentos, avaliações de aprendizagem, na direção de alfabetizar e letrar as crianças do Ciclo de Alfabetização (BRASIL, 2012b, p. 33).

A urgência de se pensar propostas voltadas para a alfabetização, especificamente entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem no período dos três primeiros anos do

Ensino Fundamental, sempre voltando o olhar para a formação do professor alfabetizador, fez com que esse grande movimento – PNAIC -, que tem mobilizado o poder público, seja municipal, estadual ou federal, surgisse, principalmente com o objetivo de criar estratégias e metas para mudar o rumo da educação.

Ainda de acordo com dados veiculados nesse documento oficial do MEC (BRASIL, 2012b), é possível encontrar informações de resultados das pesquisas universitárias, muitas delas realizadas a partir do programa do Governo Federal *Observatório da Educação*²², dos dados censitários nacionais, dos diagnósticos dos exames avaliativos que revelam uma evolução esperançosa, mas sem muita sinergia com as urgências de atendimento aos direitos de gerações de crianças, jovens e adultos que ainda serão excluídas nas próximas décadas.

Para que o PNAIC aconteça, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um orçamento total de R\$ 3,3 bilhões para a iniciativa. Dados do ano de 2014 mostravam que, até o final de 2013, 5.421 municípios e todos os estados brasileiros aderiram ao Pacto, atendendo a uma totalidade de 7 milhões de estudantes dos três anos do ciclo de alfabetização, em 108 mil escolas.

O PNAIC, de acordo com muitas das leituras realizadas, em documentos oficiais do MEC e também em artigos de professores de várias universidades do país, entre elas a UFPE – (Universidade Federal de Pernambuco), uma das envolvidas na elaboração da proposta e do material de formação, colocam que o Pacto é, na verdade, uma política de continuidade do governo federal à formação dos educadores, mas com algumas características que se diferenciam das demais. É uma política ancorada em três pilares básicos e indispensáveis para o seu sucesso: *o processo de formação, de avaliação e a disponibilidade de materiais didáticos nas escolas*, para o uso do educador e do aluno.

O objetivo, de acordo com o MEC, é formar educadores críticos, que proponham soluções criativas para os problemas enfrentados pelas crianças em processo de alfabetização. Além disso, espera-se que as escolas dialoguem com a comunidade em que se encontram inseridas, aprofundando a relação entre ambas e criando um espaço colaborativo, no intuito de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ciclo de alfabetização.

Dessa forma, o PNAIC apresenta quatro eixos de atuação:

²²O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado.

1. **Formação continuada de professores alfabetizadores:** curso presencial com duração de dois anos para os professores, ministrados pelos orientadores de estudos, educadores que fazem um curso específico, com duração total de 200 horas por ano, realizados pelas universidades públicas nacionais. O material para a capacitação foi desenvolvido pela UFPE, com a colaboração de 11 instituições de ensino superior.

2. **Materiais didáticos e pedagógicos:** livros, obras complementares, dicionários, jogos de apoio à alfabetização, entre outros materiais que são disponibilizados para os professores e alunos.

3. **Avaliações:** processo pelo qual o poder público e os professores acompanham a eficácia e os resultados do Pacto nas escolas participantes. Por meio dessas avaliações, poderão ser implementadas soluções corretivas para as deficiências didáticas de cada localidade.

4. **Gestão, controle social e mobilização:** sistema de gestão e de monitoramento, com o intuito de assegurar a implementação das etapas do Pacto.

O sistema de monitoramento (SisPacto), disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (Simec²³), possibilita esse acompanhamento constante pelos atores envolvidos no Pacto.

No município em que a pesquisa foi realizada, os eixos apresentados acima podem ser evidenciados quando se conhece a sistemática de como a formação acontece com os professores da rede municipal²⁴. Todos os professores da rede, que são titulares de turmas dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, participam da formação do PNAIC, normalmente com dois ou três encontros mensais oportunizados nos três turnos para que todos possam se organizar em seus horários. Os espaços para as formações são providenciados pela prefeitura do município

²³Todos os professores e orientadores de grupo devem acessar, mensalmente, com seu login e senha, o sistema do MEC para enviar informações sobre as atividades trabalhadas durante o mês. As atividades disponibilizadas no portal para o professor alfabetizador são determinadas pelo MEC. Há meses em que a atividade é enviar algum trabalho prático realizado com os alunos na turma em que atua mostrando o uso dos materiais disponibilizados pelo Ministério da Educação; em outros, avaliações, em forma de questionário, buscam evidenciar dados sobre a formação, as atividades que os orientadores trabalham com os professores ou, ainda, sobre o monitoramento que a equipe diretiva da escola dá para o professor dos Anos Iniciais, principalmente os que fazem a formação do PNAIC. Se o professor não realiza essas atividades no sistema, a bolsa de R\$ 200,00 fica retida até que tudo seja colocado em dia.

²⁴Coloca-se aqui rede municipal porque as informações apresentadas nesse trabalho se apoiam na realidade da formação com os professores da rede municipal em que a mantenedora – Secretaria Municipal de Educação –, na figura da diretora de Gestão da Educação Básica e Secretária Adjunta, coordena e orienta todas as ações dessa formação que se vincula a outras que o município disponibiliza para professores de quartos e quintos anos (que continuam o trabalho dos três primeiros anos) com foco na linguagem e na matemática. A formatação da proposta do PNAIC com os professores do Estado se dá de outra maneira.

que disponibiliza salas nas próprias escolas municipais, ou aluga espaços nos quais os encontros possam ocorrer.

Salienta-se que os professores recebem uma bolsa de R\$ 200,00 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, e os orientadores de estudo recebem uma bolsa, também do FNDE, de R\$ 700,00. Com o objetivo de auxiliar o professor orientador de estudo a dedicar mais tempo para preparar a formação, as aulas e as atividades a serem trabalhadas a partir dos cadernos de formação do PNAIC, a prefeitura oferece mais uma remuneração para esse tempo do professor. Esse apoio não é uma obrigação por parte do município, mas percebe-se a importância que a mantenedora tem dado à proposta da formação.

É importante destacar que existem alguns critérios para a composição do perfil dos atores sociais envolvidos na efetivação do PNAIC, conforme Portaria nº 1458 de 14 de dezembro de 2012.

O coordenador-geral deve ser indicado pelo dirigente máximo da IPES, com os seguintes requisitos cumulativos: ser professor efetivo, ter experiência na área de formação continuada de profissionais da Educação Básica; possuir titulação de mestrado ou doutorado. O coordenador-adjunto deve ser indicado pelo coordenador-geral da Formação na IPES com os seguintes requisitos: ser professor efetivo de instituição do ensino superior; ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

O supervisor deverá ser escolhido em processo de seleção público e transparente, respeitando-se os pré-requisitos de ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

Quanto aos formadores que trabalharão com os professores alfabetizadores, devem ser selecionados pelo coordenador-geral da IPES, em processo de seleção pública e transparente, respeitando-se os pré-requisitos e as seguintes características cumulativas: – ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos; ser formado em Pedagogia ou áreas afins ou ter licenciatura; e possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de educação. Além disso, têm preferência professores que já participaram do programa de formação PRÓ-LETRAMENTO.

O coordenador das ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios deve ser indicado pela Secretaria de Educação, seguindo os requisitos de: ser servidor efetivo da Secretaria de Educação; ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;

possuir amplos conhecimentos da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização; ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los; e ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais.

Os orientadores de estudo serão escolhidos em processo de seleção pública e transparente com as seguintes características cumulativas: ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; ter sido tutor do Programa Pró-Letramento; e ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores. De acordo com o Art. 11 da referida Portaria, o orientador de estudo deverá permanecer como professor do quadro efetivo do magistério da rede pública de ensino que o indicou durante toda a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, sob pena de exclusão do curso e devolução do valor relativo às bolsas recebidas.

E por fim, o professor-alfabetizador deverá atender os seguintes requisitos: ter lecionado em qualquer turma do Ensino Fundamental em 2012; ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos e/ou também em classes multisseriadas); seu nome deve constar no censo de 2012. Encontram-se ainda nessa Portaria e em outros documentos normativos do PNAIC mais informações para a composição do perfil, responsabilidades e funções dos entes envolvidos.

Além dessas formações mensais, a Secretaria de Educação proporciona outros tipos de encontros como palestras, encontros entre os grupos de estudo e exposição dos trabalhos realizados pelas professoras durante as formações e suas reflexões sobre os temas estudados. Também há espaço para que os professores compartilhem suas experiências realizadas com seus alunos, na rotina escolar, mas o objetivo principal é a discussão sobre o trabalho das aulas mensais. Nesses dois anos de formação, ocorreram dois eventos, nomeados de “Simpósio”, em que os professores, de toda a rede, se encontraram, ao final de cada ano, para apresentar trabalhos, compartilhar materiais confeccionados, sequências didáticas e atividades linguísticas aplicadas com as crianças.

Neste município, são treze grupos de formação, e cada um deles possui o nome de uma flor que foi escolhido pelo próprio grupo no seu primeiro ano de formação. Nem todos os grupos, de outros municípios, fazem essa sistemática.

Neste sentido, com o objetivo de fortalecer, criar uma identidade de grupo, essa dinâmica de escolher o nome de uma flor para nomear cada grupo de estudo mostra os vínculos criados²⁵ desde o ano de 2013.

No final de cada ano das formações, esses grupos apresentam os resultados de suas reflexões em eventos organizados pela Secretaria de Educação. Em 2013, por exemplo, todos os grupos apresentaram seus trabalhos durante a Feira do Livro da cidade. Foi o momento para socializar as atividades realizadas com os alunos durante o ano cujo foco de estudo foi a área da linguagem.

No final de 2014, o trabalho apresentado voltou-se para a área da Matemática e foi organizado a partir de um Simpósio, também organizado pela Secretaria de Educação. Mas o que vale ressaltar é que todos os grupos, durante esse período de formação, criaram várias estratégias e instrumentos que possibilitaram a socialização e o compartilhamento das reflexões e dos estudos realizados em linguagem e matemática.

Em relação à carga horária de formação, em 2013, os Orientadores de Estudos tinham a seguinte organização, junto as Instituições formadoras. O curso se constitui de 200 horas: um encontro inicial de 40 horas, mais quatro encontros de 24 horas, 8 horas para um seminário municipal, 16 horas para o seminário final a nível de estado e 40 horas destinadas para estudo, planejamento e realização de atividades a serem propostas aos cursistas. Para os professores alfabetizadores, foco da formação e atores diários da prática de sala de aula, a formação prevista foi de 120 horas: 80 horas para os estudos das oito unidades (de cada ano) trazidas nos cadernos de linguagem, organizados de acordo com a sistemática de cada município, 8 horas de um seminário final em cada município e 32 horas de atividades de estudo à distância. No ano de 2014, a formação na área da Matemática, manteve-se no mesmo formato, entre encontros presenciais e seminários, mas, a carga horária do professor aumentou para 160 horas.

Para o ano de 2015, a partir do documento orientador das formações do terceiro ano de PNAIC, são indicadas mudanças no que se refere à carga horária. O número de horas prevista para à formação das professoras alfabetizadoras se aproxima das horas equivalentes a formação das Orientadoras de estudo. Em 2015, as formações do PNAIC iniciaram no mês de agosto e têm uma previsão de apenas seis meses para os estudos.

²⁵Desde o ano de 2013, todas as orientadoras continuam o trabalho dando continuidade à proposta. Muitas professoras continuam a formação com a mesma orientadora. De acordo com informações da SMED, no ano de 2014, só trocaram de orientadora as professoras que estavam com problemas de horários. As professoras que fazem parte dessa pesquisa estão, desde 2013, com as mesmas orientadoras.

Para o professor alfabetizador, estão previstas 80 horas de curso, incluindo as atividades extraclasse. Dentro dessas horas, 8 horas são destinadas ao seminário inicial. Depois disso, as ações devem ser organizadas para os encontros presenciais que totalizam 40 horas. Para atividades de estudo à distância, exige-se um total de 20 horas e, por fim, 12 horas para o seminário final de cada ano.

A ampliação da carga horária, de acordo com o documento orientador para o ano de 2015, tem o objetivo de aproximar a carga horária do professor alfabetizador à carga horária do orientador de estudos na busca de legitimar as atividades não presenciais. Assim, nesses momentos, os professores alfabetizadores serão orientados na realização de atividades não presenciais como leituras, estudos, planejamentos e reflexões quanto à prática pedagógica.

Para o professor orientador de estudos, estão previstas 100 horas de formação, incluindo as atividades extraclasse: seminário inicial de 20 horas, quatro encontros de 12 horas, 20 horas para atividades de estudo e planejamento dos encontros com os professores alfabetizadores e 12 horas para o seminário final.

A proposta de formação do PNAIC, formatada para a execução em três anos, iniciou em 2013, como já sinalizado, objetivando a articulação entre diferentes componentes curriculares, com ênfase em Linguagem. As estratégias formativas priorizadas, nesse período de três anos, contemplam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática. Em 2014, o curso teve como objetivo o aprofundamento e ampliação de temas tratados em 2013, também com foco na articulação entre diferentes componentes curriculares, mas com ênfase em Matemática. Em 2015, as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa têm como foco o trabalho voltado para todas as áreas do currículo da Educação Básica em âmbito nacional.

O documento orientador recomenda que o professor alfabetizador que tenha concluído a formação em 2014 permaneça atuando nas turmas do Ciclo de Alfabetização em 2015 (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multietapa), com o objetivo de assegurar a continuidade dos trabalhos durante esses três primeiros anos de ensino.

No próximo item, apresentamos o projeto Trilhas da Natureza, que tem uma parceria com o MEC, no sentido de viabilizar materiais didáticos para a promoção de práticas de alfabetização e letramento para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Essa parceria está ligada, ainda, à formação de professores para o uso desses recursos.

2.4.1.4 TRILHAS

Dentro deste cenário apresentado em relação aos programas de formação de professores e à preocupação por parte das esferas públicas em melhorar a qualidade de ensino no país, principalmente no que diz respeito às questões que se relacionam à alfabetização, percebe-se a criação de parcerias entre sistemas públicos e instituições não governamentais com o objetivo de garantir a melhoria dos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica IDEB), apoiado pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁶ que estabelece vinte e oito diretrizes a serem cumpridas por estados e municípios para melhorar a qualidade da educação. Dentre essas metas, está a garantia de que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os oito anos de idade.

O plano está, basicamente, dividido em quatro áreas: gestão educacional, formação de professores e de profissionais de serviços e apoio escolar, práticas pedagógicas e avaliações e infraestrutura e recursos pedagógicos dentro das escolas.

Para dar conta das ações de cada uma dessas quatro áreas priorizadas para a educação, o Governo Federal busca parcerias com instituições privadas que assumam esses compromissos junto à sociedade brasileira. Entre estas parceiras está o Instituto Natura, que já tem muitos projetos na área da educação que têm auxiliado para melhores condições de trabalho do professor em sala de aula.

Um dos projetos é o Trilhas, iniciativa do Programa Crer para Ver, da empresa Natura Cosméticos, em parceria com o CEDAC- Centro de Educação e Documentação para Ação Comunitária. Uma das bases do projeto é a elaboração de materiais para “instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da leitura, escrita e oralidade, com crianças de 4 a 6 anos, com o objetivo de inseri-las em um universo letrado” (BRASIL, 2011, p.1 – Cadernos de Apresentação Trilhas).

O TRILHAS de Leitura teve início em 2009, mas foi em 2011 que ganhou notoriedade ao ser reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como um projeto educativo eficaz para ser implementado no ano de 2012 como política pública, junto às metodologias e projetos de alfabetização já desenvolvidos nas escolas públicas. Em 2012, o material foi distribuído para

²⁶ “O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, é um programa estratégico do PDE (Plano de Desenvolvimento na Escola), e inaugura um novo regime de colaboração, que busca consertar a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Trata-se de um compromisso fundado em vinte e oito diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas e manutenção e desenvolvimento da educação básica” (BRASIL, 2011, p. 3).

as escolas de municípios considerados prioritários pela política do MEC, escolas prioritárias²⁷ e de todas as capitais, grandes cidades e sistemas estaduais de ensino. A Rede de Ancoragem do Projeto auxiliou sua implementação e incentivou o bom uso dos materiais nas escolas.

Por meio de uma estrutura de formação, o TRILHAS permitiu a qualificação de técnicos de secretarias de educação, gestores escolares e professores. Em 2013, o foco da Rede de Ancoragem²⁸ passou do incentivo ao aperfeiçoamento do uso dos materiais TRILHAS²⁹, com o propósito de fortalecer o acesso à literatura nas escolas e qualificar o ensino da leitura, escrita e oralidade.

O Portal TRILHAS³⁰ tem um acervo de textos e vídeos de referência em educação reforçados e abriu mais espaço para debates sobre temas importantes para os profissionais da Rede. Iniciou ainda o reconhecimento de práticas de excelência nas escolas, para que sirvam de inspiração para professores de todo o país e os ajudem a dar saltos de qualidade, como as ações de Reconhecimento “Município Leitor” e “Rede que Ensina”.

Esse projeto está alinhado com o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” (Decreto número 6.094, de 24 de abril de 2007, artigo 2, inciso II), que estabelece, entre outras metas, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura na sala de aula.

Por meio de seu conjunto de materiais, o TRILHAS propõe um contexto favorável ao processo de alfabetização e, conseqüentemente, para o alcance da meta de 6,0 pontos estabelecida para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para 2022.

A diferença é que o Projeto Trilhas é uma iniciativa do Instituto Natura, e os outros programas são do Governo Federal. No entanto, tanto o Projeto TRILHAS quanto o Pacto

²⁷ Escolas prioritárias são escolas que obtiveram nota baixa no IDEB. O município no qual esta pesquisa se desenvolveu, em 2012, recebeu o material do Projeto TRILHAS. (BRASIL, 2012).

²⁸ Termo utilizado em vários documentos que vinculam o projeto ao PNAIC como parceiro para se atingirem os objetivos do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”. Fazem parte da Rede de Ancoragem: Instituto Natura, CE CEDAC – Centro Educativo – CEDAC, CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.

²⁹ O conjunto de materiais que compõem o TRILHAS inclui: 1 (um) Caderno de apresentação; 1 (um) Caderno do diretor; Acervo de livros; 9 (nove) cadernos de orientações; 1 (um) Caderno Trilhas de jogos; 2 (dois) Cadernos de estudos; 10 (dez) jogos de linguagem; 4 (quatro) conjuntos de cartelas de ilustrações.

³⁰ De acordo com o que consta em <http://www.portaltrilhas.org.br/>, “o Portal Trilhas oferece apoio ao trabalho do professor no campo da leitura, escrita e oralidade, contribuindo para o alcance da meta da alfabetização até os 8 anos. Além disso, disponibiliza, online, download de todos os cadernos de formação enviados para as escolas participantes do projeto para que as atividades possam ser aplicadas na escola com turmas até o terceiro ano. Os livros literários são de responsabilidade do MEC e são enviados às escolas a partir do PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola. Em parceria com o Instituto Natura, o MEC enviou, no ano de 2012, os livros trabalhados nos cadernos de formação do TRILHAS, bem como os jogos com foco no ensino da escrita. Nos anos de 2013 e 2014, o Portal Trilhas oportunizou três cursos de formação online para professores alfabetizadores com interesse em aprofundar o uso do material do projeto”.

Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), do Governo Federal, compartilham as mesmas metas e têm os seguintes objetivos e maneiras de atuação em comum:

1. Eixo de trabalho voltado para a formação continuada, presencial e a distância, com foco na alfabetização;
2. Distribuição de materiais de apoio articulados ao Programa Nacional;
3. Biblioteca da Escola (PNBE) e complementação de jogos pedagógicos;
4. Atuação em regime de colaboração com governos federal, estadual e municipal;
5. Uso de portais virtuais como apoio para o desenvolvimento das ações.

Esses materiais estão divididos em três caixas, distribuídas da seguinte forma:

→ “*Trilhas para ler e escrever textos*”, contendo o caderno de apresentação, o caderno de estudo e seis cadernos de orientações para o trabalho com histórias, que estão divididas por temática (histórias com cartas, histórias com acumulação, histórias com repetição, histórias com engano, histórias clássicas, histórias de animais);

→ “*Trilhas para abrir o apetite poético*”, contendo um caderno de estudo e quatro cadernos de orientações para o trabalho com histórias rimadas, poemas, canções e parlendas;

→ “Trilhas de jogos”, em que são apresentados os dez jogos que compõem a caixa. O segundo caderno de estudos, aprofunda, com textos teóricos a importância da brincadeira de faz de conta e da mediação do professor nessas brincadeiras e o terceiro caderno, aponta uma vasta bibliografia, com as referências e textos utilizados na elaboração desse material.

Na caixa “Trilhas de jogos”, os jogos têm como foco principal o trabalho de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, em que são propostos jogos com exploração de rimas, aliterações e comparações entre as palavras.

Cada uma das três caixas contém um caderno que aprofunda teoricamente as temáticas trabalhadas. Além disso, há um caderno em que estão algumas orientações e sugestões para o uso dos livros de literatura infantil.

Os 20 livros de literatura que serviram de base para a elaboração de algumas das atividades sugeridas nos impressos fazem parte do Programa Nacional de Bibliotecas nas Escolas (PNBE). As escolas receberam esses títulos em uma caixa identificada com as iniciais do Programa (PNBE) e uma identificação do Trilhas da Natureza, como ilustra a Figura 5.

Figura 5: Kit Trilhas da Nature



Acervo da pesquisadora

Os livros distribuídos pelo Governo Federal, a partir do PNBE, começaram a chegar nas escolas no final do ano de 2012, mesma época em que o PNAIC também foi lançado no país. Todos os livros literários que fazem parte do acervo foram cuidadosamente escolhidos com o objetivo de trabalhar as questões propostas a partir do material do Trilhas.

Entendemos a relevância de apresentar o Projeto Trilhas neste estudo, pois é um material que só veio agregar possibilidades de um trabalho de qualidade dentro das salas de aula do Brasil. Outra questão que nos fez apresentá-lo é o fato de que existem relações interessantes entre o PNAIC e o Trilhas, pois ambos estão alinhados ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 art. 2º, inciso II), que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade e o incentivo à leitura nas salas de aula.

Existem outros pontos em comum entre PNAIC e Trilhas. Entre eles pode-se destacar o foco em eixos de trabalho que são totalmente voltados para a distribuição de material didático e para a formação continuada em rede, seja ela presencial ou a distância, com foco específico para a alfabetização inicial.

O projeto Trilhas, além da distribuição de materiais, que, assim como o PNAIC, está articulada ao PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e ao PNBE (Plano Nacional de Biblioteca Nacional, para o envio de materiais complementares de acervo literário e jogos pedagógicos para a escolas, específicos para o apoio à alfabetização e letramento, oferece ao professor o acesso ao Portal Trilhas, em que disponibiliza outros materiais de estudo e espaços para compartilhar experiências a partir desse uso. Tanto o Portal Trilhas quanto o SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle - (de uso dos professores que fazem

formação do PNAIC) fazem parte do Sistema Integrado do MEC que visa ao acompanhamento da rede de apoio à alfabetização das crianças brasileiras.

São programas, então, que, com o apoio do Governo Federal, Estadual e Municipal (regime de colaboração), defendem o direito da criança em aprender.

O Trilhas também aparece nesta pesquisa, porque fez parte do material disponibilizado às professoras entrevistadas, pois sabe-se que a intenção destas parcerias é o uso desses materiais junto às crianças com o objetivo de qualificar a educação pública brasileira.

No entanto, foi possível perceber, como veremos na discussão dos resultados, que, muitas vezes, o professor desconhece o material que chega às escolas. Isso também é referenciado em pesquisas sobre a temática de formação de professores que recebem esse tipo de material para uso em sala. Lamentavelmente, muitas vezes ficam encaixotados em salas de coordenação pedagógica ou bibliotecas não utilizam como deveriam.

Uma dessas pesquisas, referenciadas no Banco de Dados da CAPES, Costa (2014), mostra o quanto ainda é preciso caminhar para que materiais disponibilizados para o trabalho de sala de aula cheguem ao destino de forma correta. Nesse sentido, sabendo da problemática relacionada à gestão dos materiais, um dos eixos que norteiam todo esse trabalho que visa a melhoria da educação, nestes dois programas, Trilhas e PNAIC, é o comprometimento por parte do gestor escolar, aquele que está na ponta da cadeia de chegada dos acervos. Para os dois projetos, há um caderno específico de formação e orientações sobre como a gestão desse material deve acontecer dentro das escolas.

Além da chegada do material do Trilhas, em 2012, no município em que a pesquisa foi realizada, foi oferecida pela Secretaria de Educação da cidade uma formação para as coordenadoras pedagógicas, a fim de que estas fossem as multiplicadoras do uso do material em suas escolas. No entanto, como veremos no decorrer da pesquisa, o material do Trilhas, na escola da pesquisa, foi utilizado por poucos professores.

Além do trabalho direcionado à leitura, o Trilhas tem como foco de trabalho o Sistema de Escrita Alfabético e, por isso, disponibiliza um Kit, com dez jogos específicos para trabalhar esse tema, ilustrados por meio da Figura 6.

Figura 6: Jogos do Kit Trilhas da Natura



Acervo da pesquisadora

Esses jogos que compõem o Kit orientam para um trabalho de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético. A partir do que é exposto nas orientações propostas no *Caderno de Jogos*, há, por parte da equipe que produz os materiais e as sugestões para o uso dos jogos, um entendimento que orienta para a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e, não apenas a aquisição de um código.

Nesse sentido, assim como a concepção trazida nos cadernos de formação do PNAIC, os jogos partem do pressuposto da necessidade de apresentar o SEA como um sistema notacional, pois esse entendimento, para a criança, é um processo complexo.

Quando se propõe, então, atividades com jogos específicos para essa reflexão por parte da criança, o professor está permitindo que os alunos vivam práticas de leitura de forma lúdica e incorporem conhecimento sobre a língua escrita.

Percebe-se nas atividades propostas com os jogos que existe uma orientação que leva o aprendiz a compreender como a escrita alfabética funciona, na medida em que ele se dá conta de que precisa dominar suas convenções – letra e som.

No jogo *Mercado*³¹, por exemplo, a criança precisa organizar as imagens de alimentos cujos nomes iniciem com a mesma sílaba oral. Nesse sentido, ela é acionada para o desafio de identificar, na maneira como é dito o nome dos alimentos. Aqueles sons que se parecem, então, devem ser organizados na mesma sacola de compras.

Esse desafio favorece a consciência fonológica a respeito das palavras que começam com a mesma sílaba oral. É o trabalho de aliteração nas sílabas iniciais. O jogo *Descubra o Invasor* favorece, também, o trabalho de consciência fonológica. A criança precisa encontrar, dentro de uma cartela com quatro imagens, aquela que não inicia com a mesma sílaba oral que as demais. Esta palavra vai ser identificada como sendo **invasora**, pois ela não segue o mesmo padrão das demais.

O jogo *Batalha dos nomes* apresenta objetivos diferentes em relação aos outros jogos e é um pouco mais complexo para a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabético. O objetivo desse jogo é comparar o tamanho dos nomes dos animais representados nas cartas. As crianças têm o desafio de identificar, a partir das imagens representadas nas cartas, qual dos nomes possui a maior sequência sonora. Quando dizem o nome das imagens em voz alta, precisam comparar as palavras em relação ao seu tamanho e observam que as palavras são compostas por unidades menores.

O jogo *Passo a Passo* apresenta uma complexidade maior de reflexão. É um jogo que consiste em encadear palavras a partir da sílaba final ou inicial de uma palavra dada. As crianças brincam com as palavras e precisam buscar semelhanças entre os sons. Essa observação sobre os registros contribui para a seleção de estratégias para juntar uma palavra à outra. Enquanto jogam, elas realizam um processo de análise da palavra, pois, no momento em que precisam isolar a sílaba oral final, para buscar uma nova palavra, isolam a sílaba oral inicial da outra palavra para fazer a junção.

