A detailed architectural line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The drawing shows a grand portico with several tall, fluted columns supporting a heavy entablature. The pediment above the columns is inscribed with the text 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ'. To the right of the main portico, there are arched windows and a balcony on an upper level. The drawing is executed in a fine-line, etched style.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANA CELINA HESKETH RABUSKE CORSI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

CURITIBA

2017

ANA CELINA HESKETH RABUSKE CORSI

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Verônica Branco

CURITIBA

2017

Catálogo na Publicação
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Corsi, Ana Celina Hesketh Rabuske
Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática Pedagógica de
Professores Alfabetizadores. / Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi. – Curitiba, 2017.
180 f.

Orientadora: Profa. Dra. Verônica Branco.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2. Alfabetização e
Letramento. I. Título.

CDD 372.414



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ - SETOR DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de ANA CELINA HESKETH RABUSKE CORSI intitulada: **PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES**. Após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 21 de Agosto de 2017.

VERÔNICA BRANCO
Presidente da Banca Examinadora (UFPR)

MARIA SILVIA BACILA WINKELER
Avaliador Externo (UTFPR)

MARÍLIA ANDRADE TORALES CAMPOS
Avaliador Interno (UFPR)

Dedico este trabalho aos meus pais Rudi e Sheila, que sempre foram exemplo para mim de dedicação, estudo e comprometimento. Ao André que sempre está ao meu lado, me incentivando e dando o suporte necessário.

Dedico também aos meus amores, Rafael e Beatriz que são sempre a minha inspiração para lutar e conquistar vãos mais altos.

Com muito amor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as professoras participantes da pesquisa, que abriram suas salas de aula, me acolheram e foram essenciais para a realização desse trabalho.

Agradeço a professora Verônica que me orientou e me ensinou sempre com valorosas contribuições.

Agradeço às professoras Maria Sílvia Bacila Winkeler e Marília Torales Campos que contribuíram e auxiliaram com ricas interlocuções.

Agradeço a Prefeitura de Curitiba que permitiu minha licença para estudo.

Agradeço aos meus colegas de mestrado, com quem muito aprendi. Em especial a Vânia Gusmão Dobranski, minha companheira de todas as horas, quem me ajudou e com ela aprendi. Te levarei no coração para sempre.

Agradeço a Ivana Suski Vicentin que me acolheu nos momentos de aflição.

Aos meus pais que me ajudaram em todos os aspectos para que eu conseguisse chegar até aqui.

Ao André, que me deu suporte, amor e incentivo.

Aos meus filhos queridos, Rafael e Beatriz, que me incentivaram e também compreenderam minha ausência.

“O exercício pleno da democracia é incompatível
com o analfabetismo dos cidadãos”.

Emília Ferreiro

RESUMO

O presente estudo é uma pesquisa qualitativa exploratória que foi realizada com professores alfabetizadores da rede municipal de Curitiba e teve como questão orientadora para a investigação: como se apresentam as práticas alfabetizadoras de língua portuguesa de professores que participaram da formação do PNAIC? A pesquisa teve o objetivo de compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas. As principais contribuições teóricas utilizadas foram de Ferreiro (1990, 1992, 1999, 2001, 2011, 2012), Soares (2014a, 2014b, 2016), Zabala (1998) e Tardif (2014). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas e observação em campo. Os resultados da pesquisa revelaram uma dicotomia entre o discurso e a prática das professoras e nos permitiram inferir que, na visão dos professores, o PNAIC contribuiu para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Porém, no que se refere aos dados coletados por meio das observações em sala permitiu concluir que o PNAIC não apresentou mudanças significativas de concepção das professoras participantes sobre alfabetização e tão pouco sobre sua prática pedagógica. As ações encontradas podem ser enquadradas em práticas tradicionais, o que culminou em uma reflexão sobre a formação continuada, entendendo que se faz necessário o desenvolvimento de práticas formativas no interior das escolas, dentro do contexto e realidade específica e não apenas em formação em larga escala como foi concebido pelo PNAIC, tendo em vista a natureza contraditória do ato educativo, a formação continuada precisa ser pensada enquanto um processo sistemático sustentada teoricamente.

Palavras-chave: Teorias, concepções e pesquisas nas práticas de docência - Alfabetização no PNAIC. Alfabetização e Letramento.

ABSTRACT

The present study is an exploratory qualitative research that was carried out with literacy teachers from the municipal network of Curitiba and had as guiding question for the investigation: How do the literacy practices in Portuguese of teachers who participated in the formation of the PNAIC present themselves? The research aimed to understand how teachers use the foundations of the PNAIC and transform them into pedagogical practices. The main theoretical contributions used were from Ferreiro (1990, 1992, 1999, 2001, 2011, 2012), Soares (2014a, 2014b, 2016), Zabala (1998) and Tardif (2014). The instruments used for collecting data were: semi-structured interviews and field observation. The results of the research revealed a dichotomy between the teachers' discourse and practice and allowed us to infer that, in the teachers' view, PNAIC contributed to the improvement of pedagogical practices. However, regarding the data collected by means of classroom observations, it was concluded that the PNAIC did not present significant changes in the conception of the participating teachers about literacy and very little about their pedagogical practice. The actions which were found can be framed in traditional practices, what culminated in a reflection on continuous education, understanding that it is necessary to develop formative practices inside the schools, within its context and specific reality and not only in large scale education as it has been conceived by the PNAIC, in view of the contradictory nature of the educational act, continuing education needs to be thought of as a systematic process and needs to be theoretically supported.

Keywords: Theories, conceptions and research in teaching practices - Literacy in the PNAIC. Literacy.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ANÁLISE DE DADOS....	93
FIGURA 2 - EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA PROFESSORA B	101
FIGURA 3 - EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA PROFESSORA C	102
FIGURA 4 - FOTO DA BIBLIOTECA DE SALA DA PROFESSORA C	106
FIGURA 5 - "LIVRINHO" DE LEITURA PROPOSTO PELA PROFESSORA D	108
FIGURA 6 - ATIVIDADES ADAPTADAS PARA ALUNO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM PROPOSTO PELA PROFESSORA A.....	127
FIGURA 7 - ATIVIDADES DE ANÁLISE DA LÍNGUA PROPOSTAS PELA PROFESSORA A	131
FIGURA 8 - EXERCÍCIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELA PROFESSORA B	133
FIGURA 9 - ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTOS PELA PROFESSORA E	134
FIGURA 10 - EXERCÍCIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELA PROFESSORA C	136
FIGURA 11 - EXERCÍCIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTOS PELA PROFESSORA D	137
FIGURA 12 - ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELA PROFESSORA F.....	138
FIGURA 13 - ATIVIDADE DE ESCRITA ESPONTANEA PROPOSTA PELA PROFESSORA B	141
FIGURA 14 - ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM CONCEBIDO PELA PROFESSORA A.....	147
FIGURA 15 - FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR	154
FIGURA 16 - COMO SE APRESENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	161

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS DURANTE A FORMAÇÃO DO PNAIC 2013	48
QUADRO 2 - NÚMEROS DE PUBLICAÇÕES NOS PERIÓDICOS CAPES	78
QUADRO 3 - NÚMEROS DE PUBLICAÇÕES NO GOOGLE ACADÊMICO	79
QUADRO 4 - PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	86
QUADRO 5 - ALGUNS MOTIVOS EXPLICITADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC.....	95
QUADRO 6 - ALGUNS MOTIVOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC.....	96
QUADRO 7 - ALGUNS MOTIVOS EXPLICITADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA.	105
QUADRO 8 - ALGUNS MOTIVOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA EXPLICAR COMO É A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS.....	112
QUADRO 9 - COMO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES COMPREENDEM A ALFABETIZAÇÃO.....	115
QUADRO 10 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS DADOS COLETADOS NAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS NO QUE SE REFERE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO.....	118
QUADRO 11 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES NO QUE SE REFERE AO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DIFERENCIADAS DE ACORDO COM OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.....	123
QUADRO 12- ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.....	129
QUADRO 13 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ESCRITA PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.	139

QUADRO 14 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES PARA EXPLICITAR O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	143
QUADRO 15 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES PARA EXPLICITAR A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	146

LISTA DE SIGLAS

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de Analfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MEC - Ministério da Educação

PISA - Programme for International Student Assessment

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escolar

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

RMC - Rede Municipal de Curitiba

SME - Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	<u>INTRODUÇÃO.....</u>	15
2	<u>À LUZ DOS TEÓRICOS.....</u>	24
2.1	ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM SABER FUNDAMENTAL.	24
2.1.1	SISTEMA DE ESCRITA: INSTRUMENTO CONSTRUÍDO POR MEIO DO PROCESSO HISTÓRICO.....	24
2.1.2	A CONSTRUÇÃO DO ENSINO DAS PRIMEIRAS LETRAS NO BRASIL	27
2.1.3	ALFABETIZAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR NECESSÁRIO À CONDIÇÃO HUMANA.	30
2.2	PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: REVOLUÇÃO NO CONCEITO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO	31
2.2.1	TEORIA DE PIAGET: A BASE DE FERREIRO E TEBEROSKY PARA COMPREENDER O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA.....	31
2.2.2	A LEITURA E A ESCRITA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO.....	33
2.2.3	A BUSCA DO MUNDO ESCRITO ANTES DE APRENDER A LER.....	34
2.2.4	NÍVEIS DE APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.....	36
2.3	ALFABETIZAÇÃO: UMA APRENDIZAGEM FUNDAMENTALMENTE LINGUÍSTICA.	39
2.3.1	LETRAMENTO: UMA VISÃO SOCIAL SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	43
2.4	PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA NOVA POLÍTICA EM PROL DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.....	46
2.4.1	PNAIC NA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA.....	53
2.5	SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES.....	53
2.5.1	SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA DOCENTE PEDAGOGICAMENTE FUNDAMENTADA	54
2.5.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES	61
2.5.3	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO EDUCATIVO	70
3	<u>REVISÃO SISTEMÁTICA.....</u>	78
4	<u>METODOLOGIA.....</u>	81
4.1	PARTICIPANTES.....	82
4.2	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	83
4.2.1	ENTREVISTA.....	83
4.2.2	OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA	84
4.3	ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	85
4.3.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES.....	85
4.3.2	PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS	91

5	<u>APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</u>	95
5.1	PNAIC E O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: NOVAS METODOLOGIAS E ANTIGAS DISCUSSÕES	95
5.2	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS AINDA POUCO COMPREENDIDOS. 113	
5.3	APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: COMO É DESENVOLVIDA ESSA PRÁTICA?	122
5.4	PLANEJAR E AVALIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: PROFESSOR SOZINHO FAZ O QUE ACHA CERTO.....	142
6	<u>NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR.....</u>	149
7	<u>O PNAIC E AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS.....</u>	158
	<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	168
	<u>APÊNDICE 1.....</u>	175
	<u>APÊNDICE 2.....</u>	179
	<u>APÊNDICE 3.....</u>	180

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho é fruto de inquietações, sonhos e expectativas pessoais. Por acreditar na educação para a transformação pessoal e social do indivíduo, tal como defende Freire e Macedo (2011) almejando o “apoderamento” do sujeito por meio do desenvolvimento da autonomia individual e coletiva, busco o aprofundamento teórico sobre a minha prática.

No exercício profissional em escolas particulares com alunos de classes abastadas meu papel, como alfabetizadora, foi de reforçar o interesse do aluno pelo mundo letrado, o qual já estava inserido e despertá-lo ao interesse e desenvolvimento para aquisição da leitura e escrita de maneira significativa. Confesso que era um trabalho muito gratificante e que desenvolveu em mim a paixão pela alfabetização. Foi por meio dessas experiências que me constituí como profissional, durante dois anos em uma escola que voltava sua prática para a pedagogia Freinet e depois durante oito anos em uma escola de concepções construtivistas; práticas e ensinamento que levo comigo para sempre.

Entretanto, foi no ano de 2012, numa escola da periferia de Curitiba, numa turma de primeiro ano do ensino fundamental, que me senti realmente desafiada como alfabetizadora. Foi trabalhando com alunos de vulnerabilidade social, afetiva e emocional que percebi o meu verdadeiro papel como educadora. Nesse contexto, é preciso, na maioria dos casos, inserir o aluno no mundo letrado, já que poucas referências traz da sua vida cotidiana, além, é claro, de despertá-lo ao interesse para aquisição da língua escrita. É preciso incluí-lo, também, na vida escolar, já que muitas crianças não frequentaram os centros de educação infantil, merece destaque que tal situação tende a não mais ocorrer porque no ano de 2016 tornou-se obrigatória a matrícula de alunos na Educação Infantil a partir dos quatro anos. Tarefa essa, que será difícil de ser cumprida no contexto da escola pública brasileira, com estruturas físicas e organizacionais ainda muito precárias.

Confesso que no início fiquei muito assustada. Infelizmente as realidades são assustadoramente diferentes; no ensino público não encontrei um “fio condutor” que permeasse o trabalho dentro da escola. Encontrei alguns profissionais descomprometidos e às vezes mal preparados para a função e muitos outros com uma vontade enorme de fazer a diferença na realidade da escola. Encontrei estruturas físicas precárias e também várias crianças reféns da

realidade que a vida lhes impôs e outras cheias de vontade de aprender. Sim! Eu acredito na educação como meio de transformação social.

Conforme destaca Ferreiro (2012) a alfabetização é a mais básica de todas as aprendizagens e é fundamental para a legitimação social da educação, almejando a leitura de mundo, valorizando e respeitando a cultura do aprendiz. O aluno que se alfabetiza no tempo e da maneira certa consegue seguir sua vida escolar de forma mais prazerosa e eficiente.

Analisando os números e taxas da alfabetização brasileira ao longo do século XX, conquistas são visíveis: conforme dados do IBGE a taxa de analfabetismo que em 1940 foi de 56,0%, em 1970 foi de 33,60% chegando a 13,6% em 2000 (população de 15 anos ou mais), quando se atingiu a universalização da oferta de matrícula para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Comparativamente, no contexto atual os números estão mais animadores. Segundo o IBGE, em 2010 a taxa de analfabetismo no Brasil para a população de 15 anos ou mais foi 9,6%. Entretanto, foi considerado alfabetizado aquele que se autodeclara capaz de ler e escrever bilhetes simples. Considerando níveis mais exigentes, como interpretação de um texto, esses números sofrem grandes alterações.

É o que revelam os dados do INAF de 2011/2012: somente 25% da população atingem nível pleno de habilidades de leitura e escrita. Para aquele instituto alfabetizados em nível pleno são aqueles que não têm restrições para compreender e interpretar textos: leem textos longos, analisam, relacionam, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

Entretanto, os dados do mesmo instituto mostram que durante 10 anos houve uma redução do analfabetismo absoluto, sujeito considerado incapaz de ler palavras simples, de 12% em 2001, para 6% em 2011 e da alfabetização rudimentar, sujeito que localiza informações explícitas em textos curtos, de 27%, em 2001 para 21% em 2011.

Pelo INAF o sujeito funcionalmente alfabetizado é considerado aquele que é capaz de ler, compreender e localizar informações em textos de média extensão e para esse grupo, as taxas foram: 34% em 2001 e 47% em 2011. As taxas de analfabetismo pleno mantiveram-se inalteradas, a população considerada nesse estudo é de 15 a 64 anos.

Por esses dados estatísticos o Brasil avançou nos níveis iniciais, contudo não conseguiu progressos no domínio pleno de habilidades de leitura e escrita, condições essenciais para a funcionalidade na sociedade letrada e também para o pleno exercício da cidadania. Segundo Vincetin, “o indivíduo alfabetizado possui ferramentas básicas para a conquista dos seus direitos e deveres civis, políticos, sociais, culturais e econômicos.” (VICENTIN, 2006, p. 32).

Pelo INAF, dentre a população brasileira com ensino superior, somente 62% delas são classificadas como plenamente alfabetizadas.

Dados mais atuais como apresentados pelo *Programme for International Student Assessment* (PISA) – cujo objetivo é promover a avaliação comparada de estudantes de diversos países na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe a conclusão da escola básica. A versão divulgada em 2016 revelou que a média de pontos no desempenho em leitura de estudantes brasileiros se mantém a mesma desde 2000. Computou 407 pontos, enquanto a média de todos os países é 493 pontos, portanto a média dos alunos brasileiros é bastante inferior, colocando o Brasil entre os últimos colocados, na 59ª posição na prova de desempenho em leitura, dentre os 65 países avaliados.

Na tentativa de transformar a grave situação educacional no Brasil, vários compromissos foram assumidos pelo governo brasileiro, em âmbito internacional. No ano de 1990, ano Internacional da Alfabetização, o Brasil participou em Jomtien, na Tailândia, da Conferência Mundial da Educação para Todos, organizados por diferentes entidades internacionais como o Banco Mundial e Organizações das Nações Unidas para a Educação (UNESCO).

Nessa ocasião foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para todos que, em linhas gerais, destaca a importância do trabalho em leitura e escrita, principalmente com crianças pequenas e a prioridade da universalização da escola básica.

Esse documento influenciou o Brasil nas reformas educacionais brasileiras, culminando na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96. No ano de 2000, em Dakar, esse compromisso foi renovado e reafirmado, estabelecendo metas temporais para a melhora da qualidade da educação, estabelecendo que até 2015 todas as crianças deveriam cursar e concluir o ensino fundamental.

Para o governo brasileiro, a projeção à universalização do ensino fundamental aconteceu oficialmente em 1999 com aproximadamente 97% das crianças matriculadas nos anos iniciais desse nível de ensino.

A nova meta do governo é atingir 100% de alunos matriculados e concluintes, nos dois segmentos do ensino fundamental até 2024.

Com base na constituição de 1988, a LDB garantiu a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental. A lei transfere para os municípios a responsabilidade de gerir a educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental e para os estados, a segunda fase do ensino fundamental e também o ensino médio. O ensino superior fica a cargo do governo federal. Apresentou também a obrigatoriedade de formação superior para os professores até o ano de 2006, admitindo entretanto, formação de nível médio na modalidade normal para profissionais da educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Com a intenção de ampliar os cursos de formação inicial de professores, o decreto 5.622 de 2005 contemplou o ensino superior a distância.

Baseado na teoria construtivista de Emília Ferreira, em 2001, o MEC lançou o PROFA – programa de Formação de professores alfabetizadores. Em 2007 com a tentativa de ampliar as discussões e abordar a concepção de alfabetizar letrando o MEC apresentou o Programa Pró-letramento: curso semipresencial para formação de professores alfabetizadores, de abrangência nacional. Em 2013 seguindo os fundamentos dos programas anteriores, porém, com uma proposta mais ampla, surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC.

Em 2006 a lei 11.274/06, ampliou para nove anos o ensino fundamental e em 2009, a lei 12.061 atingiu a universalização da oferta do ensino médio gratuito e em 2013 com a lei 12.796 tornou obrigatória, a partir de 2016, a educação infantil para crianças a partir de quatro anos e também o ensino médio. A Educação Básica passou a compreender a faixa etária dos 4 aos 17 anos. O objetivo foi de ampliar os anos de permanência das crianças e jovens nas escolas e fortalecer os anos iniciais objetivando a melhora da qualidade do ensino, especialmente em relação à alfabetização.

Nesse contexto, por meio do decreto 6.094/07, em seu art. 1º, conhecido como Todos pela Educação, metas e compromissos foram assumidos no âmbito federal, estadual e municipal,

atuando em regime de colaboração e comprometendo-se com a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

No que se refere à alfabetização, a meta estabelecida, entre outras, foi a de alfabetizar crianças, até 8 anos de idade (Art 2º, inciso II). Isso posto, em 2012 com a resolução 867 de 4 de julho, o ministério da Educação instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

O PNAIC é uma política pública de formação de professores em larga escala, que visava formar todos os professores do primeiro ciclo do ensino fundamental na perspectiva do letramento. Em consequência, pretendia atingir todas as crianças que frequentavam o primeiro ciclo, garantindo a alfabetização até aos 8 anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.

Para Mortatti (2006) almejar um desenvolvimento integral da nossa sociedade somente é possível com indivíduos alfabetizados, que sejam capazes de agir e viver plenamente a sua cidadania. O ideal republicano almejado no final do século XIX ainda é uma utopia brasileira:

o mundo público da cultura letrada, que instaura novas formas de relação dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história e com o próprio Estado; um mundo novo que instaura, enfim, novos modos e conteúdos de pensar, sentir, querer e agir. (MORTATTI, 2006 p. 3)

Ler e escrever são construções históricas que vão se modificando com o passar dos anos. As necessidades de escrita no início do século XX certamente não são as mesmas que no século XXI (MORTATTI, 2006), no entanto, as escolas brasileiras, ainda, não estão conseguindo acompanhar essas transformações; os números expressam uma realidade histórica triste ao nosso país. A escola inserida na sociedade repete os mesmos princípios excludentes: desigualdade social, diminuição de princípios éticos e superficialidade nas relações humanas. (VINCETIN, 2006)

Dentro desse contexto, o PNAIC apresenta uma proposta diferente, visando a qualificação da alfabetização no Brasil, a partir da formação continuada dos professores alfabetizadores.

Considerando esse cenário, e a execução do citado Programa em 2013, o presente trabalho questiona: **como se apresentam as práticas alfabetizadoras de língua portuguesa de professores que participaram da formação do Pnaic?**

Para aprofundamento desse problema, outras perguntas foram construídas: o PNAIC contribuiu para a qualificação do trabalho das professoras alfabetizadoras? Qual é a visão das professoras em relação ao trabalho de reflexão e análise da língua? Qual é a função do planejamento na prática das professoras pesquisadas? Como a gestão escolar influencia no processo de alfabetização?

Por essa razão, o **objetivo geral desse estudo é compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas.** Essa ação se desenrolará a partir da perspectiva do professor centrando-se na sua prática buscando “uma relação dialética entre a história pessoal, o contexto, os significados que emergem dessa relação.” (WINKELER, 2012 p. 105).

A prática profissional do professor é construída por meio da reflexão das experiências vividas do decorrer da sua trajetória. A experiência é subjetiva, pessoal e intransferível. “É o que nos transpassa, e que, por nos transpassar, nos marca, ecoa e ressoa continuamente dentro de nós.” (GUERIOS, 2002 p. 170).

Portanto, a ação pedagógica nunca será neutra; dependerá da visão de mundo, de sociedade e das experiências que o indivíduo vivenciou durante sua existência. Compreender como os professores alfabetizadores percebem sua própria prática, dentro do contexto escolar, considerando condições individuais e coletivas se faz necessário, pois a ação pedagógica requer aprendizagem do professor e objetiva a aprendizagem do aluno; contudo “aprender é uma construção pessoal, ativa e gradativa.” (BRANCO, 2009 p. 58)

Os estudos e discussões do PNAIC e conseqüentemente do presente estudo partem da teoria de Emília Ferreiro e Ana Teberosky em sua obra “A Psicogênese da Língua Escrita”. As autoras trouxeram uma nova concepção de alfabetização, baseadas na teoria construtivista de Jean Piaget, que desloca o foco do ensino do professor para a aprendizagem do aluno, colocando o estudante no centro do processo, responsável por criar hipóteses e construir seu conhecimento. Seguindo essa perspectiva esse estudo tem, dentre outros, como objetivo específico **investigar qual é a concepção teórica de alfabetização dos professores pesquisados.**

A concepção de letramento amplia o conceito de alfabetização: a criança reconstrói sua linguagem por meio das informações que o meio lhe oferece, aprendendo e entendendo o que a

escrita representa e também o que representa. Assim, é na interação da criança com a escrita, suas funções sociais e através da utilização de textos reais (e não forjados) que o aprendizado acontece.

Esse estudo concebe o entrelaçamento entre a teoria da psicogênese e a concepção de letramento fundamentada pelo PNAIC, com base em Soares (2014b) quando afirma:

precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2014b, p.47)

Reconhecendo o aluno como atuante no seu processo de aprendizagem, trazendo ações reais e significativas para dentro da sala de aula o professor estará contribuindo para a construção de cidadãos; atuantes na sociedade e conscientes de suas ações e responsabilidades. Querendo afirmar esse ponto de vista apresentamos outros objetivos específicos: **compreender como são desenvolvidas as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética.**

Como o processo de aquisição da língua portuguesa é o objeto de estudo desse trabalho e os pressupostos teóricos que a fundamentam originam-se também em autores como Soares (2016), Cagliari (1998 e 1999) e nos documentos do PNAIC.

As ações do PNAIC analisadas serão as do curso de formação de professores realizados no ano de 2013, que teve como ênfase o trabalho em Língua Portuguesa. Por essa razão teremos também como objetivos específicos **identificar como as professoras utilizaram as contribuições do PNAIC na sua prática pedagógica e identificar como se dá o processo de elaboração e avaliação das práticas alfabetizadoras.**

Este estudo foi organizado em capítulos que buscam apresentar e discutir questões pesquisadas bem como o embasamento teórico que fundamenta essa investigação.

Na Introdução, são apresentadas as razões que justificam a necessidade e interesse no desenvolvimento da pesquisa, a definição do problema, bem como os objetivos que orientam esse trabalho.

O capítulo 2 foi destinado a fundamentação teórica do presente estudo e para isso foi dividido em seis seções diferentes. A primeira seção intitulada “Alfabetização: construção histórica de um saber fundamental” localiza o leitor no conceito de alfabetização utilizado nesse estudo e sua relação com a concepção de alfabetização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Destina-se, também, ao um breve histórico sobre o surgimento da escrita e também uma breve contextualização sobre o ensino das primeiras letras no Brasil e no mundo, mostrando as mudanças de concepções e objetos de estudo no decorrer do processo histórico.

Com o título “Psicogênese da língua escrita: revolução no conceito de apropriação do conhecimento” a seção dois explicita a teoria da Psicogênese de Emília Ferreiro de Ana Teberosky (1999), demonstrando as contribuições revolucionárias que essa teoria, baseada em Piaget, trouxe para o ensino e aquisição da língua nas escolas.

A terceira seção tem como título “Alfabetização: uma aprendizagem fundamentalmente linguística” discute o desenvolvimento da linguagem na perspectiva dos linguístas: críticas às cartilhas e mostra a importância da consciência fonológica. Ainda nessa seção amplia-se o conceito de alfabetização, explanando o conceito de letramento. Aprofunda a concepção de alfabetizar letrando fundamentada pelo PNAIC.

A seção quatro foi destinada ao Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, mostrando como surgiu e desenrolou a formação no ano de 2013.

A quinta seção fundamenta a formação de professores, discutindo possibilidades e perspectivas formativas.

A sexta e última seção com o título “Saberes necessários a prática pedagógica dos professores alfabetizadores” explicita a concepção de prática pedagógica que orienta esse estudo além de discutir os saberes necessários para o desenvolvimento do processo educativo.

O terceiro capítulo apresenta a revisão sistemática sobre o tema estudado nessa pesquisa.

O quarto capítulo define a metodologia do presente estudo: pesquisa de abordagem qualitativa do tipo exploratório. Explicita também a utilização dos instrumentos de pesquisa: entrevista semiestruturada e observação e fundamenta a análise de dados.

O quinto capítulo apresenta e discute os dados coletados, apresentando o perfil das participantes da pesquisa, as categorias e a análise e discussão dos dados. É importante ressaltar que, nesta pesquisa, não se objetivou culpar ou vitimizar os professores pelas falhas ou equívocos que foram constatados. Objetiva-se, sobretudo, estabelecer contribuições a todos os responsáveis pelo processo educativo nas escolas municipais de Curitiba, enriquecendo discussões, permitindo o crescimento e aprimoramento em todas as esferas educacionais.

Nos sexto e sétimo capítulos, como considerações finais, é possível encontrar as algumas respostas que foi possível construir com o objetivo de contribuir aos estudos sobre alfabetização, bem como estabelecer novas perspectivas ao desenvolvimento de ações formativas. Vale ressaltar, que essa investigação é um recorte da realidade, não se pretendendo estabelecer, aqui, generalizações.

2 À LUZ DOS TEÓRICOS

2.1 ALFABETIZAÇÃO: CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM SABER FUNDAMENTAL.

Tradicionalmente a alfabetização era considerada uma área de estudos única, no entanto, a partir do final do século XX, com o interesse da Linguística por essa área passou-se a conceber que para se alfabetizar é necessário dominar duas grandes habilidades: a leitura e a escrita que demandam a ação de diferentes órgãos, isto é, a leitura depende da audição e da visão, enquanto a escrita complementarmente depende ainda da habilidade motora. Assim Soares (2014a) e Branco e Guimarães (2008) e Mortatti (2006) entendem a alfabetização como área de estudo da aquisição da leitura e escrita abordando reflexões de diferentes áreas do conhecimento, com destaque a Psicologia, a Sociologia, Pedagogia, e a Linguística além da perspectiva histórica. A princípio cada área dá ao tema um enfoque particular, com perspectivas próprias e se analisadas de forma isoladas não atendem à complexidade do processo e podem, entre outros fatores, ser a causa do fracasso da formação docente e, por conseguinte ao fracasso do ensino. Dessa maneira, somente com a integração dos conhecimentos das diversas áreas é possível trazer os resultados esperados.

Com a considerada universalização do ensino no final do século XX o fracasso escolar ficou em evidência, é grande a incidência de crianças que não aprendem a ler e escrever, as taxas de repetência e abandono escolar são muito altas e o baixo desempenho nas provas nacionais e internacionais constrói o retrato da dificuldade da escola brasileira em alfabetizar.

A invenção do sistema de escrita e o posterior ensino desse sistema não tiveram uma trajetória única e linear. Conhecer a perspectiva histórica desse processo se faz necessário já que todo o caminhar de ensino tradicional ou não, carregava vastos estudos que respondiam as necessidades da sociedade e da escola na época.

2.1.1 Sistema de escrita: instrumento construído por meio do processo histórico

Diversos autores e entre eles Ferreira (2011) e Cagliari (1998) afirmam que a humanidade nunca evoluiu, inventou e se recriou tão rápido como no último século. São diversas invenções e descobertas que tornam a vida das pessoas mais fácil, aumentam a expectativa de vida e favorecem a compreensão do universo que pertencemos.

Entretanto, os autores destacam que uma das maiores invenções da humanidade é a escrita. Instrumento, este, que evoluiu e nasceu a partir da necessidade do homem em inventar símbolos que representassem a sua língua. Por isso, as sociedades antigas desenvolveram diferentes linguagens escritas suprimindo a função social vigente no momento.

Já Ferreira (2011) destaca que entender e refletir a evolução da linguagem na humanidade é essencial para entender e refletir sobre o processo de aquisição da leitura e escrita atual, pois “as dificuldades que as crianças enfrentam são dificuldades conceituais semelhantes às da construção do sistema e por isso pode-se dizer [...] que a criança reinventa esse sistema.” (FERREIRO, 2011 p. 16)

A autora Massini-Cagliari (1999) informa que os primeiros registros escritos foram encontrados na Suméria, por volta de 3100 a.C. Outras escritas independentes surgiram na China, na América Central com os Maias e também no Egito. Esses sistemas de representação dão origem a todos os demais sistemas conhecidos pela humanidade.

A mesma autora acrescenta que a escrita ideográfica foi a primeira maneira de registrar a linguagem, ela representa as ideias das palavras, por isso sua interpretação não é literal e sim feita no contexto em que está inserida. A representatividade da escrita ideográfica é utilizada até os dias atuais pois a língua Chinesa, por exemplo, ainda utiliza essa forma de representação. Em todas as outras línguas que utilizam as letras como forma de representação, também, se utilizam da escrita ideográfica na forma pictográfica, seu uso mais representativo é nas placas de trânsito. No entanto, a escrita ideográfica mais utilizada e considerada como convencional é a representação dos números com numerais “pois representa a *ideia* de quantidade que o número veicula, por meio de uma convenção aceita por todos os membros desta sociedade.” (MASSINI-CAGLIARI, 1999 p. 26)

A autora complementa defendendo que com a expansão do sistema que engloba muitos símbolos, o que dificultava a interpretação, o uso de pictogramas passou a ser insuficiente para a representação da língua, por isso, a escrita começou a representar os sons das palavras.

Para Massini-Cagliari a essência do trabalho com alfabetização é construir com a criança a diferença entre o desenho e a escrita, compreendendo que “desenhos, figuras e fotografias, em geral, representam o mundo de maneira *direta*. A escrita, por outro lado, representa o mundo de

maneira *indireta*, porque, na verdade, a escrita representa a fala, a linguagem, e é a linguagem que vai representar o ‘mundo’”. (MASSAMI-CAGLIARI, 1999 p. 12)

Para Cagliari (1998), historicamente sempre foi mais importante ler do que escrever, por isso a utilização da escrita depende da leitura. Assim, antigamente as pessoas eram alfabetizadas por familiares ou conhecidos que sabiam ler, e não se tinha a preocupação de registros escritos. A escrita era um objeto exclusivo dos escribas que aprendiam por meio da memorização e posterior cópia, primeiro de palavras e depois de textos famosos, sem, no entanto, precisarem da leitura para esse ofício.

Massini-Cagliari acrescenta que os semitas criaram o primeiro alfabeto; com a escrita fonética e era composto por consoantes e somente três vogais: I, U e A. Apresentava o princípio acrofônico que corresponde o uso de um símbolo de acordo com seu som inicial. Para alfabetizar-se, nessa época, era necessário saber o nome das letras, reconhecer o som inicial e usar os caracteres correspondentes para escrever as consoantes.

Segundo a autora os gregos ampliaram o uso do alfabeto colocando lado a lado consoantes e vogais, compondo as sílabas. Essa composição é considerada como o verdadeiro alfabeto, pois muitos estudiosos dedicam aos gregos essa invenção.

Cagliari (1999) defende que a utilização do alfabeto pelos gregos foi um grande diferencial: seu objetivo era escrever palavras pelos sons das letras. Porém, em todas as línguas as representações das palavras eram realizadas de formas diferentes de acordo com a pronúncia de cada pessoa. Então foi necessário criar uma escrita única para cada palavra, ainda que a fala fosse diferente, como acrescenta o autor, “A ortografia é justamente esta forma *neutra* de escrever as palavras”. (CAGLIARI, 1999 p. 175)

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a concepção de língua escrita como retrato da língua oral foi amplamente utilizada até a pouco tempo. Foi no final do século XX, no início da década de 80, que as autoras, trouxeram um novo enfoque, mostrando que a aquisição da língua escrita é a aprendizagem de um sistema de representação alfabética, assim “sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual.” (FERREIRO, 2011 p. 19)

No período do Renascimento (séculos XV e XVI), Cagliari (1998) comenta que, com o aumento das leituras individuais, surgem livros escritos, aparecem os livros para ensinar a ler e escrever e as escolas que tinha caráter cristão. Elas dividiam as crianças de acordo com suas “capacidades” e ensinavam de forma linear, aprendia-se primeiro o alfabeto, depois as sílabas e por último as palavras.

Para o autor, é somente ao final do século XVI, que a alfabetização chegou às escolas para atender as crianças das famílias ricas. As cartilhas eram parecidas com o que conhecemos e utilizamos até o fim do século passado, acompanhavam o calendário escolar e as lições eram divididas em sequências pré-determinadas.

2.1.2 A construção do ensino das primeiras letras no Brasil

As discussões sobre alfabetização, no Brasil, iniciaram-se nas últimas décadas do século XIX e início do século XX, segundo Soares (2016), momento que inicia o ensino público brasileiro. Era preciso encontrar um método que fosse favorecer a aprendizagem da leitura e escrita, pois até então, o ensino era baseado na soletração, que tinha o foco do ensino na grafia, no nome das letras e nos sons da língua. Dessa forma, nesse período iniciaram as discussões sobre os métodos de ensino, e nas últimas décadas desse século, houve uma mudança de paradigmas. Por isso a autora, diz que no Brasil aconteceram duas grandes rupturas de pensamento em relação a alfabetização acrescentando que:

Pode-se afirmar que a ruptura metodológica entre a soletração e esses métodos, ocorrida no final do século XIX, foi uma primeira mudança de paradigma na área da alfabetização; uma segunda e mais radical mudança de paradigma ocorre quase um século depois, em meados dos anos 1980, com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget (...) paradigma introduzido e divulgado no Brasil sobretudo pela obra de Emília Ferreiro. (SOARES, 2016 p. 20)

Outros autores e entre eles, Branco e Guimarães (2008) corroboram com a autora defendendo que depois da primeira ruptura de paradigmas, dois métodos estruturais (sintético e analítico) geravam discussões e reflexões que culminaram com extensa literatura fundamentando aspectos metodológicos e também psicológicos. O método sintético, mundialmente mais utilizado, focava na correspondência entre o som e a escrita, iniciava com as unidades mínimas,

as letras, indo para os elementos maiores (sílabas, palavras, textos). A aprendizagem acontecia com a mudança de comportamento a partir do reforço, por meio de estímulos sonoros e gráficos.

As autoras afirmam também que por volta das décadas de 20 e 30, as discussões sobre alfabetização tinham como objeto de estudo a fala. Esse movimento de estudos da linguagem foi denominado de corrente estruturalista, na qual se considera que os sistemas linguísticos são fatores sociais, externos aos indivíduos. Assim, a criança aprenderia através do contato com falantes da língua nativa. Inspirados por essa visão desenvolveu-se o método silábico, o qual parte das letras organizadas em sílabas. Foi o mais utilizado nas escolas brasileiras destacando que:

Eram métodos que consideravam serem os aprendizes um grupo homogêneo de sujeitos que deveriam responder igualmente aos estímulos apresentados pelo professor, inclusive que consideravam a aprendizagem da leitura e da escrita como a aquisição de uma técnica que era bem sucedida quando o treino era eficiente. (BRANCO E GUIMARÃES, 2008 p. 298)

Segundo as autoras, as práticas dos métodos tradicionais têm sua origem na psicologia comportamental, o Behaviorismo. Essa teoria considera o sujeito como um ser passível, dependente de estímulos e reforços externos. Assume um contexto linear, classificando as metas de ensino (denominadas aptidões) e organizando-as hierarquicamente, do mais fácil para o mais difícil.

E acrescentam que por isso, nesse período, popularizaram-se os testes de maturidade, os quais eram utilizados para verificação da “prontidão” da criança para a alfabetização. As crianças eram distribuídas em grupos de acordo com seu desempenho nos testes e, deste, dependeria o tempo que a criança levaria para ser alfabetizada.

Segundo Fosnot (1996) a teoria da Psicologia que fundamenta esses testes é o Maturacionismo. Ela concebe o sujeito como portador de uma programação biológica inata e por isso, a aquisição do conhecimento depende dos estágios de desenvolvimento do indivíduo. O papel do educador é criar estratégia de ensino de acordo com o desenvolvimento percebido através de avaliações e assim, classificar os alunos dentro de cada estágio.

Branco e Guimarães (2008) acrescentam que na década de 50, o linguista Noam Chomsky constitui um novo impacto sobre a linguagem, com a criação da “teoria gerativa” alterando o enfoque dos estudos sobre a língua, privilegiando sua atenção ao componente sintático. Para

Chomsky a aquisição da linguagem se dá baseadas na motivação, permitindo a produção de frases a partir das generalizações do que já sabe. Por exemplo, quando as crianças fazem construções como “Eu apaguei” e depois fazem generalizações como: “Eu acendei”.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a concepção de aprendizagem da linguagem escrita é alterada com Chomsky, pois aceitar que a criança já possui um vasto conhecimento da sua língua materna contradiz todas as práticas realizadas pelos métodos sintéticos, que consideram a criança como uma “tábula rasa”, que chega na escola sem nenhum conhecimento sobre a escrita e a linguagem. A teoria gerativa, não obteve muito destaque nas práticas pedagógicas das escolas brasileiras, pois na maior parte do século XX houve o predomínio do método sintético.

Segundo Branco e Guimarães (2008) a teoria gerativa tornou-se uma nova estrutura para a alfabetização fundamentando os métodos analíticos. Esses métodos surgiram na Europa no final do século XIX trazendo uma nova visão para a alfabetização. Eles partem das unidades maiores como as palavras, frases e textos para chegar nas unidades menores sílabas e letras. Alguns defensores desses métodos são: Piaget, Freinet e Paulo Freire. Com a utilização intensa dos métodos sintéticos no Brasil e no mundo, os métodos analíticos não tiveram grande adesão pelos professores e redes de ensino.

As autoras acrescentam que os métodos de ensino são manuais a serem seguidos pelo professores e alunos. Com esse instrumento ao professor cabia essencialmente seguir etapas e aplicar ideias concebidas pelo método. Pessoas que soubessem ler e escrever foram convidadas a fazer o papel de professores alfabetizadores.

Para as autoras foi somente em meados dos anos 80, por interferência dos linguistas, que as cartilhas começam a ser questionadas: com foco na decodificação, utilizava-se de textos elaborados para esse fim, possuindo um modelo simplista sem relação com a língua falada pela criança.

Para Soares (2016) originou-se no mesmo período, no Brasil, a segunda ruptura segundo a autora, com as concepções de alfabetização existentes. Baseada na teoria construtivista de Piaget, Emília Ferreiro e Ana Teberosky criaram a teoria da Psicogênese da Língua Escrita. A partir dessa teoria, o processo de aquisição da língua escrita acontece por meio da reconstrução

do conhecimento pelo aprendiz, transferindo o foco do ensino para a aprendizagem, destacando o papel ativo da criança.

Branco e Guimarães acrescentam que já no século XXI, ganhou destaque no processo de alfabetização o trabalho com o desenvolvimento da consciência fonológica: “habilidade para analisar intencionalmente a linguagem oral de acordo com as unidades sonoras constituintes.” (BRANCO E GUIMARÃES, 2008 p. 308).

2.1.3 Alfabetização na contemporaneidade: um olhar necessário à condição humana.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que quando pensamos no sujeito em meio ao processo de alfabetização, alguns questionamentos são fundamentais: quem é o sujeito que estamos alfabetizando? Em qual contexto isso acontece? Para que alfabetizamos? Para quem alfabetizamos?

Eliane Peres (2016) defende que as práticas pedagógicas alfabetizadoras precisam construir a identidade pessoal do aprendiz: “nada mais humano do que a linguagem, nada mais humano do que poder dizer e escrever sua palavra. Essa é a dimensão esquecida da alfabetização”. (PERES, 2016 p.16).

Historicamente os esforços das políticas públicas educacionais giram em torno das questões pedagógicas, porém por mais modernas que as práticas pedagógicas possam ser “ninguém se alfabetiza (...) com vergonha de si, silenciado, humilhado, dominado, esquecido, excluído, desacreditado, violentado.” (PERES, 2016 p. 16).

Para Vicentin (2006) a escola é um lugar privilegiado, um dos poucos espaços públicos na contemporaneidade que possibilita a interação de diferentes sujeitos possibilitando o foco na transformação da realidade externa e evitando a sua manutenção. Favorecendo dessa maneira, como acrescenta Freire e Macedo (2011) ao desenvolvimento da alfabetização como uma prática social, onde os alunos se alfabetizam por meio das suas próprias histórias e experiências e ao mesmo tempo convivem e apropriam-se de costumes e práticas de outros grupos sociais, compondo, assim, a dimensão social e individual do sujeito.

Esse estudo concorda com a concepção de alfabetização de Soares (2016): a alfabetização é um processo multifacetado e complexo e por isso é necessário compreender profundamente as suas partes para construir e compreender o todo. Portanto, o processo educativo não pode

desconsiderar a natureza humana e o contexto específico, já que a alfabetização deve contemplar todos os indivíduos dentro das suas individualidades cognitivas, sociais, físicas e emocionais.

2.2 PSICOGÊNESE DA LÍNGUA ESCRITA: REVOLUÇÃO NO CONCEITO DE APROPRIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Historicamente os estudos e debates sobre alfabetização construíram o que se sabe hoje sobre esse processo, segundo Soares (2016). Todas as descobertas e constatações se mostraram importantes, cada um em sua época e circunstâncias. A “ida e volta” de teorias e crenças não é um fenômeno próprio da alfabetização, acontecendo em diversas áreas do conhecimento. No entanto, algumas teorias tornam-se “marcos” e “divisores de águas” pelo fato de revolucionarem o campo de estudo. No que se refere a alfabetização, a divulgação dos estudos psicolinguísticos, de Ferreiro e Teberosky, deslocaram o foco de trabalho da escola, transferindo a atenção do ensino para aprendizagem.

Baseadas na teoria de Jean Piaget, o Construtivismo, as pesquisadoras destacam a necessidade das crianças serem ouvidas, concluindo que como afirmou o mestre, a lógica da criança pode ser melhor observada por suas ações e não pela linguagem. A teoria epistemológica de Piaget contraria as concepções de desenvolvimento e aprendizagem das teorias de condicionamento.

2.2.1 Teoria de Piaget: a base de Ferreiro e Teberosky para compreender o processo de aquisição da leitura e escrita

A teoria construtivista elaborada por Piaget revolucionou todas as formas de pensar a aprendizagem, pois demonstrou que é um processo de construções cognitivas na mente do indivíduo e não uma modificação do comportamento como concebiam os behavioristas como afirma Kamii (1991).

Para a autora, contrariando a teoria comportamentalista, que defende que a mudança de comportamento do sujeito se dá por meio de estímulos específicos, o Construtivismo referencia o ato de transformação do sujeito por meio da interpretação pessoal dos estímulos e é a partir dessa

interpretação que a ação do sujeito se modifica. Por isso, os indivíduos aprendem de maneiras e tempos diferentes.