No jogo *Bichos Malucos*, além da consciência do som das palavras, elas começam a trabalhar com o sentido das mesmas. O jogo consiste em juntar partes dos animais existentes, representados em imagens, formando novos bichos. Também é preciso inventar um nome para o bicho maluco, usando parte dos nomes dos bichos que deram origem a ele. Neste jogo, as crianças têm o desafio de criar novos nomes de animais, a partir de seus nomes originais. Esses

³¹ Todas as informações sobre cada um dos jogos que compõem o Kit Jogos do Trilhas, podem ser acessadas no portal Trilhas, que, além de disponibilizar o acesso online a esse material (inclusive para download), oferece cursos a distância para professores que desejam fazer uso desses materiais em sala de aula em atividades de leitura e escrita. No portal Trilhas, encontra-se, detalhadamente, sobre o que trata cada jogo e quais habilidades pretende trabalhar com a criança. Essas informações também estão disponíveis no livro que acompanha o Kit, que orienta o trabalho do professor em sala de aula sugerindo, inclusive, outros materiais. Site: www.portaltrilhas.org.br.

desafios contribuem para que as crianças compreendam que os nomes dos animais representam uma unidade de sentido (palavra) e, ao unir dois nomes, para criar um novo, este passa também a ser uma unidade de sentido.

É importante retomar, aqui, a relevância de atividades como as possibilitadas pelos jogos descritos em práticas de sala de aula com o objetivo de se trabalhar o SEA e a consciência fonológica. Se analisarmos quantos processos complexos as crianças precisam realizar para resolver os desafios propostos, entenderemos a necessidade de uma sistematização das atividades que se relacionam à apropriação do SEA. Para realizar essas atividades, são necessárias várias ações: analisar, separar e contar a quantidade de sílabas orais das palavras; comparar as palavras em relação ao tamanho, identificar e produzir palavras que começam com as mesmas sílabas, identificar palavras que rimam, como no jogo *Rimas*, entre tantas outras ações.

Considerando as ações de leitura, faz parte do Kit de formação dos professores um caderno contendo uma resenha de cada uma das obras literárias do acervo do Trilhas para uso do professor de sala de aula.

Tanto no que diz respeito aos materiais do Trilhas quanto do PNAIC que chegam às escolas, a orientação é que fiquem disponíveis nas salas de aulas em que alunos de primeiro, segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental estejam matriculados.

A análise e observações a respeito dos materiais do PNAIC e do Trilhas são apresentadas no quarto capítulo em que enumeramos e discutimos os dados encontrados nesta investigação. Uma das categorias de análise definidas no decorrer da pesquisa foi justamente o uso e aproveitamento do material didático enviado para as escolas vinculados a esses dois programas.

No próximo capítulo, apresentamos a trajetória metodológica da pesquisa, evidenciando as categorias de análise que nortearão as discussões referentes aos dados encontrados.



“E estou propondo que... recuperemos a coragem de falar na primeira pessoa, dizendo com honestidade o que vimos, ouvimos e pensamos”.

(Rubem Alves)

3 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A proposta de Rubem Alves (1988), acima referenciada, voltada para a importância do envolvimento do professor com a educação, foi decisiva no momento da busca por um tema relevante para essa pesquisa. Tal proposta foi importante, também, para minhas próprias reflexões enquanto educadora e participante de espaços de formação propostos pelo Ministério da Educação, como o PNAIC, por exemplo.

Nesse sentido, sinto-me³² à vontade de compartilhar com os leitores desse texto o meu caminho de pesquisa e o meu envolvimento com o PNAIC. Incluir esse capítulo em minha dissertação de Mestrado, com o objetivo de revelar o quanto essa trajetória foi capaz de incubar novas ideias, reavaliar antigas reflexões e gerar um caminho diferente e potencializador de novas considerações sobre a temática do ensino da língua materna e os desafios do professor alfabetizador foi importante para eu perceber o quanto esse exercício de escrever sobre o que pensamos e entendemos, a partir de uma pesquisa, é um estímulo ao pensamento e a novas e constantes reflexões.

Além disso, no momento dessa escrita ou, ainda, nos momentos de elaboração dos pensamentos e reflexões sobre o estudo, percebi o meu entendimento sobre a importância da linguagem dentro dos espaços educativos, tanto quando penso em alunos, professores ou quando penso sobre mim mesma.

Para esse entendimento, Bakhtin foi essencial, pois, de acordo com esse teórico da linguagem, a atividade humana, se constrói dentro de relações de interação. A partir disso, Bakhtin (2011) contribuiu para a compreensão da importância do outro na constituição da minha própria existência e das experiências que vivenciei durante a pesquisa. Isso significou entender o quanto somos atravessados por outras vozes, outros discursos e entendimentos, quando nos definimos e criamos uma identidade como professores, por exemplo.

³² Escolhi o uso do pronome na primeira pessoa do singular neste capítulo, por entender a importância de descrever a trajetória da pesquisa, que tem como eixo gerador o eco dos meus pensamentos críticos e reflexivos sobre o ensino da língua materna e minha própria prática como professora de línguas. Traçar esse caminho, buscando os porquês da escolha por essa temática, me auxiliou no momento de analisar os dados encontrados e de perguntar a mim mesma e com um olhar voltado aos dados encontrados: de que maneira a formação do PNAIC se evidenciou na prática das professoras entrevistadas e em minha própria prática de sala de aula enquanto alfabetizadora de uma turma de terceiro ano e quais reflexões sobre o ensino da língua surgiram. Nos demais capítulos, levando em consideração as contribuições de Bakhtin (2011) quando coloca que a interação é entendida como o princípio fundador da linguagem, que se articula em contextos históricos, sociais e culturais específicos, entendo a importância do uso do pronome na primeira pessoa do plural, demarcando dessa forma, as várias vozes, incluindo os enunciados presentes nos Cadernos de Formação do PNAIC, pois todo o sentido e a compreensão do que é postulado nesse material se constituiu a partir de outras vozes e contextos ideológicos.

Essas reflexões fizeram com que eu firmasse um olhar mais atento às falas das quatro professoras participantes da pesquisa no momento da entrevista, e, dessa forma, percebesse o quanto de cumplicidade se estabeleceu durante nossas conversas e o quanto isso contribuiu, tanto para mim enquanto professora que busca respostas que evidenciem um caminho a trilhar na educação (e percebi que esse caminho se faz a cada dia, com idas e vindas e recheado de interações com outras vozes que muitas vezes passam despercebidas e influenciam diretamente em nossa maneira de ser e ver o mundo), quanto para as minhas colegas que participaram da pesquisa.

Para o entendimento desta perspectiva, interessa mencionar Bakhtin (1997, p. 113) que contribui dizendo:

Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se esta se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Com esta visão, reafirmo a relevância de estudos recentes, os quais são mencionados ao longo do texto, na área da LA que se voltam para a formação do professor alfabetizador que trata especificamente das questões relacionadas a linguagem. Com este fio condutor, que evidencia as complexas relações existentes nessa grande teia da interação, busco também em Vygotsky fundamentos que reforçam a ideia de que a interação é algo inerente ao processo de desenvolvimento humano e essencial para a aprendizagem. É nessa interação, que ocorre por meio da linguagem, capaz de potencializar o desenvolvimento, que as mudanças de ações podem acontecer. Nesse sentido, o entendimento serve tanto para o contexto de formação do professor – das relações e interações que ocorrem entre professores, que geram reflexões e mudanças no agir pedagógico – quanto para o contexto das relações aluno/professor, dentro de sala de aula, também capazes de potencializar aprendizagens transformadoras.

Reforço, ainda, que todo o conhecimento construído durante a pesquisa e, agora, compartilhado nesta dissertação, tem como pressuposto o entendimento de que foram necessárias ações partilhadas entre mim e minhas colegas professoras, bem como os diálogos travados com todos interlocutores que, direta ou indiretamente, escutaram minhas ideias, reflexões, angústias e descobertas durante esse processo. Essa percepção também foi possível por compreender que é por meio dos outros que todas as relações entre sujeito e objeto do conhecimento são estabelecidas.

A pesquisa, então, teve um lugar especial em minhas reflexões, pois percebi o quanto esse diálogo e compartilhar com as professoras, indicam que as interações entre professores, dentro do contexto institucional podem desvelar caminhos favoráveis para a produção e a sistematização de conhecimentos. Tudo isso acabou revelando um movimento em que as vozes, as enunciações e as convergências entre os sujeitos (incluindo a mim) foram constituindo os sentidos produzidos durante os momentos de encontro com as professoras participantes da pesquisa. Na verdade, o diálogo, a cooperação, a troca de informações e confronto de ideias são pressupostos que desencadeiam a busca por um professor reflexivo e fundamentado que tem como propósito um novo olhar e novas formas de “ser” e “estar” educador.

Essas reflexões surgiram, também, a partir do momento em que tive que sistematizar e escrever sobre os dados encontrados durante a trajetória. Rubem Alves, em muitos de seus escritos, coloca muito bem a necessidade de educadores se envolverem nas pesquisas científicas e, mais do que isso, de não deixarem o tom “impessoal” da academia, tirar o brilho e “boniteza”, como se referiu Gadotti (2003) ao sonho da educação, nos relatos de suas experiências com educadores e pesquisadores.

A investigação aqui proposta teve, então, uma motivação especial para mim, pois reflexões como essas sempre fizeram parte de minhas vivências acadêmicas e profissionais. No entanto, percebi a necessidade de aprofundar meus próprios conceitos a respeito de práticas de letramento e da importância da reflexão dentro da escola sobre estudos do ensino da língua materna quando, em 2011, comecei a coordenar um grupo de professoras alfabetizadoras em suas atividades pedagógicas, em uma escola municipal no Vale do Rio dos Sinos.

Essa nova experiência profissional me colocou em uma posição de mediadora entre minhas colegas professoras, as suas práticas pedagógicas e a oportunidade única de rever, também, a forma como eu encarava e refletia sobre minha prática.

Dentro deste grupo que coordenei, composto por quinze professoras, oito delas ainda estavam em fase de conclusão do Curso de Pedagogia.

Isso significou, em nossas reuniões pedagógicas, uma motivação a mais para as reflexões sobre o ensino da língua materna, já que este também era tema de muitas aulas assistidas no Curso de Pedagogia. Junto a isso, muitas das professoras já haviam feito a formação do Pró-Letramento³³, no ano de 2011 e 2012, em parceria com a prefeitura municipal como uma segunda edição, pois a formação oficial proposta pelo MEC - Ministério da Educação e Cultura - já havia ocorrido entre o período de 2007 e 2010.

Comecei a entender pressupostos trazidos por teóricos em seus estudos, como Gadotti (2003), Varela (1992), Veiga-Neto (2004) e Bujes (2008), que afirmam que nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não questiona a sua própria ação que foi desenvolvida. Partindo desse pressuposto, é possível pensar que só entramos no “fazer” quando refletimos sobre a nossa prática pedagógica.

Nesta direção, contribui com esse pensamento Alarcão (1996, p. 14) quando sinaliza que:

Os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo.

Nessa questão específica de formação de professores, é válido reafirmar que a temática tem sido objeto de estudo em áreas como Educação e Linguística Aplicada. Cada uma delas com foco nas muitas dimensões que o assunto permite: estudos que se ocupam com a face didática da formação, pesquisas com foco na dimensão epistemológica e ainda estudos que abordam a dimensão prática, ou seja, o resultado das formações. No estudo da LA, destaco Dolz (2009) que discute a formação de professores de línguas e apresenta cinco desafios quando se pensa em ensino da língua materna.

Um dos desafios indica a necessidade da “colocação em prática do ensino, experimentando os principais gestos profissionais do professor de línguas” (DOLZ, 2009, p.3). Para essa questão, propõe que se inclua nas propostas de formação de professores modalidades para acompanhar o professor em formação de forma que se assegure um retorno reflexivo sobre as próprias práticas.

³³ Foi um projeto de formação continuada de professores (2008-2010) para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental. A implantação da proposta foi realizada pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Puderam participar todos os professores que estavam em exercício nos Anos Iniciais do EF das escolas públicas.

Seguindo essa linha de pensamento, a partir da reflexão sobre a importância da criação de espaços de diálogo e trocas dentro da escola como forma de potencializar o pensamento reflexivo, decidi, em 2013, ainda na função de coordenadora pedagógica, participar das formações do PNAIC, pois o considerei como uma oportunidade para um aprofundamento teórico e metodológico de questões relacionadas à alfabetização e letramento, na perspectiva da linguagem e da área da matemática.

Entendi como necessária essa participação, a fim de conhecer melhor o material utilizado, apropriar-me das reflexões e conteúdos trabalhados com as professoras para, então, estar preparada para auxiliar, criar estratégias, discutir e rever conceitos e metodologias de ensino que pudessem agregar aspectos positivos ao trabalho do professor em sala de aula.

A formação continuada proposta pelo PNAIC foi oferecida aos professores dos três primeiros Anos Iniciais do Ensino Fundamental e previa o acompanhamento pedagógico por parte de orientadores capacitados pelas universidades parceiras do MEC e equipes gestoras das escolas.

No decorrer de todo o trabalho com as professoras, muitas vezes percebi a dificuldade da mediação do conhecimento teórico em ações práticas para a sala de aula. A proposta de trabalho do PNAIC apresentou-se, então, como um espaço para que professores pudessem refletir, estudar conteúdos teóricos relacionados à língua materna e compartilhar experiências com outros professores alfabetizadores, com o objetivo de potencializar a prática pedagógica em sala de aula.

Participar da formação do PNAIC junto com as professoras alfabetizadoras com as quais trabalhava, nesse ano, na função de coordenadora pedagógica, foi uma chance de fazer dos momentos “pós” formação PNAIC (encontro nas escolas, de fazer diagnósticos das turmas e de aplicar o conhecimento teórico em ações práticas) espaços de pesquisa, de reflexão entre os pares e de busca de novos caminhos para o ensino da língua materna: um ensino focado no uso social da língua, da escrita e da linguagem como um direito de aprendizagem de todos.

Em função da amplitude e diversidade de temas e enfoques apontados em pesquisas que tratam sobre a formação de professores, vale destacar que essa pesquisa teve como foco a busca por entender de que forma as professoras alfabetizadoras, participantes dessa investigação, fazem relações e reflexões acerca da teoria – aqueles saberes acadêmicos – e da prática – aqueles que se referem aos saberes profissionais, didáticos e pedagógicos, a partir de suas percepções com o PNAIC e perceber de que forma essas formações contribuíram para o aprimoramento da práxis no cotidiano escolar.

Nesses quase dois anos de formação continuada com a proposta do PNAIC, é importante destacar que se observam avanços e muitos pontos positivos, pois espaços abertos para que professores possam vivenciar e compartilhar experiência sempre são válidos. No entanto, minha preocupação e o que me motivou para a realização da pesquisa, foi a observação de que as reflexões e trocas de ideias entre os professores dentro das escolas não aconteceram exatamente como o esperado. Muitas vezes, o calendário e o cronograma de atividades da escola e as muitas outras demandas existentes nesses espaços fazem com que essas discussões não ocorram. O professor, quando volta para a escola após as formações, muitas vezes, se sente sozinho para continuar suas reflexões germinadas nos encontros do PNAIC ou de qualquer outra formação do mesmo gênero.

Ainda percebo professoras que fazem a formação porque são obrigadas a realizá-la por alguma determinação externa e não porque acreditam que isso possa acrescentar algo em sua prática. Muitas, inclusive uma das participantes da pesquisa, optaram por não lecionar para classes de primeiro ao terceiro ano, em 2014, para não terem que realizar a formação do PNAIC, justamente por não acreditarem nesse tipo de formação. Dessa forma, também se tornou uma motivação para a realização da pesquisa entender quais os motivos pelos quais muitos professores desacreditam da formação.

Nesse sentido, a forma como a volta do professor para a escola acontece, após as formações, também deve ser considerada como fator decisivo para o sucesso de uma proposta como a do PNAIC. A figura do coordenador pedagógico deve ser vista como a de um mediador do corpo docente entre a teoria e a prática de sala de aula - num processo totalmente dialógico e de construção coletiva desse panorama pedagógico - que visa proporcionar momentos de reflexão do trabalho realizado que possibilite ao professor viver o fazer pedagógico. A formação continuada, na verdade, são momentos sistematizados para estudos e reflexões para que os educadores possam fazer relações entre a teoria e a prática, revendo o que foi feito e, conseqüentemente, encontrarem alternativas que qualifiquem as ações.

Considerando que todo conhecimento é o resultado de um longo processo cumulativo, compreendendo os estágios de geração, organização intelectual, organização social e difusão é preciso reconhecer as contradições entre o pensar e o fazer. Na reflexão emerge o processo político da consciência pedagógica que se funda na mudança de querer e poder fazer melhor.

Por isso, olhar reflexivamente para si e, depois, para a realidade exige, primeiramente, o exercício da observação, do registro, da análise, da síntese, da avaliação, do planejamento e do re-planejamento.

O educador estuda os outros, a si mesmo, a sua prática, a realidade. O educador estuda a teoria dos outros construindo e produzindo a sua. “O ato de estudar-refletir faz parte do cotidiano do educador, porque a pesquisa move a construção do conhecimento no ensinar, no educar” (FREIRE, Madalena, 1992, p. 23).

De acordo com Gadotti (2003, p.34), “o caminho para o professor se atualizar é o diálogo”. Para esse autor, as palavras de Paulo Freire ajudam a entender a dimensão do diálogo dentro da formação, quando este propõe quatro passos para esse caminho:

Primeiro ler o mundo. Despertar o aluno pela curiosidade. Segundo, compartilhar o mundo. Isso exige solidariedade com o outro. Perguntar sempre ao próximo, que leitura você faz desse acontecimento, dessa realidade? Terceiro, construir o conhecimento coletivamente. Quarto, dialogar, sempre. Precisamos criar novos vínculos, novas relações sociais e humanas para que se consiga o sucesso (FREIRE *apud* GADOTTI, 2003, p. 34).

Pensando nesse caminho que propõe Freire e entendendo todo esse processo como um movimento direcionador de práticas melhores para sala de aula, novamente um desafio se apresentou a mim, o que me fez, mais uma vez me colocar em uma posição reflexiva e crítica sobre a minha própria prática como professora alfabetizadora. Em 2014, retornando a sala de aula, com uma turma de terceiro ano, novamente tive a oportunidade de participar das formações do PNAIC. O mais importante a destacar, nessas minhas primeiras reflexões, é que, quando me propus a investigar de que maneira a formação proposta pelo MEC para professores alfabetizadores contribui efetivamente para o trabalho de sala de aula, percebi o quanto, como professora, também precisaria revisitar conceitos e entendimentos, não só linguísticos, para entrar nesse contexto investigativo.

Percebi que, quando nos propomos a estudar novamente, refletir e compartilhar experiências com colegas e professores, temos a chance de colocar em movimento novas ideias, novas práticas e, sobretudo, pensar sobre novos projetos para o trabalho de sala de aula.

Dentro dessas reflexões, e fundamentando meus estudos nessa área da alfabetização, percebi as contribuições das pesquisas em Linguística Aplicada, não só aquelas direcionadas às práticas de sala de aula, como um rico campo de investigação, bastante fascinante, que vai da identificação de um problema até a busca de possíveis soluções. Destaco, ainda, que muitas dessas contribuições foram identificadas dentro dos cadernos de formação do PNAIC, as quais busquei apresentar nessa pesquisa.

Pensando, então, nas formações de professores a partir do PNAIC, surgiu uma pergunta que me motivou ainda mais em minha investigação: o que fazer concretamente para materializar o desenvolvimento dessa competência (de ação/prática/reflexão) nas formações que se referem ao ensino da língua materna e de que forma ela pode acontecer?

Todas essas questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, relacionadas à aquisição da leitura e da escrita nos Anos Iniciais, demandam do professor, além de todo um conhecimento teórico e reflexivo, uma postura metodológica que evidencie o entendimento de práticas de letramento em todas as áreas do conhecimento e um pensamento reflexivo da língua.

Quando se pensa, então, em espaços próprios de formação continuada, é possível perceber que muitos professores, pelos mais diversos motivos, apresentam muitas dúvidas quanto às práticas de alfabetização do cotidiano escolar, e estas, na maioria das vezes, estão relacionadas à necessidade de um conhecimento mais amplo e reflexivo sobre a língua materna.

Com o objetivo de traçar um panorama sobre as formações do PNAIC, a partir das percepções das professoras em formação, a pesquisa foi desenhada.

A pesquisa foi estruturada, então, a partir de uma abordagem qualitativa. De acordo com Silverman (2009), a pesquisa de natureza qualitativa examina o mundo como é vivenciado, procurando compreender atitudes de cada pessoa ou pequeno grupo de pessoas frente à realidade em que se situam. Esse tipo de pesquisa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato da pesquisadora com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Esse processo de investigação, com características qualitativas, busca a compreensão de um contexto educacional relacionado à formação continuada e à prática do professor no processo de ensino da língua materna nos Anos Iniciais. De acordo com Nunes (2001, p. 14), em pesquisas que tratam sobre a formação continuada de professores, é essencial que se dê “voz aos professores”, a partir de análise de suas trajetórias e falas mais significativas. O mesmo autor ressalta, ainda, a importância de investigações que envolvam a prática dos professores e os saberes desses professores e que privilegiem a “ótica dos próprios sujeitos envolvidos” (NUNES, 2001, p. 32).

Descrevo, nos três próximos itens o contexto/instituição em que a pesquisa aconteceu, os sujeitos envolvidos e a escolha dos instrumentos de pesquisa

3.1 A INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A presente investigação foi realizada em uma escola da região do Vale do Rio dos Sinos, localizada em uma região industrial e que tem uma característica bastante peculiar que é atender a alunos provenientes de diversas comunidades que cercam essa área industrial. A escola fica isolada e os alunos só chegam até ela através de transporte proporcionado pela Prefeitura Municipal ou por recursos próprios. Além disso, há muitas áreas invadidas na redondeza da escola.

Em 2015 a escola conta com 1038 alunos matriculados no Ensino Fundamental. Deste total, 418 cursam as séries iniciais, 460 as séries finais e 160 cursam o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No que se refere aos recursos humanos, na escola atuam 69 trabalhadores, sendo que 56 são professores, sendo que 13 atuam em outras funções do espaço escolar como: biblioteca, EVAM (Espaço Virtual de Aprendizagem Multimídia, Programa Mais Educação, SRM – Sala de Recursos, SD – Sala da Diversidade, Mesas da Positivo. Dos 56 professores, 20 atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 26 nos anos finais, 10 na Educação de Jovens e Adultos e dois em atividades de reforço.

Nos documentos oficiais da escola, o Projeto Político e Pedagógico, atualizado em 2013, inclusive com as orientações sobre as demandas do PNAIC encontramos alguns entendimentos sobre o ensino da língua materna para os Anos Iniciais. Para essa pesquisa focamos apenas nesta etapa do ensino. Nesta modalidade de ensino a escola busca desenvolver, de acordo com PPP (2013, p.9), “o pleno domínio da leitura através de uma alfabetização que forma para a leitura não só das palavras, mas de seu sentido em diferentes textos e contextos nos quais se apresentam; uma alfabetização que forma leitores e escritores”. Além disso, diz o documento:

Pretende também desenvolver e estimular a curiosidade intelectual dos alunos, que está na base de um desenvolvimento autônomo, o qual através do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender leva ao aprendizado permanente” (2013, p.14).

O documento ainda fala sobre o trabalho a partir de uma perspectiva do diálogo e da contribuição para o desenvolvimento de uma sociabilidade baseada na cooperação, respeito às diferenças entre as pessoas como um exercício da cidadania.

Como já foi colocado no início do texto, o fato de estar trabalhando na instituição de ensino em que a pesquisa foi realizada e mais que isso, ter participado da reelaboração do Projeto Político Pedagógico da escola em 2012 quando ainda estava na função de coordenadora pedagógica me coloca numa posição de quem está ciente da obrigatoriedade e da importância

de ajustes em um documento tão importante da escola em que fornece aos professores e comunidade as diretrizes do funcionamento pedagógico de tudo que ali ocorre. Pude, então, como pesquisadora, revisitar esse documento, quando fui apresentar a proposta de pesquisa a equipe gestora, no início de 2014³⁴, e verificar os ajustes que foram realizados em função das orientações do PNAIC, pois este não veio apenas como uma proposta de formação. Muitos outros aspectos estão implicados junto ao Pacto, inclusive diretrizes que orientam a não retenção de alunos até o segundo ano do ensino fundamental. Isso significou pensar em novas estratégias para atuar nesses três primeiros anos, de forma a trabalhar conjuntamente sem que houvessem prejuízos para a aprendizagem do aluno.

A ideia do Bloco Pedagógico³⁵, como foi denominado nesse município, de organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo exige mudanças no currículo para melhor trabalhar com a diversidade dos alunos e permitir que eles progridam na aprendizagem.

Essas diretrizes também questionam a concepção linear de aprendizagem que tem levado à fragmentação do currículo e ao estabelecimento de sequências rígidas de conhecimentos, as quais, durante muito tempo, foram evocadas para justificar a reprovação nas diferentes séries. De acordo com o Parecer CNE/CEB Nº 11/2010, a promoção dos alunos deve vincular-se às suas aprendizagens, por isso não deve ser entendida como uma promoção automática, como muitos professores pensam. Diz o documento que: “para garantir a aprendizagem, as escolas deverão construir estratégias pedagógicas para recuperar os alunos que apresentarem dificuldades no seu processo de construção do conhecimento”.

O documento coloca, enfaticamente, ainda que:

Para evitar que as crianças de 6 (seis) anos se tornem reféns prematuros da cultura da repetência e que não seja indevidamente interrompida a continuidade dos processos educativos levando à baixa autoestima do aluno e, sobretudo, para assegurar todas as crianças uma educação de qualidade, recomenda-se enfaticamente que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros

³⁴ O Projeto de Pesquisa foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNISINOS e aprovado, conforme o parecer 163/2014.

³⁵ No Projeto Político e Pedagógico da Escola encontramos dois documentos que orientam sobre o Bloco Pedagógico. O primeiro do Conselho Nacional da Educação (CNE) e do Conselho Municipal da Educação (CME). a) Resolução CNE nº 7/2010 que *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. b) Indicação CME/CENF nº 006/2011 que orienta a Secretaria Municipal de Educação - SMED sobre a organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos, face ao disposto no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e na Resolução CNE/CEB nº 7/2010, especificamente quanto à organização dos três anos iniciais do ensino fundamental no Sistema Municipal de Ensino, no Município de São Leopoldo e c) indicação CME nº 008/2011 que altera a indicação CME/CENF nº 006/2011 no Item 6 e o Inciso II do Item 6.

anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de 6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização (CNE/CEB 11/2010).

Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fazem opção pelo regime seriado, é necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um **bloco pedagógico** ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e *aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos* (CNE/CEB 11/2010).

A escola estava, então, ainda nesse momento, se adaptando as mudanças que haviam iniciada no ano de 2013. De acordo com as diretrizes, pareceres legais, formação do PNAIC e o que postula o PPP da escola, os três Anos Iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

a) a alfabetização e o letramento;

b) o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia (Documento Orientador da SMED);

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

Fica claro, também, que a avaliação deve basear-se em procedimentos de observação e registro das atividades dos alunos e portfólios de seus trabalhos, seguidos de acompanhamento contínuo e de revisão das abordagens adotadas. No PPP da escola consta que esta já iniciou, em 2012, estratégias, inclusive instrumentos para o registro do acompanhamento pedagógico de cada aluno do Bloco Pedagógico.