Para Fosnot (2006) o Construtivismo concebe a aprendizagem como uma ação ativa e auto-reguladora, que se constrói por meio de novas representações da realidade. Estuda a origem e a construção do conhecimento que é estruturado internamente e se desenvolve a partir de interações sociais e culturais.

Delval (1997) apresenta o indivíduo concebido pelo construtivismo: o sujeito cognoscente. Ele é o “dono” do seu aprendizado, um sujeito que busca ativamente seu conhecimento, procurando conhecer o mundo e interrogando-se sobre os fenômenos que o cerca. Conceber o indivíduo como um sujeito cognoscente significa entender os conceitos de assimilação de Piaget: para “compreender” algo o sujeito precisa modificá-lo e incorporá-lo por meio dos instrumentos internos que possui para assimilar esse novo objeto do conhecimento, então conseguirá transformar a si próprio. O resultado dessa ação é um processo ativo de reconstrução interna do conhecimento, e nunca uma reprodução ou cópia de informações recebidas por outros sujeitos.

O autor acrescenta que a aprendizagem é um processo de simultâneas construções e reconstruções e ocorre a partir do nível de desenvolvimento de cada sujeito e avançará dentro das possibilidades individuais de assimilação. Dessa maneira, é aceito que o sujeito faça construções “erradas” no que se refere ao produto final esperado, porém “construtivas” no que se refere ao processo de construção do conhecimento.

Para Kamii (1991) a teoria de Piaget pode ser chamada de construtivista e também de interacionista, porque é a partir da interação com o ambiente e outros sujeitos que o indivíduo construirá seu conhecimento. A interação entre indivíduos com níveis iguais e diferentes de assimilação possibilita ao sujeito ensinar e aprender, permite a troca de ideias e opiniões e favorece a aceitação e respeito ao próximo. É através da interação com o meio que o sujeito entrará em conflito com suas estruturas internas de conhecimento, confrontando hipóteses e formulando novos conceitos, tornando-se parte essencial do processo de desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, a função da escola não é mais só ensinar. A função da escola, numa perspectiva construtivista é proporcionar experiências enriquecedoras e significativas que fazem o aluno pensar e buscar soluções, tendo como motor dessa ação a afetividade, que desperta no aluno a vontade de aprender.

2.2.2 A leitura e a escrita como objeto de conhecimento

O ensino da leitura e escrita e o persistente fracasso escolar no Brasil historicamente foram tratados como problemas dos métodos de alfabetização, segundo Soares (2016). A teoria de Ferreiro e Teberosky revolucionou essa trajetória de busca pelo melhor método trazendo uma nova fundamentação conceitual ao processo de alfabetização: o foco do processo não está mais voltado ao método e conseqüente ação docente, mas sim a uma prática de estímulos, mediação e acompanhamento da aprendizagem. Nesse contexto, a psicogênese trouxe um novo conceito e não um novo método.

A autora afirma que a leitura e a escrita, na visão psicogenética passa a ser um objeto do conhecimento que precisa ser reconstruído pelo sujeito durante o processo de aprendizagem. O ensino não está mais voltado a codificação e decodificação de fonemas e aprendizado de uma técnica, mas sim para a aquisição da língua escrita. O objetivo é a compreensão da escrita como um sistema de representação e de notação da língua.

Para o PNAIC os sistemas notacionais, considerados como códigos, têm “um conjunto de ‘regras’ ou propriedades, que definem rigidamente como aqueles símbolos funcionam para poder substituir os elementos da realidade que notam ou registram”. (MORAIS E LEITE, 2012). Dessa maneira a escrita não pode ser considerada como um código porque se trata de uma representação da língua e não um código de transcrição gráfica, tal como especifica Ferreiro (2011):

“Escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente. A tão famosa correspondência fonema-grafema deixa de ser simples quando se passa a analisar a complexidade do sistema alfabético. Não é surpreendente, portanto, que sua aprendizagem suponha um grande esforço por parte das crianças, além de um grande período de tempo e muitas dificuldades.” (FERREIRO, 2011 p. 55)

Em síntese, a escrita concebida como um processo de representação coloca a compreensão do sistema alfabético em primeiro plano, tornando o processo de apropriação da

língua escrita como um novo objeto de conhecimento, uma nova aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2011)

2.2.3 A busca do mundo escrito antes de aprender a ler

A escola transformou a escrita que era um objeto social em um objeto puramente escolar, como informa Cagliari (1998). As crianças eram vistas como “tábulas rasas” que nada sabiam e que deveriam seguir e reproduzir atividades propostas pela professora.

Confrontando essa ideia, Ferreiro (1990) diz que o indivíduo inicia seu aprendizado sobre a língua escrita em diferentes contextos sociais e não só na escola e que as crianças que vivem no meio urbano convivem com a escrita diariamente em diferentes situações.

Para Ferreiro (2011) a criança aprende e constrói seu conhecimento desde seu nascimento, tal como Piaget descreveu em sua teoria. Crescendo em um mundo letrado e convivendo com adultos leitores, manipulando livros e revistas e escutando histórias lidas, a criança percebe e “vive” a língua escrita no seu cotidiano. Porém, para transformar essas ações sociais vivenciadas em objetos de conhecimento a criança precisa construir um novo esquema conceitual que permita transformar as informações recebidas em aprendizagem.

A autora afirma que as crianças que vivem no meio social menos favorecido estão em desvantagem com relação às crianças de classes mais abastadas, onde a escrita não é tão presente e os adultos muitas vezes são analfabetos. Isso ocorre também com crianças que vivem no meio rural. Nesse contexto, o papel da escola se faz ainda mais importante porque precisa inserir a criança no meio letrado.

Ferreiro e Teberosky (1999) confirmam que a construção do conhecimento é interna, portanto individual. Para compreender o sistema alfabético, a criança constrói várias etapas ordenadas de esquemas conceituais com características específicas de construção do conhecimento e nunca de reprodução de informações. Por ser um processo de assimilação interna os resultados são estranhos aos adultos leitores, porém não foram construídos ao acaso e tão pouco são frutos somente do desenvolvimento maturacional.

A capacidade de representação, de acordo com Delval (1997) é uma grande conquista para o desenvolvimento da criança, suas possibilidades de atuação a assimilação são ampliadas. Ela não acontece somente no que se refere ao desenvolvimento da língua escrita, mas sim no desenvolvimento global da criança e permanecerão até a fase adulta. As conquistas futuras acontecerão por meio da reconstrução das representações construídas pelo sujeito.

Ferreiro (2012) não separa o desenvolvimento da leitura e da escrita, seu objeto de estudo é a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (língua escrita). No entanto, foram os níveis de apropriação da escrita que se difundiram no Brasil e no mundo. A escrita, além de apresentar um resultado observável é uma ação mais completa, pois “toda escrita [...] supõe a leitura, mas não o inverso”. (FERREIRO, 1992 p. 75)

Ferreiro (1990) afirma que a interpretação da produção escrita da criança pode ser realizada de duas maneiras: considerando *aspectos figurativos* e *aspectos construtivos*. O primeiro considera a qualidade do traçado, formas convencionais e orientação da escrita. Na mesma produção também são encontrados aspectos construtivos, que a partir da teoria da Psicogênese da língua escrita, assumem o primeiro plano porque contemplam a construção do pensamento da criança, indagando o que ela quis representar e como produziu tal representação.

Refinar o olhar do educador e pesquisador frente aos aspectos construtivos ainda é um desafio. A culpabilidade do erro é recorrente na sociedade, é proibido errar. É proibido construir. Concomitantemente vivemos tempos de total intolerância à frustração. Refinar o olhar, portanto, é aceitar e compreender experiências divergentes.

Por isso, o PNAIC afirma baseado em Ferreiro que “é preciso deixar as crianças escreverem como sabem.” (MORAIS E LEITE, 2012 p.11) Dessa maneira, o educador poderá perceber como a criança compreende o sistema alfabético, facilitando o desenvolvimento e o planejamento de futuras intervenções docentes.

A obra original de Ferreiro e Teberosky (1999) apresenta cinco níveis de desenvolvimento da aprendizagem do sistema da escrita alfabética pela criança. Posteriormente, Ferreiro (1990 e 2001) publica textos sintetizando e retomando sua teoria passando a conceber as etapas daquele desenvolvimento, em somente três níveis.

No presente estudo apresentaremos os cinco níveis mostrando a evolução e mudanças que a autora produziu com o passar dos anos.

2.2.4 Níveis de apropriação da língua escrita

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (1990, 2011) o **primeiro nível** caracteriza-se pela diferenciação que a criança faz entre dois modos de representação gráfica: representação icônica (desenhos) e não icônica (escrita). Ela percebe que a escrita nada tem a ver com os contornos do objeto e segue uma organização arbitrária e linear, características básicas de qualquer sistema de escrita.

Perceber a letra como objeto substituto é a grande conquista nesse nível, porém, a criança, nessa fase, considera como letra qualquer objeto gráfico não icônico podendo englobar números, letras, falsas letras etc.

As autoras afirmam que, nessa fase, escrever é reproduzir a grafia que a criança identifica como sendo a escrita e esta ainda não tem a função de transmitir informação. Portanto, a escrita não considera ainda a pauta sonora, mas outras propriedades que o nome pode sugerir.

A hipótese central do **Nível 2** é: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999 p. 202)

As autoras (1999) caracterizam o segundo nível pelo esforço na construção e diferenciação entre as escritas. A diferenciação da escrita se dá de forma *intrafigurais*, a criança estabelece critérios próprios para tornar o texto interpretável. A autora define dois critérios de diferenciação de formas intrafigurais: eixo quantitativo, que apresenta um número mínimo de letras e eixo qualitativo que contempla uma variação interna de grafias, uma sequência de letras iguais, por exemplo, não se pode ler porque não é interpretável. As formas intrafigurais “não permitem comparar as escritas entre si mas estabelecer quais delas podem ou poderão ser interpretáveis”. (FERREIRO, 1990 p. 29)

Nesse mesmo período a escrita evolui para diferenciações interfigurais: inicia-se aqui a comparação entre escritas diferentes. Essas diferenciações são denominadas como *interfigurais*, as condições intrafigurais ainda se mantêm porém agora há variações entre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letra de uma escrita para outra) e qualitativo (variar o repertório e/ou posição das letras de uma escrita para outra).

Esse nível marca o início do processo gráfico, as formas são mais definidas e mais próximas às letras. A criança começa a adquirir modelos estáveis na escrita, seu nome próprio, por exemplo. Ela não aceita outras formas de escrita, mesmo que utilizando as mesmas letras.

O final desse nível é marcado pela busca de outras formas de diferenciação do escrito quando a criança grafa “letras” maiores para objetos grandes e “letras” menores ou em menor quantidade para objetos pequenos, atribuindo assim à escrita características dos objetos.

Os dois primeiros períodos as diferenciações são caracterizadas pela análise global da palavra sem relacionar suas partes e sem perceber características sonoras. Foram denominados por Ferreiro e Teberosky em sua primeira obra como Pré-silábicos. Em obras futuras, Ferreiro (2001) passa a não utilizar esse termo, pois essa nomenclatura não contempla a importância dessa fase, a expressão sugere que a criança não faz relações com a língua escrita. Porém, “se trata de um período em que também há uma atitude analítica... há sim relação com a linguagem. (FERREIRO, 2001 p. 94)

Mesmo não usando mais essa terminologia, Ferreiro (1990, p.37) considera esses dois níveis fundamentais para a apropriação do conhecimento pois “as categorias lógicas do pensamento parecem ter um papel de pré-requisito” e são necessários para iniciar a aprendizagem. Dessa maneira, quando a autora reestruturou os níveis da sua obra delimitou três níveis: os dois períodos já apresentados e o terceiro período que é caracterizado pela fonetização da escrita.

O **nível 3** corresponde a uma enorme evolução no aprendizado da criança, pela primeira vez ela percebe que a escrita representa partes sonoras da fala, ou seja, a criança cria critérios para regular as variações de letras nas palavras escritas como afirma Ferreiro (2011). A evolução dessa hipótese culmina com normas bem definidas: uma letra para cada sílaba. O importante é destacar que não se trata ainda de reconhecimento dos sons das letras e sim de recorte da sílaba dentro da palavra, podendo marcar essa divisão por quaisquer sinais gráficos. No entanto, as crianças que estão na escola podem sim utilizar as letras com as quais já estão convivendo, para marcar o recorte silábico.

Aos poucos a hipótese silábica cria limitações na construção do pensamento da criança: o princípio do controle silábico confronta com a ideias da quantidade mínima de letras incorporada na fase anterior. O monossílabo, por exemplo, na hipótese silábica terá somente uma letra, e

dessa maneira torna-se um escrito não-interpretável. Há também limitações no controle qualitativo: crianças de língua materna portuguesa geralmente utilizam as vogais para marcar as sílabas; na escrita da palavra *banana*, por exemplo, aparecerá três letras A em sequência, tornando a escrita também não-interpretável.

Denominado de silábico-alfabético o **nível 4** no qual a criança faz uma análise mais profunda da palavra, há um conflito entre a escrita silábica e as formas gráficas que os textos mostram. Numa visão simplista do processo, de quem desconhece a teoria de Ferreiro, a escrita dessa fase é considerada como “omissão de letras”. Segundo Ferreiro (2011), o que acontece é exatamente o contrário, há um acréscimo de letras, já que a criança vem da escrita silábica, na qual uma só letra é suficiente para marcar a sílaba e nessa fase passa a discriminar fonemas dentro da sílaba, portanto precisa acrescentar letras para realizar a escrita silábico-alfabética.

O **nível 5** é chamado de fase alfabética. Nesse nível a criança compreendeu o sistema de escrita alfabética, colocando pelo menos duas letras para representar uma sílaba. A partir de agora os obstáculos com os quais a criança se confrontará será de discriminar as sílabas demais de duas letras, como bra., tra, etc, além das questões de ortografia que permanecerão ao longo da vida.

Fazer análise psicogenética coerente da escrita da criança é uma tarefa necessária para realizar intervenções que auxiliem o desenvolvimento da compreensão do sistema da escrita alfabética pois considerar somente os resultados na escrita sem levar em conta o processo de construção pode nos levar a interpretações equivocadas porque resultados semelhantes podem ter sido produzido por crianças em diferentes processos. Por isso, para Ferreiro (2011) devemos perguntar à criança o que ela quis escrever e adotarmos o ponto de vista desse sujeito em desenvolvimento. Privilegiar a análise apenas a partir de resultados é privilegiar o ponto de vista do adulto.

O primeiro ano do ensino fundamental é o ano escolar que *a priori* se verificará e desenvolverá esses níveis de apropriação do conhecimento. A unidade 1 dos cadernos de formação do PNAIC apresenta quadros de acompanhamento de aprendizagem do aluno (anexo 1), que se faz necessário para planejar as práticas educativas de acordo com o conhecimento de cada aluno concebido na sua singularidade.

2.3 ALFABETIZAÇÃO: UMA APRENDIZAGEM FUNDAMENTALMENTE LINGUÍSTICA

O ensino e o desenvolvimento da língua materna permeiam todos os campos do conhecimento e por seu caráter essencialmente social se mostra fundamental. O processo de alfabetização só será compreendido de forma plena se for concebido na sua complexidade, tecendo as suas partes para formar o todo. Dentro desse contexto, a alfabetização é essencialmente um processo linguístico, de aquisição da língua escrita, e dessa maneira, engloba conceitos já tratados nesse trabalho como condição humana, função social, sujeito cognoscente e compreensão. No entanto, o objeto de estudo e foco nas séries iniciais, em especial no primeiro ano do ensino fundamental, precisa ser fundamentalmente linguístico.

É de conhecimento comum que os métodos tradicionais de alfabetização não tinham embasamento linguístico e naquele contexto o que aluno aprendia era um treinamento de letras e sílabas que evoluíam para palavras e frases, em um longo período, que a grande parte dos alunos não conseguia dominar, e segundo Cagliari (1998) o método não ensinava os limites e o uso real da língua. A alfabetização consistia “na atividade do desmonta-e-monta da linguagem, em todos os seus níveis, de todas as formas possíveis”. (CAGLIARI, 1998 p. 43) Os textos das cartilhas eram especialmente elaborados para esse fim, sendo pobres linguisticamente e sem significado para as crianças. Criava-se uma linguagem própria para os bancos escolares, sem relação com o uso social da língua. Os alunos reproduziam textos para realizar atividades para o professor, em sua maioria cópias e/ou repetições de palavras apresentadas nas lições anteriores. O aluno não entendia o significado das palavras e não compreendia o sistema alfabético.

A aprendizagem da escrita alfabética, na perspectiva das cartilhas é a aprendizagem de um código escrito, ou seja, um código que substitui os sons da fala e segundo Soares (2016) linguisticamente isso não é verdadeiro, pois “os grafemas *representam* os sons da fala, e o sistema de escrita alfabético foi inventado como um *sistema de representação*, não como um código”. (SOARES, 2016 p. 47)

Para a autora, a aprendizagem da escrita alfabética acontece por meio do sistema de representação e também por meio do sistema notacional da língua: ao compreender o que a escrita representa o sujeito precisa também aprender como são representados (notados) os sons da fala, que acontece de forma arbitrária e convencional.

Para Soares (2016) ao conceber o sistema de representação frente ao sistema de codificação, o objeto de conhecimento é modificado. No processo de codificação da língua o foco é a discriminação visual e auditiva, e a linguagem é colocada em segundo plano, objetiva-se a aquisição de uma técnica de leitura e escrita. Já no sistema de representação o objeto é a compreensão da língua, objetivando-se a construção de um novo conhecimento, trazendo mudanças conceituais.

De acordo com a autora para ler é preciso uma atitude consciente e intencional frente à língua escrita. Mas acima de tudo a criança precisa entender as letras como objetos substitutos da língua oral, ou seja, ela precisa reconhecer a natureza arbitrária dos signos e perceber que a escrita representa o significante e não o significado das palavras. Dessa maneira, a criança conseguirá focar sua atenção para os sons das palavras e segmentar os sons que a constituem, distanciando-se do seu significado¹, habilidade que caracteriza a consciência fonológica.

Para Soares (2016) A consciência fonológica é uma dimensão da metalinguística que se caracteriza pela “capacidade de *refletir* sobre o texto escrito, sua estrutura e organização, suas características sintáticas e contextuais.” (SOARES, 2016 p. 124)

De acordo com a autora, a consciência fonológica, por sua vez caracteriza-se pelo desenvolvimento da sensibilidade sob a cadeia sonora da fala e o reconhecimento das possibilidades de sua segmentação. É a habilidade de refletir sobre as partes sonoras das palavras.

O PNAIC afirma que é por meio de uma atitude consciente perante a língua escrita que a criança desenvolverá seu processo de alfabetização. Entretanto, reduzir o processo de aquisição da língua escrita ao desenvolvimento da consciência fonológica é uma atividade simplista e arriscada. A compreensão do sistema alfabético como um sistema de representação e notação da língua exige do indivíduo a compreensão de um novo conceito englobando aspectos cognitivos, linguísticos e sociais. (MORAIS E LEITE, 2012)

¹Com base nesse pensamento, muitos pesquisadores linguístas se utilizam de pseudopalavras para desenvolver suas pesquisas. Ação reprovada para o contexto de ensino, pois “ao dissociar o significante sonoro do significado, destruímos o signo linguístico” (FERREIRO, 2011 p. 18)

Dessa maneira, o desenvolvimento a consciência fonológica é uma condição fundamental para a aprendizagem do sistema alfabético. Realizada de forma intencional e por meio do ensino explícito, as atividades são de análise da língua: aliterações, rimas, sílabas, letras e fonemas.

O ensino explícito, segundo o PNAIC, não significa o desenvolvimento de uma aula expositiva e monótona. O professor deve criar situações que levem os alunos a vivenciarem e refletirem sobre o material trabalhado a ponto, por exemplo, de descobrirem e perceberem que as palavras que tem “pedaços” iguais tendem a ser escritas de modo idêntico. (MORAIS E LEITE, 2012)

Para Massini-Cagliari (1999) o ato de ler exige uma inter-relação de diferentes conhecimentos que são construídos na prática diária, sem ordem ou hierarquia estabelecida. As construções farão sentido somente quando fizerem parte do todo. Na leitura a criança vai decifrar o escrito, analisando letra por letra até reconhecer a palavra, porém essa leitura só será significativa se a palavra estiver inserida no contexto já experimentado pela criança.

De acordo com a autora, o fundamento para a leitura é conhecer a língua. O falante da língua nativa tem internalizado as regras necessárias segundo seu dialeto. Por isso, o contexto em que a palavra está inserida favorece a compreensão do significado da palavra, pois no momento da decifração o aluno que está em processo de alfabetização sempre se utilizará dos conhecimentos da língua que já possui.

Segundo Massini-Cagliari, a leitura como decifração pode ser considerada menos complexa quando comparada com a escrita; na leitura o sujeito precisa decifrar o texto já escrito por outro, já na escrita é necessária a construção da palavra que se inicia com a observação dos sons dos fonemas fazendo a ligação com o seu grafema ou traçado. Por isso, aprender a ler é mais fácil de aprender a escrever.

No entanto, o ato de ler exige do sujeito duas ações distintas e interdependentes: decifrar e compreender o texto escrito. A decifração é o ato concreto de ler como afirma Cagliari (1998), é verificar a informação explícita e objetiva que o texto fornece. A compreensão é subjetiva ao leitor, durante o ato de ler o sujeito fará a construção do significado do texto a partir de suas experiências e interações com as informações que o texto apresenta. Por isso, nessa perspectiva o ato ler é um processo profundamente ativo.

Crianças que vivem em um meio letrado desde muito cedo conseguem identificar e fazer “leituras” de placas e rótulos, que são considerados como um desenho. Aos poucos, já com intervenção da escola, vão construindo outras ideias necessárias para a aprendizagem da leitura. Nesse contexto, segundo Soares (2014a) constatou-se que a causa das dificuldades na alfabetização pelas crianças das camadas populares era devido ao abismo existente entre a variação linguística do dialeto padrão e o dialeto falado por essas crianças. Por isso, os estudos sociolinguísticos tentam esclarecer e também aproximar o ensino do dialeto padrão a indivíduos falantes do dialeto não padrão.

A linguagem é essencialmente oral segundo Cagliari (1998) e por isso, no momento da aprendizagem a criança utiliza como referência seus conhecimentos já adquiridos sobre a língua, a fala. A língua, por sua vez, é o conjunto de vários dialetos que apresentam semelhanças e diferenças entre si.

Assim sendo, para o autor o aluno não precisa mudar o seu jeito de falar e a escola não deixará de ensinar o dialeto padrão. O que ocorrerá é o privilégio do ensino da leitura e escrita ao ensino da língua culta. Dessa maneira, o aluno não deixará de lado seu dialeto para aprender a norma padrão, pelo contrário, terá ampliado seu conhecimento sobre a língua, favorecendo sua adaptação em diferentes esferas da sociedade, adaptando a variedade linguística ao contexto que está inserido. O processo de apropriação da norma culta nunca será interrompido.

Soares (2014a) afirma que classes sociais com dialetos diferentes privilegiam a escrita de forma desigual, criando determinadas expectativas a respeito das funções do uso da língua. Por isso o papel do professor é de atuar por meio da experiência e de profundos conhecimentos dos conteúdos a ensinar, qualificando e contextualizando sua prática. Práticas homogêneas e verticalizadas, aplicadas sem critério, empregadas pelas antigas cartilhas e hoje em inúmeros blogs largamente difundidos, minimizam o processo alfabetizador, tornando-o descontextualizado, pouco significativo e efetivo.

As concepções de aprendizagem construtivistas (aqui representadas por Emília Ferreiro) e linguísticas (representadas por Magda Soares e Luiz Carlos Cagliari) se diferenciam por seu objeto de estudo: a abordagem construtivista tem como foco a esfera cognitiva do sujeito e a abordagem linguística enfatiza o domínio da língua. Devemos considerá-las como abordagens

diferentes, como realmente são, porém, não podemos concebê-las como antagônicas, por que elas dialogam e se completam entre si. É a união dessas duas concepções que a unidade 3 dos cadernos de formação do PNAIC apresenta, com textos de Arthur Gomes de Moraes e Tânia Maria S.B. Rios Leite.

Em síntese, com o enfoque linguístico, tema dessa seção, Magda Soares tematiza as etapas da alfabetização, mostrando que o processo inicia-se:

já na educação infantil, levando a criança a superar o realismo nominal e a desenvolver a consciência de rimas e aliterações, a fim de que se torne capaz de focalizar os sons da fala, dissociando-os dos significados. Em seguida, desenvolvendo a consciência silábica e a habilidade de segmentação da palavra em sílaba, que inaugura o período de fonetização da escrita e conduz à sensibilidade a fonemas, condição essencial para o domínio de um sistema alfabético de escrita. (SOARES, 2016 p. 188)

A tessitura de conhecimentos cognitivos, linguísticos e sociais no processo de alfabetização é o foco desse trabalho. Para isso, se faz necessário discutir também outro conceito: o letramento.

2.3.1 Letramento: uma visão social sobre o processo de alfabetização

A relação e o uso que o homem faz da língua escrita transforma-se ao longo da história conforme aponta Soares (2014b) a escrita hoje não tem o mesmo significado que no início do século passado. Inicialmente era suficientemente alfabetizado, no Brasil, o indivíduo que saberia escrever seu nome, mais tarde exigia-se a leitura e escrita de bilhetes simples. No entanto, esses patamares não refletem mais as expectativas e necessidades da sociedade atual.

A autora acrescenta que foi a partir da tentativa de explicar essas novas ideias, que surgiu no Brasil, ao final da década de 80, o conceito de letramento que é a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que significa o estado ou condição do indivíduo que aprendeu a ler e escrever. Ou seja, indivíduo que compreende e utiliza a língua escrita.²O conceito de letramento

² Emília Ferreiro, 2012, não concorda com a tradução da palavra *literacy* do inglês para *letramento* em português: a palavra letramento está vinculada a “letra”. Por isso para ela, a termo correto seria “Cultura Letrada.” Ferreiro, em toda sua obra, amplia o conceito de alfabetização defendendo a construção do sistema alfabético pela criança por meio do uso social de textos reais. Por isso, podemos dizer que Ferreiro concorda com o “conceito de letramento”, porém, não considera essa nomenclatura adequada.

surge com a intenção de ampliar o conceito tradicional de alfabetização que restringe esse termo a aquisição da língua escrita.

A autora destaca que o letramento é multidimensional e por isso sua natureza não é estática e muito menos universal. É um conceito volátil que se adapta conforme sua época histórica e sociedade que está inserido. Um indivíduo letrado é aquele capaz de se transformar por meio da leitura e escrita englobando diversas dimensões: pessoal, social, cultural, cognitiva e linguística.

Nesse contexto, segundo o PNAIC, o processo de decifração da língua não se torna menos importante, ao contrário é parte fundamental nesse processo, pois apesar de distintos, eles dialogam entre si. Por isso, o processo de ensino da leitura e escrita deve estar inserido no contexto de interação e prática social da língua. Partindo disso, o Pacto concebe o conceito de alfabetizar letrando para o qual é necessário o desenvolvimento de atividades “variadas, em torno dos eixos do componente curricular Língua Portuguesa (oralidade, leitura, produção textual e análise linguística)”. (SOUZA E LEAL, 2012 p. 9).

O PNAIC assume o conceito de alfabetizar letrando defendendo que as crianças podem vivenciar desde cedo atividades que as levem a pensar sobre o sistema de escrita alfabética de forma lúdica, reflexiva e vivenciando a leitura e a escrita por meio de diferentes textos. (ALBUQUERQUE, 2012)

A dimensão individual do letramento para Soares (2014a) concebe o sujeito letrado como capaz de compreender a intenção dos diferentes textos socialmente utilizados, interpretando-os e comunicando suas ideias. Deverá também ser capaz de se comunicar com outras pessoas por meio das suas produções escritas, elaborando seu conhecimento e significando seu aprendizado.

A autora aponta que o letramento adequado depende do que se lê e escreve, ou seja, depende de qual tipo de escritos o sujeito está exposto diariamente, nesse contexto, o meio social é fundamental para definir o nível de letramento que esse indivíduo está inserido. Por isso, o letramento engloba, também, a dimensão social.

A dimensão social considera importante o que as pessoas *fazem* com as habilidades de leitura e escrita, acrescenta Soares (2014a) e qual é a importância da cultura letrada no contexto social. Nessa dimensão, dois pontos de vistas são considerados; o funcional e o revolucionário.

Para Soares (2014a) o letramento funcional é o conjunto de habilidades e conhecimentos da língua necessários no contexto social. Nesse enfoque, espera-se que o sujeito seja capaz de se envolver em todas as atividades escritas do seu grupo social.

A autora (2014b) afirma que concebendo o termo letramento como parte do conceito de alfabetização temos um processo infinito de relações e aprendizagens no que se refere a apropriação da língua escrita. Considerando que nas sociedades contemporâneas o sujeito vive inserido no mundo letrado desde seu nascimento até sua morte, esse aprendizado nunca acabará, ainda mais levando-se em conta a incessante e rápida transformação no mundo tecnológico atual.

Em outra perspectiva social Soares (2014a) aponta que o letramento é visto como um conjunto de ações sociais mais amplos, considerados por alguns como revolucionário. O letramento revolucionário é uma prática crítica que busca formar indivíduos conscientes de sua realidade, podendo transformá-la.

A escola com seu caráter formador e também inserida na sociedade, não pode desprezar esses conceitos. Compreender os anseios, necessidades e a realidade da comunidade que a escola está inserida devem ser a premissa básica nesse processo. A escola precisa partir da realidade do aluno, porém tem a obrigação de ampliar essa visão: favorecendo experiências significativas, refletindo sobre sua ação, construindo e produzindo conhecimentos e principalmente transformando a realidade.

2.3.1.1 Literatura

A apropriação do conceito de alfabetizar letrando sem dúvida é um dos principais objetivos da formação do PNAIC. Para esse fim o pacto propõe o uso de diferentes gêneros textuais e sua utilização real no meio social.

No entanto outra novidade que o PNAIC apresentou foi a utilização de obras literárias e a importância da literatura nas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2012).

No que se refere a literatura o PNAIC compreende que a familiarização com diferentes obras e textos literários seja o caminho para integração entre o lúdico e os conteúdos curriculares. Pois a literatura emociona, diverte e dá prazer ao mesmo tempo em que carrega informações sobre o mundo e as relações humanas; a literatura simultaneamente aguça o imaginário, desenvolve a criatividade e a capacidade interpretativa. (FERREIRA, ROSA e TELES, 2012).

De acordo com Teberosky e Colomer (2003) nas classes de alfabetização as crianças precisam de ajuda docente para entrar no mundo da literatura e a maneira mais benéfica para o desenvolvimento e aquisição da linguagem escrita é por meio da escuta e/ou leitura de histórias.

Segundo as autoras, deve-se ler com frequência para as crianças pois a leitura em voz alta apresenta elementos diferentes em relação a comunicação direta; ela faz com que as crianças percebam características próprias da língua escrita como o léxico e sintaxe.

Para Zanchetta Junior (2017) a literatura convida a atenção do leitor para a observação de detalhes interiores as imagens ilustradas, pois essas imagens contam outras narrativas além das histórias verbais.

Os textos literários carregam aspectos subjetivos próprios do leitor e por isso para o autor “o leitor não apenas decodifica uma história mas tende a vivê-la”. (ZANCHETTA JUNIOR, 2017 p. 151)

2.4 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: UMA NOVA POLÍTICA EM PROL DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA.

O Pacto trouxe uma promessa de transformação da realidade das práticas pedagógicas alfabetizadoras das escolas brasileiras com investimentos na formação de professores, em materiais pedagógicos e na avaliação permanente. No entanto, a nova concepção de alfabetização é o maior legado do PNAIC, como foi amplamente discutido nas seções anteriores, o foco da alfabetização na perspectiva do Pacto é do alfabetizar letrando.

Segundo o portal do MEC o PNAIC teve como investimento em torno de R\$ 3 bilhões, envolveu mais de 5,3 mil municípios, abrangendo 8 milhões de estudantes e 108 mil escolas da rede pública do país. A formação compreendeu cursos para 360 mil professores alfabetizadores, 18 mil orientadores de estudos, capacitados em 36 universidades públicas.

O PNAIC é um programa do governo federal de esfera nacional, ou seja, todos os estados e municípios foram convidados a assumir o compromisso de, junto com o governo federal, garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até 8 anos de idades, ao final do 3º ano.

O Pacto é uma ação integrada e mais ampla que políticas públicas anteriores, seu foco principal é na formação de professores. Os eixos fundamentais do PNAIC são: formação

continuada de professores, materiais didáticos e pedagógicos, gestão de controle social e mobilização social e avaliação.

A formação continuada de professores em 2013 (foco desse trabalho) compreendeu uma carga horária de 120 horas, divididas em horas presenciais (80h) e horas a distância (40h).

A formação centrou-se no objetivo de refletir, organizar e estruturar a prática pedagógica do professor, conforme o caderno de apresentação do PNAIC (Brasil, 2012, p. 31), os objetivos do curso de formação foram:

- 1- Entender a concepção de alfabetização e letramento.
- 2- Aprofundar a compreensão sobre currículo e direitos de aprendizagem nas séries iniciais além do desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento.
- 3- Compreender a importância da avaliação, analisando e construindo instrumentos de registro de aprendizagem.
- 4- Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com diferentes necessidades físicas, mentais e de aprendizado.
- 5- Conhecer e utilizar os diferentes recursos didáticos distribuídos pelo MEC.
- 6- Planejar, analisar e criar a alfabetização na perspectiva do letramento.
- 7- Compreender a importância dos diferentes agrupamentos em sala.
- 8- Criar um ambiente alfabetizador.
- 9- Entender a relação entre alfabetização e a consciência fonológica, analisando e planejando situações.
- 10- Compreender e planejar a importância da literatura em sala.
- 11- Conhecer e conceber o jogo e a brincadeira como um recurso didático importante.
- 12- Analisar e planejar a alfabetização integrando diferentes componentes curriculares por meio de projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes objetivando o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita.

Esses objetivos foram desenvolvidos em diferentes momentos da formação, numa perspectiva em espiral, garantindo que cada tema fosse retomado e as reflexões aprofundadas. Atividades permanentes foram contempladas em todas as unidades como leitura de texto, tarefas de casa, socialização de atividades realizadas e estudo de textos para aprofundamento de saberes específicos.

As temáticas do curso foram organizadas em unidades e distribuídas da seguinte forma, conforme o caderno de apresentação:

QUADRO 1 - TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS DURANTE A FORMAÇÃO DO PNAIC 2013

UNIDADE	TEMÁTICAS DESENVOLVIDAS
1 (12 horas)	Concepção de alfabetização, currículo, interdisciplinaridade, avaliação inicial e inclusão.
2 (8 horas)	Planejamento na perspectiva do letramento, integração das diferentes áreas do conhecimento, a importância dos diferentes recursos didáticos.
3 (8 horas)	A apropriação do sistema alfabético e suas relações com a consciência fonológica.
4 (12 horas)	O ambiente alfabetizador, a organização da turma em diferentes agrupamentos, atividades diversificadas, jogos e brincadeiras, exploração da literatura como atividade permanente.
5 (12 horas)	Os diferentes textos nas salas de alfabetização
6 (12 horas)	O papel da oralidade, escrita e leitura na apropriação do conhecimento de diferentes áreas por meio de projetos didáticos e sequências didáticas.
7 (8 horas)	Avaliação e planejamento de estratégias para atendimento com crianças com baixo desempenho. Inclusão.
8 (8 horas)	Avaliação final, registros de aprendizagens, avaliação do trabalho docente.

Fonte: (BRASIL, 2012 p. 33)

O material didático é composto por um conjunto de recursos, são eles: livros didáticos (PNLD); obras pedagógicas complementares; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras

de referência, de literatura e de pesquisa (PNBE); caderno de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização. O PNAIC concebeu esses recursos como suporte a interação dos alunos favorecendo o desenvolvimento de capacidade de leitura e escrita de modo reflexivo, crítico e lúdico. Alguns desses recursos forma garantidos pelo MEC: obras literárias, jogos, dentre outros.

Os cadernos de apoio pedagógico foram elaborados em parceria do MEC com as universidades Federais e grupos de pesquisas para dar base teórica aos professores alfabetizadores e também fundamentar os encontros presenciais da formação. O material engloba oito cadernos para cada ano do ciclo I, oito cadernos para Educação no Campo e um para a educação especial. A formação do ano de 2013 focou a língua portuguesa, principal objeto desse estudo. As escolas receberam os exemplares dos cadernos pedagógicos e o material tornou-se de uso coletivo.

Oito cadernos foram distribuídos para cada ano do ciclo I e eram diferenciados por cores: os do primeiro ano eram oito cadernos de cor azul, segundo ano na cor amarela e terceiro ano na co verde. Apesar da divisão por anos do ciclo, as unidades apresentam os mesmos temas que são aprofundados de acordo com os objetivos peculiares de cada ano.

Os cadernos são organizados da mesma maneira, englobando os seguintes tópicos:

- **Iniciando a conversa:** breve texto que explana os objetivos da unidade
- **Aprofundando o tema:** textos elaborados por diferentes autores, apresentando o tema em questão
- **Compartilhando:** seção que apresenta instrumentos, sugestões, leis e relatos para enriquecer o trabalho do professor
- **Aprendendo mais:** sugestões de leitura (com breves resumos) e de atividades para os encontros de formação.

As coletâneas de livros de literatura, obras pedagógicas complementares, conhecidos nas escolas como “as caixas de livros do PNAIC”, vieram com o objetivo de ampliar as referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento, por meio da criação das bibliotecas de sala, onde os estudantes pudessem manipular e vivenciar a leitura de diferentes histórias, favorecendo a aprendizagem e a formação do leitor.

Outro material conhecido nas escolas é “a caixa de jogos do PNAIC”, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, são importantes recursos didáticos que auxiliam o professor dinamizando práticas lúdicas.

O terceiro eixo que fundamenta o PNAIC é a avaliação que foi proposta da seguinte maneira:

1. Avaliações processuais, realizadas durante o curso (2013) e desenvolvidas pelos professores em sala de aula com seus alunos, em uma perspectiva formativa.
2. Provinha Brasil realizada no início e no final do 2º ano. Avaliação diagnóstica dirigida para crianças que já frequentaram, ao menos, um ano escolar em classe de alfabetização. As provas são produzidas pelo Inep, porém a operacionalização, aplicação, correção e análise dos dados são de responsabilidade dos gestores das Secretarias de Educação.
3. ANA – avaliação nacional da Alfabetização. Segundo o Inep, essa avaliação objetiva aferir o nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, por meio de testes cognitivos.

No município de Curitiba, a ANA, foi aplicada no ano de 2013 e 2014.

De acordo com o INEP, em 2014, participaram da prova 17.045 alunos de 177 escolas da rede municipal de Curitiba. Os resultados foram apresentados em uma Escala de Proficiência, dividida por níveis progressivos e cumulativos. Ou seja, quando o aluno está posicionado em determinado nível da escala, pressupõe-se que ele tenha desenvolvido as habilidades referentes a esse nível e também habilidades dos níveis anteriores.

No teste de leitura, o nível 1 apresenta-se como nível mais elementar (até 425 pontos), e nível 4 como o mais elevado (mais de 625 pontos) da escala.

As principais competências avaliadas em cada nível são:

- Nível 1: Ler palavras com estrutura simples
- Nível 2: Localizar informações explícitas em textos curtos.
- Nível 3: Localizar informação explícita em textos de maior extensão.
- Nível 4: Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando

elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.

O Inep apresentou os resultados dos testes realizados no ano de 2013 e 2014. No contexto geral, os números são preocupantes, ainda que de forma tímida, mudanças positivas foram apontadas: em 2013, estavam no nível 4, 10,40% das crianças participantes. Em 2014 esse número passou para 11,47%.

Simultaneamente, o número de alunos que estavam no nível 1 em 2013 eram de 14,72%. Em 2014 houve uma melhora, para 13,25%.

Os alunos do terceiro ano da RMC, em sua maioria, apresentaram nível 3 de proficiência em leitura, sendo de 40,58% em 2013 e 40,35% em 2014. Um número expressivo de crianças ainda se mantém no nível 2 apresentando o índice de 34,30% em 2013 e 34,92% em 2014.

Os resultados dos testes de escrita foram divididos em 5 níveis seguindo o mesmo critério do teste de leitura. As principais competências avaliadas são:

- Nível 1: não escreve palavras e não estabelece correspondência entre os valores sonoros das partes escritas.
- Nível 2: escreve alfabeticamente palavras com trocas ou omissão de letras.
- Nível 3: escreve ortograficamente palavras com estrutura silábica consoante-vogal, apresentando alguns desvios ortográficos em palavras com estruturas silábicas mais complexas. Em relação à produção de textos, escreve de forma inadequada ao que foi proposto.
- Nível 4: escreve ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, atende à proposta de dar continuidade a uma narrativa, embora possam não contemplar todos os elementos da narrativa e/ou partes da história a ser contada.
- Nível 5: escreve ortograficamente palavras com diferentes estruturas silábicas. Em relação à produção de textos, atende à proposta de dar continuidade a uma narrativa, evidenciando uma situação central e final.

O Inep não divulgou os resultados da prova de escrita realizada em 2013.

Na prova de escrita realizada em 2014, 69,33% dos estudantes estavam no nível 4 e 12,97% no nível 5.

No nível 1 aparecem 4,70% dos estudantes; no nível 2 apareceram 7,68% e nível 3 apareceram 5,33%.

Em 2015 a prova foi cancelada pelo MEC, em 2016 a prova foi aplicada, porém os resultados ainda não foram divulgados. Participaram todas as escolas públicas urbanas e rurais que apresentarem ao menos dez alunos matriculados no terceiro ano do ensino fundamental.

Os testes destinados a aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa foram compostos por dezessete questões objetivas de múltipla escolha que avaliaram a competência de leitura e três questões de produção escrita. Os testes foram aplicados pelo INEP e a RMC não teve acesso a eles.

Os resultados apontados mostram que RMC está longe de atingir o nível mais elevado porque em escrita apenas 12,97% dos estudantes se encontravam nesse nível. Portanto, 87,03% dos estudantes ainda não atingiram esse patamar.

No que se refere à leitura apenas 11,47% se encontram nesse nível, sendo que faltam 88,53% de alunos atingirem o nível mais elevado.

No entanto, segundo o site todos pela educação o MEC considera proficiente o aluno que atinge o nível 2 nos testes de leitura. Nesse contexto, 86,75% dos estudantes da RMC são considerados proficientes em leitura.

O nível 2 considera o aluno ser capaz de ler informações explícitas em textos curtos e escrever palavras alfabeticamente com troca e omissões.

Vale ressaltar, que o Pacto não contemplou a obrigatoriedade de permanência nas classes de alfabetização das professoras que participaram da formação, dessa maneira, os dados coletados por meio da ANA, podem representar dados referentes a alunos de professoras que não estiveram em formação no PNAIC.

O eixo – Gestão, controle e mobilização social - foi responsável em monitorar as ações do pacto com coordenações nacionais, estaduais e municipais. Foi dividido em quatro esferas: Gestão Nacional; Coordenação Institucional em cada estado federado; Coordenação Estadual e Coordenação Municipal.

Nos anos seguintes o PNAIC seguiu com a formação continuada em moldes parecidos. Em 2013 e 2014, no entanto, foram os anos de maior euforia e força formativa do Pacto. Nos anos seguintes, 2015 e 2016, devido a crise política e econômica, inúmeras interferências surgiram, muitos municípios não aderiam ao Pacto e as suas ações formativas foram se perdendo. Em 2017,

não houve formação, mas foi anunciado no início do segundo semestre desse mesmo ano o PNAIC com uma nova proposta, que dentre várias mudanças, contempla também a educação infantil.

2.4.1 PNAIC na rede municipal de Curitiba

O Pnaic abrangeu todas as cidades do Paraná. Os municípios, em parceria com universidades públicas, foram responsáveis por organizar e aplicar o pacto nas secretarias municipais. Em Curitiba a Universidade Federal do Paraná foi a responsável pela coordenação geral e pedagógica, como também por elaborar e executar o programa no município. O Pnaic também conta com coordenações em âmbito federal, estadual e municipal.

O curso de formação do Pacto com ênfase em língua Portuguesa foi ministrado no ano de 2013. Todos os formadores participaram de um processo seletivo realizado pela UFPR. Foi realizado encontros de formação com carga horária de 200 horas. Em Curitiba, tivemos 73 orientadores, distribuídos em 73 turmas, com no máximo 25 professores em cada uma delas, totalizando 1459 professores alfabetizadores participantes. (Fonte SME)

A formação dos professores alfabetizadores foi organizada por módulos divididos de acordo com o material didático, bem como a carga horária. Os encontros eram quinzenais e tinham a duração de 3h30min. Eles aconteciam em diferentes escolas da Rede Municipal de Ensino (RME). Cada professor alfabetizador escolheu o local de sua preferência. O número de escolas por núcleos regionais foram divididas conforme a demanda, da seguinte forma: Núcleo Matriz – 20 turmas, Núcleo Bairro Novo – 6 turmas, Núcleo Boqueirão – 9 turmas, Núcleo Boa Vista – 7 turmas, Núcleo CIC – 3 turmas, Núcleo Cajuru 6 turmas, Núcleo Pinheirinho – 9 turmas, Núcleo Portão 6 turmas e Núcleo Santa Felicidade 6 turmas. (Fonte SME)

2.5 SABERES NECESSÁRIOS A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Ao longo dos capítulos apresentados no presente estudo viemos analisando elementos teóricos fundamentais e essenciais para o desenvolvimento das práticas pedagógicas das classes de alfabetização. Para isso se faz necessário a compreensão da concepção de ação pedagógica que baseia esse estudo.