Em relação a Educação Inclusiva, tema bastante recorrente na fala das professoras entrevistadas como uma preocupação nas formações do PNAIC, o PPP traz que *um dos* grandes objetivos da escola é ter uma estrutura apropriada a todas especificidades físicas, cognitivas e emocionais bem como atividades diferenciadas da sala de aula regular com acompanhamento de profissionais especializados para garantir um desenvolvimento qualitativo aos educandos. Em 2015, a escola conta com Sala de Recursos e Sala da Diversidade que atende os alunos da própria comunidade, o que tem auxiliado muito o trabalho pedagógico.

3.2 AS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

A etapa da coleta de dados a partir das entrevistas iniciou no mês de novembro de 2014 com uma professora de terceiro ano. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e as participantes da pesquisa foram, previamente, convidadas no mês de março de 2014, para participar do trabalho e foi-lhes assegurado que suas identidades seriam preservadas e que teriam a liberdade de desistir da pesquisa, seguindo os procedimentos éticos, após aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da UNISINOS, por meio da resolução número 163/2014.

Na presente pesquisa, os nomes das professoras entrevistadas foram substituídos por nomes fictícios. Foram entrevistadas quatro professoras da escola e, cada uma, recebeu um nome diferente com o objetivo de preservar suas identidades. A seguir, caracterizo, cada uma delas indicando formação, turma em que atuam e outras informações pertinentes a pesquisa.

A primeira professora é Gisela. Com formação em Magistério e Graduação em Pedagogia, atua como alfabetizadora há 25 anos. Possui duas especializações, uma em Educação Infantil e outra em Educação Especial. No ano em que iniciou a pesquisa, atuou com um terceiro ano. Em 2015, optou em atuar na Sala da Diversidade da escola. Frequentou dois anos de formação do PNAIC e participou do Pró-Letramento e outros programas e formações referentes a linguagem.

A professora Soraia tem experiência de 15 anos com alfabetização. É formada em Magistério, mas não possui nenhuma graduação. Está cursando Pedagogia e deve concluir o curso no ano de 2016. Esta é uma das três professoras do quadro da escola que não possuem graduação. Soraia tem uma turma de segundo ano. Nos três anos do PNAIC, sempre atuou em turmas de segundo ano. Participou do Pró-Letramento e fez outras formações oportunizadas pela SMED na área da linguagem.

Professora Renata, com 15 anos de profissão, esteve por alguns anos fora de sala de aula, atuando em outros espaços dentro da escola - laboratório de informática e biblioteca – e em sala de aula em outras escolas, trabalhando inclusive em classes de aceleração. Em 2013, quando inicia o PNAIC, voltou para sala de aula. Por isso, por dois anos participou das formações. Nesse ano de 2015, não quis mais turmas de terceiros anos para estar isenta de participar das formações do PNAIC. Neste ano, atua em uma turma de quarto ano. A professora Renata tem formação em Magistério e, atualmente, cursa o segundo ano de Pedagogia. Também participou do Pró-Letramento e faz um curso de LIBRAS.

A professora Roberta, tem 27 anos de experiência como professora alfabetizadora. Hoje está na função de bibliotecária e também orientadora do PNAIC. Tem formação de Magistério

e Pedagogia. Ainda tem uma especialização em Gestão Escolar e já atuou como coordenadora do Programa Mais Educação da Escola.

É importante ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas em áudio em comum acordo com as professoras durante o período de novembro/2014 à maio/2015 após a aprovação do Comitê de Ética da Unisinos.

3.2.1 A escolha pela entrevista: liberdade e relações de confiança

*“O ‘eu’ pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do ‘nós’”
Bakhtin/Voloshinov (1926).*

Um dos instrumentos escolhidos para a busca de dados para o corpus da pesquisa foi a entrevista. A trajetória da investigação, detalhada acima, e a busca por teóricos que se aproximassem da proposta desse texto: dialogar com leitor a partir dos resultados das minhas reflexões acerca desse estudo, trouxeram a perspectiva da entrevista como uma boa escolha para a coleta de dados no que diz respeito a desvendar as percepções das professoras sobre o PNAIC. Sobre os teóricos, já sinalizando a base que fundamentou a análise enunciativa, tanto das falas das professoras quanto dos Cadernos de Formação do PNAIC, entendo que ao escolher Bakhtin foi possível dar um acabamento, não no sentido de finalizar, mas sim em pensar em uma continuação para o processo que se inicia na interação entre meu texto e os leitores.

Nesta perspectiva, Bakhtin (2011, p. 278) fortalece a ideia quando coloca que:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe), etc. e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores dele. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: recebo a palavra, a forma e o tom que servirão à formação original da representação que terei de mim mesmo.

Ao pensar nas proposições de Bakhtin e de tantos outros estudiosos da língua que contribuíram com valiosos entendimentos desse “tesouro depositado no cérebro humano” como se referiu Saussure a língua, entendo o quanto essas compreensões dos nossos tantos “eus” que acabam formando essa coletividade e a realidade a qual estamos inseridos, atravessam nossa educação, nossas crenças, nossos valores e nossa forma de ver o mundo. Tudo isso tem a ver com a consciência “de mim mesmo, originalmente, através dos outros” (BAKHTIN, 2011, p. 278) e, foi nesse processo, de reconhecer todas essas vozes que a escolha da entrevista semiestruturada se apresentou como um instrumento flexível e que permite ao pesquisador, de acordo com a necessidade, como aponta Arnoldi (2006), oportunidade de esclarecimentos junto

aos participantes da pesquisa, retomada de questões, inclusão de roteiros não previstos, mostrando-se desta forma um marco de interação direta, flexível e espontânea entre o pesquisador e os entrevistados.

O uso da entrevista nesta investigação também ocorreu com o objetivo de garantir uma melhor forma de aproximação com a realidade estudada. Dessa maneira, percebi que o uso do instrumento da entrevista foi ganhando significado a cada encontro com as professoras. Essa compreensão é um processo de amadurecimento e demanda “um trabalho de grande fôlego”, como coloca Bourdieu (1996, p. 27). E esse trabalho “se realiza pouco a pouco, como retoques sucessivos, pequenas correções e emendas” (1996, p. 27).

As entrevistas realizadas com as professoras que participam da pesquisa tiveram um significado especial tanto para mim quanto a elas e, por isso o título que abre esse subitem do capítulo: “liberdade e relações de confiança”. No momento das análises, essas ideias ficam claras, pois é possível perceber que as professoras sentiram-se à vontade no momento de falar em suas respostas. A forma como foi pensado inicialmente o momento das entrevistas foi sendo modificado a medida que se percebeu que as professoras sentiram-se à vontade, por exemplo, em um dos encontros, em que mais de uma professora participou da entrevista.

A ideia inicial desenhada da entrevista foi de que cada uma das professoras fosse entrevistada, individualmente, e suas falas fossem gravadas. Isso ocorreu com todas elas. No entanto, no decorrer da pesquisa, senti a necessidade, após a qualificação do Mestrado, de incluir uma professora na coleta dos dados. Essa professora respondeu as mesmas perguntas das demais professoras alfabetizadoras, no entanto, sua função na escola, no ano de 2014, era bibliotecária, mas na rede municipal, orientadora do PNAIC. E essa foi uma das melhores escolhas feitas para a coleta dos dados, pois como essa entrevista em específico não foi feita de forma individual como as demais, ela gerou uma discussão que culminou em reflexões importantes que são apresentadas nos resultados do trabalho.

Nesse sentido, essa pequena mudança, devido a flexibilidade que o instrumento permite e a relação de confiança existente entre esse grupo auxiliou bastante para que isso fosse possível.

As entrevistas ocorreram no período de novembro de 2014 a maio de 2015. É importante destacar que a ideia inicial da pesquisa era, além das entrevistas com as professoras, a filmagem das aulas das turmas em estas atuam. No entanto, devido ao pouco tempo após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da Unisinos, a banca de qualificação entendeu que seria mais construtivo a utilização dos dados das entrevistas e das análises dos cadernos de formação do PNAIC. Os roteiros das entrevistas constam no Apêndice A e foram gravadas em

áudio com uma professora do segundo anos e duas dos terceiros anos, mais a professora orientadora do PNAIC que trabalha na escola como bibliotecária.

3.3 CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC EM ESTUDO

Neste item, apresento a estrutura geral dos Cadernos de Formação do PNAIC e suas especificidades. Os cadernos aqui apresentados fazem parte do acervo de 2013, da área da linguagem e todos estão disponíveis para *download* no *site* oficial do Pacto pela Alfabetização pela Idade Certa. Indico, ainda, neste item, quais elementos que fizeram parte de meu corpus de análise na pesquisa.

Em outros programas de formação do Governo Federal, como o Pró-Letramento, por exemplo, também era possível fazer o *download* dos materiais, mas o *site* específico do PNAIC traz uma melhor interação entre o internauta e os textos disponíveis. Qualquer pessoa interessada em saber informações sobre o Pacto pode acessar informações que vão desde o surgimento da proposta – documentos orientadores, estudos, *webconferências* – até o download dos cadernos, vídeos, relatos de experiências entre outros.

Isso significa que, além de conter informações relevantes e oficiais sobre o PNAIC, o site oferece *links* que redirecionam o internauta para sites que tratam sobre formação, estudos de linguagem, matemática e outras áreas abarcadas pelo Pacto.

Figura 7: Site oficial do PNAIC



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>

No *site*, então, professores e interessados podem acessar os documentos do Pacto. De certa forma, esse acesso se torna importante porque, conforme previsto, todos os professores alfabetizadores deveriam receber os 32 cadernos de formação da área da linguagem prevista no programa. No entanto, na cidade em que a pesquisa foi realizada, cada professor alfabetizador recebeu apenas o *kit* com 8 cadernos referentes ao seu ano de atuação.

Essa informação é relevante destacar aqui, então, pois como será visto a seguir, os cadernos propõem uma sequência discursiva de aprofundamento dos temas tratados e os professores, de certa forma, também ficaram com textos fragmentados para a formação. Essa problemática também ocorreu para essa pesquisa, pois tive que fazer o *download* de todos os cadernos para realizar a apresentação geral, pois como cursista do PNAIC, também recebi apenas o *kit* de oito cadernos correspondente ao terceiro ano.

Além disso, o caderno de Educação Inclusiva, que deveria ser de estudo e estar de posse de todos os educadores, também não foi disponibilizado pelo MEC. Dessa forma, o *site* auxiliou para o acesso ao material, pois muitos professores fizeram a impressão dos mesmos por sua conta.

Em 2014 e 2015, entretanto, essa problemática não ocorreu mais, pois todos os professores deveriam receber o mesmo material de formação, independente do ano de atuação. Os cadernos de formação de Matemática, referentes ao ano de 2014, foram recebidos no período final desta pesquisa, e os professores cursistas ainda aguardavam o recebimento dos cadernos de 2015.

Na sequência, descrevo, detalhadamente, a composição de todos os cadernos de formação do ano de 2013 – linguagens, cujas capas são ilustradas pelas Figuras 8, 9 e 10.

Figura 8: Cadernos de Apresentação e Avaliação



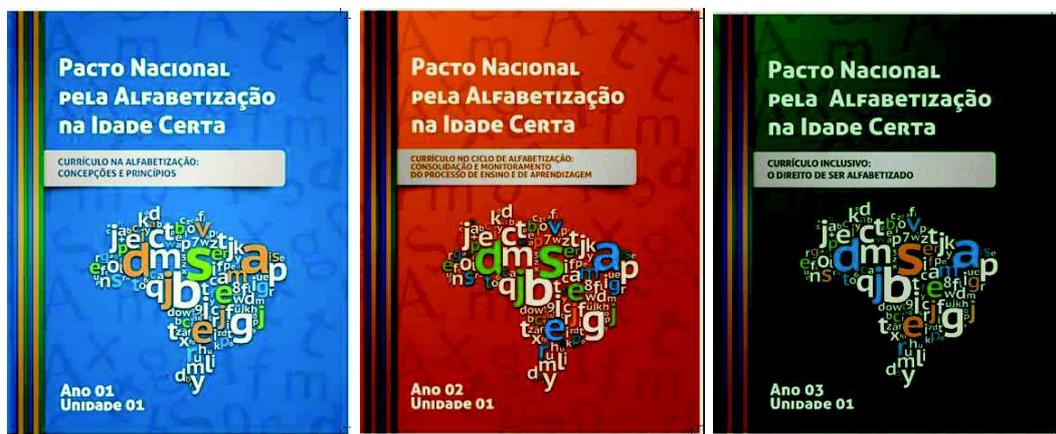
Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>

Figura 9: Cadernos – Educação Especial/Educação do Campo/Formação de Professores



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>

Figura 10: Cadernos de Formação – Ano 1/Ano 2/Ano 3



Fonte: <http://pacto.mec.gov.br>

Os cadernos dos **Ano 1**, **Ano 2**, **Ano 3** e Educação do Campo são todos compostos de oito unidades. A única diferença entre os cadernos de formação da Educação do Campo é que estes não estão separados por ano de atuação, então, são compostos de apenas oito cadernos. Os cadernos do **Ano 1** são sempre identificados pela cor azul, **Ano 2** laranja e **Ano 3** verde.

Observa-se, então, que a organização da formação está composta por trinta e dois Cadernos de Formação em que são apresentados conteúdos programáticos, estratégias e sugestões de atividades que devem ser orientadas pelos orientadores de estudo.

A proposta de formação, conforme informações no *site* oficial do PNAIC e em consonância com as Universidades Parceiras, está distribuída em oito unidades com conteúdos específicos para cada ano de escolaridade.

Os cadernos foram distribuídos para as Universidades e Secretarias de Educação e cada professor recebeu seu *Kit* específico para o ano em que atua. Os demais cadernos, como comentado, estão disponíveis para consulta e impressão no site do PNAIC.

Em relação aos conteúdos de cada caderno, eles estão assim organizados:

Todos os cadernos possuem quatro seções: *Iniciando a conversa*; *Aprofundando o tema*; *Compartilhando* e *Aprendendo mais*.

Na primeira seção, *Iniciando a conversa*, o texto direciona o professor a temática que será trabalhada em cada um dos cadernos juntamente com os objetivos das discussões propostas. Já a segunda seção, *Aprofundando o tema*, inicia com propostas mais teóricas, sempre articulando a teoria apresentada com a prática de sala de aula sobre os temas que dizem respeito à alfabetização.

A seção *Compartilhando*, são tratados os direitos de aprendizagem das diferentes áreas de ensino, oferecendo ao professor conhecimentos que podem ser integrados ao planejamento de ensino nos três anos iniciais do ciclo da alfabetização. Ainda são elencados nesta seção, os materiais distribuídos pelo MEC que podem ser utilizados pelos professores no trabalho com cada temática, além de vários outros textos, como os relatos de experiência de professores, sugestões de atividades, instrumentos de registro da avaliação, lista de materiais didáticos, dentre outros.

A quarta e última seção, *Aprendendo mais*, é composta por duas partes que contém sugestões de leitura, na qual o professor tem a sua disposição a resenha de quatro livros relacionados com a temática do caderno.

Para essa seção, de acordo com as normativas do documento do Pacto, os orientadores solicitam aos professores a escolha de um dos quatro textos propostos para realizar a leitura como tarefa de casa. Esses textos devem ser retomados nos encontros seguintes e discutidos pelo grande grupo.

No final do caderno, são apresentadas sugestões de atividades e estratégias formativas, propostas para os encontros em grupo, que podem servir de orientação para o planejamento dos encontros com os professores.

Partindo dessa apresentação inicial da estrutura dos cadernos, parti para um olhar mais atento a respeito dos estudos propostos em cada unidade de estudo, de acordo com o ano de escolaridade. Com o objetivo de entender o foco da formação que estrutura todo o documento e me apropriar das temáticas trabalhadas em cada unidade, elaborei um quadro (APÊNDICE B), com informações retiradas dos próprios cadernos, em que apresento de forma sucinta um panorama geral dos conteúdos abordados. Isso também auxiliou na escolha por quais conceitos trabalhar nesta pesquisa, já que são muitas as temáticas que fazem parte da formação.

Neste sentido, de acordo com um dos objetivos dessa pesquisa, que busca compreender de que forma as professoras alfabetizadoras fizeram relações com a teoria estudada nos cadernos e sua prática de sala aula, a apresentação dos cadernos está orientada pelos dados referentes às Unidades 1 e 3 dos Anos 1, 2 e 3. A escolha por essas unidades justifica-se pelo fato de que, na fala das professoras, durante as entrevistas, conceitos e ideias apresentados nesses cadernos foram pontuais e muito recorrentes.

A partir dessas unidades trabalhadas com as professoras durante as formações do PNAIC, foi possível considerar em suas falas as seguintes categorias para análise e discussão: concepção de linguagem/alfabetização, concepção de escrita e o trabalho prático com atividades propostas nessas unidades.

Dentro deste contexto de apresentação dos cadernos, a escolha dessas categorias, com certeza não foi neutra e se ancora nos pressupostos teóricos que fundamentaram essa investigação. São orientadas, ainda, pelos objetivos a serem respondidos a partir da questão norteadora da pesquisa.

É certo afirmar que os Cadernos de Formação do PNAIC permitem essa análise porque, sendo um documento que faz parte de uma política educacional de formação de professores, é possível perceber as marcas dos sujeitos envolvidos na elaboração, balizadas pelas assinaturas institucionais, que estão inseridas em um determinado contexto histórico e social que mostram o caminho teórico do PNAIC.

A análise da Unidade 1, de todos os três cadernos que compõem o bloco dos Anos Iniciais, tem como foco três objetivos: *entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita*. Por isso a escolha das categorias concepção de linguagem/alfabetização, concepção de escrita.

Já a análise da Unidade 3, também de todos os três cadernos, mostra os seguintes objetivos a serem alcançados na formação: *entender a concepção de alfabetização na*

perspectiva do letramento, compreendendo que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de compreensão de um sistema de notação e não a aquisição de um código; analisar as contribuições da teoria da psicogênese da escrita para compreensão do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC.

Neste item, então, ainda apresento um quadro com a ementa das unidades analisadas, bem como o conteúdo trabalhado em cada ano de atuação, indicados na seção *Aprofundando o tema* que é, como mencionado anteriormente, o que traz as contribuições teóricas utilizadas pelo Pacto.

Quadro 1: Conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 3 – Ano 1

UNIDADE	EMENTA	ANO 1
1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepções de alfabetização; Currículo no ciclo de alfabetização;</i> • <i>Interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização;</i> • <i>Inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</i> 	<p><i>Currículo na alfabetização: concepções e princípios</i></p> <p><u>Seção: Aprofundando o tema</u></p> <p>Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais; Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização; Avaliação no ciclo de alfabetização.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética;</i> • <i>Reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica;</i> • <i>Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</i> 	<p><i>A aprendizagem do Sistema da Escrita Alfabética</i></p> <p><u>Seção: Aprofundando o tema</u></p> <p>A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?</p>

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base nos Cadernos de Formação do PNAIC

Quadro 2: Conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 3 – Ano 2

UNIDADE	EMENTA	ANO 2
1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepções de alfabetização; Currículo no ciclo de alfabetização;</i> • <i>Interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização;</i> • <i>Inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</i> 	<p><i>Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem</i></p> <p><u>Seção: Aprofundando o tema</u></p> <p>Currículo no ciclo de alfabetização: ampliando o direito de aprendizagem a todas as crianças. A complexidade do SEA: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética;</i> • <i>Reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica;</i> • <i>Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</i> 	<p><i>A apropriação do Sistema da Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização</i></p> <p><u>Seção: Aprofundando o tema</u></p> <p>A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização; O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no 2º Ano do ciclo de alfabetização.</p>

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base nos Cadernos de Formação do PNAIC

Quadro 3: Conteúdos trabalhados nas Unidades 1 e 3 – Ano 3

UNIDADE	EMENTA	ANO 3
1	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Concepções de alfabetização; Currículo no ciclo de alfabetização;</i> • <i>Interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização;</i> • <i>Inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</i> 	<p><i>Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado</i></p> <p><u>Seção: Aprofundando o tema</u></p> <p>Ponto de partida: currículo no ciclo de alfabetização. Alfabetização: o que ensinar no terceiro ano do ensino fundamental. Avaliação para inclusão: alfabetização para todos.</p>
3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética;</i> • <i>Reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica;</i> • <i>Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</i> 	<p><i>O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos</i></p> <p><u>Seção: Aprofundando o tema</u></p> <p>A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. O ensino da ortografia no 3º Ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?</p>

Fonte: Elaborado pela autora do trabalho com base nos Cadernos de Formação do PNAIC

A última etapa do trabalho, então, diz respeito à organização dos dados. Depois de muitas leituras, com um olhar direcionado às falas coletadas e a apresentação das unidades 1 e 3 dos cadernos de formação, foi o momento de identificar as temáticas ou categorias de análise que nos permitem discutir os dados.

Esse momento, de acordo com Lüdke & André (1986, p. 42), se dá a partir de um “processo, essencialmente indutivo, que vai culminar na construção de categorias ou tipologias”. Selecionar as categorias mais pertinentes ao estudo, como os próprios autores

revelam, não é uma tarefa muito fácil, e o pesquisador deve sempre estar apoiado a partir da teoria que embasou a investigação.

Nesse sentido, após uma avaliação sobre as possíveis categorias elencadas para essa investigação, apoiada na ideia que trazem Guba e Lincoln (1981) de que as categorias devem, antes de tudo, refletir os propósitos da pesquisa, apresento as perspectivas de análise do próximo capítulo.

Tomando, portanto, o referencial teórico explorado, o mapeamento dos Cadernos do PNAIC e os dados gerados pelas entrevistas com as professoras, encontrei dois focos de análise: o ensino da língua materna e a formação de professores, para orientar o trabalho de sistematização dos principais elementos que foram encontrados no decorrer da pesquisa.

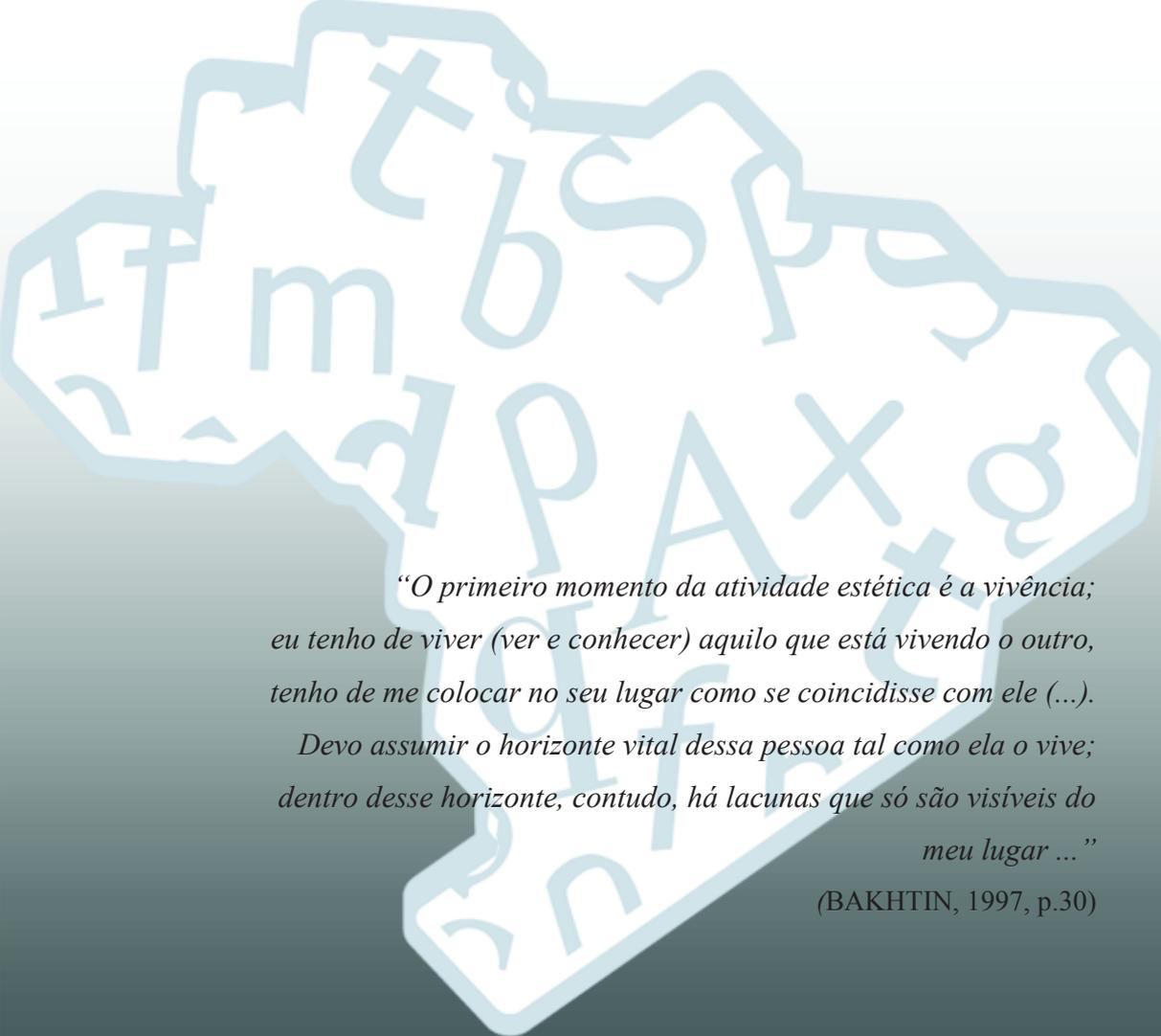
Dentro desses focos, elenquei o que de mais relevante foi surgindo durante as entrevistas com as professoras e a análise dos cadernos de formação. É importante destacar que os conceitos mobilizados para a apresentação dos cadernos também foram escolhidos a partir das falas das professoras, no sentido de que fosse possível realizar uma discussão dos resultados que dialogasse com os conceitos encontrados nos cadernos.

É importante destacar que, neste trabalho, a linguagem é entendida como uma ação pautada na interação situada dentro de um contexto e que a interlocução acontece de forma dialógica. O fio condutor das análises é o diálogo entre o referencial teórico que embasou a pesquisa, os conceitos trazidos nos cadernos do PNAIC, a fala das professoras entrevistadas e minhas reflexões dentro deste contexto.

Entendendo que toda prática docente se constrói em função da compreensão que o professor tem sobre língua e linguagem, uma categoria de análise foi o trabalho do professor em relação às práticas de leitura e escrita, com foco para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Nesse sentido, dentro do bloco intitulado Ensino de Língua Materna, tem-se: Língua e Escrita (SEA), Alfabetização e Letramento. Para o eixo Formação de professores, aponto: Impressões sobre os Programas de formação continuada; Impressões sobre o PNAIC e Uso dos materiais didáticos.

Dentro dessas categorias, são abordados os conceitos de Alfabetização, Letramento e Sistema de Escrita Alfabética, relacionando-os aos cadernos de formação do PNAIC. A partir das falas das professoras, chamo atenção para a forma como tais conceitos foram apreendidos pelas professoras em formação do PNAIC.

No próximo capítulo, de forma sistematizada, apresento os dados da pesquisa, analisando-os.



“O primeiro momento da atividade estética é a vivência; eu tenho de viver (ver e conhecer) aquilo que está vivendo o outro, tenho de me colocar no seu lugar como se coincidisse com ele (...).

Devo assumir o horizonte vital dessa pessoa tal como ela o vive; dentro desse horizonte, contudo, há lacunas que só são visíveis do meu lugar ...”

(BAKHTIN, 1997, p.30)

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS ENCONTRADOS

Neste capítulo, analisamos os conceitos de alfabetização, letramento e Sistema de Escrita Alfabética que são trabalhados nos cadernos de formação do PNAIC, além das falas mais significativas das professoras alfabetizadoras, em formação do PNAIC, que participaram da investigação aqui proposta. Para isso, escolhemos, como já sinalizado no capítulo três, as unidades 1 e 3 de cada um dos cadernos de estudos, que dialogam em seus conteúdos, com as falas analisadas das professoras.

Entendemos a análise desses conceitos a partir do documento impresso dos cadernos de formação em linguagem (BRASIL, 2012), como de extrema relevância para a compreensão sobre o trabalho realizado, em sala de aula, pelas professoras alfabetizadoras.

A análise desses conceitos, primeiramente nos cadernos de formação, apresenta as várias vozes que se entrelaçam no decorrer dos textos de estudo, apresentando, através dos enunciados dos sujeitos que fizeram parte da construção dos cadernos, marcas que evidenciam posicionamentos, posturas e orientações didáticas para o trabalho do professor alfabetizador.

Atentar para esses diálogos que materializaram os impressos do PNAIC, com seus conceitos sobre alfabetização, letramento, leitura e escrita, é abrir portas para reflexões sobre o ensino da língua materna proposto nas formações, bem como compreender as sinalizações feitas pelos sujeitos-autores dos textos impressos nos cadernos de formação, que orientam para uma melhora na qualidade de ensino.

Como anunciado no capítulo metodológico, as categorias de análise para a pesquisa foram: concepções de linguagem – orientadas pelos termos alfabetização, letramento e o trabalho com o Sistema de Escrita Alfabético; o uso de materiais didáticos propostos pelo PNAIC e as percepções das professoras entrevistadas em relação a formação continuada de alfabetizadores.

O tratamento das informações que dizem respeito aos cadernos de formação são organizadas em dois temas – *Concepções sobre alfabetização, letramento e SEA encontradas nos cadernos de formação do PNAIC* e *O uso dos materiais didáticos propostos pelos cadernos de formação*. Estes dois itens de análise estão inseridos na seção intitulada *Concepções de linguagem nos cadernos de formação do PNAIC*.

Para a organização das falas das professoras, a discussão foi dividida em três enfoques. O primeiro traz *O trabalho de sala de aula: encontrando um conceito para alfalettrar*, em que é possível perceber o entendimento das professoras para os termos alfabetização e letramento na perspectiva que sugere o PNAIC, “alfalettrar”, bem como o entendimento para as atividades

propostas com o objetivo da apropriação do SEA. O segundo enfoque se volta a *Materiais didáticos e o PNAIC: possibilidade para práticas inovadoras*, em que é possível compreender a importância dada, pelas professoras, aos materiais didáticos oferecidos pelo PNAIC em suas práticas. Por último, temos o questionamento: *Os programas de formação de professores: o que mudou?* As discussões e os dados relacionados a esses enfoques são apresentados na seção intitulada *O que pensam as professoras*.

A título de orientação para a leitura, vale lembrar que participaram da pesquisa professoras de duas turmas de *terceiros anos*, uma turma do turno da manhã e outra do turno da tarde, compostas por vinte e cinco alunos cada uma; e uma professora que atua no *segundo ano*, no turno da manhã, com dezenove alunos.

As professoras titulares destas turmas participaram do PNAIC nos anos de 2013 e 2014. No ano de 2015, apenas uma continua na formação. Como já informado, na apresentação das professoras, no capítulo da metodologia, duas docentes que participaram da pesquisa não atuam mais nos Anos Iniciais. Uma delas atua como professora da Sala da Diversidade, e a outra tem uma turma de quarto ano. Além disso, a professora bibliotecária da escola, também orientadora do PNAIC no município, participou da entrevista para essa pesquisa.

Vale retomar, ainda, que foram escolhidas turmas de segundo e terceiro anos, porque as professoras dessas turmas participam do Pacto desde o início da formação no município. Estes alunos, então, já estariam vivenciando as atividades propostas pelo PNAIC. Além disso, os alunos do terceiro ano, no final do ano de 2013 participaram das avaliações da ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização –, criada pelo Governo Federal para produzir índices que medem o cumprimento das metas do Pacto, na parte da linguagem e, em 2014, na área da matemática. Dados dessa avaliação, apesar de não terem sido analisados em sua totalidade, pois esse não era o objetivo da pesquisa, são citados nessa análise com o objetivo de mostrar como esses resultados poderiam ser usados a favor de uma discussão dentro da escola, mas não o são.

Trabalhando com esse grupo de professoras, atuando nessas turmas, foi possível realizar um diagnóstico prévio, usando os instrumentos técnicos propostos pelo PNAIC³⁶, disponíveis no site oficial do MEC – o SIMEC, que alimenta todos esses dados estatísticos das turmas que fazem parte do PNAIC, a fim de perceber os avanços em relação à aprendizagem.

Na verdade, esse diagnóstico pode desvelar evidências de mudanças, posturas metodológicas que mostrem um trabalho mais focado em práticas de letramento que evidenciam o uso social da língua: uso variado de gêneros textuais, presença da leitura em sala de aula, leitura deleite (prática obrigatória dos professores em formação), entre outras práticas relacionadas ao ensino da língua materna.

É importante destacar, ainda, que, além de pesquisadora nesse tema proposto, faço parte do grupo docente da escola, participei das formações do PNAIC desde o ano de 2013, como coordenadora pedagógica; em 2014, participei como professora alfabetizadora, pois atuei em uma turma de terceiro ano e, em 2015, continuo participando das formações do PNAIC, agora como Orientadora de Estudos.

Por fim, ressalto que, como professora investigadora, além de identificar de que maneira as formações propostas pelo PNAIC são evidenciadas nas práticas de ensino de língua materna de professores alfabetizadores participantes da pesquisa, a busca particular de reflexão sobre minha própria vivência pedagógica como alfabetizadora também acabou sendo desvelada no decorrer da pesquisa e dos significados que todo esse estudo conferiu ao contexto escolar em que a investigação aconteceu.

A etapa de conhecer e perceber melhor a realidade estudada, principalmente ouvir o que as professoras participantes pensam sobre as questões propostas foi extremamente relevante no sentido de que outras visões e reflexões pudessem ser descobertas.

Nos próximos itens, então, apresentamos as constatações desta investigação, sempre na tentativa de relacioná-los à abordagem teórica desenvolvida nesta dissertação.

³⁶ Os instrumentos a que nos referimos aqui, dizem respeito às fichas de avaliação disponibilizadas pelo MEC, de forma on-line, no SIMEC, em que os professores devem preencher, todos os meses, como forma de acompanhamento da aprendizagem da turma. Esses instrumentos, com questões objetivas e fechadas, visam monitorar, através dos dados, o andamento dos trabalhos realizados em sala de aula. Um dos documentos, também citados no Caderno 2, Unidade 1 dos livros de formação, é a avaliação diagnóstica da turma que busca identificar, em qual nível de apropriação da escrita as crianças, de cada turma, se encontram. Em cada coluna deve-se indicar a quantidade de crianças que domina o conhecimento descrito (Sim), a quantidade de crianças que domina parcialmente (Parcialmente) e a quantidade de crianças que não domina (Não). Outros documentos também querem diagnosticar o nível de leitura das turmas. Sobre a atuação do professor em relação a atividades que ele propõe para que essas habilidades sejam potencializadas no trabalho, têm-se documentos em que o professor deve, também dentro do SIMEC, registrar ações em que utilizou os jogos de alfabetização (CEEL) e os livros de leitura das caixas disponibilizadas para cada um dos anos do ciclo. Esses registros, além de serem descritos no sistema, devem apresentar fotos.

4.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Para buscar elementos capazes de entender a partir de quais concepções de linguagem o trabalho proposto pelos cadernos de formação do PNAIC orientam os estudos dos professores alfabetizadores, foi necessário um olhar atento para a Unidade 1, de cada um dos três anos trabalhados, pois nesses textos encontramos algumas definições para os termos alfabetização e letramento.

Como já sinalizado, a seção escolhida para a análise foi *Aprofundando o tema*, por ser a seção que, em todos os cadernos, traz um aporte teórico bem relevante para o estudo dos professores. No entanto, também vale assinalar, aqui, que, em alguns momentos da análise, recorremos a outras seções que orientaram discussões interessantes durante as formações. Na seção, *Compartilhando*, por exemplo, são sugeridos textos, alguns disponíveis online, que podem auxiliar o professor a um maior aprofundamento daquilo que está sendo estudado no encontro. Para cada um dos títulos sugeridos, há uma pequena resenha indicando os principais tópicos abordados pelos autores. Os textos sugeridos são, na maioria das vezes, de autores que trabalham conceitos da temática abordada na seção *Aprofundando o tema*.

É importante destacar que a lógica do trabalho a partir das leituras dos cadernos é que a discussão sobre o tema vá se consolidando à medida que cada grupo (a lógica das formações é que professores se reúnam por ano de atuação para a realização das leituras) compartilhar suas impressões a respeito do tema trabalhado em cada um dos cadernos. Os textos do Ano 1, da Unidade 1, por exemplo, iniciam as reflexões sobre os princípios gerais da alfabetização. No caderno do Ano 2, a discussão se amplia, no sentido de que são mobilizados os direitos de aprendizagem das crianças em relação à aquisição da escrita e da leitura nos três primeiros anos do ciclo de alfabetização. Para isso, são apresentados resultados de pesquisas que mostram, por exemplo, que a escola, a partir das práticas ao longo dos anos, ainda revela uma atitude em relação a língua como se esta fosse um objeto de estudo exclusivamente escolar. Nessa perspectiva, os textos direcionam-se para a compreensão de que a escola necessita, urgentemente, entender a língua em suas funções “extraescolares”, defendendo o direito de aprendizagem de todas as crianças.

Ao concebermos a educação como um direito, somos impelidos a pensar na inclusão como princípio de organização do currículo. Significa considerar a necessidade de que todos estudantes tenham acesso ao conhecimento e avancem nas suas aprendizagens. Para isso, é primordial a consideração dos direitos de aprendizagem como um compromisso social, de modo a garantir que até ao 3º ano do Ensino Fundamental todos estejam alfabetizados. Ressaltamos, porém, que a educação inclusiva a que estamos nos referindo é na perspectiva de uma escola justa que possibilite à criança a

aprendizagem não só da leitura e da escrita de palavras isoladas, mas da leitura e produção de textos, cumprindo a alfabetização a sua dimensão política e pedagógica, por meio da igualdade de oportunidades, considerando a diversidade de processos de aprendizagem e respeitando a heterogeneidade das turmas (BRASIL, 2013, Unidade 1, Ano 2, p. 7).

No primeiro texto, por exemplo, que compõe a Unidade 1, do Ano 2, em que são discutidos os direitos de aprendizagem, são apontadas pesquisas que buscaram dados que revelassem a partir de quais concepções de língua foram criadas diretrizes para o currículo no ciclo da alfabetização. Uma das pesquisas que é apresentada no texto, diz respeito a um levantamento realizado em vários documentos de orientações curriculares de diferentes secretarias de educação a fim de identificar qual concepção de língua estavam presentes nessas propostas e de que forma. A análise de Marinho (2008), mostrou que a grande maioria das propostas, não apresentavam uma reflexão teórica sobre o que se propunha nos documentos e, sobretudo, que havia, nos documentos, um distanciamento muito grande entre os eixos sugeridos pelos PCN's para o trabalho com língua: leitura, escrita, análise linguística e a oralidade. Dessa forma, para Marinho (2008) entende que,

as prescrições governamentais sobre currículo representam [...] importante acervo a ser levado em conta quando se procura entender as tendências que têm predominado no conteúdo veiculado pela escola. De algum modo, essas prescrições procuram responder às demandas feitas à escola por parte da sociedade em face às transformações sociais, culturais e econômicas pelas quais estas tem passado. Além de veicularem certos valores compartilhados, as orientações curriculares constituem também instrumentos legitimadores de saberes e atitudes capazes de referendar interesses de grupos e segmentos que disputam a hegemonia na área (MARINHO, 2008, p. 2 In: BRASIL, 2013, Unidade 1, Ano 2, p. 9).

Caracterizando um fio condutor que analisa o panorama do ensino de língua materna na realidade brasileira, o caderno do Ano 3 discute o currículo propriamente dito dentro do ciclo de alfabetização. Considerando a história do ensino da língua e o impacto disso para a educação brasileira, seguindo para proposta do direito de todos aprenderem, inicia, neste caderno, a discussão de um currículo que dê conta dessas demandas.

Ao apresentar e discutir questões relacionadas ao currículo, as reflexões propostas no caderno 3, dizem respeito a consolidação dos conteúdos trabalhados durante os dois primeiros anos de alfabetização que devem ser consolidados até o final do terceiro ano. Nesse sentido, como veremos, é um caderno que traz muitas sugestões, específicas para essa consolidação, para que o professor possa trabalhar em sala de aula.

Nas análises apresentadas, então, no próximo item, apresentamos os conceitos presentes nessas unidades: alfabetização, letramento e Sistema de Escrita Alfabética. Exploramos os

textos trabalhados em cada uma das unidades e os registramos, por meio de citações diretas do próprio caderno, dialogando com o aporte teórico trabalhado para a dissertação, orientando o nosso olhar sobre o que trazem os cadernos de formação do PNAIC.

As análises, com certeza, não são neutras, pois partem do olhar da própria pesquisadora e de sua visão acerca do trabalho com a linguagem, unindo-se aos autores e pesquisas sobre o tema foram acolhidos para esse entendimento.

4.1.1 Concepções sobre alfabetização, letramento e Sistema de Escrita Alfabética encontradas nos cadernos de formação do PNAIC

Destacam-se aqui nessas primeiras análises que o PNAIC é, na verdade, uma retomada de conceitos, ideias, teorias e, principalmente, tentativas de se entender o porquê de índices tão desanimadores sobre questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de leitura e escrita no país.

Como já comentado no decorrer do texto, as ações previstas como metas do PNAIC, em relação à formação de professores alfabetizadores, não são novidades. As concepções de língua, linguagem e a importância do ensino dessa área na escola está pautada, desde os PCN's, na ideia de aprender a ler e escrever, *lendo e escrevendo*, e isso requer análise e reflexão sobre a escrita.

Nesse sentido, ler e escrever passam a ser objetos de conhecimento que, por suas características e funcionamento, exigem do aluno, seja criança ou adulto, um alto nível de elaboração intelectual. Já não é mais possível, então, entender a escrita apenas como um código de transcrição gráfica de sons e, principalmente, não há como desconsiderar os saberes que esses aprendizes constroem até mesmo antes de aprenderem a ler.

O uso social da escrita e as formas como se dá esse aprendizado (que não está só relacionado ao ambiente escolar) evidenciam a necessidade de o professor alfabetizador também conhecer melhor o funcionamento de todo esse processo e da própria língua.

Observou-se, dessa forma, que o texto do PNAIC tem como foco, tanto o aluno quanto o professor. O aluno, no sentido de enfatizar o que já está pautado em outros documentos que orientam as diretrizes para o ensino de língua nos Anos Iniciais (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PCN's), tem o direito de aprender na escola. E o professor, o direito de uma formação continuada que dê conta das "possíveis" defasagens de uma primeira formação ou mesmo de uma oportunidade para rever e refletir sobre os princípios básicos dos quais um educador alfabetizador necessita para

enfrentar o desafio de alfabetizar. Talvez aqui esteja também o desafio dessa pesquisa, pois, mesmo percebendo a necessidade de verificar, de entender, de compreender ou “medir” os impactos desse tipo de formação observada diretamente na prática do professor, é certo afirmar que não é tarefa fácil.

Essa percepção se dá a partir do olhar para as próprias marcas que o impresso traz, ao se apresentar ao professor. Com uma leitura bem agradável e de fácil entendimento, o texto vai destacando, com cores diferenciadas ou com letras maiores, em destaque, aquilo que considera mais relevante para o professor. Além disso, seguindo uma prática já apresentada em outros programas de formação, com destaque para o PRO-LETRAMENTO, inclui vários relatos de experiências de outros professores alfabetizadores. E, para demarcar os vários estágios, ou processos pelos quais a história da educação brasileira já passou em relação ao ensino de língua, usa de muitas vozes de autores que já foram utilizados em outros documentos mostrando os avanços e os retrocessos da alfabetização e, de que forma, esses entendimentos foram se construindo na identidade do professor alfabetizador do Brasil.

Partindo, então, para análise das unidades em que uma discussão mais aprofundada ocorre sobre a temática da alfabetização, iniciamos pelo o caderno do Ano 1.

O primeiro texto desse caderno, na seção *Aprofundando o tema*, intitulado *Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais*, os enunciados encontrados se direcionam ao professor para travar um diálogo que busca retomar, historicamente, as práticas pedagógicas sobre a maneira como a língua era trabalhada na escola. De acordo com o que sinaliza o texto,

[...] as diferentes práticas de alfabetização vivenciadas ao longo da nossa história estariam relacionadas a mudanças de naturezas didática e pedagógica no ensino da leitura e da escrita, decorrentes de diferentes aspectos – desenvolvimento científico em diferentes áreas, contexto socioeconômico, organização escolar, desenvolvimento tecnológico, mudanças pedagógicas (material pedagógico, livros didáticos, etc.) (BRASIL, 2012, p. 6 – Ano 1. Unidade 1)

O texto retoma os métodos que foram utilizados (sintéticos e analíticos) no decorrer da história do ensino da língua materna, desde o uso das cartilhas – a partir de um olhar para o ensino de letras, sílabas e palavras, desvinculados do texto, até as práticas que buscam inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita. É importante ressaltar que, apesar de comentar sobre os métodos sintéticos e analíticos no texto, em nenhum momento, um conceito aprofundado sobre o que seriam esses métodos é discutido.

Dessa forma, percebe-se que, nesse primeiro texto, o objetivo foi traçar um panorama geral sobre as práticas de ensino para a alfabetização, culminando até os dias de hoje, em que

se busca a inserção do aluno em atividades que o levem a perceber a língua como um instrumento social, de atuação e transformação no mundo.

Em nosso entendimento, parece haver uma preocupação, revelada a partir dos dados que o documento traz para discussão junto ao professor, de retomar historicamente a maneira como a alfabetização foi entendida ao longo dos anos no Brasil. Essa retomada é crucial para a formação de alfabetizadores para que estes saibam em que contexto estão trabalhando.

Pesquisas recentes³⁷, inclusive já publicadas para serem utilizadas nesta perspectiva de formação, revelam que o professor precisa ter a noção desse caminho percorrido a respeito do ensino da escrita para atuar de forma consciente em sua profissão docente.

Pelo que vem sendo percebido, a formação do PNAIC teve a preocupação em criar espaços de discussão para que o professor tenha mais propriedade, não só dos conteúdos que serão trabalhados na área da linguagem, foco da formação em 2013, mas também do contexto educacional em que se insere a questão da alfabetização, da qual o Programa também faz parte. Reportagem veiculada pelo Jornal Letra A – O Jornal do Professor Alfabetizador, CEALE/UFMG (2013), traz para a discussão exatamente esse ponto da formação da docente. A reportagem de destaque da edição, intitulada “Métodos de Alfabetização: professores alfabetizam com sucesso mas não conseguem explicitar teorias”, aponta essa preocupação, percebida nos materiais do PNAIC, também considerada por muitos pesquisadores de universidades espalhadas por todo país.

Na reportagem, remetendo-nos à primeira questão mencionada nesta análise, sobre a importância do professor conhecer a história da alfabetização, destacamos o seguinte trecho que comprova a relevância da temática para a formação:

Ao longo dos anos, o conteúdo produzido sobre alfabetização foi ampliado. As concepções sobre como a criança aprende mudaram, mas as unidades linguísticas que são objeto de análise (texto, palavra, sílaba, fonema) permaneceram as mesmas, ainda que hoje não haja sequências pré-determinadas, nem unidades exclusivas (FRADE, 2013, p.10).

Nesse texto, ainda, há referência ao termo “alfabetizar letrando”, proposto no decorrer dos estudos do caderno do PNAIC. Isabel Frade, que é a coordenadora do PNAIC, na UFMG, coloca que:

³⁷ Mortatti (2011) traz o resultado de várias pesquisas sobre o tema. Todos os autores dos textos que compõem a segunda parte da obra são líderes ou membros dos grupos/núcleos/centros de pesquisa de universidades públicas federais ou estaduais, criados a partir da década de 1990. O livro apresenta sínteses de resultados dessas pesquisas no campo da História da Alfabetização.

O "alfabetizar letrando" não possui uma opinião rígida com relação aos métodos tradicionais. Hoje se trabalha com princípios linguísticos herdados desses métodos. Cada unidade tem sua relevância: a letra, a sílaba, o texto. Por isso, é essencial que o professor conheça a história da alfabetização no Brasil e saiba diferenciar os métodos e metodologias de alfabetização. Ele deve compreender por que alguns métodos entraram em desuso, mas também qual aspecto deles continua sendo importante (FRADE, 2013, p.10).

Na opinião da pesquisadora, quando o professor compreende o caminho percorrido até chegar no momento da educação em que estamos, é mais fácil de se posicionar em relação a algum método ou teoria. É possível fazer uma seleção sobre o que dá certo ou não para a alfabetização. Ou seja, o professor passa a ter mais autonomia e embasamento para saber o que está fazendo ou propondo para as crianças.

Ainda em relação a essa reportagem, são trazidos dados interessantes que mostram uma falta de prática por parte do professor no sentido de registrar, escrever sobre suas conquistas em relação as crianças e os desafios que ainda precisa vencer.

Isso se comprovou quando o *Jornal Letra A* foi em busca das professoras alfabetizadoras que trabalhavam nas escolas que apresentaram os melhores índices na área da linguagem (IDEB) para falar sobre esses resultados e conhecer o trabalho realizado. Para surpresa, as professoras explicavam a forma como trabalhavam em salas de aulas, se utilizando de vários materiais interessantes para trabalhar a questão da consciência fonológica, por exemplo, mas não conseguiam associar essa prática a nenhuma das teorias ou métodos.

O Letra A conversou com as alfabetizadoras das escolas que conseguiram os Ideb's (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mais elevados dos estados do Amazonas, Tocantins, Ceará, Goiás, São Paulo, Minas Gerais, Paraná e Rio Grande do Sul e as conclusões foram as mesmas: apesar de suas turmas apresentarem resultados positivos de alfabetização, a maioria das professoras não explicita a teoria por trás dos métodos que utiliza. Parte delas não soube responder com que método trabalha e parte confundiu método específico de alfabetização com metodologia, atividade ou projeto pedagógico, tratando, muitas vezes, esses três conceitos como sinônimos. Algumas professoras afirmaram que seguem políticas específicas desenvolvidas em seus municípios, mostrando que também colocam em prática procedimentos trabalhados em suas formações (PELINSON, 2013, p. 9)

A edição do *Jornal* procurou especialistas na área da alfabetização para tentar encontrar uma explicação para o fato e grande parte deles coloca que esta é uma problematização que tem sido pautada em pesquisas de muitas universidades.

Especialistas consultados como Artur Gomes de Moraes (CEEL) e Marlene Alexandroff (CENPEC) se animaram em saber dos resultados e atribuem a isso um trabalho prático,

realizado pelas professoras, de forma árdua a partir de jogos, atividades de leituras e atividades com o SEA. No entanto, atentam para essa preocupação de o professor, muitas vezes, não identificar o que está trabalhando na verdade.

Muitas professoras estão trabalhando a consciência fonológica das crianças sem ter clareza disso. A consciência fonológica pressupõe um trabalho para que a criança se aproprie da relação som-escrita, processo essencial para a alfabetização, mas que não deve ser confundido com um método de ensino (PELINSON, 2013, p.10).

Essa preocupação, colocada por esses pesquisadores e tantos outros que têm se debruçado em estudos que mostram a importância do “escrever reflexivo” do professor como uma ação formação, é evidenciada nas atividades propostas aos professores durante os encontros. Esses registros podem ser divididos, basicamente, em três instrumentos: o *Caderno de Metacognição*, o *Livro da Vida* e as *Análises Reflexivas* das atividades que as professoras propõem em sala de aula.

Esses instrumentos têm como objetivo fazer com que o professor realize uma reflexão sobre sua prática, mas de forma mais sistematizada e organizada, colocando, inclusive, aportes teóricos que se relacionem a atividade aplicada.

O Caderno de Metacognição é uma estratégia que visa criar condições que favoreçam a reflexão sobre a ação docente. Nesse sentido, o professor é levado a produzir um texto a partir das três questões propostas como guia para sua escrita na Caderneta: *O que eu aprendi? Como eu aprendi? O que não entendi?*

O objetivo dessa estratégia é que o professor ou o orientador de estudo (que também deve realizar essa atividade), a cada novo encontro, possa ler para o grupo suas reflexões, seguindo a ordem das perguntas, indicando quais foram os conhecimentos acionados, nos momentos de interação e na interlocução entre os pares e por meio de estudos e leituras realizados.

Atividades metacognitivas são aquelas nas quais o aprendiz reflete sobre os seus próprios processos de aprender (DAMIANI, 2006). A prática da metacognição, de acordo com essa autora, conduz a uma melhoria da atividade cognitiva e motivacional e a uma potencialização do processo de aprender. Essa é uma proposta que pode ser utilizada, também, em sala de aula com os alunos.

Refletir sobre nossas aprendizagens deve ser um exercício diário de todas as pessoas, especialmente para nós, professores, possibilitando a conquista progressiva da autonomia, a descoberta das próprias potencialidades e a criação de articulações entre teoria e prática passíveis de transformação. (DAMIANI, 2006, p. 45).

Encontramos, em vários momentos das leituras dos cadernos de formação, tanto quando se tratava de conceitos de alfabetização e letramento, quando o tema era o Sistema de Escrita Alfabética, a sugestão do trabalho a partir da perspectiva da metacognição. Um trabalho que deve ser realizado pelo professor, mas também pelo aluno. No texto do Ano 1, Unidade 3, ao tratar do trabalho de consciência fonológica, sugere-se a prática dessa reflexão, também com a criança, pois

dizemos que um indivíduo exerce uma atividade **metacognitiva** quando ele, conscientemente, analisa seu raciocínio e suas ações mentais, “monitorando” seu pensamento. Quando a pessoa faz isso sobre a linguagem oral ou escrita, dizemos que ela está exercendo uma atividade **metalinguística**. Tal reflexão consciente sobre a linguagem pode envolver palavras, partes das palavras, sentenças, características e finalidades dos textos, bem como as intenções dos que estão se comunicando oralmente ou por escrito. Quando reflete sobre os segmentos das palavras, a pessoa está pondo em ação a **consciência fonológica** (BRASIL, 2012, Ano 1, Unidade 3, p. 21).

Outra atividade de registro, também apontada já nos cadernos das Unidades 1, que podem servir para os trabalhos de registros dos alunos para as questões de alfabetização e letramento, é o Livro da Vida. Este é um livro de registros das atividades realizadas pelas turmas de alfabetização e, também, das turmas de formação de que participam os professores. Funciona, na verdade, como um diário de classe, registrando a livre expressão (texto, desenho, pintura). Esta atividade permite que as crianças exponham seus diferentes modos de ver a aula e a vida. É uma das técnicas da Pedagogia Freinet³⁸, no processo de educação a partir de uma perspectiva interdisciplinar.

No Livro da Vida, os alunos, ao relatarem experiências do seu dia a dia, expressam suas memórias e retratam diferentes formas de perceber a aula e a vida. Com esse instrumento de expressão da escrita, é possível reter ideias, resumir uma atividade e relatar informações. Dessa forma, os alunos consolidam uma pequena ligação de coerência entre a vida dentro da escola e fora dela.

Do ponto de vista do professor, o Livro da Vida fornece elementos para que esse planejem suas ações e intervenções na prática cotidiana, possibilitando, ainda, avaliação integrada do conhecimento. Portanto, a proposta de utilização do Livro da Vida nas formações do PNAIC é uma forma de conscientizar e sensibilizar os professores quanto à importância desse instrumento numa proposta de educação interdisciplinar.

³⁸ Celestin Freinet nasceu em 15 de outubro de 1896, na cidade de Gars, localizada no sul da França, em uma família de oito filhos. Homem simples e grande humanista, preconizou para o processo educativo uma escola viva, feliz, através do trabalho e da livre expressão (Material disponibilizado na Formação PNAIC (2015).