Para explicitar a visão de prática que esse estudo,recorre-se a Franco (2016) quando defende que para à prática pedagógica é necessário um olhar reflexivo contínuo e coletivo, garantindo a intencionalidade do processo educativo.

Nessa direção Vicentin (2017) afirma que a prática pedagógica não está ligada a algo mecânico e deve estar associada a consciência. Portanto, “a prática pedagógica por excelência é um exercício constante e permanente dessa relação permeada pela teoria estudada, refletida que vai iluminando a prática e é iluminada por ela”. (VICENTIN, 2017 p. 54).

Para isso, ainda em Franco (2016) encontramos os fundamentos de prática pedagógica como uma ação profundamente relacionada a aspectos da realidade local e específica às subjetividades dos sujeitos individuais e coletivos. Portanto as práticas pedagógicas devem ser estruturadas de forma intencional para atender demandas sociais singulares.

Assim se faz necessário diferenciar a prática educativa e prática pedagógica. Segundo a autora, práticas educativas são ações educativas para a concretização do processo educacional ao ponto que as práticas pedagógicas são práticas sociais que são exercidas com o objetivo de concretizar o processo pedagógico. Ou seja, a prática pedagógica inclui a prática educativa e transcende.

Transcende por que segundo Franco, a pedagogia perpassa por entre o real, as culturas e os sujeitos. Perpassa a escola, mas vai mais além porque ocorrem em meio a processos que estruturam a vida e a existência.

Franco (2016) defende que na a prática pedagógica o professor deve ter uma ação docente pedagogicamente fundamentada: consciente da sua responsabilidade social e comprometido individual e coletivamente o professor tem uma dimensão a atingir e uma proposta sobre o que ensina. O professor pedagogicamente fundamentado exerce sua prática com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social”. (FRANCO, 2016 p. 541).

2.5.1 Saberes necessários a prática docente pedagogicamente fundamentada

Para Tardif (2014) a prática educativa é um modo de agir plural que mobiliza diversas ações e diferentes saberes específicos. Por compor uma das categorias fundamentais da atividade

humana não pode ser reduzida a uma técnica que concebe a ação individual sobre o objeto ensino. A prática educativa, portanto, é o resultado da interação de ações humanas que por meio da técnica e do conhecimento teórico se desenvolve a fim de transformar a ação inicial.

Na escola o professor é um dos principais responsáveis por conduzir essas interações e é permeando a ação docente que todo o processo pedagógico se desenvolve. É o professor, na sua posição de educador, na sua ação coletiva, que conduzirá as relações, valores, ideias e hábitos pedagógicos.

Para Tardif (2014), a ação docente é construída por diferentes condicionantes dentro de um contexto escolar específico que engloba a experiência pessoal e profissional do professor, a interação com alunos e outros professores, a relação do professor com os saberes teóricos específicos da sua prática e o enfrentamento de desafios diários.

Para o autor, a ação do professor está em constante transformação e reflexão e para compreensão da atividade educativa estabelece “fios condutores” que compõe a prática docente. São eles:

1. Formação do ser humano: O professor é antes de tudo um ser complexo e único. Sua formação como ser humano contempla fenômenos objetivos e subjetivos, fenômenos sociais e individuais, é construída por comportamentos e normas sociais expressando sua subjetividade por meio da dimensão afetiva e emocional. Portanto, segundo Tardif, o processo de formação do ser humano reflete os seres que somos.
2. Ensino: a prática do professor não é uma ação específica, mas fruto de diferentes ações heterogêneas. É baseada em concepções teóricas de ensino, estruturadas de forma coletiva e individual.
3. Diversidade de saberes: a presença simultânea de diferentes tipos de ação torna a docência um ato cada vez mais complexo. Por se caracterizar pela inter-relação entre objetivos práticos, normas, afetos e tradições, a prática educativa mostra uma face contraditória e por vezes, incompatível.
4. Interação: A interação é o elemento mais importante da ação. A atividade docente se dá no convívio com os alunos e com outros professores em uma relação de colaboração, coordenando ações individuais e coletivas.

5. Saber ensinar: supõe uma pluralidade de saberes, um conjunto de competências diferenciadas.

Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural oriunda da cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos; deve ser capaz de argumentar e de defender um ponto de vista; deve ser capaz de se expressar com uma certa autenticidade, diante dos seus alunos; deve ser capaz de gerir uma sala de aula de maneira estratégica a fim de atingir objetivos de aprendizagem, conservando sempre a possibilidade de negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modificá-los até certo ponto.(TARDIF, 2014 p. 178).

6. Juízos práticos: para orientar e estruturar sua prática o professor se baseia em valores morais e sociais: normas, tradições e da experiência vivida.
7. Discernimento: é a capacidade do professor para enfrentar e julgar situações imprevisíveis, principalmente aquelas que confrontam valores e tradições do contexto escolar. “Se não sou capaz de estabelecer a diferença entre uma norma, um fato, um afeto, um papel social, uma opinião, uma emoção, etc., sou um perigo público numa sala de aula” (TARDIF, 2014 p. 180).

Portanto, a prática docente mobiliza diferentes saberes objetivos e subjetivos, pessoais e profissionais, mensuráveis e imensuráveis. A ação do professor supõe comprometimento com o outro, objetivando a formação integral do aluno.

Na seção de formação do professor voltaremos a esse assunto.

2.5.1.1 A prática docente reflexiva

O fio condutor, que perpassa toda ação docente, baseado em Tardif (2014), apresentado na seção anterior pressupõe ainda a ação reflexiva da atividade educativa para se tornar uma prática pedagógica.

Zabala (1998) defende que a atuação profissional do professor deve ser baseada no pensamento prático sem deixar de lado a capacidade reflexiva. Para ele, é na ação que se inicia a reflexão e é o conhecimento teórico que vai fundamentar essa análise, determinando os referenciais que vão orientar a prática do professor.

Por isso, para Zabala a responsabilidade social do trabalho do professor deve estar bem clara e consciente para esse profissional, porque tudo que se faz ou deixa de fazer em sala de aula

interfere na formação dos alunos, dessa maneira o autor defende que o professor deve se posicionar ideologicamente. Tornando-se, dessa maneira protagonista do processo educativo junto com o aluno, pois o protagonismo do professor não contrapõe ao protagonismo do aluno.

Guidini (2017) defende o protagonismo do professor por meio da prática reflexiva que se dá através movimento prática-teoria-prática. Para ele, essa dinâmica fundamenta a prática docente almejando a transformação significativa, consistente e consciente da realidade em sala de aula.

Segundo o autor, o primeiro passo desse movimento é o conhecimento experiencial docente “pensar sobre o fazer”. É a expressão das práticas instituídas no cotidiano escolar, um momento de autorreflexão do professor, que acontece de forma individual e coletiva.

O segundo nível, para Guidini, do conhecimento experiencial docente é o “pensar sobre o pensar”. É o pleno exercício da reflexão sobre a prática que acontece na escola e na sala de aula. A partir dessas experiências o professor vai pensar sobre a educação, conhecimentos específicos, dificuldades de aprendizagem gerando novas ideias e produzindo o seu conhecimento.

O conhecimento produzido por meio da reflexão individual e coletiva é o último fator para concluir esse ciclo prática-teoria-prática concebido por Guidini e denominado por ele como “a experiência”.

Portanto, ainda segundo o autor, o professor aprende com a sua prática diária e para que esse movimento tenha êxito é preciso que seja planejado e avaliado, além de ser realizado de forma coletiva e individual.

A produção de conhecimento realizada pelo professor por meio da interação com seus pares e com alunos é o meio para transformação da realidade local e criando a partir disso mecanismos para a transformação da realidade social que esses sujeitos estão inseridos. É o que defende Paulo Freire (1987) quando fundamenta seu conceito de *práxis*.

Para o autor, a *práxis* é um conceito mais profundo para a prática reflexiva. Nessa perspectiva, a ação, a reflexão e a transformação andam juntas. Por isso, é necessário o professor refletir sobre sua prática, baseado em conhecimentos teóricos objetivando a transformação da

realidade e dos sujeitos envolvidos no processo: quando o sujeito transforma a realidade, a realidade também o transforma.

Segundo Freire, a *práxis* é a fonte do conhecimento crítico e da criação. É na permanente relação com a realidade que o professor vai produzir e conduzir sua ação, criando ideias, concepções e estratégias. Pois, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem do mundo.” (FREIRE, 1987 p. 33).

O autor acrescenta que por meio da *práxis* o professor se torna autor da sua prática e dessa maneira possibilita o aluno a tornar-se autor do seu processo educativo, tornando-se sujeitos ativos e codependentes. Pois para Freire, a plenitude da *práxis* se dá quando nossa ação contempla uma crítica reflexão, que organiza cada vez mais o pensar, nos levando a superar o conhecimento estritamente ingênuo da realidade.

Portanto a prática pedagógica do professor consiste em ações intencionais, reflexivas e transformadoras. O objetivo é a qualificação do processo de ensino almejando a aprendizagem eficiente, significativa e críticas.

Para Franco (2016) é por meio da *práxis* que o professor irá desenvolver a prática pedagógica. Para a autora, não é toda ação docente que pode ser considerada uma ação pedagógica, para que isso ocorra é preciso uma reflexão crítica da sua prática e a consciência das suas intencionalidades. A consciência ingênua do trabalho docente impossibilita o professor de caminhar nas contradições da atividade humana e de se tornar um profissional crítico. Assim, Franco afirma que a prática pedagógica concebe:

[...] um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016 p. 541)

Dessa maneira Franco (2016) afirma que a intencionalidade coletiva do professor se dá em um movimento dialético, organizando os caminhos e mudanças de percursos do processo educativo e salienta que a o ato de *insistir* deve ser permanente na ação do professor

pedagogicamente fundamentado, pois o professor não pode desistir da aprendizagem³ do aluno, é necessário insistir, ouvir e refazer, acompanhando a lógica que o aluno estabelece com o saber, e se necessário mudar o enfoque didático, as abordagens e os caminhos percorridos.

2.5.1.2 A prática docente alfabetizadora pedagogicamente fundamentada

Cada etapa escolar exige um conjunto de competências práticas e teóricas diferentes e no campo da alfabetização não poderia ser diferente. Segundo Soares (2016) ao professor alfabetizador cabe a responsabilidade de definir procedimentos e ações que estimulem, acompanhem e corrijam a aprendizagem inicial da língua escrita, por crianças reais em um contexto social, cultural e escolar específico.

Para Soares, uma alfabetização bem sucedida é construída por professores que compreendem os processos cognitivos e linguísticos próprios dessa fase e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem, por meio do uso social da escrita, garantindo a intervenção eficaz e necessária no momento de dificuldade.

Nesse sentido, o PNAIC concebe o professor alfabetizador como um profissional reflexivo que desenvolve seu trabalho como uma ação social. Para isso, levanta requisitos para a prática reflexiva: percepção de novas alternativas a sua prática, sem prender-se a práticas tradicionais e preconceituosas; aceitação do erro no processo de aprendizagem e responsabilidade moral no exercício da sua profissão. (ALBUQUERQUE E CRUZ, 2012).

O PNAIC compreende o professor como um sujeito ativo, ciente de sua responsabilidade e com autonomia para criar e modificar sua prática. Dessa maneira, é de responsabilidade dos professores alfabetizadores estabelecerem critérios de seleção, organização, execução sobre: a distribuição de atividades diárias, atendimento diferenciado à criança, explorar os eixos do componente curricular Língua Portuguesa e avaliar a aprendizagem. (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2012).

Como alternativa para promover a reflexão sobre o “fazer do professor” o PNAIC entende a prática pedagógica numa perspectiva formativa e organizativa, concebendo o professor como auto gerenciador da sua ação e para isso propõe ao alfabetizador realizar uma constante avaliação

³No PNAIC essa prática foi apresentada pela necessidade da inclusão de todos os alunos com diferentes percursos de aprendizagem, pelas professoras é conhecido como adequação metodológica.

do seu trabalho por meio de registros escritos. (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2012) No que se refere a dimensão formativa das práticas pedagógicas, o PNAIC compreende que os registros escritos servem para o docente entender a complexidade do cotidiano da sua turma pois, favorece a revisão e aprofundamentos de conceitos; analisa diferentes formas de aprendizagem; questiona as práticas; organiza e monitora o processo de ensino; propicia a auto avaliação do professor e sistematiza saberes objetivando um ensino aprendido qualitativo. (CRUZ e ALBUQUERQUE, 2012; ALBUQUERQUE e CRUZ, 2012)

Na dimensão organizativa os registros auxiliam na revisão de ações e atividades, formula intervenções e propõe novos encaminhamentos, organizando a ação didática. (CRUZ E ALBUQUERQUE, 2012) Vale lembrar, que esses registros perdem o valor sem a interação e troca, no grupo de professores, das informações ali contidas.

O PNAIC exige que os professores alfabetizadores atendam no mínimo os seguintes critérios para seguir nas classes dos anos iniciais do ensino fundamental:

- 1- Ter domínio dos conhecimentos específicos para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita na perspectiva do letramento;
- 2- Ter habilidades para dinamizar o processo pedagógico por meio da integração com as crianças, promovendo práticas lúdicas de aprendizagem;
- 3- Ser assíduo, pontual e comprometido com o processo pedagógico;
- 4- Ter sensibilidade para lidar com as diversidades. (BRASIL, 2012).

Confrontando esses critérios com o conceito de professor pedagogicamente fundamentado concebido por Franco (2016) concluímos que o PNAIC, apesar de contemplar o professor como um profissional reflexivo, não incluiu esse critério nos itens acima descritos.

2.5.1.2.1 Corregente: mais uma professora nas classes das escolas municipais de Curitiba.

A ação do professor reflexivo é ser sempre concebida de maneira coletiva dentro da escola. Com o intuito de qualificar o processo educativo, no ano de 2004 a prefeitura de Curitiba instituiu a função de corregente nas escolas municipais.

Segundo documentos oficiais do município a corregente é uma segunda professora em sala de aula que atua em ação conjunta com a regente. É um processo facilitador para o acompanhamento individual e diferenciado dos alunos em sala de aula. (CURITIBA, 2000)

Portanto, segundo os documentos a função da corregente não é de fazer recuperação pedagógica paralela, mas sim qualificar e favorecer práticas diversificadas em sala de aula em parceria com a regente.

Corroborando com o ato de insistir do professor, concebido por Franco (2016) já explicitado, a corregente passar ser um meio facilitador desse processo.

Segundo o caderno pedagógico do município a atendimento da corregente deve ocorrer dentro da sala de aula, no período regular de trabalho, articulando atividades da professora regente. A professora corregente tem um horário fixo de acompanhamento da turma, não permanecendo o tempo todo em sala, além de ser responsável pela regência das aulas de ciências dessa turma. (CURITIBA, 2012)

2.5.2 Formação de professores alfabetizadores

A prática pedagógica do professor alfabetizador é influenciada por muitos aspectos, a discussão sobre métodos e recursos do trabalho pedagógico é recorrente, no entanto é preciso compreender as diferentes dimensões de origem social, político e cultural. Segundo Soares (2016) fazendo a tessitura desses fatores o professor assume uma postura política diante de implicações ideológicas do conceito de alfabetização. Nesse contexto, Branco (2009) afirma que a “a atuação do professor é produto da sua competência técnica e compromisso político com a aprendizagem dos alunos”. (BRANCO, 2009 p. 180)

O professor alfabetizador consciente do seu papel social, conforme aponta Ferreira (2008), trabalha com a integração de informações, descobrindo os pressupostos dos fenômenos, não situando-se “neste campo a partir de uma perspectiva estritamente técnica, porque a persistência do analfabetismo na região é antes de tudo um problema político.” (Ferreira, 2008, p.10)

Historicamente no Brasil as práticas alfabetizadoras seguiram uma visão racionalista e simplista de educação; segundo Nóvoa (1999) baseadas da perceptiva behaviorista a busca pelos melhores métodos e do controle do currículo deixaram de herança o processo de desprofissionalização do professor. Complementando Contreras (2012) acrescenta que a

racionalização do ensino trouxe para o professor a desqualificação, a perda de controle sobre sua prática e a separação entre a concepção e a execução do processo educativo.

Para Tardif (2014) a formação inicial do professor segue o modelo aplicacionista, aquele em que o professor é simples aplicador de atividades isoladas, elaboradas por terceiros e por materiais elaborados por sistemas de ensino, na maioria das vezes desvinculados da prática escolar não formando um profissional preparado para ação da docência.

Segundo o autor o professor é o único profissional que convive com sua profissão durante um longo tempo durante sua formação na educação básica. Essa longa experiência como aluno é enraizada nas concepções do professor fazendo com que eles passem “através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino.” (TARDIF, 2014 p. 69) Nesse caso, seu modelo de profissional é o professor com o qual conviveu no ensino básico e não aquele fundamentado pela universidade.

Nesse contexto, progressivamente o professor foi perdendo sua voz, sua autonomia e conhecimentos que foram construídos e acumulados durante muitos anos. Concomitantemente apontam Branco e Guimarães (2009) problemas conhecidos foram surgindo: baixos salários, desmotivação, precariedade na formação inicial e ausência de uma política pública de valorização e conseqüentemente, aos poucos, críticas, acusações e responsabilização do professor pelo fracasso escolar foram surgindo.

O campo da alfabetização, segundo Freire (2014) vem exigindo demandas cada vez mais complexas dos professores, pois “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.”(FREIRE, 2014 p. 24) Nesse sentido, diante dos desafios enfrentados pela alfabetização hoje, a formação do professor, de modo especial, a formação continuada, manifesta-se como condição necessária à superação das deficiências referentes a formação docente e aprendizagem da leitura e da escrita apresentadas pelas crianças das escolas brasileiras.

A formação do docente na construção do conhecimento, segundo Morin (2014) precisa romper com o pensamento determinista e simplificador, interligando as partes e concebendo a incerteza, pois para Freire (2014) “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.” (FREIRE, 2014 p. 29)

Encontra-se em Tardif (2014) saberes necessários ao desenvolvimento da prática docente. Para o autor os saberes docentes são plurais e oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Saberes da formação profissional

Os saberes profissionais, segundo Tardif (2014) são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. São divididos em dois eixos: saberes das ciências da educação e saberes de ideologia pedagógica.

No que se refere aos saberes das ciências da educação o autor defende que o professor e o ensino constituem objetos de estudo para as ciências humanas e além de produzir conhecimento também procuram incorporá-los à prática docente. É durante a formação que o professor entra em contato com esse saber.

Em relação aos saberes pedagógicos, o autor afirma que se articula com as ciências da educação no momento que tentam integrar os resultados da pesquisa às concepções concebidas. São caracterizados como concepções provenientes de reflexões que conduzem a sistemas de representação e orientação da prática educativa.

Saberes disciplinares

Esses saberes, segundo Tardif (2014), são de natureza social e cultural, se integram a prática docente através da formação inicial e continuada por meio das disciplinas oferecidas nas instituições formadoras.

Saberes curriculares

Compreendem aos saberes curriculares, de acordo como autor, os discursos, os objetivos, os conteúdos e os métodos estabelecidos pela instituição escolar. Com origem no contexto escolar são apresentados como forma de programas escolares que os professores devem aprender e aplicar.

Saberes experienciais

São saberes individuais e coletivos construídos na ação docente, acumulados ao longo dos anos de prática profissional. Caracterizam-se pelo “saber fazer” e “saber ser” na prática docente.

A articulação desses saberes, de acordo com Tardif (2014) são os elementos constitutivos da prática docente. Dessa maneira o professor ideal:

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2014 p. 39)

Por essas questões, referencia-se também Vicentin (2017) quando defende que a prática do professor vai além dos conhecimentos da profissão, é dinamizando a sua prática, que o professor o vai se expressar como pessoa e evidenciar como concebe a sociedade e a educação.

Em relação a alfabetização Freire (2014) defende a necessidade de um profissional comprometido com sua responsabilidade social, que contemple a especificidade humana em prol da transformação social do indivíduo. Necessita de um docente disposto a aprender, transformar sua prática e que seja curioso. Sem esquecer, é claro, da capacidade técnica, desenvolvendo atividades alfabetizadoras coerentes, significativas, funcionais e transformadoras.

Para o autor o professor alfabetizador precisa ter clareza do que ensina e de como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática e em qual contexto ele está inserido e, desta forma, produzir conhecimentos.

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente na sua sala de aula, onde dúvidas e conflitos aparecem a cada dia. O professor deve entender a pesquisa como meio para refletir sobre seus percursos profissionais, produzindo conhecimento a partir da reflexão da sua prática cotidiana.

Portanto, para Franco (2016) é na ação docente realizada como prática social que haverá produção de diferentes saberes, com destaque aos saberes pedagógicos: saberes que possibilitam aos sujeitos construir conhecimentos sobre a criação, execução e transformação da prática. Para autora, o saber pedagógico se constitui a partir do próprio sujeito que deverá ser formado como alguém capaz de produzir conhecimento, ações e mobilizar saberes: “não basta uma aula; é preciso saber por que tal aula se desenvolveu daquele jeito e naquelas condições: ou seja, é preciso compreensão e leitura da práxis. (FRANCO, 2016 p. 545)

A autora defende que quando um professor é formado de modo não reflexivo sua prática será de replicar fazeres. Para uma prática reflexiva e eficiente o professor precisa de diálogo crítico e reflexivo.

2.5.2.1 Formação continuada de professores

A formação continuada segundo Imbernón (2010) surgiu com o objetivo de resolver problemas comuns aos professores nos exercícios de suas funções. A formação deve partir das

necessidades reais dos professores levando a promoção de inovações institucionais. As transformações devem acontecer em um regime de colaboração do interior da escola. De acordo com o autor:

[...] temos certeza de que a educação só mudará se os professores mudarem, mas os contextos em que esses interagem também deverão fazê-lo. Se o contexto não muda, podemos ter professores mais cultos e com mais conhecimentos pedagógicos, mas não necessariamente mais inovadores, já que o contexto pode impossibilitar-lhes o desenvolvimento da inovação ou pode levá-los a se recolherem em seus microtextos sem repercutirem com sua prática uma inovação mais institucional. (IMBERNÓN, 2010 p.55)

Recorre-se a Oliveira (2013) para melhor entendimento quando explicita que a formação continuada deve ser concebida dentro de uma visão complexa da realidade. É preciso partir da realidade específica do contexto escolar sem perder de vista a visão macro sobre contexto social e cultural.