Por fim, a outra proposta para esse tipo de atividade, em que o professor se apropria do conceito trabalhado, leva para a prática e reflete sobre ele, é a *Análise Reflexiva*. Essa análise não deve ser apenas uma descrição da atividade realizada pelo professor, mas expressão do entendimento do professor sobre a atividade e os resultados após uma aplicação prática. Somente assim ele poderá criar situações de intervenção para os problemas identificados.

Esse tipo de atividade, em que o professor precisa escrever sobre o que aprendeu e relacionar com o contexto estudado, permeia todos os cadernos do PNAIC.

Mais especificamente nos cadernos em que se trabalha questões relacionadas a alfabetização e letramento, encontramos muitas referências ao uso desses três instrumentos.

Ao apresentar o que evidenciamos, no segundo texto do Ano 1, da Unidade 1, percebemos atividades em que o professor, após assistir um vídeo³⁹ trabalhado na unidade, é instigado a refletir, a partir da escrita, as concepções de alfabetização e letramento que ali aparecem.

É, no segundo texto de estudo do Ano 1, Unidade 1, “Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização”, que começam a aparecer citações mais diretas aos termos alfabetização e letramento, orientando o professor a um estudo desses conceitos e reflexão, por meio de atividades como as mencionadas acima.

No campo da alfabetização, os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO & TEBEROSKY, 1984; FERREIRO, 1985) vão influenciar no desenvolvimento de novas práticas de alfabetização. Demonstrando que a escrita alfabética não era um código, o qual se aprenderia a partir de atividades de repetição e memorização, as autoras propuseram uma concepção de língua escrita como um sistema de notação que, no nosso caso, é alfabético. Elas perceberam, por meio de pesquisas, que, no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, os alunos precisariam entender como esse sistema funciona. Para isso, é fundamental que compreendam *o que* a escrita *nota* (ou “representa”, “grafa”) e *como* a escrita cria essas notações (ou “representações”). Eles precisariam, portanto, entender que o que a escrita alfabética nota no papel são os sons das partes das palavras e que o faz considerando segmentos sonoros menores que a sílaba (os fonemas) (BRASIL, 2012, p. 16. Ano 1. Unidade 1).

Como já comentado no decorrer do texto, as ações previstas como metas do PNAIC, em relação à formação de professores alfabetizadores não são novidades. A concepção de língua, linguagem e a importância do ensino dessa área na escola está pautada, desde os PCN’s, na ideia de aprender a ler e escrever, *lendo e escrevendo*, e isso requer análise e reflexão sobre a escrita. Ler e escrever passam a ser objetos de conhecimento que, por suas características e funcionamento, exigem do aluno, seja criança ou adulto, um alto nível de elaboração intelectual.

³⁹ Programa “Leitura e produção de textos na alfabetização” (disponível em www.ufpe.br/ceel). Proposta de discussão sobre a concepção de alfabetização subjacente ao Programa (BRASIL, 2012, p. 46. Ano 1. Unidade 1).

Nesse sentido, já não é mais possível entender a escrita apenas como um código de transcrição gráfica de sons e, principalmente, não há como desconsiderar os saberes que esses aprendizes constroem até mesmo antes de aprender a ler. O uso social da escrita e as formas como se dá esse aprendizado (que não está só relacionado ao ambiente escolar) evidenciam a necessidade de o professor alfabetizador também conhecer melhor o funcionamento de todo esse processo e da própria língua.

Observa-se, dessa forma, que o texto do PNAIC tem como foco, tanto o aluno quanto o professor. O aluno, no sentido de enfatizar o que já está pautado em outros documentos que orientam as diretrizes para o ensino de língua nos Anos Iniciais (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, PRÓ-LETRAMENTO, PCN's), tem o direito de aprender na escola. E o professor, o direito de uma formação continuada que dê conta das "possíveis" defasagens de uma primeira formação ou mesmo de uma oportunidade para rever e refletir sobre os princípios básicos dos quais um educador alfabetizador necessita para enfrentar o desafio de alfabetizar.

Pensar a alfabetização é também pensar nesses eventos de letramento, pois, no momento em que a criança vai se apropriando do sistema de escrita, ela vai percebendo para que se usa a escrita, dando mais significado ainda para o que ela está aprendendo.

O letramento, dessa forma, poderia ser entendido como um conjunto de práticas que perpassam esse processo de aprendizagem, e a alfabetização, de uma forma planejada, sistematizada, auxilia esse aluno a perceber como todo esse sistema funciona, como os textos se apresentam e com quais objetivos e, principalmente, qual o papel que o sujeito aprendente dessa língua ocupa nas diversas situações de comunicação.

Numa rápida comparação entre o material do PRÓ-LETRAMENTO e o do PNAIC, é possível perceber que essa formação, no sentido do trabalho lúdico, do trabalho com vários tipos de leituras e textos, segue o mesmo caminho, e as professoras aprovam isso. No entanto, o PNAIC traz um conteúdo que vai além do lúdico, das propostas com projetos e ideias de trabalho. Ele amplia, ou melhor, traz para discussão aspectos teóricos sobre a língua, sobre pesquisas feitas, sobre novas leituras e entendimentos sobre a alfabetização e o letramento. Talvez o entendimento desses dois conceitos, ou facetas da alfabetização, como coloca Soares (2003), não seja tão acessível como muitos pensam. São conceitos que precisam ser entendidos de uma forma mais clara e, principalmente, assumidos como processos interligados, mas como suas especificidades, tanto de entendimento, como de aplicação.

Magda Soares (2013)⁴⁰, uma das pesquisadoras que participou da construção do material do PNAIC (e de outras propostas), aponta que o momento de discussão sobre esses termos direciona ao entendimento de que o que foi usado no passado, com outras teorias/métodos, não deve ser esquecido. Deve, sim, servir de ponto de partida para reflexões sobre a forma como o ensino da língua foi pensado durante os anos e com quais perspectivas, ou olhares, se deve pensar o ensino da língua nesse século.

Os cadernos de formação trazem muitas informações e sugestões de outras leituras, vídeos e pesquisas aos quais os professores podem acessar para um melhor entendimento sobre essas questões. A formação do PNAIC propõe que o professor também vá buscar respostas ou, até mesmo, novas perguntas. O formato dos encontros propicia “vontade” de saber mais sobre o assunto. É claro que não são todos os professores que querem esse “a mais”, mas percebem-se muitos educadores empenhados em realmente entender a proposta.

Seguindo uma sequência de estudos, os cadernos fornecem ao professor, materiais e reflexões, na Unidades 1 e 3, que constroem a base de estudos do PNAIC – Alfabetização, Letramento e Sistema de Escrita Alfabética. As demais unidades sempre retomam esses assuntos no decorrer dos textos que versam sobre: planejamento, ludicidade, rotina escolar, trabalhos com gêneros textuais entre outros.

Os textos que compõem a Unidade 3, de todos os livros de formação do PNAIC, ou seja, os destinados aos primeiros, segundos e terceiros anos do ensino fundamental, abordam esses dois conceitos: o Sistema de Escrita Alfabética, discutindo a ideia de que o alfabeto é um sistema notacional e não um código; e a Consciência Fonológica, conhecimento que, de acordo com muitas pesquisas⁴¹, é essencial para que a criança compreenda o princípio alfabético.

Na prática, percebe-se que, para muitos professores, esses conceitos não são de tão fácil entendimento, como abordaremos nos próximos itens. Tanto na fala das professoras

⁴⁰ Reflexões realizadas pela Professora Magda Soares, em setembro de 2013, em um encontro promovido pelo CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, em parceria com a Fundação Volkswagen. A autora debate o tema *Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as*, na perspectiva do **Projeto Alfalettrar**, uma parceria entre Magda Soares e a Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Santa(MG). O encontro, na íntegra, pode ser acessado no site Plataforma do Letramento ou, ainda, através do link https://www.youtube.com/watch?v=5vCehKyJX7M&list=PLotJhCwrVD_-gwhee7ednlBflqIMUMQWV&index=2.

⁴¹ Estudos sobre consciência fonológica têm despertado o interesse de pesquisadores de diversas línguas alfabéticas, pelo fato de exercer um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Em Portugal, estudos de Sim-Sim (1998), de Veloso (2007) e de Silva (2003), entre outros, refletem a importância que têm, para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, as capacidades metalinguísticas, em concreto, a capacidade que as crianças denotam em refletir sobre a língua, nomeadamente a capacidade de manipulação de forma explícita dos sons da fala. Estudos como esses fazem parte do aporte teórico dos livros de formação do PNAIC.

entrevistadas como na própria percepção da pesquisadora, enquanto participante das formações do PNAIC no ano de 2013, a importância de um entendimento sobre esses dois conceitos não ficou clara durante a formação. Isso significa pensar que também falta o conhecimento teórico e até mesmo prático a respeito da Consciência Fonológica e do SEA.

Para desenvolver a consciência fonológica em todas as crianças, professores precisam conhecer a estrutura da língua, mais especificamente a fonologia. No entanto, ao verificar grades curriculares do Curso de Pedagogia (formação de todas as professoras que participam da pesquisa), por exemplo, percebe-se a ausência de disciplinas em que o foco é o estudo da língua materna.

Para Morais (2012), a importância da consciência fonológica para a aquisição de leitura e de escrita tem sido bastante reconhecida e demonstrada por meio de pesquisas. Muitos estudos, com destaque para a pesquisa de Morais (1989), intitulada *Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública*, indicam que a consciência fonológica está correlacionada ao sucesso na aquisição de leitura e escrita. Outros relatam que procedimentos sistemáticos para desenvolver a consciência fonológica facilitam a aquisição da leitura e da escrita.

Percebe-se, no decorrer da leitura dos textos apresentados no caderno de formação das Unidades 3, que o foco das atividades propostas está bastante pautado em uma reflexão consciente sobre a língua. O professor é levado a refletir sobre as atividades e sobre como avançar para uma próxima etapa ou rever o trabalho feito. De acordo com as sugestões da formação, é recomendado que o professor destine, todos os dias, alguns minutos para a leitura deleite, que, no começo, deve ser feita pelo professor. Mais tarde é possível que os alunos também a façam.

Além disso, os jogos de alfabetização⁴², ilustrados na Figura 11, recebidos pelos professores, devem ficar à disposição das crianças na sala de aula e serem utilizados para o trabalho reflexivo sobre a consciência fonológica.

Figura 11: Kit de Jogos de alfabetização



Fonte: www.portalceel.com.br

Os jogos do kit oportunizam aos alunos atividades que contemplam diferentes tipos de conhecimento do SEA. Os jogos apresentam atividades de análise fonológica, sem, ainda, fazer correspondência com a escrita, jogos que levam o aluno a refletir sobre os princípios do Sistema de Escrita Alfabética e jogos que auxiliam as crianças a sistematizarem as correspondências entre letras ou grupos de letras e fonemas.

É importante ressaltar a relevância do uso de jogos dentro do ambiente alfabetizador, porque essas atividades são propostas de forma sistematizada e de forma intencional, ou seja, quando o professor aplica um jogo, ele precisa saber onde ele quer chegar com aquela atividade e, sobretudo, como vai se dar a progressão do aprendizado da criança. Não é um simples jogar

⁴² Informações disponíveis no site da CEEL/UFPE – Centro de Estudos em Educação e Linguagem, da Universidade Federal de Pernambuco (www.portalceel.com.br – acesso em 10/02/2015). “A produção do material, desenvolvido com apoio do Ministério da Educação (MEC), foi um trabalho conjunto entre os formadores do CEEL/UFPE, os professores dos municípios atendidos pelos cursos de formação continuada, além de estudantes da Pós-Graduação em Educação da UFPE. A elaboração do kit passou por etapas de decisão sobre os objetivos didáticos a serem contemplados e de reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem envolvendo professores e alunos. Essas discussões tiveram início durante as oficinas de jogos oferecidas pelo Centro de Estudos, como parte do conteúdo didático dos cursos de formação continuada para professores. A partir das discussões, foram definidas quais atividades os jogos empregariam e quais regras deveriam ser seguidas para que os jogadores pudessem apreender o conteúdo ensinado. Ao final das oficinas, depois de observar crianças brincando e implementar os ajustes necessários, estavam elaborados os 10 jogos que compõem o produto final. Do kit fazem parte os jogos *Bingo de sons*, *Caça rimas*, *Dado sonoro*, *Trinca mágica*, *Batalha de palavras*, *Mais uma*, *Troca letras*, *Bingo letra inicial*, *Palavra dentro de palavra* e *Quem escreve sou eu*. Também é parte integrante do material um manual com explicações e recomendações aos professores de como utilizar cada jogo”.

por jogar. Essa experiência com os jogos foi muito importante nas formações, pois a orientadora do grupo tinha como tarefa colocar as alfabetizadoras em contato com toda essa gama de conhecimentos que dizem respeito à alfabetização e, também, de ordem cultural: como esse professor vai trabalhar jogos com seus alunos sem jogá-los previamente?; com que objetivo ele deve fazer uso do jogo?. No momento em que as professoras jogam e refletem sobre o que se está trabalhando a partir de cada proposta (os grafemas, fonemas etc.), sobre as regras de cada jogo, elas têm em suas mãos subsídios para saber qual intervenção fazer em qualquer tipo de situação. Torna-se, então, uma cultura, o ato do educador vivenciar as mesmas atividades que fará com seu aluno em sala de aula.

Além disso, quando a criança joga, o professor pode perceber em qual momento do processo de aquisição da escrita aquele aluno se encontra e, a partir disso, pensar em atividades específicas, se for o caso.

O mesmo pode-se dizer do uso dos materiais de leitura. O professor precisa se apropriar do material: ler e saber quais atividades pode propor a partir dessas leituras.

Nesse sentido, entende-se que, a partir do que apresenta o material de formação do PNAIC, espera-se do professor uma reflexão sobre três eixos norteadores: conhecer o objeto de ensino (reflexão sistemática sobre a língua); entender como a criança aprende e, conseqüentemente, como se ensina (ordem metodológica) e, por fim, o repertório cultural: o trabalho com a oralidade, o brincar com as palavras, a literatura infantil, ou seja, o entendimento de que é preciso estar muito perto do universo infantil.

Nessas atividades podem ocorrer situações importantes para a intervenção do professor. Um evento em que uma criança que ainda não lê, por exemplo, mas precisa da escrita para cumprir determinada tarefa, é essencial que o professor a auxilie a pensar sobre esse processo, para que possa responder ao seguinte questionamento: o que está acontecendo ali?

Do ponto de vista cognitivo, ajudar a criança nesse processo é fundamental. Quando uma criança, por exemplo, está no nível pré-silábico, ela ainda não se deu conta de que, quando escreve uma palavra, está registrando a representação do som desta palavra e não o significado. A criança, nessa fase, precisa compreender que a língua também é som e não apenas significado. Quando isso acontece, ela sai do nível icônico, em que expressa seu pensamento através de desenhos, e inicia a construção de hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da escrita. Se bem conduzido, é um processo totalmente ativo em que a criança pode, desde os seus primeiros contatos com a escrita, construir, levantar hipóteses e reconstruir ideias sobre de como a língua funciona. Com isso, a criança começa a desenvolver a consciência fonológica e ter um entendimento sobre o SEA – Sistema de Escrita Alfabética. Em outras palavras,

Para Soares (2004), a alfabetização, entendida a partir dessa perspectiva, é um processo de construção conceitual e contínuo e inicia muito antes de a criança estar na escola. Muito mais do que isso. É um processo que se desenvolve dentro e fora da sala de aula e, por isso, o professor precisa mediar o entendimento de dois momentos que ocorrem paralelamente – a descoberta do sistema de escrita e o uso funcional, social da linguagem.

A criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. [...] ao tomar contato com os sistemas de escrita, a criança, através de processos mentais, praticamente reinventa esses sistemas, realizando um trabalho concomitante de compreensão da construção e de suas regras de produção/decodificação (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 45).

Para Soares (2004, p. 6), essa perspectiva de entender o processo de aquisição da escrita trouxe importantes contribuições para o ensino da língua materna e, sobretudo,

alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita, pela criança, que deixa de ser considerada como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita, concepção presente nos métodos de alfabetização até então em uso, hoje designados tradicionais, e passa a sujeito ativo capaz de progressivamente (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais [...].

No próximo item, apresentamos brevemente a importância registrada, pelos documentos impressos, sobre o uso dos materiais didáticos nas práticas das professoras alfabetizadoras como foco essencial para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aquisição da leitura e escrita das crianças em processo de alfabetização.

4.1.2 O uso dos materiais didáticos propostos nos cadernos de formação

O planejamento do ensino no ciclo de alfabetização, integrando a área de Linguagem, tem uma rotina de trabalho para a alfabetização na perspectiva do letramento, relacionada ao uso de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC e outros, jornais, materiais publicitários, televisão, computador resumem o que se espera da prática do professor alfabetizador.

Para o uso dos materiais disponibilizados pelo MEC (já apresentados na seção PNAIC), as formações dos professores são organizadas a partir de algumas atividades permanentes de reflexão, mostrando a importância do uso real dos materiais que chegam às escolas. Destacamos, a partir do parágrafo seguinte, algumas sugeridas para o trabalho de sala de aula.

Reiteramos, ainda, a observação de que, em todos os cadernos de formação, esse olhar para o lúdico, o uso de instrumentos diversificados para a aprendizagem da criança, é preocupação constante.

1. A Leitura Deleite: é o momento da leitura de texto literários, com sugestão para aqueles que chegaram nas escolas, específicos do PNAIC, incluindo, também, textos dos mais variados gêneros com o intuito de evidenciar a importância desse tipo de atividade. Essa atividade é proposta, também, para ser realizada com os alunos em sala de aula.
2. Retomada do encontro anterior: nessa retomada, as professoras socializam atividades que realizam com os materiais didáticos. Aqui também se referem ao livro didático destinado aos anos iniciais.
3. Análise de atividades destinadas à alfabetização: esses momentos também se destinam ao olhar do professor em relação ao uso dos materiais com foco no estímulo à reflexão acerca do funcionamento do sistema alfabético de escrita. Nessas atividades, o trabalho é mais direcionado aos jogos que incluem aqueles elaborados pelo MEC, o Trilhas (em alguns momentos) e outros que as professoras venham compartilhar.
4. Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro: é o momento destinado à organização e sistematização das atividades que as professoras irão trabalhar com os alunos, a partir do que foi trabalhado no encontro.

É importante destacar, como comentado anteriormente, que uma das avaliações que o SIMEC abre no portal é o registro, por parte dos professores, em relação ao uso do material didático.

A partir do que foi elencado nos itens acima, considerando o que aparece nos cadernos de formação do PNAIC, abordamos as falas das professoras, nas próximas seções, na tentativa de evidenciar a concretização dos elementos estudados e propostos nos encontros.

4.2 O QUE PENSAM AS PROFESSORAS?

Nessa seção, apresentamos as falas das professoras a partir das entrevistas realizadas durante o período da pesquisa. Salientamos que todas as questões foram respondidas pelas entrevistadas, no entanto, apenas os elementos que consideramos mais pertinentes ao estudo são referenciados na análise. As falas, que foram categorizadas dentro desses grupos que seguem a seção, representam algumas das percepções das professoras em relação ao PNAIC.

A partir dessa análise, mais especificamente, refletimos sobre as “permanências e rupturas”, evidenciadas nas falas das professoras sobre suas práticas após a formação.

Destacamos, ainda, que a proposta inicial da pesquisa, era, também, a observação, através de filmagens, das aulas dessas professoras, a fim de proporcionarmos mais elementos para essa análise. No entanto, devido ao curto tempo de aplicação desses instrumentos, após a banca de qualificação da pesquisa, em concordância com a professora orientadora, optamos por a análise somente das entrevistas.

Apesar disso, entendemos que essas reflexões preliminares sobre a formação do PNAIC, a partir da visão das entrevistadas, trazem elementos importantes que sugerem opiniões sobre o programa. Essas percepções, apresentadas em seguida, também sugerem que mais pesquisas nessa direção possam ser constituídas a partir daqui.

4.2.1 O trabalho de sala de aula: encontrando um conceito para “Alfalettrar”

Tendo como foco a análise das falas mais significativas das professoras, encontramos alguns significados importantes revelados pelas entrevistadas, que mostraram um trabalho na perspectiva do que propõe os cadernos de formação: alfabetizar letrando.

Nessas falas, também evidenciamos algumas ações das professoras que justificam a preocupação em abordar, nas formações, atividades em que docentes, num exercício reflexivo, tinham como meta entender, a partir da atividade trabalhada com seu aluno, as estratégias utilizadas, a partir de qual teoria se embasa aquela ação e quais intervenções podem ser realizadas junto aos alunos que apresentam mais dificuldades.

Nesse sentido, retomando o que foi analisado no item sobre os conceitos trabalhados nos cadernos do PNAIC, mais especificamente alfabetização, letramento e Sistema de Escrita Alfabética, percebemos que a professora Soraia, apesar de realizar as atividades com seus alunos, específicas para apropriação do SEA, mostrou dúvidas em relação ao que ela estava fazendo.

Eu utilizo bastante os jogos da caixa amarela que ficam na minha sala. E isso é muito bom. Eu vejo que as crianças gostam e aprendem. Fizemos umas atividades com esses jogos na formação e depois criamos outros. Foi diferente (Professora Sorais – Turma de Segundo Ano).

O que eu vi com o PNAIC é que ele vem com uma proposta mais lúdica. Assim como o PRÓ-LETRAMENTO que eu também participei. Um trabalho concreto de trabalhar a língua. Um resgate do magistério. Lembrar de coisas que a gente já fez antes... trabalhar com cantigas, com poesia, entende? Essa parte ficou meio

esquecida ... que é importante. Mas o PNAIC também traz conceitos que, na verdade, não são novos, mas têm um olhar diferente e pra mim foi um pouco difícil esse negócio de consciência fonológica e que o alfabeto não é mais código...[...]Como assim? Isso que não ficou muito claro. Essa parte de entender se estou fazendo certo ou errado. Isso me estressa. Cada um fala uma coisa. E o que eu faço com o meu aluno que não aprende? Que não tem ninguém pra ajudar em casa? (Professora Soraia)

Nessa fala específica da professora Soraia, a pergunta trabalhada foi: *Quais conceitos você destacaria como mais relevantes trabalhados nos cadernos de linguagem para sua prática de sala de aula? Justifique.* Ainda como complemento da questão: *Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo teórico de leitura e escrita possibilitou ideias e conceitos para o trabalho em sala de aula. Descreva alguns desses novos conhecimentos adquiridos.* Sempre ao final do questionamento, como interlocutora do diálogo com o objetivo de buscar mais detalhes para analisar as respostas, pedia para que as professoras exemplificassem com alguma atividade realizada.

Nesse sentido, a partir do que coloca a professora, podemos observar três evidências bem pontuais que nos levam a algumas reflexões interessantes. A primeira delas, diz respeito ao uso dos materiais sugeridos nas formações do PNAIC. A “caixa amarela” que se refere a professora, é o material apresentado no tópico anterior, ilustrado pela Figura 7, elaborado pela CEEL/UFPE que tem como um dos objetivos a reflexão, a partir de jogos, sobre o Sistema de Escrita Alfabética e a consciência fonológica. A segunda evidência diz respeito as atividades reflexivas, propostas na formação, a partir de uma atividade que a professora tenha realizado em sala de aula com seus alunos. E a última evidência, que se relaciona com as demais e analisamos, aqui, como uma questão a ser problematizada, é a aparente dúvida que permanece com a professora sobre termos como consciência fonológica e o fato de o alfabeto ser entendido como um sistema notacional.

Problematizamos a questão, então, concordando com o que colocam (FERREIRA; LEAL, 2010) quando se remetem à necessidade da teorização do ensino. As autoras, examinaram 152 relatórios de 24 OEs (Orientadoras de estudos), que atuaram no PRÓ-LETRAMENTO, no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. A análise focou os relatórios da OEs em busca de elementos que configurassem o pensamento reflexivo das professoras que participaram dessa formação, pois a escrita reflexiva das atividades aplicadas em sala de aula pelos professores alfabetizadores era um dos princípios formativos do Programa.

As autoras justificam essa necessidade de teorização pelo fato de que muitas professoras, ao relatarem suas atividades, mostram dificuldades para conceituar temas

trabalhados como o SEA. Para as autoras, ainda falta clareza às professoras em relação a que tipo de metodologia estão usando em suas práticas de sala de aula.

Um dos objetivos também da pesquisa das autoras foi perceber como se organizava o fazer pedagógico do professor. Reiteramos essa problematização feita pelas autoras, pois a forma como o professor organiza sua rotina de aula influencia nos resultados da aprendizagem dos seus alunos.

Tomando essa questão como crucial para a formação, é fato afirmar o trabalho insistente por parte dos Orientadores de Estudo, também no PNAIC, em relação à organização da rotina escolar. As cursistas, tanto no ano em que se trabalhou os cadernos de linguagem, como em 2014, a matemática, tinham como uma das tarefas avaliativas no SISPACTO, a apresentação da rotina escolar adotada em sala de aula.

Os princípios formativos do PNAIC, elencados no caderno de apresentação do Pacto, foram trabalhados com os professores alfabetizadores, tanto no ano de 2013 como 2014. Em 2015, a ideia é que se retomem esses princípios, dando ênfase ao caráter reflexivo do programa.

Nesses princípios formativos, além do contrato didático⁴³, retomado todo início de ano, incluem-se algumas estratégias para a escrita reflexiva do professor em relação às atividades realizadas em sala de aula.

Novamente se percebe a preocupação do Pacto em focar, na escrita dos próprios professores sobre sua prática, uma maneira de introduzir novos sentidos para a formação em que o professor se perceba, também, como um autor e um pesquisador da sua própria ação.

Para isso, já nos dois primeiros anos de formação, os professores tinham como instrumento de reflexão o Caderno de Metacognição e as atividades de reflexão em que os professores relatavam suas atividades de sala de aula, bem como uma reflexão teórica ou de questionamento sobre o tema tratado.

Essa questão, apesar de não estar pautada nas perguntas construídas para a realização das entrevistas com as professoras, foi ressaltada pela professora Roberta, quando era discutida a questão dos conceitos na formação. Trazemos aqui essa fala, por considerarmos extremamente relevante, já que, como apontado na análise dos cadernos de formação, há um forte movimento para que esse ato reflexivo por parte do professor se torne uma prática e, também, por ter percebido algumas dúvidas, na fala das entrevistadas, a respeito dos conceitos trabalhados.

⁴³ O Contrato didático proposto nas formações do PNAIC e também das Orientadoras de Estudo, são combinações realizadas entre o grupo a respeito de horários, entrega de tarefas, formas de acessar o SIMEC e os compromissos firmados em aceitar e participar das formações do PNAIC.

Eu acho que o Pacto na alfabetização deu mais resultado, digamos assim. Trouxe avanços para o trabalho do professor. Por que... eu ia te dizer: o professor tem dificuldade em algumas coisas, mas não fala sobre isso. E também não fazem as atividades como do caderninho. Muitas fizeram. Minha Orientadora da UFPEL sempre pedia pra ler alguns cadernos na formação da gente. Foi um trabalho diferente, mas que os professores não levavam tão à sério (Professora Roberta – Bibliotecária da escola e OE do PNAIC desde 2013).

A fala da professora Roberta mostra, também, a dificuldade dos Orientadores de Estudo em cobrar essas atividades dos professores. O professor parece ainda não dar importância para esse tipo de atividade.

Como cursista do PNAIC percebo, agora no momento de minhas reflexões, que essa prática realmente precisa ser potencializada não só nas formações continuadas como também na inicial. No momento em que temos que escrever, registrar alguma aprendizagem, o entendimento do que ficou claro e do que ainda precisa ser trabalhado muda o olhar do professor. Muitas dessas percepções ocorreram, nessa minha própria trajetória, em que também vi momentos de dúvidas, de buscas para teorizar e conceituar elementos que fizeram parte, em todo momento, das formações de que participei em 2013.