O PNAIC, como uma política de formação continuada, concebe a formação do professor por meio da integração de diferentes esferas da sociedade: o governo promovendo políticas públicas, a universidade por meio de pesquisas científicas e o professor no seu engajamento profissional e dentro dessa proposta, o Pacto integra as diferentes áreas de atuação educacional em prol da qualidade do ensino. (FERREIRA, 2012)

O Pacto fundamentou sua formação concebendo diferentes habilidades e conhecimentos necessários ao desenvolvimento da prática alfabetizadora estabelecendo seis princípios que regeram a formação continuada. De acordo com Ferreira (2012) são eles:

- 1- Prática da flexibilidade - a análise de práticas da sala de aula, estabelecendo reflexões contextualizadas favorecendo a alternância entre prática/teoria/prática.
- 2- Mobilização dos Saberes Docentes – trata-se dos saberes que os professores já possuem. A formação do Pacto contempla escutar os professores, colocando em pauta seus saberes para serem confrontados, estudados, analisados e aprendidos.
- 3- Constituição da Identidade Profissional – o PNAIC objetiva investir na construção da identidade profissional coletiva por meio das experiências e memórias vividas.
- 4- Socialização – o professor deve ter desenvolvidas formas múltiplas de comunicação, socializando conhecimentos com seus pares, alunos e pais.
- 5- Engajamento – desenvolver nos professores o gosto por continuar a aprender, por meio da valorização docente.

- 6- Colaboração – buscar o rompimento com o individualismo objetivando o aprendizado coletivo exercitando o respeito, a solidariedade e o pertencimento.

A formação do Pacto se caracterizou pela adoção de um modelo “em cascata”. De acordo com Gatti e Barreto (2009) a formação em cascata inicia-se com capacitação de um primeiro grupo pequeno de profissionais que se tornam capacitadores de um novo grupo maior que por conseguinte capacita outro grupo. Por ser um programa de esfera nacional o modelo em cascata favorece o envolvimento de um número expressivo de profissionais.

2.5.2.1.1 Tempos de experiências profissional

A construção da identidade profissional do professor é construída ao longo do tempo ao mesmo tempo em que transforma a identidade pessoal desse profissional. De acordo com Tardif (2014), a identidade do professor “carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.” (TARDIF, 2014 p.57)

Dessa maneira, de acordo com o autor, o tempo modifica o professor e sua identidade e, por conseguinte seu modo de trabalhar, seu “saber-fazer” e “saber-ser”. Portanto, os saberes dos professores contemplam uma grande influência temporal.

Para melhor entendimento, recorre-se a Huberman (2000) quando distingue cinco fases que marcam o processo de evolução da profissão docente: fase da exploração, fase da estabilização, fase da experimentação ou diversificação, fase da serenidade e distanciamento afetivo e fase do desinvestimento.

A fase de exploração que compreende o período de 1 a 3 anos de profissão é caracterizado pelo autor como a fase de entrada na carreira docente. Esse período compreende o estágio de sobrevivência e de descoberta. O estágio de sobrevivência é o “choque com a realidade”, é se perceber como profissional e não mais como aluno, é constante o questionamento pessoal em relação ao seu desempenho, é a superação aos problemas disciplinares dos alunos e é o enfretamento com materiais didáticos muitas vezes inadequados.

O estágio de descoberta se traduz no entusiasmo inicial. Segundo o autor esses estágios são vividos simultaneamente e é a “descoberta” que permite o professor aguentar a “sobrevivência”.

É considerada uma fase de exploração, pois é o momento de tentativa e erro, de ser aceito pelos colegas de profissão e de experimentar diferentes papéis.

A fase de estabilização (de três a sete anos) é segundo o autor, uma etapa decisiva do desenvolvimento profissional docente. É a fase que o profissional “passa a ser professor”, é a conquista de uma maior liberdade e definição do seu próprio funcionamento, gerando um sentimento de competência pedagógica crescente. É momento que o professor está menos centrado em si mesmo e mais preocupado com a aprendizagem dos alunos.

A fase da diversificação e experimentação (de 7 a 25 anos de profissão) é caracterizada pela diversificação de materiais didáticos, de processos avaliativos e de estratégias. Há também a procura por mais autoridade, responsabilidade e prestígio profissional.

De acordo com o autor, é nessa fase da carreira profissional que os professores estão mais motivados, mais confiantes, mais empenhados e comprometidos. É nessa fase também que o professor vislumbra o seu futuro profissional, procurando comprometer-se com projetos de maior envergadura.

É nessa fase, segundo Hubermann (2000) que há maior diferenciação entre os percursos profissionais individuais. O autor caracteriza três diferentes percursos possíveis a carreira profissional docente nessa fase da carreira: a) o professor investe no seu desenvolvimento profissional, buscando novas teorias e diversificando seus métodos e práticas; b) o professor busca a promover-se profissionalmente, vislumbrando novos papéis no contexto escolar e educacional; c) o professor reduz aos poucos seus compromissos com a docência, podendo abandonar a profissão.

A fase Serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos de profissão) é caracterizada pelo autor pela etapa pela procura de uma situação profissional mais estável, ocorre por volta dos 45-55 anos de idade. Os professores nessa fase tornam-se menos vulneráveis à avaliação dos

outros, dessa maneira, segundo o autor, o nível de ambição diminui enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta.

A última fase apresentada por Huberman (2000) é a do desinvestimento (de 35 à 40 anos de profissão) que caracteriza-se pela preparação para a aposentadoria. Passa-se de uma fase de serenidade para uma fase de conservantismo. São profissionais mais resistentes a inovações. É o momento, ao final de carreira que o professor conquista a libertação progressiva, resultando em mais tempo a si próprio.

As fases propostas por Huberman (2000) não são regras e ocorrem dentro de percursos individuais: para alguns pode se tornar um percurso linear, para outros de descontinuidades. “O facto de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizem, ou que desestabilizem por razões de ordem psicológicas.” (HUBERMAN, 2000 p. 38).

As fases se tornam importante, de acordo com Tardif (2014) o professor age não só com o que aprendeu nos bancos escolares mas age através do que ele viveu, com conhecimentos que acumulou no decorrer da vida, ou seja, ele pensa por meio da sua história de vida intelectual, afetiva, pessoal e interpessoal.

No Brasil, o tempo necessário para aposentadoria de professores é de 25 anos, alterando, portanto, os tempos estimados nas fases apresentadas pelo autor.

2.5.2.2 A escola pedagogicamente fundamentada

A prática do professor é influenciada pela escola, como a escola é influenciada pela ação do professor, portanto a escola deve se constituir como espaço e ambiente educativo que possibilite a aprendizagem, reafirmando a escola como espaço do conhecimento.

Para isso, Vicentin (2006) defende a escola transformadora: que embora não seja o único local onde se desenvolve a formação do indivíduo, constitui-se enquanto espaço institucional no qual o processo educativo adquire sua característica formal e sua intencionalidade. Ou seja, para qualificar o trabalho pedagógico precisamos inicialmente retomar a função social da escola, que se refere a sua organização centrada na aprendizagem dos estudantes.

Nóvoa (2009) lança como grande desafio da contemporaneidade: o fato de termos que redefinir a função e a identidade da escola, enquanto espaço institucional propício ao desenvolvimento do trabalho educativo e de formação humana. Pensar na aprendizagem em uma perspectiva multifacetada, superando um processo linear de trabalho, única e exclusivamente a partir dos conteúdos escolares.

Segundo o autor, esta forma de conceber a escola pressupõe uma nova visão de espaço público de educação, transformando a ação pedagógica radicalmente; atuando diretamente no pensar e no planejar a sua organização: seus espaços, a seleção dos conteúdos e saberes, os encaminhamentos das aulas, as práticas envolvidas e a otimização do tempo escolar.

Para Delval (2001) a aprendizagem tem duas polaridades: o que se realiza fora da escola, na qual se constrói ativamente seu próprio conhecimento em seu ritmo, e a aprendizagem construída dentro da escola, que é o saber que o homem adquiriu no decorrer da sua evolução, na cultura. A integração das duas formas de aprendizagem colabora para o desenvolvimento da capacidade de pensar dos indivíduos.

No entanto, o autor destaca que ao inserir-se na escola encontra os conhecimentos de sua cultura prontos e acabados, observando apenas os resultados daquilo que a humanidade construiu ao longo de séculos. Ao estudante não é proporcionada a oportunidade de interagir, de construir e reconstruir conceitos articulando seus conhecimentos anteriores e seu olhar de mundo.

Para o Pacto o professor não pode estar sozinho nesse processo, por isso a escola deve ser concebida como um espaço social onde as pessoas assumem diferentes papéis em prol do desenvolvimento dos estudantes.

Em relação aos espaços físicos a escola precisa ser um ambiente alfabetizador, tornando os lugares de aprendizagem flexíveis, promovendo a aprendizagem autônoma e significativa. (BRASIL, 2012).

Os tempos escolares, segundo o PNAIC, precisam ser repensados e concebidos de forma intencional. O tempo deve ser organizado de maneira significativa, onde os estudantes aprendam de forma lúdica, com promoção diária de jogos e brincadeiras, além de vivenciar diferentes atividades de leitura e escrita de diversos textos reais. (BRASIL, 2012).

2.5.3 Organização do trabalho educativo

É por meio da organização do trabalho educativo que o professor determinará o que ele quer ensinar, o que ele quer que os alunos aprendam e para que aprendam. É por meio dessa organização que o professor determinará sua prática educativa se é por disciplinas, ensino fragmentado ou uma formação integral.

Seguindo a ideia da prática reflexiva, da transformação da realidade e a concepção do aluno como protagonista do seu processo educativo recorre-se novamente Zabala (1998) quando defende a organização do trabalho baseado no método globalizador.

Para Zabala, por se basear no construtivismo, o método globalizador não concebe a disciplina como ponto de partida para o desenvolvimento da prática educativa, nesses métodos os conteúdos das disciplinas estão à disposição dos alunos e professores, perpassando por todas as áreas do conhecimento sem perder a continuidade.

O autor, porém, reconhece que os saberes das disciplinas são importantes e não podem ser minimizados ou desprezados. “Portanto, o planejamento prévio dos conteúdos de aprendizagem, sua seleção e sua sequenciação terão que corresponder, num grau muito elevado [...] à própria forma em que se estrutura cientificamente a disciplina”. (ZABALA, 1998 p. 161).

Os objetivos dos métodos globalizados, para Zabala, é desenvolver no aluno o conhecimento sobre a realidade e saber se desenvolver nela, aplicando os saberes em uma realidade social complexa, que nenhuma disciplina isolada contempla. Conceber o método globalizado é compreender os alunos como futuros cidadãos, membros ativos da sociedade que precisam de repostas para questões sociais atuais e ter condições de transformar questões futuras.

Zabala (1998) defende que para o desenvolvimento pleno do método globalizador é preciso que o professor crie condições motivadoras para aprendizagem, por isso, nessa concepção o aluno sempre sabe o sentido da atividade que realiza, pois está em busca de repostas a questionamentos realizados, almejando elaborar uma representação pessoal sobre o tema trabalhado.

Nessa perspectiva o PNAIC, exige a atenção dos educadores quanto aos diferentes percursos de aprendizagem dos alunos. O trabalho pedagógico deve ser diversificado e deve atender a diversidade de conhecimentos dos aprendizes ajustando o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem. (SILVA, 2012)

Para isso, segundo o PNAIC é desejável favorecer situações de cooperação e solidariedade, em que crianças com diferentes níveis de desenvolvimento possam participar e aprender. (LEAL, CRUZ, ALBUQUERQUE, 2012)

Salientamos aqui novamente a importância do acompanhamento individual da aprendizagem do aluno, os níveis de apropriação da língua escrita de Ferreiro, já apresentado nesse trabalho são instrumentos essenciais para esse acompanhamento.

De acordo com o PNAIC, os diferentes tipos de agrupamentos na escola e na sala de aula favorecem o desenvolvimento efetivo desse trabalho. No entanto, não basta agrupar os alunos para que a interação aconteça, é necessário criar condições para isso. (SILVA, 2012)

2.5.3.1 Seleção dos conteúdos

Na organização do trabalho pedagógico a seleção dos conteúdos revela qual é a concepção de aprendizagem que será priorizada pelo professor. Os métodos globalizadores, a aprendizagem dos alunos se desenvolve a partir de um esquema individual que depende do nível de desenvolvimento e de conhecimentos prévios que o aluno construiu até o momento. Segundo Zabala (1998) para esse processo se desenrolar é preciso que o aluno, frente aos conteúdos, possa revalidar seus conhecimentos, fazendo comparações e comprovando resultados, tornando a aprendizagem significativa.

Para esse processo, a seleção dos conteúdos é essencial para o êxito do trabalho educativo. Zabala classifica os conteúdos em quatro tipos diferentes: conteúdos factuais, conteúdos conceituais e princípios, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais.

Conteúdos Factuais;

Segundo Zabala (1998) os conteúdos factuais são fatos, acontecimentos, fenômenos concretos, conteúdos cuja resposta é inequívoca. Para o autor, esses são conhecimentos

necessários, mas que se não forem compreendidos pelo aluno dentro do contexto situado pelo professor a aprendizagem se torna essencialmente mecânica e sem sentido.

O autor defende que a apropriação dos conteúdos factuais acontece basicamente por meio de cópia e memorização. Por ser condição para a compreensão de outros conteúdos, devem ser ensinados de forma interdependentes, significando a aprendizagem, evitando dessa forma, exercícios estritamente mecânicos.

Conteúdos Conceituais e princípios;

Segundo Zabala, os conceitos se referem aos conjuntos de fatos e/ou objetos que tem características em comum e os princípios são as mudanças que são produzidas nesses fatos ou objetos, em relação a outro fato/objeto, em uma relação de causa e efeito.

Para o autor, são conteúdos que exigem elaboração e construção individual e são compreendidos quando o aluno consegue definir e usar o conceito estudado. Para o desenvolvimento desses conteúdos, são necessárias ações que promovam a atividade mental, atividades experienciais e desafiantes.

Conteúdos Procedimentais;

Zabala define conteúdos procedimentais como ações específicas ordenadas para a realização de um objetivo. São procedimentos que exigem características diferentes de aprendizagem. Alguns exemplos: falar, andar, ler, observar, desenhar, calcular, recortar etc.

Para o autor, são conteúdos que se aprendem executando o procedimento quantas vezes forem necessárias, em diferentes momentos e contextos até o domínio pleno. A reflexão sobre o procedimento utilizado, buscado a maneira e condição ideal de uso revelam a importância dos componentes teóricos dos conteúdos procedimentais associados de forma significativa aos conteúdos conceituais, qualificando a aprendizagem.

Segundo Zabala o que define sua aprendizagem não é o conhecimento que se tem desse conteúdo, mas sim a capacidade de transferi-lo para a prática.

Conteúdos Atitudinais;

Conteúdos atitudinais segundo o autor são os valores, atitudes e normas. É um conteúdo complexo que supõe a aprendizagem a partir da reflexão sobre possíveis modelos e da própria atuação por meio de envolvimento afetivo e tomada de decisão.

A seleção dos conteúdos e a construção do currículo escolar, de acordo com Vicentin (2017) têm uma relação dialética com a prática pedagógica, porque embora sejam denominados distintamente, um explica a existência do outro. A seleção dos conteúdos, o currículo e, por conseguinte a prática pedagógica envolve valores e princípios de micro e macro contextos.

2.5.3.1.1 Transposição Didática

No que se refere a seleção de conteúdos para o desenvolvimento do processo de alfabetização, Lerner (2002) analisa a distância que separa a prática escolar da prática social no processo de aquisição da leitura e da escrita. Ao transformar a prática social em objetos de ensino há inevitáveis modificações.

Segundo a autora esse fenômeno denominado por Chevallard como transposição didática, afeta todos os saberes escolares e deve ser rigorosamente controlado, pois o objetivo final do processo de alfabetização é a prática social da leitura e escrita fora o ambiente escolar. Por isso, “será necessário manter uma vigilância epistemológica que garanta uma semelhança fundamental entre o que se ensina e o objeto ou prática social que se pretende que os alunos aprendam”. (LERNER, 2002 p. 35)

Para melhor entendimento recorre-se a Oliveira (2013) quando afirma que a transposição didática é dividida em três saberes: saber sábio, saber a ensinar e saber ensinado. Segundo a autora o saber sábio é o saber científico legitimado pela academia.

Ainda para Oliveira (2013) o saber a ensinar é quando o saber sábio sofre modificações para ser ensinado. Nesse contexto existem conflitos entre cientistas, educadores e produtores de materiais didáticos, resultando na *noosfera*, termo concebido por Chevallard. O destaque dado a esse saber é a criatividade do professor para administrar esse conflito de forma didática com o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos.

O saber ensinado refere-se ao saber transmitido em sala de aula.

O PNAIC não concebe o conceito de transposição didática, no entanto defende que a articulação entre o objeto de ensino e o conhecimento científico é entendida como um processo complexo e significativo que se origina a partir de necessidades reais contemplando todas as áreas do conhecimento, uma abordagem interdisciplinar. (SOUZA, 2012)

2.5.3.2 Planejamento

As etapas da prática pedagógica estão intrinsecamente interligadas e são construídas de forma codependentes. O planejamento será o instrumento que irá costurar essas etapas organizando e coordenando o processo educativo. Para Libaneo (1994) além de organizar a ação didática, o planejamento também é um momento de pesquisa e reflexão estreitamente ligado à avaliação.

Por isso, segundo Zabala, a construção e a permanente reflexão do planejamento e por assim dizer do processo educativo ocorreram de forma eficiente se o professor tiver bem claro o que quer ensinar e para que quer ensinar.

É no ato de planejar que o professor fará a seleção de conteúdos e de conhecimentos a serem ensinados e tomará decisões pedagógicas baseadas nas reflexões individuais e coletivas sobre como agir no processo educativo. Para o PNAIC o planejamento é necessário para escolhas coerentes, delimitar objetivos, organizar rotinas e definir ações pedagógicas concretas. (CRUZ E MANZONI E SILVA, 2012)

O Pacto contempla quatro eixos direcionadores para o desenvolvimento do processo alfabetizador: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística. Esses eixos compõem os *direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização – Língua Portuguesa*, que estão inseridos nos cadernos pedagógicos da unidade 1 de formação do PNAIC, apresentado na seção “compartilhando”.

Para Zabala (1998) a configuração das sequências didáticas é uma das características mais explícitas que diferenciam as práticas pedagógicas. É no planejamento da sequência didática que

o professor se posicionará ideologicamente, fará a seleção de conteúdos e determinará quais práticas serão contempladas.

O PNAIC concebe a sequência didática como “um procedimento de ensino, em que o conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas do conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.” (DUBEUX E SOUZA, 2012)

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem a sequência didática como sendo um conjunto de atividades sistemáticas em torno de um gênero textual. Para os autores, por meio das sequências didáticas é possível propor diversas situações de produções orais e escritas sem que essas produções se transformem necessariamente em objeto de ensino sistemático. Os autores propõem que os alunos vivenciem situações de comunicações diversas por meios dos diversos gêneros textuais socialmente conhecidos.

De acordo com os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004 p. 81) as sequências didáticas seguem as seguintes exigências:

- Permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado;
- Propor uma concepção que englobe o conjunto da escolaridade obrigatória;
- Centrar-se, de fato, nas dimensões textuais da expressão oral e escrita;
- Oferecer um material rico em textos de referência, escritos e orais, nos quais os alunos possam inspirar-se para suas produções;
- Ser modular, para permitir uma diferenciação do ensino;
- Favorecer a elaboração de projetos de classe.

Nas sequências didáticas, segundo o PNAIC, o aluno é participante ativo do todo educativo, no entanto quem monitora, planeja e ordena as atividades pedagógicas é o professor. (DUBEUX E SOUZA, 2012) O ensino é centrado na interação, por meio de atividades em pares e em grupos, com atividades diversificadas, com ênfase na explicitação verbal, que favorece a argumentação e o aspecto formativo de todo o processo.

Zabala (1998) define algumas etapas que qualificam o desenvolvimento das sequências didáticas: determinar os conhecimentos prévios dos alunos, propor conteúdos significativos e funcionais, aferir se as práticas são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno, desafiar os estudantes, provocar um conflito cognitivo promovendo a atividade mental, promover

uma atitude favorável e motivadora, estimular a autoestima e o autoconceito em relação ao que o aluno aprendeu e desenvolver habilidades de autonomia que permita o aluno “ser o dono das suas aprendizagens”.

Dentro dessa perspectiva o PNAIC concebe o planejamento da prática pedagógica alfabetizadora sempre de forma lúdica. A ludicidade é um dos pontos norteadores do trabalho proposto pelo PNAIC, pois considera que “pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade.” (FERREIRA E CAVALCANTE, 2012 P. 06)

Dessa maneira para o PNAIC, as atividades lúdicas devem ser permanentes na rotina e no planejamento do professor, contemplando práticas com diferentes agrupamentos de alunos, possibilitando ações diferenciadas, a interação entre alunos e garantindo a aprendizagem significativa de todos. (FERREIRA E CAVALCANTE, 2012)

O lúdico motiva à diversão, possibilita a livre expressão, a criatividade e a interpretação do real. Para o PNAIC o lúdico não é somente jogos e brincadeiras, mas sim algo alegre, agradável que o sujeito faz com motivação e vontade. (BRAINER, TELES, LEAL E CAVALCANTE, 2012) Partindo dessa possibilidade o PNAIC destaca dentre as atividades lúdicas o jogo.

Em relação ao jogo o PNAIC o concebe como um grande aliado ao ensino, pois torna o processo educativo dinâmico, desafiador e interessante. É considerada uma rica estratégia de aprendizado, porém, traz saberes potenciais de aprendizagem que podem ou não ser ativado pelo aluno, por isso não deve ser usado como única estratégia didática. (BRAINER e TELES, 2012)

2.5.3.3 Avaliação

A avaliação em uma perspectiva globalizadora é o início e o fim de todo o processo educativo. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) defendem, por exemplo, que a primeira etapa da sequência didática seja uma avaliação para descobrir o que as crianças já sabem sobre aquele gênero textual e/ou conteúdo a ser desenvolvido. A partir dessas informações que o professor planeja sua ação e a sequência de atividades pedagógicas.

Historicamente a escola privilegiou os processos cognitivos do aluno avaliando-o de maneira seletiva e excludente. Para Zabala (1998) quando a finalidade do processo educativo é a formação integral do sujeito, com o objetivo de desenvolver todas as capacidades do indivíduo os pressupostos da avaliação mudam para uma perspectiva formativa e integradora.