Outro ponto importante observado pela professora Roberta revela que, olhando para as reflexões dos professores, muitas vezes em simples relatos, é possível identificar elementos que sugerem esse “medo” de escrever, como visto na fala transcrita abaixo.

É que assim... às vezes eu percebia umas dificuldades que vem lá da formação inicial. Tanto na Matemática como alfabetização. Daí vai criando “ranço”, um “medo”. Igual às crianças quando têm medo de escrever. As pessoas têm medo de.. como é que vou dizer a palavra?... de se arriscar, de escrever sobre o que faz.. de se arriscar a uma nova maneira de ensinar. Eles vão ensinar da maneira que eles aprenderam. A tendência do professor é ensinar da mesma maneira que aprendeu. É por isso que eu disse quando terminou o ano passado que o tempo foi curto, precisava ter tido mais tempo pra explorar essas coisas (Roberta).

Esse pouco tempo que coloca a professora Roberta para estudar e aprofundar conceitos, se revela nas falas das professoras. O medo de perguntar, ou de falar claramente que não entendeu um conceito trabalhado, também é observado. A resposta da professora Soraia, se refere a pergunta:

Nos livros? Como assim? Eu não estou entendendo. Conceito? Eu lembro que a gente fez uns trabalhos de reflexão lá, né? Discussão. Eu achei que foi muito bom e a Sandra explicou bem né? Assim, o que era alfabetização, o que era letramento. E teve alguns termos lá, alguns nomes que eram meio complicadinhos, né? Que eu até não lembro agora, mas eram meio complicados que a gente, eu, no caso, nunca

ouvi falar. Deu um reboição lá. É, muita gente. É eu achava até interessante uma hora, se desse, retomar isso aí. Os conceitos de alfabetização e letramento. Eu acho. Bem pouquinho. Eu acho que teria que retomar. Por que eu, por exemplo, aprendi um pouco lá, refleti e tudo, me conscientizei um pouco, mas eu acho que teria que dar mais uma puxada. Pra ficar bem mais claro. É. Eu acho que deveria de se retomar. Não fica bem claro aquilo, né? Falta palavra, falta tu entender bem mesmo, assim, deixar bem claro, né? Eu gostei e tudo, mas eu acho que deveria ser mais puxado, mais visto, pra ficar bem. Ficou muito vago. E na universidade, a minha professora, era muito boazinha, mas falou pouco, muito pouco disso. Não era muito aprofundado, como foi no PNAIC. Só que no PNAIC eu achei que foi pouco ainda. Foi trabalhado, foi bem trabalhado, mas eu acho que tinha que ser mais ainda. Retomar (Soraia).

Nesse sentido, retomamos os resultados das pesquisas de Ferreira e Leal (2010), enfatizando a importância de instrumentos reflexivos, de escrita, sobre o fazer pedagógico. Para as autoras (2010, p. 71) “a atividade de análise de práticas de sala de aula se constitui um bom dispositivo para trabalhar a flexibilidade durante a formação”. Essa percepção em relação a esse dispositivo que pode ser usado nas formações, revela, ainda, a possibilidade de se trabalhar os saberes que os docentes trazem, conceitos da formação inicial, das experiências vividas na alfabetização, constituindo mais um elemento que leva a reflexão e reforça a identidade do professor.

A partir do que é exposto, encontramos em Pimenta (2002, p. 25) o mesmo entendimento quando afirma que “o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada)”. É dessa forma que o diálogo sempre fará parte da formação do professor. Um diálogo que acontece com as teorias estudadas, com as experiências compartilhadas, com o olhar para sua caminhada, focando em uma perspectiva de mudanças para melhor, pois assim é a vida também – uma construção que se faz, sem esquecer os passos que se caminhou até chegar onde se está.

Uma vez comentando sobre meu trabalho com alfabetização eu dizia que trabalhava dessa maneira... separando o som da fala, distinguindo o som das letras, sabe. Uma colega disse "mas eu não trabalho assim.. eu nunca trabalhei assim". Ela trabalhava só com o som da letra, as palavrinhas na junção das letras, a criança tinha que decorar, digamos assim, o que dava b com a, b com..., né. E ela não trabalhava o significado do som dentro da palavra, sabe. Eu achei engraçado "nossa, como as crianças conseguem aprender assim?"... mas as crianças aprendem... é por isso que as crianças aprendem de várias formas, elas não aprendem somente de uma única forma, por isso não dá para se descartar nenhum método, sabe, então quando fui fazer o "PACTO" pra mim foi

importantíssimo... eu me perguntava "será que eu andava no caminho certo?.. será que eu fazia certo? (Professora Soraia)

Essa insegurança é bem evidente na fala das professoras, quando afirmam que têm dificuldades em mediar o processo de aquisição da escrita da criança por não entenderem exatamente como se dá essa “travessia”, por exemplo, entre os níveis/hipóteses dos alunos. Isso significa que também falta reflexão do professor sobre essa sistematização. Não só o aluno, como também o professor, precisam refletir sobre a própria língua. Muitas vezes, o foco das formações está em refletir, apenas, sobre a forma de ensinar, deixando de lado a reflexão sobre o objeto de ensino em si. As duas reflexões devem estar interligadas de forma que uma não exista sem a outra.

No dia a dia da escola, percebe-se muito essa ideia de buscar atividades prontas para se trabalhar com os alunos sem antes analisá-las e entender de que forma estas serão importantes para a turma de alunos. A troca de atividades entre professores é algo muito saudável e faz com que haja interação entre os pares de trabalho. No entanto, a aplicação de uma atividade qualquer, sem um olhar reflexivo do professor, não é o suficiente para se alcançar o sucesso.

Na escola em que a pesquisa está sendo realizada, essa é uma prática entre as professoras alfabetizadoras. Criam-se caixas de atividades, de exercícios que acabam sendo disponibilizados para os alunos, sem que antes o professor se pergunte: meu aluno está pronto para esse tipo de atividade?; o que ele vai refletir a partir desses exercícios?

Nessa questão específica, apesar de a professora não responder exatamente sobre a pergunta realizada, pode-se perceber que sua fala chama atenção para o fato de que o PNAIC busca um trabalho mais reflexivo junto ao educador. Mais reflexivo, no sentido de retomar conceitos, reformular ideias e desconstruir crenças ainda muito cristalizadas na prática pedagógica nos anos iniciais.

Houve, sim, a partir das reflexões trazidas nos cadernos de formação, essa retomada de conceitos, mas vista com um novo olhar, como a professora comenta. A questão fica clara quando o professor percebe que o foco não é encontrar o certo ou errado nessa caminhada da alfabetização, mas entender esse percurso e a importância da reflexão sobre o ensino da língua materna com um olhar mais consciente, crítico e até mesmo questionador.

É evidente, também, que, ao mesmo tempo em que o professor reflete sobre teorias e concepções de língua, questiona-se, assimila alguns conceitos; dúvidas também surgem, e ele, naturalmente, busca um norte, um direcionamento para o seu trabalho.

Na fala da professora Soraia, apontada anteriormente, “cada um fala uma coisa”, identifica-se a voz de um educador que se sente perdido e muitas vezes acaba se voltando para aquele tipo de atividade em sala de aula que deixa de fora a reflexão sobre a língua. Nesse momento, portanto, percebe-se uma falta de entendimento teórico.

Quando um professor relata “acho válido essa nova forma de ensinar, mas prefiro muitas vezes usar aquele método bem tradicional” (Soraia), é o momento de se intervir, ou melhor, fazer uma mediação para que uma reflexão importante seja feita: as formas de perceber a língua, os sujeitos de cada época, até mesmo o contexto político do momento mostram o porquê do uso deste ou daquele método de ensino.

É nesse momento que torna importante a retomada de que o uso desse ou daquele método foram ideias e formas de pensar o ensino da língua para determinado contexto e determinado sujeito. Hoje, no contexto em que vivemos, de um mundo globalizado, tecnológico em que o uso da escrita, por exemplo, também assume uma nova perspectiva, o que se espera é um sujeito ativo da língua, que saiba fazer uso dela de forma a dar um significado social e comunicativo a ela, trazendo para si um “empoderamento” de ser e estar, um sujeito atuante e consciente no mundo.

Para Goveia (2003, p. 1),

A constituição desse sujeito-autor possibilitará uma interferência crítica na realidade em que este sujeito está inserido, podendo assim representar uma peça importante no desenvolvimento local e na transformação social de um país. Pois entendemos que, para o exercício pleno da cidadania, em um contexto local, as informações precisam circular e a comunicação ser efetiva; para tal, é primordial a inserção prévia do indivíduo no mundo letrado.

Nesse sentido, pode-se voltar à ideia da relação, indissociável, existente entre alfabetização e letramento. Não há como negar essa convivência com diversas manifestações da escrita na sociedade ligadas às práticas sociais às quais o indivíduo está sujeito ao longo da vida.

Para Rojo (2007, p. 32), foi preciso criar o termo letramento, “quando se passou a entender que, nas sociedades contemporâneas é insuficiente o mero aprendizado das ‘primeiras letras’, e que se integrar socialmente, hoje, envolve também ‘saber utilizar a língua escrita nas situações em que esta é necessária, lendo e produzindo textos’”.

Tudo isso significa pensar o Letramento como um conceito muito maior do que codificar códigos.

Seria, na verdade, “conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades, necessário para usar a língua em práticas sociais” (VAL, 2006, p. 20).

Todas essas questões elencadas levam a um entendimento bem claro também colocado por muitos pesquisadores, entre eles Magda Soares, de que as formações continuadas precisam rever, sobretudo, junto aos professores alfabetizadores, nesse caso específico, reflexões de ordem metodológica mesmo. É importante refletir sobre os vários métodos já utilizados e fazer perguntas como: nesse contexto, esse método entende a língua como?; para que tipo de sujeito?

Entender a forma como a língua é vista nos vários momentos da história da humanidade pode ser a chave para que mudanças conscientes na forma de pensar o ensino da aconteçam materializadas em práticas pedagógicas de sucesso. Nesse processo, é importante que o professor se sensibilize para o fato de que a criança, no caso dos anos iniciais, já tem algumas concepções de língua e várias ideias do que seja ler e escrever. Esses são momentos riquíssimos a serem explorados dentro da sala de aula.

A partir dessa sensibilização, inicia-se o processo de se traçarem atividades práticas que tenham como objetivo um trabalho voltado para a reflexão, pois ler e escrever é um processo complexo e depende de uma série de operações cognitivas. Isso desencadeia, obrigatoriamente, por parte do professor, a necessidade de “pensar” o ensino da língua.

De certa forma, na fala da professora Soraia, por exemplo, essa retomada para refletir sobre o ensino aconteceu de forma um pouco mais concreta, no momento em que as professoras, em curso, tiveram que estudar textos mais teóricos e refletir sobre o ensino da língua.

As várias propostas nos cadernos de formação apontam para uma metodologia de reflexão sobre a língua, uma metodologia de autoria que coloca o professor também no papel de “criador” de atividades realizadas a partir de projetos, junto com os alunos. Nessas atividades, o professor propõe desafios específicos para seus alunos, sempre se valendo do diagnóstico da turma.

A partir da análise dos materiais, percebe-se que é solicitado ao professor um novo olhar para o ensino da língua, que prevê uma metodologia voltada para a reflexão. No caderno específico que versa sobre o planejamento das atividades, está indicada a importância da rotina da criança e dos exercícios que serão propostos pelo professor.

Foi evidenciada essa postura em relação à teoria e prática, pois, como participante das formações do PNAIC, em 2013 e 2014, pude constatar que uma das atividades que as orientadoras cobraram muito durante o ano, tanto na formação em linguagem quanto em matemática, foi a rotina de trabalho diário da turma, contendo todas as atividades voltadas para a oralidade, para o uso dos jogos, para a escrita, os exercícios de consciência fonológica e atividades com o SEA – Sistema de escrita alfabética.

Algumas coisas é sempre bom lembrar. Os níveis das crianças. Isso eu achei muito bom. Tivemos que pegar as palavras que as crianças escreviam para fazer o exercício. Eu achei difícil. Mas tem que fazer... mas foi legal (Professora Renata – Turma de Terceiro Ano).

A colocação da professora Renata sobre a questão dos níveis de escrita e também suas dificuldades de entender um pouco melhor o conceito de consciência fonológica traz para reflexão o que vários autores e pesquisadores como Bortoni-Ricardo (2010), Cagliari (2002), Cardoso-Martins (1995) e Soares (2003), fato já destacado nesta dissertação, colocam sobre a importância de se rever a formação dos professores alfabetizadores, tanto a primeira formação quanto a continuada, pois essa falta de entendimento sobre um conceito tão importante, como consciência fonológica, por exemplo, pode ser fatal.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 3), existe uma relação clara entre a consciência fonológica e o processo de alfabetização, e esse entendimento contribui para a promoção de avanços cognitivos por meio do trabalho com leitura e da escrita. Muitos professores ainda trabalham com o tradicional método fônico, de forma mecânica e repetitiva.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2005, p. 4), é preciso mudar essa ideia.

[...] métodos de alfabetização denominados “phonics” em inglês ou “fônicas” ou modelos em português, [...] não devem, segundo seus defensores, ser confundidos com os antigos modelos de natureza comportamentalista, cuja prática pedagógica, essencialmente associacionista, consistia em estímulos e resposta.

Pesquisas reveladas em textos de Moraes (2003) reforçam a ideia de que uma consciência fonológica mal desenvolvida é a principal dificuldade para um grande número de crianças que apresentam problemas para aprender a ler. Para os autores, quando se planejam atividades, dentro da proposta de alfabetização pautada na consciência fonológica, se dá a chance para que as crianças escutem as semelhanças, as diferenças, a quantidade e a ordem dos sons. Isso faz com que a criança entenda a estrutura da língua. É uma forma de analisar palavras em sons de uma forma significativa.

O entendimento sobre a estrutura da língua caminha, dessa forma, para um processo que não entende mais esses sons de forma automática, mecânica ou isolada e já coloca a ideia de que é importante que a criança, além de perceber esse funcionamento linguístico, está aprendendo algo que tem um uso – o que seria o uso social da língua, dos processos comunicativos que fazem parte do dia a dia. Essas reflexões também precisam acontecer na formação do professor.

Em uma entrevista concedida à Revista Escola, Emília Ferreiro⁴⁴ chama atenção a um aspecto muito referenciado na fala das professoras: o que fazer com o aluno que não aprende? Todos podem aprender? Qual é o papel do professor nesse processo? O registro da professora Gisela nos remete a essa compreensão.

Na formação, começamos a pensar mais sobre a forma como o aluno aprende e do que ele precisa. É um outro olhar. Antes a gente dizia...esse aluno não aprende. Hoje não. E o que temos que fazer...essa é a dúvida (Gisela).

Na fala de Gisela fica claro esse questionamento que a professora faz sobre a própria realidade. O que ela pensava antes, sobre a forma como o aluno aprende e de que existem ritmos para aprender ou, ainda, que todos alunos podem aprender caminha para outro entendimento. Essas questões acabam aparecendo nas reflexões do caderno de formação e, quando as professoras observam isso na prática, acontece uma desconstrução do conceito do que seja aprender.

Além de destacar as importantes contribuições da psicogênese da escrita em sua fala, Emília Ferreiro coloca que é essencial que o professor e a escola acreditem na capacidade intelectual do aluno. Isso faz pensar que, além de todas essas reflexões sobre o ensino da língua, seu funcionamento, as novas formas de percebê-la, como esse maravilhoso organismo vivo, não se pode esquecer desse detalhe colocado por Ferreiro: confiança na capacidade intelectual do nosso aluno. Muitas vezes, dentro da escola, mais ainda na escola pública, em que uma grande parte carente da sociedade brasileira se encontra, percebe-se esse discurso de descrença na capacidade do aluno fazendo com que surja, como a autora coloca, uma prática preconceituosa. Isso gera baixas expectativas por parte dos professores e, automaticamente, vai no caminho inverso do que todos querem: “que a escola consiga, de alguma maneira, vencer essas barreiras” (FERREIRO, 2003).

Redirecionando o foco ao que espera o PNAIC em relação a uma das suas propostas - que é a formação do professor alfabetizador -, as professoras participantes desta pesquisa demonstraram entender que esse espaço de convivência com outros professores, a troca de experiência e a possibilidade de entender, ou refletir melhor sobre a alfabetização especificamente, tem ajudado na prática de quê? Uma mudança de olhar em relação à forma

⁴⁴ <http://revistaescola.abril.com.br/emilia-ferreiro/Acesso em 02/02/2015>.

como o aluno aprende, que todos são capazes de aprender, incluindo a Educação Especial⁴⁵, também pautada no material do Pacto, permite que haja expectativas positivas para com o aluno.

Nesse sentido, quando perguntada sobre a importância da parte teórica de estudo que traz o material, reflexões interessantes surgem na fala de uma das entrevistadas.

A professora Gisela, por exemplo, coloca que a teoria apresentada nos livros de formação foi muito bem trabalhada pela sua orientadora de estudo. No entanto, ela sabe que em outros grupos isso não acontece e destaca, como registrado no trecho que segue, a questão da carga horária excessiva de trabalho do professor – a maioria de 40 horas – que o impede, na maioria das vezes, de realizar as atividades propostas fora do curso.

Eu acho que a parte teórica está sendo bem trabalhada pela minha orientadora, pela minha coordenadora. E ela é bem empenhada, né. Ela nos puxa muito na questão de, vamos dizer assim, dominar todo o conteúdo que já tem no material porque é um material bem rico, né. É um material bem elaborado, bem legal. Embora que a gente não faça exatamente dessa forma nem com esse empenho todo, que falta de trabalhar e, né, quem trabalha quarenta horas, enfim. Mas é um material legal, tem uma fundamentação teórica muito legal que eu gosto e também tudo que a gente vivencia lá, né, porque são várias colegas, cada uma com uma informação diferente, cada uma com ideias diferentes, isso tudo vai fazendo a gente se mexer e querer aplicar, né. "Ah..., isso eu nunca fiz, daí eu vou lá e vou fazer." Às vezes dá certo, às vezes não dá. Às vezes dá certo. Então tanto a parte teórica quanto a parte prática pra mim tá sendo bem interessante. Estou aproveitando bastante (Professora Gisela).

Essa mesma professora, ao ser questionada sobre um conceito mais importante, ou o “melhor” que ela aprendeu, ou refletiu com as formações específicas sobre linguagem, colocou justamente a questão comentada por Ferreiro (2003), no que diz respeito ao olhar, ao olhar para o aluno que não aprende. Essa fala traz contribuições importantes para a pesquisa e percepções sobre quais processos que ocorreram a partir do PNAIC, dentro da sala de aula, fazem com que uma professora mude esse olhar.

Conceito? Assim, eu penso que o que mais me fez pensar foi o aluno que não aprende. Porque antes eu tinha um olhar de que se o aluno não aprendia, não aprendia. Ah, eu pensava... esse aluno não aprende porque não tá a fim, ah.. .porque a família não ajuda... a gente tinha, até, então, uma porção de justificativa para aquele aluno que não aprende. É... justificativa para o fracasso dele, mas

⁴⁵ Nos livros de formação, recebidos pelos professores, no primeiro ano dos encontros, há um caderno específico que trata das questões da Educação Especial, como foco a aprendizagem de crianças com necessidades educacionais especiais frente à alfabetização. No caderno, encontram-se várias discussões acerca da Educação Inclusiva para alunos com deficiência intelectual, motora, cegueira ou baixa visão e surdos. De acordo com os textos do caderno, o processo de alfabetização de pessoas surdas é um dos maiores desafios para a educação. Não são abordados nos textos Altas Habilidades, Autismo e Deficiência Múltipla.

não fazia nada para alterar isso. Com o PNAIC, eu acho que isso mudou muito em mim. Embora eu não tenha um resultado 100%. Porque a gente acabou de participar de um conselho de classe em que, dos que são inclusão, e os que não são... seis alunos ficarão retidos. Isso eu acho sério... e, me pergunto igual... Por que? Mesmo assim eu acho que eu mudei (Gisela).

A fala da professora remete a uma reflexão interessante colocada, também, por Magda Soares em muitas de suas entrevistas concedidas a vários programas específicos da educação, muitos deles disponíveis na Plataforma do Letramento⁴⁶, em que a pesquisadora se refere a esse “pesar” do professor ao ver resultados, sejam os resultados internos ou externos (a ANA, por exemplo)⁴⁷. De certa forma, é possível identificar esse sentimento nos ambientes escolares, na fala do professor que “se justifica” de que, mesmo depois de uma formação, da consciência de ter mudado a prática, o fracasso ainda acontece.

Nesse momento específico da entrevista com a professora, é possível perceber que essa questão da avaliação, de se estar sendo “cobrado” a ter resultados positivos, seja em números medidos pelo Governo, ou na própria escola em que se percebe que o índice de reprovação no terceiro ano ainda é alto, também deva ser tratada nessa investigação, pois essas percepções e sentimentos por parte das professoras podem influenciar na prática pedagógica tanto de forma positiva quanto negativa.

A questão da formação continuada não deve ser entendida pelo professor como algo imposto, como um fator que mais tarde vai servir como uma avaliação da sua prática em que toda sociedade vai cobrar. Hoje, se percebe muito, na fala dos professores, essa sensação de culpa (que também é potencializada pela mídia), e isso impede que o professor entenda o momento dessa formação como algo que vai se agregar positivamente a sua prática e pelo qual ele também é responsável.

Na mesma entrevista concedida à Plataforma do Letramento, a professora Magda Soares coloca que, assim como muitos professores, que chegam nas suas salas de aula, pensando que os alunos são “tábulas rasas” e que só quando entram na escola estão “inaugurando” o contato

⁴⁶ A Plataforma do Letramento nasceu da ideia de se criar um espaço para a reflexão, formação, disseminação e produção de conhecimento sobre o letramento. Foi idealizada pela Fundação Volkswagen e Cenpec e tem como foco criar uma comunidade de referência para educadores, professores, gestores e demais profissionais que têm se dedicado a assegurar o direito ao pleno acesso ao mundo da escrita para todos os brasileiros, como garantia do aprendizado ao longo da vida e da participação ativa e autônoma nas diversas esferas do mundo social. A Fundação Volkswagen e o Cenpec, ao celebrarem 10 anos de parceria em 2013, reafirmam o compromisso de contribuir para a educação pública do País, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem democrático, colaborativo, com conteúdos de acesso livre que busquem apoiar políticas, projetos e práticas relacionadas à ampliação do letramento de crianças, adolescentes, jovens e adultos (www.plataformadoletramento.org.br).

⁴⁷ Entrevista disponível em: <http://new.livestream.com/ag7/cenpec/videos/30346063> (no site da Plataforma do Letramento)

com o mundo da escrita e da leitura, o espaço da formação também é visto como um lugar em que se vai “formar” professores alfabetizadores, desconsiderando todo o conhecimento anterior do professor.

Talvez por isso os conceitos trabalhados nos cadernos do PNAIC, como o Sistema de Escrita Alfabético, entendido como um sistema notacional e não apenas um simples código, ou ainda o conceito de Consciência Fonológica, devam ser trabalhados de uma maneira em que se reflita sobre esses conceitos, sejam traçadas relações com conhecimentos anteriores dos professores e não como algo imposto. Essas são reflexões sobre a língua devem ser ampliadas, mas, muitas vezes, o professor não é levado a esse entendimento.

Uma reflexão mais apurada sobre as questões levantadas talvez seja necessária para que, de fato, se possam sinalizar percepções sobre como as professoras entendem o PNAIC: como mais uma política de formação, como tantas outras que já aconteceram, ou como uma possibilidade de se considerar a necessidade de um ensino da língua voltado para a reflexão, para a sistematização e aplicação de uma pedagogia da curiosidade para a aprendizagem da mesma.

A respeito da forma de condução da formação, a professora Renata traz algumas críticas também ao programa. Como a entrevista com essa professora foi realizada no ano 2014, em sua fala aparecem, também, algumas opiniões sobre a formação de matemática, mas não interferem na nossa compreensão para a questão evidenciada. A fala transcrita abaixo, se refere à questão: *Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo teórico de leitura e escrita possibilitou ideias e conceitos para o trabalho em sala de aula? Descreva alguns desses novos conhecimentos adquiridos.* A professora direcionou, em sua fala também, um olhar para as atividades que eram propostas como reflexão de prática ou, ainda, quando as professoras cursistas tinham que apresentar alguma atividade que tenham feito em sala de aula com seus alunos.

Eu achei que, assim, na questão do caderno de atividades, que a gente abordou, nas tarefas que a gente tinha, muitas experiências com os colegas pareciam muito prontas, sabe? Parece perfeito demais. Aquela coisa que parece. Exatamente. Muito orientadinho, muito quadradinho, sabe? E a minha aula não é assim, minha aula é viva, ela é constante. A matemática, por ser uma coisa prática ... a caixa de matemática, que eu não fiz, mas eu usava o material já de outra forma, parecia menos, entendeu? Apesar que esse de linguagem, não pode esquecer dos livros de leitura maravilhosos, alguns eu não determinaria pro quarto ano, acho que teria que vir um outro critério. Por que eles eram... claro que tu está... o leitor iniciante, mas tem leitores iniciantes que não teriam nem a leitura de certos livros. Das caixas de leitura. Uns já mais tranquilos, poucos já tranquilos de se manipular, agora

outros livros tinham uma qualidade muito limpa, não se pode contestar, então realmente a leitura é deleite, mas eu acho que tem que se ver o critério de nível realmente de ... que tinha coisas que não eram de terceiro ano. Exatamente. Então, era bom, e eu não estou dizendo que não era para mostrar para a criança, mas no nosso intuito de mostrar vincula também buscar outras coisas, de repente alguns não foram usados por causa disso (Professora Renata).

A partir da fala da professora Renata, evidenciamos um olhar do professor que está relacionado a encontrar livros, ou ainda, jogos que se direcionem para determinada idade. A professora acha importante, por exemplo, que os livros do primeiro ano estivessem mais a um nível do conhecimento que as crianças se encontram. Essa ideia, na verdade, contraria algumas das reflexões feitas durante a formação que mostram a heterogeneidade das turmas e ao fato de que as crianças aprendem em ritmos diferentes. Não oportunizar o contato com livros mais complexos, seria uma atividade que fere os direitos de aprendizagem das crianças.

Em relação ao fato que a professora cita sobre atividades prontas, “quadradinhas” como ela coloca, não dizem respeito ao que está nos impressos do PNAIC. Talvez, a realização de atividades “perfeitas demais”, tenham sido uma percepção particular da professora. Nem mesmo nas sugestões de atividades, apresentadas nos cadernos, aparece essa intenção em formatar o trabalho do professor.

Na fala seguinte, da mesma professora, relacionada a questão que aborda de que forma os conteúdos trabalhados trouxeram novas significações para sua prática.

E assim, no caso assim. A construção de significado ... como antes eu abordei a questão dos livros eles com certeza fundamentaram que o meu aluno tivesse e criasse um repertório de literatura. Então esse repertório pressupõe um repertório de escrita. Porque eu não vou escrever o que eu não sei. Então eu tenho que ler, eu tenho que conhecer. A qualidade é muito boa nos livros, e um significado que isso dá é que dá uma construção. As próprias sequências didáticas que a gente fazia deram uma construção pra isso, não tem como dizer que não. A diferença é que eu acho que a sequência didática em função daquilo que eu te falei antes do calendário, meio que ficavam assim engessadas. E eu volto a dizer, a sala é viva, não dá pra engessar. Sem falar nos calendários que a escola tem também, né? Não só os calendários do PNAIC, os calendários da escola também. Não tem como fugir (Professora Renata).

Essa percepção trazida pela professora Renata revela o seu contentamento, de certa forma, em relação à qualidade dos materiais e como isso se revelou na sua prática com o uso das sequências didáticas, por exemplo. Mas, além disso, percebe-se uma preocupação da professora com o tempo. Tempo para dar conta do calendário da escola.

Essa fala da professora também surgiu porque, nesse momento da entrevista, a escola

estava propondo um trabalho com foco na pesquisa em que todos alunos deveriam se envolver para apresentar um trabalho na Mostra de Projetos Científicos. Esse fato estava incomodando muito a professora, pois essa “cobrança” estava ocorrendo em data muito próxima à realização das provas da ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização). Devido a isso, houve a fala sobre o calendário da escola.

É. Eu vou dizer assim, algumas palavras, realmente foram novas. Mas eu ponho essas palavras novas também como sinônimos do que eu já tenho de repente é isso, entendeu? Tem o material dourado (se referindo a matemática)... tem botar outro nome que é sinônimo. No grupo que eu estava a gente não se ateve muito a isso. Num grupo que a gente... Porque sistematizou a questão dos direitos de aprendizagem. Esse foi o foco maior do nosso grupo. Nosso grupo focou que os terceiros anos têm um direito de aprendizado, quase que uma formação pronta, de ao final do ano ter que. E a demanda desses direitos serem contemplados e cumpridos. Esse foi o que o meu grupo mais focou. E o processo de alfabetização, meio que ... vai ter todos os exames por assim dizer. (Se referindo a ANA). O processo de alfabetização aponta nesse processo de aprendizagem e o contexto de aprendizagem ser aplicado ou não, por exemplo, eu tinha um critério, se não sabe ler, se a leitura não está fundamentada, mesmo que não seja uma leitura fluente, mas no sentido de interpretação, eu não aprovaria. É um dos critérios que eu tenho. Eu tenho uma lista de critérios que se não tiver isso, não contemplo. Que é um dos direitos de aprendizagem que o terceiro ano esta contemplado de muitas coisas. Teria que ter sido feito um pacto desde sempre. Só que em 2013, isso eu comentei até com a Xxxxxx (nome da professora orientadora), não tem como, se eu for usar os critérios de direitos de aprendizagem ... eu não passava a minha turma. Se eu levasse na ponta da faca, não iria passar ninguém. Mesmo sabendo que eles deveriam ter sido contemplados no primeiro, no segundo, eu não passaria (Professora Renata).

Ainda nos apropriando da fala da professora Renata, no excerto seguinte, enfocamos o a importância que ela atribuiu ao trabalho nas formações com os direitos de aprendizagem. Para essa professora, os demais conteúdos já eram conhecidos, e as novas palavras que foram aparecendo durante as formações (se referindo à alfabetização, letramento e consciência fonológica) foram apenas sinônimos para outros termos já usados no decorrer da história.

Alfabetização ela, para mim, eu entendo a alfabetização, como a construção da escrita. O processo de construção da escrita. O letramento é posterior a isso. É além disso, é somado com isso. É uma leitura de mundo. Como diria Paulo Freire. Então a alfabetização é o processo ... É o processo de pegar o lápis ... é um processo. O letramento seria, como seria na faculdade, seria um pós. Em que um é aquele conhecimento que tu precisa, uma coisa depende da outra, mas sem ser a outra. Não é uma continuidade. Ela precisa, claro, saber pegar o lápis para escrever, óbvio, mas eu tenho que ter uma concepção de mundo. Letrado não quer dizer alfabetizado. Ele conhece, ele tem o conhecimento de mundo, como a

interpretação de uma imagem. A interpretação da imagem pode ser na oralidade, pode ser na escrita, então, eu interpreto, eu analiso ela conforme o meu contexto (Professora Renata).

No próximo item, apresentamos as percepções das professoras em relação ao uso dos materiais didáticos, na tentativa de relacionar e perceber como elas percebem a importância do uso destes nas práticas de sala de aula.

4.2.2 Materiais didáticos e o PNAIC: possibilidade de práticas inovadoras

Ao iniciar a análise das falas das professoras que participam dessa pesquisa, foi possível identificar, num primeiro momento, que a formação do PNAIC, iniciada no ano de 2013, foi importante, e ainda é, para o trabalho pedagógico de cada uma das docentes.

Durante as entrevistas, foi possível perceber que todas as formações que ocorreram durante o ano foram relevantes para que mudanças bem positivas na prática de cada uma ocorressem. Professoras, que antes não tinham o hábito de contar histórias em sala de aula, de usar os livros de literatura ou jogos de alfabetização com seus alunos durante as atividades específicas para a aquisição da leitura ou da escrita, começaram a fazer uso desses materiais a partir do PNAIC. Algumas comentaram que já usavam materiais disponíveis na escola, mas não como uma rotina de trabalho com esses materiais, que é o que propõe o PNAIC.

O material do PNAIC é riquíssimo. Hoje, uso muito mais jogos em sala de aula. Leio para os alunos os livros das caixas (que são duas para cada turma), e também eles podem levar pra casa. Isso facilitou muito o trabalho. Também me obriguei a ir mais na biblioteca e achei materiais que nem sabia que estavam disponíveis. O que acho bom da proposta é que as caixas dos livros e jogos são da turma, não da biblioteca. Não pode sair da sala. Como diz nossa orientadora... ninguém pode tirar o material da sala. Aquilo é dos alunos daquele ano (Gisela).

A fala da professora demonstra o quanto a formação e as discussões realizadas nesses encontros acabam desacomodando o professor para realizar outras práticas, outras rotinas em sala de aula. O professor passa a querer conhecer melhor o próprio material disponível na escola, o qual, muitas vezes, ele nem sabia que estava ali. É certo afirmar que, com o PNAIC, existe uma proposta diferenciada, no sentido de que os materiais específicos dos alunos sejam gerenciados pelo professor da turma, na própria sala. Então, nesse espaço pedagógico, o professor conta com jogos próprios para aquele ano de atuação, livros literários e dicionários.

Foi possível perceber também que os professores começaram a buscar outros materiais de apoio: na biblioteca, jogos disponíveis nas salas de informática ou, ainda, nas Mesas da Positivo⁴⁸, utilizadas pelos alunos dos anos iniciais, com ênfase ao trabalho de alfabetização, tanto na área da linguagem como matemática. Com isso, perceberam que a riqueza de materiais enviados pelo MEC para as escolas está com eles há muito tempo. No entanto, o professor, muitas vezes, não busca acesso para trabalhar com esse material em sala de aula.

A formação do PNAIC, pareceu ter motivado as professoras a um “fazer” pedagógico diferente, com mais ludicidade, leitura, projetos desenvolvidos junto com seus alunos. No entanto, ainda se percebe a “insegurança” de se estar fazendo “certo” ou “errado”, voltando à ideia de que existe uma fórmula mágica para entender os processos de aquisição da leitura e escrita dos alunos. Na verdade, é preciso reflexão, fazer perguntas e tentar respondê-las. Ainda existe o perfil da professora que acha que é preciso um método único; esta é, inclusive, uma polêmica no meio acadêmico, uma vez que muitos pesquisadores apoiam a volta ao trabalho com o método fônico – assunto bastante discutido quando o material do PNAIC surgiu.

Eu gostei assim de algumas atividades que tinham no livro com jogos na parte da leitura ali, né? Assim tinha um jogo que era o troca letras, que era muito legal, tu trocava uma letra e a palavra se modificava. Eu gostei muito e eles amaram fazer aquilo. E depois eu tinha atividades, fiz atividades que o livro sugeria, dava exemplos, eu fiz. Eles gostaram muito de trocar letras e depois na parte escrita, escrever e parecia mágica pra eles. E eu gostei muito disso, de fazer essas atividades diferentes, e lúdicas, onde eles aprendiam brincando. E assim anteriormente, Silvana, eu não fazia isso. Era mais o "Beabá", mesmo, quadro, caderno e deu. Fazia. Fazia bastante. É, isso foi uma das coisas que eu aprendi a fazer, né? Na verdade antes eu fazia, mas não era como eu aprendi na formação. Eu fazia assim sem motivação, aquela coisa meio corrida, né? Daí lá eu aprendi, fazer, né? Mostrar pra eles, algumas vezes pedir mostrando a capa, que título eles achavam que tinha. Como era a estória, não, isso eu não fazia antes. Eu aprendi no PNAIC (Soraia).

Em relação ao uso dos materiais, a partir da forma como a gestão desses materiais acontecem na escola, muitas vezes, os professores não têm acesso ou nem sabem da existência dos mesmos. Ao nos referirmos ao material do TRILHAS, apenas a professora Gisela fez comentários em relação ao seu uso. A professora Soraia, além de não saber sobre os jogos

⁴⁸ As Mesas da Positivo foram adquiridas pela rede municipal de ensino, para todas as escolas de Ensino Fundamental. O objetivo é que os alunos dos anos iniciais tenham prioridade para usá-las, já que as mesas trazem uma nova dimensão à interação dos alunos com o software. Os alunos utilizam o painel sensorial ligado a um computador de sala de aula para responder aos estímulos e perguntas apresentadas pelo software em vários níveis. As imagens, músicas, animações e jogos estimulam a colaboração fazendo do aprendizado uma experiência social concreta. Na escola pesquisada, existem seis mesas disponíveis para o trabalho com os alunos dos anos iniciais e duas, na Sala de Recursos, para o trabalho com alunos com Necessidades Educacionais Especiais.

TRILHAS, também revela que, na outra escola que trabalhou, não tinha acesso nem ao material de livros do PNAIC, de literatura.

Não. Nenhum. Agora. Muito pouco. Eu trabalhei numa escola, que não vem ao caso agora dizer, mas a Xxxxxx se lembra que eu falei pra ela. Que nós não tínhamos acesso, eu tinha terceiro ano e eu fui receber o material em junho, porque elas não carimbaram os livros. Acho que tu sabe, eu falei. Elas guardavam nas caixas e nós pedíamos e pedíamos e elas querem encapar os livros. Pra sala. Não. Elas seguravam na biblioteca porque elas queriam encapar para não sujar e não estragar. Até que elas fossem encapar tudo, né? Eu ganhei no meio do ano quase. Junho. Eu achei um horror. Fora tudo, é. Fora os jogos, tudo que foi. Mas é difícil, né? Murcha. Mas é. Lá elas não perguntavam nada, nem queriam saber de nada, nem se interessavam, lá nessa escola. Pois eu fiz esse trabalho, o jornal foi lá e tudo, pouco se importavam. O Supervisor que era muito legal. A diretora, a vice. Uma coisa assim bem distante, bem na delas (Professora Soraia).

Percebe-se que Soraia é uma professora dedicada e que gostou das formações e dos materiais disponibilizados, mas vê problemas nessa parte de os materiais chegarem até a mão dos professores.

Ah, eu acho que sim. Eu gostei muito da parte das poesias, das rimas. Que as ideias que a Xxxxxx levava, né? Mostrava pra nós. Ela dava muita sugestão de fundamentação teórica, eu lembro, mostrava. E eu trabalhei as rimas, trabalhei poesias, e as crianças adoraram. Eu fiz um projeto de folclore aí trabalhei parlendas. trabalhei versinhos, musiquinhas. Eles adoraram e eu lembro que uma aluna aprendeu a ler fazendo as parlendas, lendo, ela adorou ela amou, a gente fez varal. Foi muito legal. E depois também o projeto do lixo, né? Que tu lembra, a gente fez, e foi um projeto de meio ambiente, mas ali eu trabalhei tudo, né? Eu trabalhei a linguagem, trabalhei a leitura, a consciência ecológica dele. Foi muito legal. Trabalhei o lúdico, e com o lúdico eles aprendem muito. Eles amaram fazer. Aí eu ganhei as revistinhas delas, lá tinha várias atividades, caça palavras, labirinto, muita coisa tinha naquelas revistinhas. E cada um ganhou uma. Eu fui lá no jornal e pedi. Eles me doaram trinta revistinhas. E foi muito legal. Eu aprendi muito com o PNAIC, eu aprendi, e os alunos também. Pude ensinar bastante coisa assim, coisas diferentes, né? Ideias diferentes. Eu gosto de coisas assim, de fazer essa formações, porque a gente aprende muito e vê coisas novas, né? Se recicla, se renova. Isso que é importante. Eu acho (Professora Soraia).

A fala da professora Soraia evidencia uma apropriação sobre a prática do trabalho de alfabetização utilizando materiais diversificados. O uso dos livros das caixas oportunizou a ela o trabalho com vários gêneros textuais – lendas, parlendas entre outros. Para essa professora, essa troca, essa vivência com uma realidade mais lúdica na alfabetização foi um dos pontos mais positivos de fazer o PNAIC.

Na próxima seção, já encaminhando para a finalização das análises, buscamos excertos que revelem o que de fato mudou na prática das professoras a partir das formações do PNAIC.

4.2.3 Os Programas de formação de professoras: o que mudou?

Na tentativa de perceber o que as professoras dizem sobre o PNAIC, buscando encontrar, em suas falas, indícios de mudanças em suas práticas e, mais do que isso, os seus entendimentos e conhecimentos construídos a partir das vivências com o Pacto, trazemos os excertos mais significativos para localizar essas evidências.

Antes, portanto, consideramos importante, refletir sobre a forma como o PNAIC, em sua estrutura, construiu a propostas. Embora alguns críticos ao programa coloquem que este foi mais um programa de formação em que a ideia do poder público é “formatar” uma proposta de ensino, fechada e sem discussões, para o país, é possível ver nuances diferentes em relação ao programa. É bem verdade, também, que a prática para que se chegue ao estágio que propõe o PNAIC, na busca de um professor pesquisador, autônomo e capaz de construir uma ação pautada na reflexão, vista como um processo de idas e vindas, talvez ainda precise de um prazo maior para que se concretize. Mas a ideia a ressaltar como relevante da formação é a forma como ela atinge o professor; como o conquista, seja o PNAIC ou outro programa ou currículo construído para a formação profissional do educador.

Como muito bem coloca Soares, em entrevista concedida ao programa *Em Revista*, da *Plataforma do Letramento* (2012), corroborando com o pensamento a que nos referimos acima, as formações continuadas caminham para um entendimento mais coerente sobre as reflexões que devem ser realizadas a respeito da alfabetização, dentro de uma grande rede (professores, diretores, coordenadores pedagógicos e secretarias de educação) em que todos são responsáveis pelo resultado. A pesquisadora aposta, ainda, em uma visão do ensino, sobretudo nos anos iniciais, mas também pensando na ampliação para os anos seguintes, numa aprendizagem em rede. O professor do primeiro ano, por exemplo, não é responsável apenas pelo aluno da sua turma. Ele deve interagir com o professor dos anos seguintes, assim como este, também, deve pensar sobre o aluno do primeiro ano.

O PNAIC (BRASIL, 2012) prevê que, a partir das formações realizadas fora da escola, em um ambiente mais específico que trabalha as metas do Pacto, o professor possa voltar para para sua escola e ampliar, mais ainda, suas reflexões junto com os demais docentes com quem trabalha diretamente. Além disso, a participação da coordenação pedagógica, por meio de um acompanhamento do que é trabalhado nas formações, percebido na prática do professor, é

essencial. Isso significa pensar que a formação é um processo contínuo e que não depende de um programa, um projeto do governo para que ela aconteça. Querer a mudança, buscar novas estratégias e parcerias para essa reflexão deve ser natural, espontâneo. O professor não pode se sentir sozinho, pois, dessa forma, surge a insegurança e a falta de base na qual possa procurar subsídios para encontrar a melhor solução.

Na fala a seguir, encontramos a evidência de uma mudança de postura em sala de aula, depois dos estudos formativos do PNAIC.

É, antes eu era muito tradicional. Eu era bastante tradicional, assim, sabe? Pra trabalhar a parte da escrita e da leitura, eu trabalhava muito "ba, be, bi, bo, bu", sabe? Trabalhava assim. E depois não. Depois que eu comecei a fazer essas formações eu fui mudando a minha metodologia comecei a trabalhar mais assim com leitura, lendo as estórias e vendo o interesse deles. Eu fui mudando. E usei bastante os materiais que era nos dado, sugestões e tudo, nos livros, né? Do PNAIC. Até vou te trazer. Vou procurar lá. Nos livros tinham muitas sugestões, Jogos eu fazia, tinha jogos, tinha atividades, muito interessante, e eu fiz com eles, fazia. Lá eu achei assim: "Meu Deus, que material." Maravilhoso de a gente trabalhar. Maravilhoso (Professora Soraia).

A fala dessa professora, em especial, mostra um certo entendimento de que o PNAIC trouxe novos parâmetros para se compreenderem os processos de ensino de leitura e escrita nos primeiros anos do ensino fundamental. A professora coloca que, mesmo tendo muita experiência, muita prática de sala de aula e de formação de professores (a professora já trabalhou com alunas do Curso de Magistério), ela consegue perceber que o processo mudou. Pra ela, pensar sobre a alfabetização de uma forma mais reflexiva foi importante, como afirma a seguir.

Olha, eu acho que eu comecei a ter um outro olhar a partir do PNAIC porque eu sou uma pessoa de muita experiência profissional, de muitos anos. Então aquilo que eu aprendi lá, muito daquilo já não se aplica mais, já não se usa mais, então entrou também como uma forma de atualização, né e eu acho que sempre, sempre, né, quando a gente se mete nesse tipo de projeto e tenta levar até o final, a gente sempre sai ganhando no sentido de que você se reformula, você repensa, né você, aquilo que você fazia há dez anos, você já vê que não, não... né porque, que até não é que não funcione, né, porque eu também não sou contra o que é antigo, mas eu acho que pode ser melhorado. Então com esse trabalho do PNAIC eu acho que eu melhorei em algumas coisas, tive um outro olhar em relação ao meu aluno, né, antes eu pensava de uma forma em relação ao que não aprendia, agora eu já penso de outra forma, né e é isso, assim eu só aproveitei coisas legais (Professora Gisela).

A fala da professora Gisela também mostra que, com o seu olhar sensível, e com os estudos e reflexões que o PNAIC proporcionou, foi possível que ela tivesse outro olhar para o aluno, respeitando seu tempo, suas dificuldades e características mais singulares.

As professoras falam, também, em motivação. Soraia, por exemplo, coloca que se sentiu renovada em relação à formação. Ela é a única professora, das entrevistadas, com exceção da professora Roberta, que é orientadora de estudo, que permanece fazendo as formações em 2015.

A formação contribui para uma análise pessoal da minha prática. Vi coisas que eu fazia que não eram legais. Me senti motivada, fazendo coisas diferentes e apresentando nos seminários. Foi assim como...me senti importante mostrando meu trabalho – o livro da vida, o projeto que fiz sobre o rio...essas coisas (Professora Soraia).

A fala da professora Renata, no entanto, revela que, em termos de conhecimento, o PNAIC não acrescentou muita coisa. Mas a professora não desvaloriza a formação. Apenas acrescenta que esse tipo de discussão deveria acontecer mais dentro da própria escola. Essa é outra crítica que a professora aponta: a falta de conexão entre o que é trabalhado nas formações e o que se pensa como proposta de escola.

Bom. O PNAIC aconteceu em 2013-2014. Em ambos os anos, pra mim, profissional, acrescentou pouco. Porque tudo que ele abordou eu já praticava. Já atuava e já fazia. Então pra mim, enquanto profissional, foram poucas agregações que eu tive em relação a isso, porque a formação me apresentou aquilo que eu já aplicava. Não teve, assim, uma coisa nova. Algumas coisas que eu achei interessantes me chamaram a atenção de umas leituras, mas não se foram aprofundadas em função do tempo. A formação foi da qualidade que eu pensava. Várias tarefas e as vezes assim uma continuidade no espaço que tu trabalha. Muitos trabalhinhos extras, vamos dizer assim. E o que tinha que fazer do que a formação em si. Eu acho que em função de uma agenda, ou de um calendário que seja, que as vezes deixou, pelo menos, a de 2013, que foi mais assim, que eu senti mais, eu senti, no final que a gente estava assim, vamos fazer por fazer. Vamos terminar. Claro nós temos muita demanda de escola, mas também tem isso, porque o que eu senti falta foi essa coligação, pelo menos aqui, na escola, com o PNAIC. Não tem essa coligação, é como se a gente estivesse em dois mundos, cada um falando uma língua (Professora Renata).

Na verdade, essa não continuação do trabalho de reflexão dentro da escola é uma preocupação do próprio Pacto que, em 2015, propõe um caderno de formação específico a ser trabalhado com os gestores da escola. Nesse sentido, percebe-se a ideia do PNAIC em trabalhar com uma formação em rede, que quer parceiros, professores que possam construir e pensar juntos um ensino de qualidade.

Uma ideia bastante clara sobre a formação de professores, tanto a primeira quanto a continuada, é que um modelo diferente de educador deve surgir, tendo como ponto de partida refletir sobre a própria prática: um professor pesquisador que também é capaz de entender os processos de aprendizagem, mais especificamente no ensino da língua.

Como muito bem coloca Soares (2012), no documento de apresentação do PNAIC (BRASIL, 2012a), para garantir que os alunos se alfabetizem, é necessário que o professor perceba esses movimentos de reflexão iniciados com o PNAIC como algo vivo, em permanente construção junto a seus pares.

Para isso, é preciso encontrar apoio nessas redes de fortalecimento para o seu trabalho efetivo de sala de aula. Um deles é a escola e seus atores: outros professores, supervisão pedagógica, diretor entre outros. Também é importante um diálogo permanente com os outros projetos de escola que pensam sobre as questões da aprendizagem. Projetos como o Mais Educação, Sala da Diversidade, entre outros, precisam dialogar constantemente para um direcionamento de ações que visem a melhorar o ensino na educação básica.

No próximo capítulo, então, direcionamos algumas discussões pertinentes que foram discutidas no decorrer da pesquisa que, sobretudo, surgiram a partir de reflexões realizadas.



Mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade.

Mais difícil do que inventar é, na certa, lembrar, juntar, relacionar, interpretar-se.

Explicar-se é mais difícil do que ser.

E escrever é sempre um ato de existência. Quando se escreve conta-se o que se é.

Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se a história como que está pronta dentro da gente.

(...) A história é mais real do que qualquer explicação.

*(Ruth Rocha,
1983)*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término dessa investigação, algumas considerações e reflexões ainda podem ser destacadas como elementos positivos, com relação ao tempo em que a pesquisadora se debruçou nos dados que foram sendo pesquisados nesse processo.

Este momento pode ser considerado de alegria para mim, pesquisadora, pois tenho a oportunidade de compartilhar minhas impressões sobre a pesquisa e sobre o objeto de análise, que foi evidenciar as possíveis “permanências e rupturas” verificadas nas falas das professoras participantes sobre suas práticas em relação à formação do PNAIC.

Concordo com Ruth Rocha, quando reflete sobre como escrever sobre a realidade pode ser mais trabalhoso do que inventar histórias ou criar fantasias. Mas penso, também, que, mesmo falando sobre a realidade encontrada durante a realização desta pesquisa, encontrei poesia, esperança e perspectivas positivas em relação à educação brasileira.

Nesse momento da escrita, tive que relembrar fatos, rever anotações – as muitas escritas, muitas vezes realizadas às pressas, em qualquer canto da folha pra não esquecer a ideia que chegava e dava conta de explicar aquele fato. Também foi tempo de fazer relações, de interpretar pra compreender e de relatar, sempre com o olhar voltado para a teoria, que me orientava para terrenos mais seguros para “saber o que dizer”.

Em muitas dessas reflexões, em que tive a companhia de muitos interlocutores, que me auxiliaram em minhas próprias compreensões sobre a pesquisa, lembrei-me das formações do PNAIC, em que um dos instrumentos utilizados como forma de registro reflexivo sobre a prática das professoras foi o Livro da Vida. Foi nesse momento, então, que pensei que seria muito propício apresentar minhas “considerações finais”, mas não tão finais assim, como se estivesse compondo meu próprio Livro da Vida.

Como uma página introdutória, então, me refiro a esse momento de finalização da dissertação do Mestrado como uma oportunidade muito rica que tive, pois posso compartilhar as experiências vivenciadas neste período, minhas reflexões e observações com pessoas que também comungam da minha esperança em encontrar caminhos para dias melhores no que diz respeito ao ensino da língua materna, mais especificamente, dias melhores para nossas crianças, aquelas que nos aguardam, nos três primeiros anos do ensino fundamental, para ensiná-las a “ler e escrever”.

Virando a página introdutória, então, aponto, primeiramente, alguns pontos que considere importantes relacionados a fundamentação teórica que escolhi para fazer parte da pesquisa.

Me refiro, mais especificamente, aos autores que trouxeram reflexões sobre a temática da alfabetização e do letramento. Percebi a riqueza de pesquisas, estudos e relatos que grupos de professores pesquisadores têm realizado por todo o Brasil, em busca de caminhos reflexivos que possam auxiliar os professores alfabetizadores a cumprir seu trabalho em relação ao ensino da língua materna. Ao buscar esses aportes, encontrei as mais ricas experiências de práticas pedagógicas que fazem a diferença para a alfabetização de milhares de crianças brasileiras.

Esse olhar para essa diversidade de “possibilidades” para o professor ler, estudar e comungar com outras experiências potencializou em mim mais força para trabalhar com professores alfabetizadores, no sentido de incentivá-los a retomar aquele brilho no olhar ao ensinar, pois esse foi um aspecto que me chamou bastante atenção ao adentrar nesse terreno: “formação de professores”.

Como fui relatando no decorrer da pesquisa, quando iniciei a investigação, tive a oportunidade de participar das formações do PNAIC, estando na função de coordenadora pedagógica. No ano seguinte, em 2014, como professora alfabetizadora e, mais recentemente, como Orientadora de Estudo. Essa oportunidade de passar por esses espaços me proporcionou um olhar mais complexo sobre essa rede que tem se tentado construir em torno da temática da formação de professores.

Com essa visão, desfoquei um pouco meu olhar para o PNAIC como um programa de formação imposto por órgãos governamentais, ao qual muitos professores se referem como “imposto de cima pra baixo”. Compreendi que essa percepção depende dos “óculos” que se coloca ao querer perceber a intenção da proposta.

É evidente que não se pode esquecer que um documento, com uma assinatura institucional, não esteja evidenciado a partir das muitas “vozes” que o escreveram, e as muitas, também relevantes para o estudo, que não estavam presentes nessa escrita. Mas o que ficou claro, foi a tentativa do programa, em fazer com que o professor faça suas indagações, suas reflexões e encontre meios para o seu fazer pedagógico.

Encontrei professores motivados e capazes de transformar suas aulas em práticas vivas de leitura e de escrita. Professores abertos a “re-”aprender a “re-”fazer atividades com foco a um ensino da língua orientado para o seu uso real, vivenciado na interação entre os pares.

Quando me remeto às análises das falas dos professores, mais especificamente, àquelas que se relacionam a um conceito de alfabetização e letramento, encontrei evidências de que um

trabalho mais relacionado a concepções de língua e linguagem precisam ser retomados, dentro da própria escola.

Para essa categoria de análise, considerada como essencial para a pesquisa, me pareceu que faltou mais embasamento na fala das professoras. Algumas, inclusive, orientavam suas falas para o uso dos materiais ou atividades que fizeram em relação aos livros de leitura.

Entendo que essas atividades realizadas pelas professoras, com certeza, tiveram impactos positivos para seus alunos, pois, como muitas comentaram, a sala de aula se transformou em lugar mais vivo, mais dinâmico. Essa hipótese, baseia-se na percepção de que o professor ainda está muito “acostumado” a participar de formações, ou reuniões, em que conteúdos prontos, ideias prontas devam ser disponibilizadas para seu uso.

Os cadernos de formação do PNAIC apresentam propostas de atividades com os jogos, livros de leitura, para a realização das sequências didáticas e projetos didáticos, mas sugerem, também, que isso seja adaptado para a realidade dos alunos, tendo como foco a relação dialógica travada entre professor e aluno, no ato dessa ação. E aí está a autonomia do professor.

Nesse sentido, percebo que precisamos de momentos de discussão, não necessariamente com formações como PNAIC, mas como proposta de escola mesmo, para se construir melhor o conhecimento sobre o trabalho com gêneros dos discursos, práticas de letramento, uso de jogos para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, com uma parceria do professor de forma coautoral das atividades didáticas a serem desenvolvidas e não como meros executores de atividades já elaboradas e prontas.