Para o PNAIC a avaliação é uma forma de entender todo o processo educativo e um instrumento de transformação da prática. Dessa maneira, o processo avaliativo contempla os estudantes, os professores, a escola e o sistema educacional. (LEAL, 2012)

No que se refere a avaliação dos estudantes, para o PNAIC, é necessário analisar o processo individual do aluno, para isso a avaliação acontece com diferentes finalidades: identificar conhecimentos prévios, conhecer as dificuldades individuais dos alunos, verificar se aprenderam o que foi ensinado e definir os encaminhamentos de progressão para o ano letivo seguinte. (LEAL, 2012)

Zabala (1998) afirma que a avaliação formativa deve se desenvolver em situações de cooperação e cumplicidade entre alunos e professores, além de sempre levar em conta o processo de desenvolvimento do próprio aluno em comparação com ele mesmo. No entanto, para uma incidência formativa maior o aluno precisa saber qual é a sua situação perante aos outros alunos, pois a “função da escola e da verdadeira responsabilidade profissional passam por conseguir que nossos alunos atinjam o maior grau de competência em todas as suas capacidades, investindo os esforços em superar as deficiências que muitos deles carregam por motivos sociais, culturais e pessoais”. (ZABALA, 1998 p. 212)

A prática pedagógica, portanto, é dinâmica, intencional e precisa ser construída a cada nova circunstância.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA

A partir da necessidade destacada decidiu-se fazer uma revisão sistemática acerca de pesquisas sobre o Pacto, pois “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada.” (COSTA E ZOLTOWSKI, 2014 p.56)

Para isso, foi feito um levantamento de dados sobre o tema em grandes plataformas divulgadoras de trabalhos científicos: Scielo, Pepsic, Capes, BVS e Google Acadêmico. Decidiu-se utilizar como descritor somente termo “PNAIC”, foram lidos os títulos e resumos.

Nas plataformas PPSIC e BVS acessados em 30/6/2016 nos endereços (<http://pepsic.bvsalud.org>) e (<http://www.bvs-psi.org.br/php/index.php>) não foi encontrado nenhum trabalho publicado. Com o descritor “Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa” também não apareceram publicações.

No banco de dados de pesquisa Capes (<http://www.periodicos.capes.gov.br/>) a busca foi realizada com o mesmo descritor e foram encontradas 11 publicações.

QUADRO 2 - NÚMEROS DE PUBLICAÇÕES NOS PERIÓDICOS CAPES

Categoria/Números de publicações	PNAIC Formação dos Formadores	PNAIC Práticas de alfabetização	PNAIC Formação de Alfabetizadores	PNAIC Políticas Públicas
	6	2	1	2

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados encontrados em <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

No Banco de dados Scielo (<http://www.scielo.com.br/>), foi encontrada uma publicação que se tratava de um relato de experiência.

No Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br/>) foram encontradas 1160 publicações, a busca então, foi modificada para: “PNAIC linguagem –matemática” dessa maneira foram encontradas 138 publicações. Depois de lidos os resumos, foram descartadas publicações que não tinham como foco o PNAIC, selecionando 15 trabalhos, enquadrados nas seguintes categorias:

QUADRO 3 - NÚMEROS DE PUBLICAÇÕES NO GOOGLE ACADÊMICO

Categorias/ Números de Publicações	PNAIC Relato de Experiência	PNAIC Monografias	PNAIC Práticas Alfabetizadoras	PNAIC Formação de Professores	PNAIC Literatura
	3	4	4	2	2

Fonte: Quadro construído pela autora a partir dos dados encontrados em <https://scholar.google.com.br/>

Por ser um programa recente, o número de pesquisas sobre o PNAIC ainda é muito reduzido. Considerando as pesquisas sobre práticas pedagógicas na perspectiva do Pacto, objeto desse trabalho, encontrou-se pesquisas com o foco muito específico como: jogos, contextos digitais, avaliação e literatura.

Somente uma publicação de 2016 com o título: **Práticas de alfabetização em turma multisseriada no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** das autoras Carolina Figueiredo de Sá, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves Pessoa, analisam o PNAIC numa perspectiva semelhante com a proposta pelo presente estudo. O trabalho citado refere-se ao um estudo de caso de uma turma multisseriada, em escola do campo e é um recorte de uma pesquisa denominada “Pacto nacional pela Alfabetização na idade certa: formação de professores e impactos sobre a prática docente” da Universidade federal de Pernambuco – UFPE. O Artigo foi publicado na Revista Práxis Educativa da Universidade Estadual de Ponto Grossa.

As autoras perceberam, algumas “marcas” deixadas pelo Pacto na prática da professora alfabetizadora observada “especialmente no trabalho com os livros de literatura, numa perspectiva interdisciplinar, no trabalho com os jogos, com objetivos didáticos mais definidos, e na apropriação da metodologia de projetos e sequências didáticas”. (SÁ E PESSOA, 2016 p. 238)

Contudo, práticas tradicionais ainda predominam o trabalho dessa professora por meio de cópias, ditados e ênfase nos aspectos visuais. As autoras, no entanto, afirmam que apesar de não perceberem alterações significativas na prática da professora consideram positivo o esforço que a profissional apresenta para garantir e favorecer o trabalho por meio da heterogeneidade.

Isso posto, reafirmamos a importância e relevância desse estudo. O tema alfabetização vem sendo amplamente discutido em diversos âmbitos educacionais, e diante dos desafios enfrentados pela alfabetização hoje, o PNAIC surgiu como promessa à superação das deficiências referentes à aprendizagem.

4 METODOLOGIA

O objetivo geral desse trabalho é compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas. Para realizar essa pesquisa optou-se por uma abordagem qualitativa do tipo exploratório.

Segundo, Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa permite ao pesquisador fazer sua investigação no ambiente natural, possibilitando uma interpretação real do fenômeno educativo, constituindo, portanto, o pesquisador como instrumento principal da pesquisa. Por ser parte da pesquisa, o pesquisador qualitativo interessa-se mais pelo processo do fenômeno estudado, por isso os resultados são descritivos e analisados de forma indutiva, preocupando-se em evidenciar as perspectivas dos participantes.

As pesquisas qualitativas são frutos da concepção teórica fenomenológica, que foca seus estudos na subjetividade do sujeito, que busca respostas no comportamento humano, “pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.” (MINAYO, 2010 p.21).

Na investigação desse estudo o fenômeno interpretado foi o Pacto nacional pela alfabetização na idade certa nas classes de alfabetização de escolas municipais de Curitiba.

A presente pesquisa envolveu uma investigação do tipo exploratório pois possibilita familiarizar-se com um tema ainda pouco estudado como é o caso do PNAIC, por ser uma política recente, poucas pesquisas apresentam análises e discussões sobre esse tema. De acordo com Sampieri:

Os estudos exploratórios servem para nos tornar familiarizados com fenômenos relativamente desconhecidos, obter informação sobre a possibilidade de realizar uma pesquisa mais completa relacionada com um contexto particular, pesquisar novos problemas, identificar conceitos ou variáveis promissoras, estabelecer prioridades para pesquisas futuras ou sugerir afirmações e postulados. (SAMPIERI, 2013 p.101)

Portanto, essa pesquisa não é o fim em si mesma, pois buscou-se explorar e descrever as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras tendo como referencial pesquisas recentes sobre a aquisição da língua escrita e o material teórico do PNAIC.

4.1 PARTICIPANTES

A essência dessa investigação é a prática pedagógica de professores alfabetizadores que participaram do PNAIC – língua portuguesa, do ano de 2013 e que ainda permanecem nas classes de alfabetização. Segundo a SME, o universo de profissionais que participaram dessa formação em 2013 é de 1459 professoras. Não há monitoramento em qual função essas profissionais seguem atuando.

Por ser uma amostra muito grande delimitou-se a 10 professoras alfabetizadoras que participaram da formação do PNAIC com ênfase em língua portuguesa, no ano de 2013 e que estavam atuando nas classes de primeiro ano do ensino fundamental.

A pesquisadora entrou em contato com várias profissionais, o convite à participação da pesquisa foi feito por whatsapp e muitas profissionais recusaram o convite alegando falta de interesse, falta de tempo disponível ou não se encaixavam no perfil solicitado. Foram 13 convites recusados. As 10 professoras selecionadas são de diferentes regionais da cidade de Curitiba: três da regional Boa Vista, duas da regional Matriz, três da regional Cajuru, uma da regional Santa Felicidade e uma da Regional CIC. Todas são do sexo feminino.

A pesquisadora foi até a escola e realizou a entrevista com todas as professoras selecionadas. Entretanto, com o início de um novo ano letivo as professoras mudaram de função dentro das escolas. Das 10 professoras, somente três permaneceram no primeiro ano, três seguiram com a turma do primeiro ano de 2016 para o segundo ano em 2017. Uma professora está ministrando aulas de ensino religioso, uma seguiu para uma turma de quinto ano, uma está como corregente do terceiro ano e a outra como regente do terceiro ano. Por isso, optou-se em realizar a pesquisa nas turmas das professoras dos primeiros e segundos anos, totalizando seis profissionais.

Esses dados alertam ao fato de uma possível descontinuidade do trabalho alfabetizador nas escolas. Tal fato ocorreu porque o MEC, ao convidar as redes de ensino para participarem do PNAIC, não impôs condições, tais como manter por algum tempo após a formação - 3 anos -, os professores que receberam bolsa, regendo classes de alfabetização. Isso possibilitaria a continuidade de estudos, bem como uma maior assimilação das metodologias desenvolvidas durante a formação.

O anonimato dos sujeitos pesquisados ocorreu em todas as etapas da coleta de dados e também na análise. Com o intuito de não causar prejuízos éticos aos participantes, elaborou-se um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos participantes, informando sobre a pesquisa bem como dados da pesquisadora e orientadora. Foi solicitada também a autorização da direção da escola que a participante atua. Os referidos termos encontram-se em sua íntegra no Apêndice II.

4.2 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para coleta de dados decidiu-se pelas seguintes técnicas: entrevista e observação.

4.2.1 Entrevista

Com o intuito de identificar as concepções de alfabetização, decidiu-se por uma entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986 p. 34)

Por meio da entrevista foi possível levantar dados subjetivos e “construídos no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratando de reflexões do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia”. (MINAYO, 2010 p. 65) Trata-se de conceitos conscientes e subconscientes da realidade: concepções teóricas, expectativas, medos e frustrações e opinião permitindo esclarecimentos e correções.

As perguntas foram elaboradas com base em Sampieri (2013) que seguem a ordem: perguntas gerais e fáceis, perguntas complexas, perguntas sensíveis e perguntas finais. A elaboração das perguntas teve como foco os objetivos de pesquisa.

Inicialmente as perguntas da entrevista foram avaliadas pela orientadora e num segundo momento foi testada pela pesquisadora em uma entrevista com uma professora alfabetizadora, não participante da pesquisa, com a finalidade de validar o instrumento. O objetivo era avaliar a consistência das perguntas e se elas responderiam aos objetivos e ao problema de pesquisa.

Foi elaborado um documento que apresenta dois campos de investigação: o primeiro com questões objetivas busca informações pessoais e profissionais; o outro descritivo, com o foco nas

concepções alfabetizadoras e da prática pedagógica do professor. Cada participante foi identificada por uma letra do alfabeto, para garantir o anonimato. O referido documento encontra-se na íntegra no apêndice I.

A pesquisadora foi até a escola no dia e horário marcado pela professora para realizar a entrevista, em todos os casos tivemos um local calmo e tranquilo para conversar. O áudio das entrevistas foi gravado na íntegra com o consentimento de cada participante.

As entrevistas foram realizadas nos meses de novembro e dezembro de 2016.

4.2.2 Observação da prática

Com o intuito de observar o desenvolvimento das práticas pedagógicas, a observação foi o ponto central da coleta de dados do presente estudo. A intenção da pesquisadora foi de interferir o mínimo possível na rotina da sala de aula, caracterizado por Sampieri (2013) como observador passivo, aquele que está presente, mas não interage.

Através da observação foi possível compreender o desenvolvimento das práticas pedagógicas alfabetizadoras de escolas municipais de Curitiba, percebendo a rotina, relações interpessoais, tom de voz, dinâmica escolar, gestos e como esses fatores interferem no desenvolvimento das atividades e suas consequências no aprendizado das crianças.

Para esse fim, foi elaborado um roteiro de observação flexível que foi preenchido pela pesquisadora no momento da observação, que contemplam a descrição da atividade e comentários do pesquisador. O referido documento encontra-se na íntegra no apêndice I.

Optou-se em observar uma semana de trabalho de cada professora em sua sala de aula. O foco das observações foram as práticas pedagógicas com ênfase em língua portuguesa, o processo de aquisição da língua oral e escrita. A opção pela observação de todas as áreas do conhecimento se deu com o objetivo de observar práticas interdisciplinares e rotinas típicas de cada turma. As professoras foram identificadas pelas letras A, B, C, D, E, F preservando assim a identidade de cada uma.

Na rede Municipal de Curitiba as professoras têm direito a 33% de hora-atividade, por esse motivo as professoras ficam em sala 13 horas e 25 minutos por semana. As observações

ocorreram nessas horas, durante uma semana na turma de cada professora. Em alguns casos devido a greve geral dos professores, feriados nacionais ou problemas pessoais da professora e/ou pesquisadora essas horas foram reduzidas. O tempo de observação na turma da professora A foi de 13 horas e 25 minutos, da professora B de 9 horas e 25 minutos, das professoras C e D de 11 horas e 35 minutos, da professora E de 11 horas e 25 minutos e da professora F 9 horas e 50 minutos, totalizando 67 horas e 25 minutos de observação.

As observações foram realizadas nos meses de março e abril de 2017.

Esses instrumentos foram escolhidos para oferecer maior riqueza e profundidade para a pesquisa pois oferecem diferentes perspectivas de coleta de dados.

Com esse estudo almejou-se escutar as professoras, compreender suas concepções teóricas, suas práticas alfabetizadoras e constatar como o Pnaic atingiu a ação docente. Ao revisitar suas práticas e concepções essa pesquisa também, possibilitou às professoras pesquisadas tomar consciência da sua prática. Dessa maneira, esse estudo contemplou práticas pedagógicas que já foram superadas e práticas do presente. O objeto central da discussão será o PNAIC 2013.

4.3 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

4.3.1 Perfil dos participantes

A pesquisa qualitativa tem como pressuposto principal uma análise subjetiva e bem próxima do fenômeno estudado. A pesquisadora envolveu-se em todas as etapas da investigação e mergulhou profundamente na prática de cada profissional, professoras que gentilmente cederam o seu tempo e abriram as portas das suas classes para ser desenvolvida a pesquisa, cada uma com suas características, costumes, tradições e individualidades.

Depois de toda coleta de dados finalizada, revisitando os dados, optou-se em descrever o perfil das participantes de forma separada com o objetivo de mostrar o percurso profissional de cada uma, tentando levantar as principais características da sua prática, ainda que nesse momento, em linhas gerais.

Antes, no entanto, com o intuito de facilitar a leitura optou-se pela elaboração de um quadro com o resumo de algumas informações.

QUADRO 4 - PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

	Prof A	Prof B	Prof C	Prof D	Prof E	Prof F
Formação em Pedagogia	X	X	X	X	X	X
Pós Graduação Lato sensu	X	X	X	X	X	X
Participação cursos Formação Continuada	X	X	X	X	X	X
Participação na formação do PNAIC nos anos seguintes	2014 2015 2016	2014 2015 2016	2014 2015	2014 2015	2014 2015	2014
Tempo de experiência profissional	5 anos	22 anos	23 anos	4 anos	8 anos	15 anos
Tempo de atuação na RMC	15 anos	22 anos	23 anos	8 anos	5 anos	11 anos
Tempo de atuação no 1º ano do Ensino Fundamental	5 anos	22 anos	23 anos	4 anos	5 anos	8 anos

Fonte: quadro construído a partir dos dados coletados

A **professora A** é regente de uma turma de segundo ano no período da tarde, em 2016 era regente dessa mesma turma no primeiro ano. É pedagoga com especialização em Gestão Escolar. Atua como professora na rede municipal há 6 anos e sua experiência profissional anterior foi como educadora na educação Infantil em um período de 10 anos. Sua primeira turma como regente foi no primeiro ano do ensino fundamental e permaneceu nas classes de alfabetização (primeiros e segundos anos) nos anos seguintes. Trabalha na mesma escola há 4 anos com carga horária de 20 horas semanais, no outro período trabalha em um CMEI como regente de uma turma de pré I. Sempre frequenta os cursos de formação continuada oferecidos pela SME, como PROFI e Trilhas, além de participar de todas as edições do PNAIC.

Na entrevista essa professora se mostrou muito interessada em falar do seu trabalho, muito organizada apresentou registros de acompanhamento de alunos, cadernos e planejamentos. Mostrou-se ser uma pessoa aberta a críticas, a ideias e sugestões.

Durante as observações em sala, no primeiro dia a professora se mostrou um pouco insegura com a presença da pesquisadora, mas desenvolveu suas atividades naturalmente. Paciente e com o tom de voz tranquilo circula pela sala o tempo todo auxiliando os alunos, respeita o tempo de cada um e ajuda os alunos com dificuldade. Em todos os dias ela propôs poucas atividades, no entanto todas foram bem exploradas.

A organização da sala dessa professora é sempre a mesma, carteiras enfileiradas de duas em duas. Ela troca as crianças de lugar quando necessário. Na maior parte do tempo as atividades propostas são individuais, mas foi observada uma atividade em duplas de construção de palavras com alfabeto móvel onde as crianças realmente interagiram e produziram.

A **professora B** é regente de uma turma de segundo ano no período da tarde, em 2016 era regente dessa turma no primeiro ano. É pedagoga com especialização em Psicopedagogia. Atua como professora na rede municipal há 23 anos, sempre nas classes de alfabetização. Trabalha nessa escola há 4 anos com carga horária de 40 horas semanais, no outro período trabalha de corregente no segundo ano. Frequentou os cursos de formação continuada oferecidos pela SME, como PROFI, além de participar de todas as edições do PNAIC.

Na entrevista essa professora se mostrou muito segura na sua fala, apresentou cadernos e planejamentos.

Durante as observações em sala, tivemos uma semana atípica devido à greve geral, um dia não teve aula e nos outros tiveram muitos alunos faltantes. Paciente e com o tom de voz tranquilo a professora tem uma relação de respeito e proximidade com os alunos, em diferentes situações se mostrou preocupada com acontecimentos da vida particular dos estudantes, se colocando à disposição para ajudar. É uma escola com um número grande de alunos de vulnerabilidade social.

A disposição das carteiras é sempre a mesma, mesas enfileiradas, as crianças escolhem o lugar que irão sentar. A professora troca as crianças de lugar quando necessário. Na maior parte

do tempo os exercícios propostos são de cópia do quadro, somente uma atividade de tentativa de escrita por meio de auto ditado foi observada.

A **professora C** é regente de duas turmas de primeiro ano na mesma escola há 14 anos. É pedagoga com especialização em Educação Infantil e Educação Especial. Atua como professora na rede municipal há mais de 20 anos, sempre nas classes de alfabetização. Frequentou os cursos de formação continuada oferecidos pela SME, como PROFI, além de participar do PNAIC nos anos de 2013 a 2015.

Na entrevista essa professora se mostrou muito insegura e tímida, suas respostas foram curtas e objetivas.

As observações ocorreram somente no período da tarde. A professora tem um posicionamento autoritário, não permite nenhum tipo de conversa entre as crianças dentro da sala. Sua fala é sempre muito rápida como se fosse uma fala decorada. Ela não tem o costume de circular pelas mesas auxiliando os alunos, fica na sua mesa organizando materiais e chamando atenção dos alunos que conversam.

A disposição das carteiras é sempre a mesma, mesas enfileiradas de duas em duas, com lugares fixos. As propostas são sempre individuais. Na maior parte do tempo os exercícios propostos são de memorização e treino motor, mas foram observados também muitos momentos de cópia do quadro.

A **professora D** é regente de duas turmas de primeiro ano na mesma escola há 4 anos. É pedagoga com especialização em Gestão Escolar e Educação Especial. Atua como professora na rede municipal há 4 anos sempre nas classes de alfabetização. Sua experiência profissional anterior foi de educadora na educação infantil por 4 anos. Sempre frequenta os cursos de formação continuada oferecidos pela SME, como PROFI e TRILHAS, além de participar do PNAIC nos anos de 2013 a 2015.

Na entrevista essa professora se mostrou muito segura na sua fala argumentando e sustentando suas ideias.

As observações ocorreram somente no período da tarde. A professora tem um posicionamento autoritário, fica muito incomodada com conversas dentro da sala e com frequência deixa alunos sem recreio por falta de comportamento.

A disposição das carteiras é sempre a mesma, mesas enfileiradas de duas em duas, a professora muda o lugar dos alunos todos os dias. As propostas são sempre individuais. Na maior parte do tempo os exercícios propostos são de memorização e treino motor, a construção de palavras é sempre realizada com as sugestões das crianças que tem a professora como escriba.

A **professora E** é regente de uma turma de segundo ano no período da tarde, em 2016 era regente dessa mesma turma no primeiro ano. No momento da entrevista (ano de 2016) essa professora tinha duas turmas de primeiro ano em duas escolas diferentes, no momento da observação (ano de 2017) ela está somente em uma escola com uma turma de segundo ano e outra de quarto ano. É pedagoga com especialização em Gestão Escolar. Atua como professora na rede municipal há 4 anos e sua experiência profissional anterior foi como professora em escola particular, sempre em classes de alfabetização. Frequenta os cursos de formação continuada oferecidos pela SME, como PROFI e Trilhas, além de participar do PNAIC nos anos de 2013 a 2015.

Na entrevista essa professora estava insegura no início, depois ela se mostrou muito interessada em falar do seu trabalho.

Durante as observações em sala, a professora se mostra paciente, há um clima tranquilo nas relações dentro da turma. Sua prática é bem variada e interessante, sempre circula pelas mesas auxiliando os alunos.

A organização da sala dessa professora é sempre a mesma, carteiras enfileiradas de duas em duas, com lugares fixos. As propostas são sempre individuais.

A **professora F** é regente de uma turma de primeiro ano período da tarde, em uma escola que faz RIT, é o seu primeiro ano nessa escola. Pela manhã ela trabalha em outra escola há 8 anos, no momento da observação (ano de 2017) ela estava como corregente de segundo ano. É pedagoga com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Atua como professora na rede municipal a 11 anos e nas classes de alfabetização a 8 anos. Sempre frequenta os cursos de

formação continuada oferecidos pela SME, como Aprender a Ler e Trilhas, além de participar do PNAIC nos anos de 2013 e 2014.

Na entrevista essa professora se mostrou muito segura argumentando e sustentando suas ideias.

Durante as observações em sala, a professora se mostrou um pouco nervosa e impaciente, foi relatado por ela que está com muitos problemas pessoais. A turma é muito agitada, mas as atividades são bem variadas.

A disposição das carteiras é sempre a mesma, mesas enfileiradas, com lugares fixos. As propostas são sempre individuais.

4.3.1.1 Análise do perfil de acordo com os tempos de experiência profissional

Pelas respostas obtidas no questionário inicial que buscava informações pessoais das participantes, de acordo com as fases concebidas por Huberman (2000) constatou-se que duas professoras (A e D) encontram-se na fase de estabilização, duas na fase de serenidade e distanciamento (B e C) e duas na fase de diversificação (E e F).