A validade da pesquisa, das reflexões, dos entendimentos e das várias leituras realizadas durante esse processo está justamente em aceitar que tudo está em constante mudança, e isso nos leva a querer sempre fazer o melhor. Essa ideia é a parte positiva de todos os programas de formação que já existiram e ainda existirão. É a capacidade, principalmente quando se pensa no ensino de língua, de começar a entendê-la como um organismo vivo, que muda, que se transforma, que *nos* transforma e é capaz de fazer com que todos se tornem mais “autores” e protagonistas de suas próprias aprendizagens, tanto alunos quanto professores.

Percebo a intenção da formação do PNAIC como a tentativa da criação de uma rede de saberes, de conhecimentos em que o professor é chamado para o protagonismo. Existe, sim, a evidência de diretrizes orientadoras em seu texto, mas ela chama o professor para ocupar um espaço de sujeito atuante no processo.

Ainda sobre esse espaço de formação do PNAIC, entendo que a proposta carrega com ela muitas teorias, autores e diretrizes que já foram evidenciadas em outros programas. Mas junto a isso, apresenta algumas intenções inovadoras no sentido de uma formação de rede.

Na verdade, esse é um movimento que tem se observado no Brasil nos últimos anos – um movimento em formato de rede e não mais de pirâmide. Existe, é claro, uma hierarquia, mas isso não fere a liberdade de gestões menores (Estados, municípios, escolas e professores) de se inserirem nessa rede e provocarem as mudanças necessárias.

O que percebi é que a formação do Pacto tem causado impressões diferentes em várias esferas. Ao fazer buscas sobre o programa, é possível identificar que cada um dos protagonistas que fazem parte deste “Pacto” vai orientando seus trabalhos a partir de suas vivências, experiências e avanços em relação à alfabetização.

Essas diferenças são perceptíveis ao observar a forma como o PNAIC ocorre em cada estado. É possível identificar visões sobre o ensino da língua materna, de acordo com o modo como cada estado, município e escola abraçou a causa.

Há diferenças de atuação no Pacto de um município para o outro. Na cidade em que a pesquisa foi realizada, por exemplo, as ações pautadas para a formação de professores, ao longo dos três anos parece que tem perdido o fôlego. Iniciativas que foram realizadas no primeiro ano não aconteceram no segundo. A formação que já poderia ter iniciado, em 2015, tem previsão para início em outubro, enquanto outros municípios já iniciaram suas movimentações para isso.

O que tento colocar aqui é que o movimento de discussão sobre a temática do ensino da língua materna, foco da pesquisa, deve acontecer em todas essas esferas, independente de Pacto ou não. Isso significa pensar na autonomia de cada município e escola e entender o que estes esperam para a educação.

Municípios vizinhos a esse demonstram caminhadas que avançam em relação ao protagonismo do professor autor, autônomo, por exemplo. Dos registros dos cadernos de Metacognição, Livro da Vida e Análises Reflexivas dos professores, surgiram publicações que mostram pra sociedade as reflexões e ações dos professores. Todos acabam, de certa forma, sendo protagonistas das ações para a melhoria da educação básica.

Estados também servem de exemplo para essas considerações aqui elencadas. Enquanto alguns fazem do Pacto uma proposta de ação, envolvendo professores, universidades e outros grupos de estudo que se interessam pela temática do ensino da língua materna, outros apenas “executam” as ações burocráticas do PNAIC.

Essa prática muitas vezes acaba acontecendo também nas formações, como uma das entrevistadas colocou: “acabamos fazendo as tarefas por fazer... pra entregar porque tem prazo”.

Percebi essa pesquisa como uma ação dialógica, em que pude transitar por vários espaços – escola, formações, professores, teoria, busca por informações sobre o Pacto em várias instâncias possíveis, universidades, iniciativas públicas e privadas, grupos de estudo, portais

(Plataforma do Letramento, Portal do Trilhas, CEEL entre outros) –, nos quais, desde o momento em que busquei esse diálogo para compreender essa grande rede que traduz o PNAIC, já estava produzindo o meu entendimento, a minha “réplica” em relação a tudo que vivenciei.

A pesquisa, da forma como foi estruturada e a maneira como fui conduzindo meu olhar, me levou a um diálogo de parcerias, colaboração e negociação, de respeito à opinião do outro (inclusive dos documentos do PNAIC), no lugar da imposição de relações hierárquicas existente nas relações, em que um sempre sabe mais que o outro.

Esse olhar me permitiu, muitas vezes, reformular conceitos, revisitar teorias, perceber melhor a realidade, pra depois analisar os dados encontrados durante a investigação, entendendo essa interação como uma atividade de produção de sentidos.

Talvez a maior contribuição dessa pesquisa tenha sido o meu olhar para as questões que se referem ao ensino da língua materna, entendendo a relevância de todos os esforços que se têm feito, sobretudo nas últimas duas décadas, em responder a perguntas antigas: o que é mesmo ensinar a ler e escrever?; a quem se destina?; o que se espera do ensino?; ensinar a ler e escrever o que mesmo?; como fazer isso? e, principalmente, por quê?

Como coloca Mortatti (2007, p. 167), em muitas das suas reflexões sobre o tema, “certamente, respostas melhores são as que os poetas nos podem sugerir: a coisa mais fina do mundo é o sentido, porque seu dever é a esperança da liberdade”.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. São Paulo: Cortez, 1996.
- ALBUQUERQUE, E. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 243-259, jan./abr. 2014.
- ANDALÓ, C. S. de A. Fala, professora!: repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- ARROYO, Miguel G. Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores. In: **Revista Educação e Sociedade**. Número 68 Especial, Ano XX. Campinas: CEDES, 1999.
- BAKHTIN, M. A **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. A. **O freudismo**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BAKHTIN, M. A. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. A. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Variação linguística e atividade de oralidade e letramento em sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola. E agora?** São Paulo: Parábola, 2005.
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas linguísticas: o que falar que dizer**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BRAIT, Beth (Orgs). **Bakhtin: Conceitos-chave**. São Paulo, 2005.
- BRASIL. **Cadernos de Formação – PNAIC**. Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2012a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf
- BRASIL. **Lei nº 10.172/01**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. 2001.
- BRASIL. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o fundo de manutenção e desenvolvimento da educação básica e de valorização dos profissionais da educação. 2007a.
- BRASIL. **Lei nº 12.801**, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e

altera as Leis nos 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Diário Oficial** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 abr. 2013. ano CL nº 79.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996a.

BRASIL. **Lei nº 9.424**, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério. 1996b.

BRASIL. MEC. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.801**, de 24 de abril de 2013. Conversão da Medida Provisória nº 586 de 2012. **Diário Oficial da União** de 25 de abril de 2013.

BRASIL. MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Ano 1: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Ano 2: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios: Ano 3: unidade 1**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. MEC. Portaria nº 1458, de 14 de dezembro de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 243, 18 de dezembro de 2012.

BRASIL. MEC. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. **Diário Oficial da União**, n. 129, quinta-feira, 5 de julho de 2012.

BRASIL. MEC. Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial da União**, n. 27, 07 de fevereiro de 2013.

BRASIL. MEC. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012. **Diário Oficial da União** de 9 de novembro de 2012.

BRASIL. MEC. SEB. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC, 2012b.

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

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética: Ano 2: unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Apoio**: formadores estaduais. São Paulo: MEC, 2011 (Trilhas, vol. 2).

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Apresentação**. São Paulo: MEC, 2011 (Trilhas, vol. 3).

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Estudos**: Trilhas para ler e escrever textos. São Paulo: MEC, 2011 (Trilhas, vol. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Estudos**: Trilhas para abrir o apetite poético. São Paulo: MEC, 2011 (Trilhas, vol. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadernos de Secretaria**. São Paulo: MEC, 2011 (Trilhas, vol. 1).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997**. Fixa diretrizes para os novos planos de carreira e de remuneração para o magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **A criança de seis anos, a linguagem, a escrita e o ensino fundamental de nove anos**: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças com até 6 anos de idade. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indagações sobre currículo**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos / séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Rede nacional de formação continuada de professores de educação básica**. Brasília: Imprensa Oficial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-letramento: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental**: guia geral. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Portaria n.º 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] República Federativa do Brasil, Brasília, 05 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil, 1988.

BRITO, L. P. L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Calidoscópico. Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso**. Por um interacionismo sociodiscursivo. Trad. Ana Rachel Machado, Péricles Cunha) São Paulo: EDUC, 2012.

BUNZE, Clécio; MENDONÇA, Márcia. Sobre o ensino de língua materna no ensino médio e a formação de professor In: BUNZE, Clécio; MENDONÇA, Márcia [Org.]; Ângela Kleiman [et al.]. **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (Estratégias de ensino 2).

CADERNO DE APRESENTAÇÃO. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas)

CADERNO DE ESTUDOS – Trilhas para abrir o apetite poético. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas)

CADERNO DE ESTUDOS – Trilhas para ler e escrever textos. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas)

CADERNO DE ORIENTAÇÕES – histórias rimadas. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas) CADERNO DE ORIENTAÇÕES – histórias com engano. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas)

CADERNO DO DIRETOR. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas)

CADERNO TRILHAS DE JOGOS. São Paulo: Natura, [2009] (Projeto Trilhas)

CAGLIARI, L. C. **Série ideias**. São Paulo: FDE, 2002.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

CELANI, M.A.A.; MAGALHÃES, M.C.C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L.P.; BASTOS, L.C. (Orgs.). **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CHARTIER, Roger. A leitura uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

CHARTIER, Roger. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre práticas e representações**. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999, p. 13-28.

CIELO, C. A. Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade. Pró-Fono. **Revista de Atualização Científica**, Barueri (SP), v. 14, n. 3, p. 301- 312, set.-dez. 2001.

COSTA, Luiz. Concepções de alfabetização, leitura e escrita que ancoram o Projeto Trilhas. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Espírito Santo – UFES.

CRISTALDO, H. Governo vai investir R\$ 2,7 bilhões em pacto para alfabetizar crianças até os 8 anos. De 08/11/2012. **Agência Brasil**. Disponível em: <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2012-11-08/governo-vai-investir-r-27-bilhoes-em-pacto-para-alfabetizar-criancas-ate-os-8-anos>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

CRUZ, M. et al. Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: Ano 2: Unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p.95-128.

DOLZ; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 41-70.

EM REVISTA. **Plataforma do Letramento**. [Entrevista com Magda Soares – Como mediar o processo de aprendizagem da língua escrita. São Paulo: CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (2012). Disponível em: <http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista/393/magda-soares-discute-como-medar-o-processo-de-aprendizagem-da-lingua-escrita.html>. Acesso em Janeiro de 2015.

FERNANDES, M. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de Educação AEC**, São Paulo, ano 26, n. 102, p. 97-121, 2007.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: **Formação continuada de professores**: Reflexões sobre a prática. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, E. Alfabetização e cultura escrita. **Entrevista concedida** à Denise Pellegrini.

FERREIRO, E. Alfabetização em processo. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. Tradução de Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FILIPOUSKI, Ana Maria Ribeiro. Professor: leitor e formador de leitores. In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FRADE, I. C. A. da. Formação de professores em serviço. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.

FRADE, Isabel C. A. S.; SILVA, Ceris S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris S. R. (orgs.) **Leituras do professor**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Educação popular**. São Paulo: Todos Irmãos, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 2001.

FREIRE, P. **Sobre educação** (Diálogos). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. T. de A. **Vygotsky e Bakhtin**: psicologia e educação: um intertexto. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2003.

GOES, Maria Cecília Rafael de (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. In: Cadernos CEDES, v.20, n.50, pp.9-25.

GOVEIA, Rosane de Barros Cordeiro. **Desafios contemporâneos da Educação Brasileira**: letramentos. UNISUAM, 2003.

GUBA, E. LINCOLN, Y.S. **Effective evaluation**. San Francisco, CA: Jossey – Bass, 1981.

HOUPERT, Danièle. **Quels principes pour la formation continue? Enseigner, un métier qui s'apprend**. Cahiers pédagogiques, n.435, p. 45-49, 2005.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Artes Médicas: Porto Alegre, 1994.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

- KERSCH, D. FRANK, I. **Aula de português: percepções de alunos e professores.** Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2009
- KLEIMAN, A. B. **Abordagens da leitura.** Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.
- KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, dez, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna.** Signo, Santa Cruz do Sul, 2008.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina da leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes, 1993. _____.
Leitura: Ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 2004.
- KLEIMAN, A. B. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005.
- KLEIMAN, A. B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1999.
- LAJOLO, M. et al. **Histórias e histórias: guia do usuário do programa nacional biblioteca da escola – PNBE/99.** Brasília: MEC, 2001.
- LAJOLO, M. **Meus alunos não gostam de ler: o que eu faço?** Campinas: EFIEL/UNICAMP, 2005.
- LEAL, T. LIMA, J. Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento: Ano 2, Unidade6.** Brasília: MEC, SEB, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Maria Cristina Gomes Machado. O Projeto de Rui Barbosa: o papel da Educação na modernização da sociedade. UEM, 2011.
- MANGUEL, Alberto. **Uma História da Leitura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI. L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO. A. P.; BEZERRA, M. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 21-34.
- MATENCIO, Maria De Lourdes Meireles. **Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

MOITA LOPES, L. P. (1991) **Afinal, o que é Linguística Aplicada**. Intercâmbio, Anais do I InPLA (PUC-SP): 13-21.

MORAIS A. G. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004.

MORAIS, A G. & LIMA, N.C. Análise Fonológica e Compreensão da Escrita Alfabética: um estudo com crianças da escola pública. Anais do Simpósio Latino-Americano de Psicologia do Desenvolvimento. Recife, 51-54, 1989.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: o que são? Como se relacionam? Como alfabetizar letrando? In LEAL, T. F. e ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizando jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MORAIS, A. G. & ALBUQUERQUE, E. B. C. Novos livros de alfabetização: dificuldades em inovar o ensino do sistema de escrita alfabética. In COSTA VAL, M.G. & MARCUSCHI, B.(orgs.) Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. ; LEITE, T.S. Como promover o desenvolvimento das habilidades de reflexão fonológica dos alfabetizandos? In MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. O desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica em adultos e jovens pouco escolarizados: seu papel no aprendizado do sistema de escrita alfabética. In LEAL, T. & ALBUQUERQUE, E (orgs.) Desafios da educação de jovens e adultos – construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? Em MORAIS, A.; ALBUQUERQUE, E. e LEAL, T. Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, ALBUQUERQUE & FERREIRA. Mudanças didáticas e pedagógicas nas práticas de alfabetização: que sugerem os novos livros didáticos? que dizem/fazem os professores? Relatório Final de Pesquisa dirigido ao CNPq. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005.

MORTATTI, Maria.R.L. Os sentidos da alfabetização (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.

MORTATTI, Mário do Rosário Longo. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais?** In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M.K. (Orgs) Teorias e práticas de Letramento. Brasília, 2007.

Nova Escola – A Revista do Professor, São Paulo, abr./maio. p. 27-30. 2003.

- NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissional docente**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Portugal: Dom Quixote, 1997.
- NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. Porto: Porto, 1991b.
- NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Cadernos CEDES: Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001.
- OLSON, David R. **O mundo no papel**: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. Tradução Sérgio Bath e Revisão técnica Rodolfo Ilari. Editora Ática, 1997.
- ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas. Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: UNESCO, 1990.
- PELINSON, Júlia. Professores alfabetizam crianças com sucesso, mas não conseguem explicitar teorias de alfabetização. Especialistas problematizam a questão. **Letra A**: o jornal do alfabetizador. Belo Horizonte, Março/Abril, 2013.
- PERINI, A. M. **A Leitura funcional e a dupla função do texto didático**. In SILVA & ZILBERMAN org. Leitura Perspectivas interdisciplinares. São Paulo, Ática, 2004.
- PERRENOUD, Philippe, **A prática reflexiva no ofício do Professor: profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo, Cortez Editora, 2002.
- REZENDE, L. A. **Leitura e formação de leitores**: vivências teórico-práticas. Londrina: EDUEL, 2009.
- RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. Olho d'água: São Paulo, 2000.
- ROJO, R.H.R. Gênero do discurso no círculo de Bakhtin - Ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. In: SIMPÓSIO IN DEESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS (SIGET), 4., Tubarão, SC. Anais... Tubarão: UNISUL, 2007.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHOLZE, Lia. **Pela não-pedagogização da leitura e da escrita**. In: SCHOLZE, Lia; ROSING, Tania M.K. (Orgs) Teorias e práticas de Letramento. Brasília, 2007.

SILVA, A. SEAL, A. A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da Alfabetização. . In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: Ano 2: Unidade 3**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **De olhos abertos, Reflexões sobre da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1991.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo: Ática, 1998.

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

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1999.

SOARES, M. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, M. O que é letramento? In: SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.p.15-25

SOARES, Magda Becker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. In: 26ª Reunião Nacional da ANPED, 2003, Caxambu. Anais da 28ª Reunião Nacional da ANPED, Caxambu: 2004.

STREET, B. V. **Cultura escrita e letramento**. Organização: Marildes Marinho e Gilcinei Carvalho, UFMG: Belo Horizonte, 2010.

TARDIF, M. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: BONIN, I.; EGGERT, E.; PERES, E.; TRAVERSINI, C. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

TARDIF. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TEBEROSKY, A. **Construção de escritas através da interação grupal**. In FERREIRO, E.; GOMEZ-PALACIO, M. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY, Liliana (Org.). **Além da alfabetização a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2000.

TINOCO, G. M. A. M. Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna. **Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)** – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, Maria Angélica F. de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VASCONCELOS, Vera M. R. de; VALSINER, Jaan. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes, 1991.

ZILBERMAN, Regina. Do leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo a leitura. In: **Leituras no Brasil**: Antologia comemorativa pelo 10º Cole /Márcia Abreu (org.) Campinas: Mercado de Letras, 1995.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Ciências da Comunicação
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

I - Identificação

- a) Nome: _____
- b) Ano que atua em 2014: _____
- c) Em 2013: _____
- d) Quando iniciou sua formação no PNAIC: _____
- e) Já participou de outras formações: () Sim () Não
Quais: _____
- f) Participou do PRÓ-LETRAMENTO: () Sim () Não
- g) Formação:
() Magistério (Nível Médio)
() Graduação - Curso: _____
() Especialização - Curso: _____
() Pós-graduação *stricto sensu* - Curso _____
- h) Tempo de atuação nos Anos Iniciais:
() menos de 5 anos () de 5 a 10 anos
() de 11 a 15 anos () mais de 15 anos

II – Sobre a formação específica do PNAIC

- a) O que levou você a participar da formação continuada do PNAIC?
- b) A proposta de formação continuada do PNAIC da qual você participa oferece fundamentação teórica e prática para o seu trabalho em sala de aula? Fale um pouco sobre isso.
- c) Essa proposta propiciou a construção de significados para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita? Se sim, quais significados? Se não, por quê?
- d) Quais conceitos você destacaria como mais relevantes trabalhados nos cadernos de linguagem para sua prática de sala de aula? Justifique.

- a. Na formação continuada vivenciada por você, qual conteúdo teórico de leitura e escrita possibilitou ideias e conceitos para o trabalho em sala de aula. Descreva alguns desses novos conhecimentos adquiridos.
- e) Na sua opinião, como alfabetização e letramento foram trabalhados nos livros de formação do PNAIC? Qual a relevância para a sua prática de sala de aula?
 - a. Concepção sobre Alfabetização e Letramento
- f) A leitura e a escrita estão presentes em todo o currículo de Língua Portuguesa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com grande ênfase à importância do uso social da escrita, do trabalho com a oralidade, produção textual, leitura e análise linguística da língua materna. Como esses conteúdos foram trabalhados nas formações do PNAIC? Exemplifique.
- g) De que forma você desenvolve o trabalho de leitura e escrita em suas aulas?
- h) Em que medida a formação continuada do PNAIC influencia o ensino da língua materna em sua prática? Explique.

III– Questões complementares

- a) Você se identifica com a proposta do PNAIC para a formação no que diz respeito ao ensino de língua materna?
- b) Os textos de fundamentação teórica sobre questões específicas da língua materna trabalhados nas formações já eram de seu conhecimento? Quais reflexões importantes foram feitas por seus pares e orientadores a esse respeito?
- c) Você tem outro material de apoio teórico-pedagógico para seu trabalho com língua portuguesa? Qual? Como você utiliza?
- d) Em que medida você tem acesso ao Projeto Trilhas? Você se vale dele em suas aulas? De que forma?
- e) Para você, quais os principais desafios para o professor ao ensinar a língua materna?

**APÊNDICE B – UNIDADES QUE COMPÕEM OS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO
PNAIC – ÁREA DA LINGUAGEM**

UNIDADE	EMENTA	ANO I
1	<p><i>Concepções de alfabetização; Currículo no ciclo de alfabetização;</i> <i>Interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização;</i> <i>Inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</i></p>	<p><i>Currículo na alfabetização: concepções e princípios</i> Seção: Aprofundando o tema Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais; Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização; Avaliação no ciclo de alfabetização.</p>
2	<p><i>Planejamento do ensino na alfabetização;</i> <i>Rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte);</i> <i>A importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.</i></p>	<p><i>Planejamento escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa</i> Seção: Aprofundando o tema Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa; As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador.</p>
3	<p><i>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética;</i> <i>Reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica;</i> <i>Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</i></p>	<p><i>A aprendizagem do Sistema da Escrita Alfabética</i> Seção: Aprofundando o tema A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?</p>
4	<p><i>A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula;</i> <i>Atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal;</i> <i>Atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; Estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem</i></p>	<p><i>Ludicidade na sala de aula</i> Seção: Aprofundando o tema Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças; Que brincadeira é essa? E a alfabetização? Qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender?</p>

	<i>como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.</i>	
5	<i>Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; Os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; Os textos do jornal; As cartas e os textos dos gibis.</i>	<i>Os diferentes textos em salas de alfabetização</i> Seção: Aprofundando o tema Os diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando; Relatando experiências: a diversidade textual em sala de aula.
6	<i>Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); O papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.</i>	<i>Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas</i> Seção: Aprofundando o tema Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento; Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas.
7	<i>Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); A inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.</i>	<i>Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais</i> Seção: Aprofundando o tema Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes; Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente.
8	<i>Avaliação final; registro de aprendizagens; Direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; Organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.</i>	<i>Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem</i> Seção: Aprofundando o tema Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes; Planejando o ensino para todos: diversificação no trabalho docente.

Unidades – ANO 1

UNIDADE	EMENTA	ANO 2
1	<p><i>Concepções de alfabetização;</i> <i>Currículo no ciclo de alfabetização;</i> <i>Interdisciplinaridade;</i> <i>Avaliação da alfabetização;</i> <i>Inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</i></p>	<p><i>Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem</i> Seção: Aprofundando o tema Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular Língua Portuguesa; As rotinas da escola e da sala de aula: referências para a organização do trabalho do professor alfabetizador.</p>
2	<p><i>Planejamento do ensino na alfabetização;</i> <i>Rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte);</i> <i>A importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.</i></p>	<p><i>A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento</i> Seção: Aprofundando o tema Planejamento no ciclo de alfabetização: objetivos e estratégias para o ensino relativo ao componente curricular - Língua Portuguesa; Rotinas de alfabetização na perspectiva do letramento: a organização do processo de ensino e de aprendizagem.</p>
3	<p><i>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética;</i> <i>Reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica;</i> <i>Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</i></p>	<p><i>A apropriação do Sistema da Escrita Alfabética e a consolidação do processo de alfabetização</i> Seção: Aprofundando o tema A compreensão do Sistema de Escrita Alfabética e a consolidação da alfabetização; O ensino do Sistema de Escrita Alfabética no 2º Ano do ciclo de alfabetização.</p>
4	<p><i>A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula;</i> <i>Atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; Atividades em grande grupo para</i></p>	<p><i>Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias</i> Seção: Aprofundando o tema O lúdico na sala de aula; O brincar e o jogar no ensino relativo ao componente curricular Língua Portuguesa e os recursos disponíveis para um trabalho lúdico na sala de aula; o ensino de História(s) e da Matemática: em ritmo dos jogos e das brincadeiras.</p>

	<i>aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; Estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.</i>	
5	<i>Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; Os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; Os textos do jornal; As cartas e os textos dos gibis.</i>	<i>O trabalho com gêneros textuais na sala de aula</i> Seção: Aprofundando o tema Por que ensinar gêneros textuais na escola? Registro e análise da prática no 2º Ano do Ensino Fundamental: os textos na sala de aula; Os gêneros textuais na sala de aula e a apropriação de conhecimentos.
6	<i>Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); O papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.</i>	<i>Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento</i> Seção: Aprofundando o tema Planejar para integrar saberes e experiências; Projetos didáticos: compartilhando saberes, compartilhando responsabilidades. Sequência didática: sistematização e monitoramento das ações rumo a novas aprendizagens.
7	<i>Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); A inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.</i>	<i>A heterogeneidade em sala de Aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização</i> Seção: Aprofundando o tema A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos; O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no 2º Ano do ciclo de alfabetização.
8	<i>Avaliação final; registro de aprendizagens; Direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; Organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.</i>	<i>Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças</i> Seção: Aprofundando o tema Progressão e continuidade das aprendizagens: possibilidade de construção de conhecimento por todas as crianças no ciclo de alfabetização;

		Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes.
--	--	---

Unidades – ANO 2

UNIDADE	EMENTA	ANO 3
1	<i>Concepções de alfabetização; Currículo no ciclo de alfabetização; Interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; Inclusão como princípio fundamental do processo educativo.</i>	<i> Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado</i> Seção: Aprofundando o tema A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? O Ensino do Sistema de Escrita Alfabética: por que vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica?
2	<i>Planejamento do ensino na alfabetização; Rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); A importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.</i>	<i>Planejamento e organização da rotina na alfabetização</i> Seção: Aprofundando o tema Planejamento do ensino: princípios didáticos e modos de organização do trabalho pedagógico; Rotina na alfabetização: integrando diferentes componentes curriculares.
3	<i>O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; Reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; Planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.</i>	<i>O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos</i> Seção: Aprofundando o tema A consolidação das correspondências letra-som no último ano do ciclo de alfabetização. O ensino da ortografia no 3º Ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização?
4	<i>A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; Atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; Atividades</i>	<i>Vamos brincar de reinventar histórias</i> Seção: Aprofundando o tema A criança que brinca, aprende? A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares; Atividades lúdicas: hora de aprender, hora de avaliar.

	<i>em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; Estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.</i>	
5	<i>Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; Os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; Os textos do jornal; As cartas e os textos dos gibis.</i>	<i>O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas</i> Seção: Aprofundando o tema Os gêneros textuais em foco: pensando na seleção e na progressão dos alunos; Relatando uma experiência no 3º Ano do Ensino Fundamental: os gêneros textuais a serviço da ampliação dos conhecimentos dos alunos; Os diferentes gêneros e sua relação com as áreas de conhecimento: ampliando as possibilidades.
6	<i>Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); O papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.</i>	<i>Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares</i> Seção: Aprofundando o tema Dialogando com as diferentes áreas de conhecimento; Organização do trabalho pedagógico por projetos didáticos; Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas.
7	<i>Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); A inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.</i>	<i>A heterogeneidade em sala de Aula e a diversificação das atividades</i> Seção: Aprofundando o tema Direitos de aprendizagem, heterogeneidade dos aprendizes e atendimento à diversidade, no final do ciclo de alfabetização: diagnosticando e organizando as crianças na sala de aula; Atendendo à diversidade: o trabalho com todas as crianças no dia a dia, usando diferentes recursos didáticos.
8	<i>Avaliação final; registro de aprendizagens; Direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; Organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.</i>	<i>Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização</i> Seção: Aprofundando o tema Progressão escolar no ciclo de alfabetização: avaliação e continuidade das aprendizagens na escolarização; O registro das situações de ensino e de aprendizagem: significados construídos com análise da prática no ciclo de alfabetização.