Na análise das entrevistas buscou-se levantar dados que pudessem caracterizar os professores nas fases acima. A professora A confirmou-se na fase de estabilização quando demonstra em sua fala um sentimento crescente de competência e uma preocupação grande com a aprendizagem dos alunos. Apesar de se mostrar algumas vezes “presa” a sugestões metodológicas do PNAIC e cursos de formação é uma professora que está criando seu próprio funcionamento em sala além de ter uma maior flexibilidade da gestão da turma.

A professora D pelo tempo de serviço também foi enquadrada na fase de estabilização. A partir da análise das entrevistas constatou-se, no entanto, característica da fase de desinvestimento da carreira, incompatível com uma professora de apenas 4 anos de magistério. Ela se mostrou muito resistente a mudanças e inovações apresentadas no PNAIC e nos cursos de formação, demonstrando um sentimento que os encaminhamentos apresentados não são eficientes.

Esses dados alertam a necessidade de uma diferente abordagem com essa profissional, um acompanhamento individualizado da gestão escolar. Os dados podem evidenciar que essa profissional teve uma fase de exploração permeada pelo estágio de sobrevivência e o “choque com a realidade” pode ter sido duro demais.

As professoras E e F caracterizaram-se no tempo cronológico na fase de diversificação e após as entrevistas mantiveram-se nessa fase. As duas profissionais se mostraram muito confiantes e comprometidas e demonstram escolher o percurso de diversificação quando o investem no seu desenvolvimento profissional, buscando novas teorias e diversificando seus métodos e práticas.

As professoras B e C foram caracterizadas na fase de serenidade e distanciamento. Segundo Huberman, o tempo de serviço que engloba essa fase é de 25 a 35 anos. No entanto no Brasil, as professoras precisam de 25 anos de atuação profissional para a aposentadoria, fato esse, que nos faz caracterizar essas professoras na fase do desinvestimento por tempo de serviço. Essa característica é comprovada pelos dados ao ponto que essas professoras se mostram bastante conservadoras, com muita dificuldade em aceitar inovações e transformações em sua prática.

4.3.2 Procedimentos para análise de dados

Na pesquisa qualitativa a análise de dados é uma fase importante onde o pesquisador organiza, interpreta e analisa os dados. É o processo pelo qual o pesquisador estrutura, ordena e coloca significado às informações coletadas.

De acordo com Sampieri (2013) os principais objetivos da análise qualitativa são: estruturar, avaliar e interpretar os dados por meio das unidades, categorias e temas; descrever as experiências das pessoas estudadas sob a ótica do pesquisador; compreender profundamente o contexto que rodeia os dados; explicar ambientes, situações, fatos e fenômenos; relacionar os resultados da análise com a teoria fundamentada ou construir teorias.

Os tipos de análise de dados na abordagem qualitativa são muito variados. Nessa pesquisa optou-se pela análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (2011) realizada na entrevista com as professoras participantes dessa investigação. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo é “um

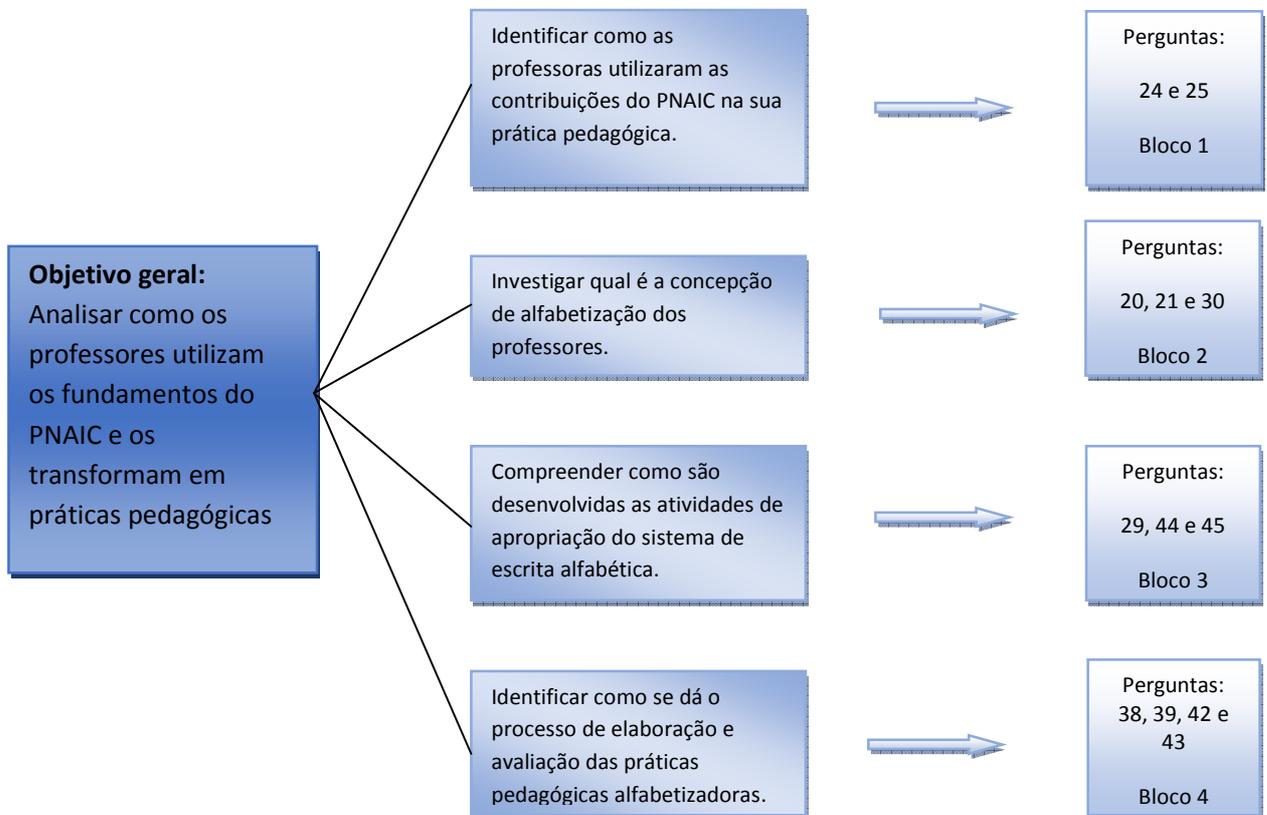
conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. (BARDIN, 2011 p. 44).

De acordo com o autor, a análise de conteúdo não é um instrumento e por isso possui somente algumas regras de base. As técnicas podem e devem ser reinventadas a cada momento para adequar aos objetivos pretendidos. Optou-se como sustentação para análise seguir a técnica proposta por Bardin: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização, momento de conhecer melhor os dados, escolher quais documentos serão utilizados, preparar o material para análise. Nessa fase os áudios das entrevistas foram escutados novamente, informações importantes foram levantadas e foi atribuído um código para identificar cada pergunta da entrevista; a letra atribuída corresponde ao sujeito de pesquisa, sua identificação. A expressão numérica corresponde a pergunta da entrevista. Formando o código A20 que significa resposta 20 do sujeito A.

Devido ao grande volume de dados, nessa fase optou-se em selecionar perguntas da entrevista para posterior análise, essa escolha se deu com base nos objetivos do presente estudo, conforme figura 1.

FIGURA 1- ESQUEMA DE ORGANIZAÇÃO DOS BLOCOS DE ANÁLISE DE DADOS



FONTE: A autora (2017)

O tratamento dos dados foi realizado por blocos seguindo os objetivos como mostra a Figura 1. Depois de concluída a análise dos conteúdos das entrevistas os resultados foram confrontados com os dados coletados nas observações.

Os objetivos e os instrumentos foram pensados de uma forma que respondam ao problema de pesquisa. No entanto, por se tratar da prática pedagógica, fenômeno esse multidimensional, na análise, os dados vão se cruzar e as respostas contempladas em um bloco de análise poderão ser contempladas, também, em outros momentos da análise.

A fase de exploração do material, segundo Bardin (2011), é o momento que o pesquisador trata os resultados brutos para se tornarem significativos e válidos. As etapas dessa fase são a codificação que consiste na transformação dos dados brutos das informações por meio de recortes e agregação atingindo uma representação do conteúdo, é a organização dos dados para posterior categorização; e a categorização consiste em classificar elementos constitutivos de um conjunto

por diferenciação. As categorias são grupos organizados em razão de características comuns com o objetivo de consolidar um significado.

As respostas das perguntas escolhidas foram transcritas, analisadas e agrupadas por semelhança de conteúdo. Esses agrupamentos resultaram nas categorias que tiveram como critério o valor semântico de cada resposta.

Na fase de tratamento do conteúdo das entrevistas, foram apresentadas as categorias e indicadas as respostas mais relevantes.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A seguir são apresentados e analisados os dados coletados em blocos de acordo com a temática de cada objetivo específico. Em cada bloco são analisados os conteúdos das entrevistas e posterior confrontação com os dados coletados nas observações.

5.1 PNAIC E O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA: NOVAS METODOLOGIAS E ANTIGAS DISCUSSÕES

As duas perguntas selecionadas para seção são: Pergunta 24- *Como foi participar de PNAIC (2013)? O PNAIC (2013) contribuiu para sua prática em sala de aula? Por que? Como?* E pergunta 25- *Você mudou sua prática após do PNAIC? Como era a sua prática antes do Pnaic?*

Essas perguntas tinham como principal objetivo identificar quais contribuições do PNAIC para a prática pedagógica dessas professoras. Todas as participantes afirmaram que a participação na formação do PNAIC (2013) contribuiu para a prática pedagógica.

QUADRO 5 - ALGUNS MOTIVOS EXPLICITADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC.

Respostas	Participante
“Contribuiu, sempre enriquece esses cursos. A grande diferença foi a sequência didática e os jogos ”.	C24
[...] “trouxeram bastante coisas novas e mudou realmente a minha prática, que nem a sequência era uma coisa que eu não fazia. Trabalhar com o livro de historinha , agora a gente até faz o contrário a sequência, faz a sequência e termina com a historinha. A questão dos jogos também, eu percebo que as crianças ficam mais interessadas.”	E24
[...] “a chegada da literatura era uma coisa que não tinha antes, pegar um livrinho, essa rotina de leitura pra eles veio com o PNAIC. Eles se interessam mais pela leitura, o livrinho da biblioteca agora não é só pra ir pra casa ou ficar na mala.	E25

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados

A contribuição das sequências didáticas para o trabalho pedagógico apresentada pelo PNAIC foi levantada por todas as participantes. Conforme o quadro 5, no entanto, outras contribuições foram mencionadas: literatura e jogos.

Diante das respostas das professoras, concordamos que planejar ação docente por meio das **sequências didática** favorece o enriquecimento da prática do professor, por meio da

interdisciplinaridade, da utilização de diferentes gêneros textuais e da diferenciação e adequação das práticas pedagógicas.

As propostas e sugestões de atividades⁴ às professoras alfabetizadoras na formação do PNAIC na cidade de Curitiba no ano de 2013 foram todas baseadas na utilização das sequências didáticas, isso acontece ainda hoje nos cursos de formação oferecidos pela SME. Por esse fato o discurso das professoras participantes sobre suas práticas é marcado e permeado pela defesa da utilização dessa estratégia em sala de aula.

Com o intuito de confirmar o discurso das professoras no que se refere a sequência didática optou-se nessa etapa da análise levantar as respostas das professoras a questão 19 da entrevista – *como você prefere trabalhar por projetos, sequência didática ou atividades independentes? Por que?*

QUADRO 6 - ALGUNS MOTIVOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO DO PNAIC.

RESPOSTAS	PARTICIPANTES
“Eu prefiro as sequência didáticas, é bem melhor, você tem um rumo pra seguir. Eu consigo trabalhar assim, atividades diversas eu não consigo, parece que fica meio perdido a coisa. E de repente até para uma pessoa que vem de fora para ver as atividades das crianças, pega um caderno tem umas atividades soltas a pessoa não vai entender, agora pega um caderno com uma sequência já vai entender. As crianças também, quando você trabalha uma semana, quinze dias com aquele tema prende mais atenção.”	B19
“A gente faz um pouquinho de cada, a sequência veio forte com o PNAIC e por isso a gente faz bastante disso, mas quando tem uma feira de ciências, por exemplo, a gente vai no projeto. Mas geralmente é a sequência. E eu gosto de trabalhar a sequência em todas as disciplinas. Eles ficam mais interessados, o conhecimento acaba sendo maior”.	E19
“Essa foi uma das conquistas do PNAIC, as sequências eu aprendi ali. Eu não sabia. Hoje virou uma prática. Eu acho que amplia, é o contato com o livro de literatura que as crianças só tinham na hora da biblioteca e não era um costume do professor ter um livro de literatura na mão quase todos os dias e nem as crianças manipulando isso.”	F19

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados

De acordo com o quadro 6, as professoras aprenderam a utilizar as sequências didáticas como estratégia para organização do trabalho pedagógico em sala de aula por meio do PNAIC. Os dados revelam que para as professoras as sequências didáticas possibilitam a organização e a

⁴ Se faz necessário nesse momento, estabelecermos as noções de atividade e exercício concebidas nessa pesquisa. De acordo com Cerqueira (2010) concebemos a atividade como algo que ultrapassa a visão imediatista da sala de aula, refletindo na formação dos sujeitos, de uma forma mais ampla. O exercício, por sua vez, tem o propósito de alcançar um objetivo mais imediato, com a predominância do treinamento do que é ensinado.

sequência ao trabalho docente, favorecem o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, a organização do trabalho pedagógico e propiciam a utilização da literatura em sala de aula.

Os dados das observações revelam, entretanto, que das seis professoras pesquisadas somente duas apresentaram nas suas práticas elementos que sugeriram o trabalho com sequências didáticas: são as professoras A e E.

A professora A, por exemplo, durante a observação, estruturou seu trabalho por meio de uma sequência didática sobre o carnaval. Essa proposta havia sido iniciada na semana anterior a observação da pesquisadora. No primeiro dia observado a professora explorou um texto informativo sobre o tema, destacou algumas palavras (carnaval, brincadeira, festa, brasileira e popular) e no decorrer da semana todas as atividades de análise linguística propostas foram baseadas nessas palavras.

Com base nas etapas de desenvolvimento da sequência didática de Zabala (1998) os dados revelam que essa professora está em processo de apropriação dos conceitos relativos a essa prática. As etapas contempladas no trabalho dessa professora foram: identificação dos conhecimentos prévios dos alunos, por meio de atividades diagnósticas, proposta de conteúdos significativos e de interesse dos alunos e promoção de atitudes favoráveis e motivadoras por meio de atividades em dupla e expressão artística.

Outras etapas apontadas pelo autor foram contempladas, porém ainda precisam de reflexão e análise da professora, tais como: práticas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno, desafiar os estudantes, provocar um conflito cognitivo promovendo a atividade mental e a autonomia.

Os dados revelam que as adaptações metodológicas realizadas pela professora aparecem somente para uma criança com dificuldades de aprendizado. O restante da turma segue um mesmo encaminhamento e para isso a professora contempla no seu planejamento estratégias com o nível inferior a capacidade da maior parte da turma. Dessa maneira, a maioria dos alunos está sendo pouco desafiada para utilizar a leitura e escrita como previsto para uma turma de segundo ano.

Os dados apontam que as estratégias para provocar um conflito cognitivo promovendo a atividade mental e o desenvolvimento da autonomia foram pouco exploradas por essa profissional. Os estudantes não são estimulados a fazer escolhas, a resolver problemas e estabelecer suas estratégias para a resolução das atividades. A maioria das práticas contempladas é de execução de exercícios elaborados pela professora, com ênfase no registro escrito no caderno.

A sequência didática em questão, não contemplou práticas interdisciplinares e desenvolvimento da leitura e da oralidade.

Em linhas gerais, a professora ainda se mostra insegura ao que se refere ao desenvolvimento das práticas alfabetizadoras, fato que se justifica com o pouco tempo de experiência profissional dessa participante. Dessa maneira, segue à risca as sugestões metodológicas que foram propostas no PNAIC e nos cursos de formação da SME, como se fossem receitas que podem ser pouco modificadas. Apesar dos registros escritos, do cuidado e paciência no acompanhamento com as crianças, não foi percebida uma atitude reflexiva da professora em relação à sua prática, com a elaboração de novas atividades, retomadas individuais e mudanças de estratégias.

Na turma da Professora E a pesquisadora observou a finalização de uma sequência didática iniciada a partir de um livro sem texto escrito e o início de outra, que foi uma estratégia breve em função da Páscoa. Nas duas situações foram contempladas propostas de língua portuguesa e matemática de forma interdisciplinar.

No que se refere às etapas de desenvolvimento da sequência didática de Zabala (1998) os dados revelam que essa professora também está em processo de apropriação dos conceitos relativos a essa prática. As etapas contempladas no trabalho dessa professora foram: proposta de conteúdos significativos e de interesse dos alunos e promoção de atitudes favoráveis e motivadoras por meio de atividades diferenciadas e lúdicas.

As etapas que estiveram presentes, mas precisam de reflexão e análise da professora são: desafiar os estudantes, provocar um conflito cognitivo promovendo a atividade mental e autonomia. Os dados revelam que essas práticas são presentes, mas ainda de uma maneira pouco efetiva. As atividades de análise linguística e resolução de problemas, por exemplo, são propostas

com frequência, entretanto, somente algumas crianças são desafiadas com essas estratégias, aquelas que conseguem “andar mais rápido que a professora”, já que a docente tem o costume de fazer a resolução no quadro ao mesmo tempo em que faz a explicação. Dessa maneira, a maioria da turma fez somente a cópia das respostas. Como ocorre nas práticas da professora A, os estudantes dessa turma também não são estimulados a fazer escolhas e a resolver problemas empregando estratégias pessoais.

Não foram contempladas na sequência didática dessa professora adaptações metodológicas. Todas as crianças seguem o mesmo encaminhamento independentemente do nível de desenvolvimento da aprendizagem. As profissionais ainda se mostram resistentes a essa prática, fato que discutiremos com mais profundidade nas seções seguintes dessa análise.

Um destaque dado a sequência didática dessa professora foi o desenvolvimento da prática de oralidade. A estratégia utilizada no trabalho com o livro sem texto foi de criar um livro da turma. A cada dia uma criança leva o livro para casa e lá precisa escrever a história ilustrada e continuar a história da outra. No dia seguinte a criança precisa ler em voz alta a sua contribuição para o grupo e explicar como fez a ilustração. Na segunda sequência, a proposta foi um amigo secreto de cartões de Páscoa, além de trabalhar a escrita a criança precisou descrever seu colega para a turma.

As sequências propostas pelas professoras não apresentaram conteúdos de todas as áreas do conhecimento, história e geografia por exemplo. Os dados alertam para o fato de que por esses conteúdos não fazerem parte da sequência não foram envolvidos no planejamento/execução, da semana observada. Acontecimento que sugere uma prática recorrente de pouco trabalho com essas áreas do conhecimento.

Em relação às recomendações de Dolz, Noverraz E Schneuwly (2004) para sequências didáticas, as práticas dessas professoras também estão em processo de apropriação, pois elas apresentaram o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado. De forma parcial foram encontradas as seguintes práticas: contemplaram uma concepção que englobava o conjunto da escolaridade obrigatória, centraram o trabalho nas dimensões textuais da expressão oral e escrita, ofertaram material rico em textos de referência e permitiram a diferenciação do ensino com atividades diversificadas e adaptadas. O

que falta no trabalho dessas professoras é a integração do trabalho com outras áreas do conhecimento, a incorporação do trabalho com gênero textual e conceber a função social da escrita como ponto central do trabalho alfabetizador.

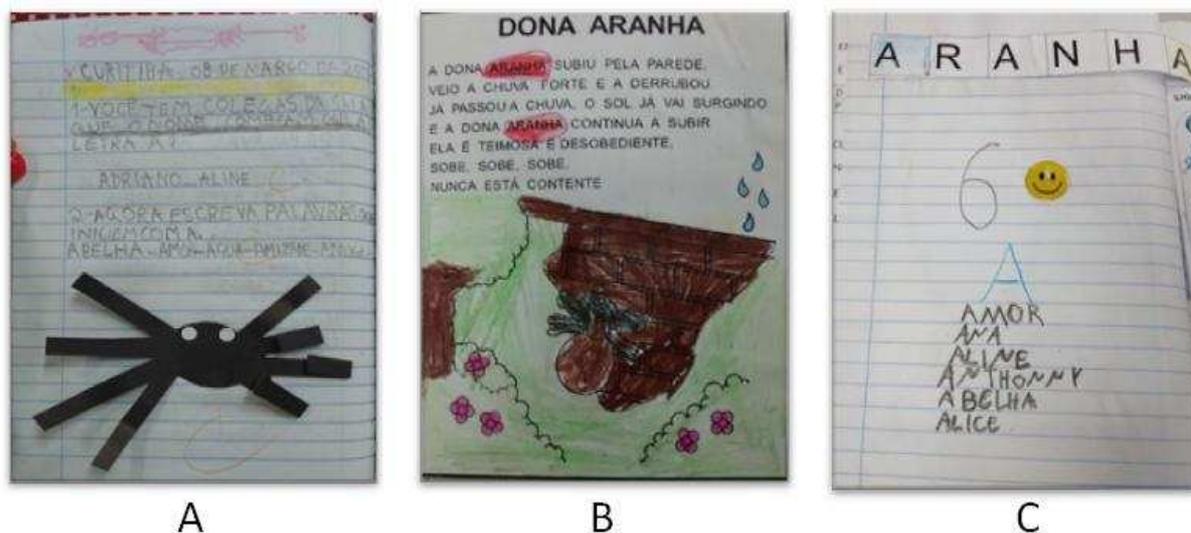
A prática das outras participantes da pesquisa, professoras B, C, D e F contemplaram poucas ou nenhuma das etapas definidas por Zabala (1998) e de Dolz, Noverraz E Schneuwly (2004).

As professoras B e C apesar de atuarem em séries diferentes estruturaram seus planejamentos em função do ensino das vogais. A cada semana uma nova vogal é explorada com os estudantes sempre com os mesmos moldes de exercícios.

A diferença encontrada entre a prática dessas professoras no que se refere às propostas apresentadas se deu na confrontação da ação em sala com o registro dos cadernos dos alunos.

No material dos alunos da professora B, do segundo ano, constam propostas lúdicas que contemplam músicas do universo infantil e dobradura, por exemplo. No entanto, durante a observação verificou-se que esse trabalho não acontece de forma efetiva e se dá por meio de cópias e exercícios pouco desafiadores e significativos. Os textos, por exemplo, são colados no caderno e não são explorados. Os cadernos não refletem realmente o trabalho que essa professora desenvolve. Conforme figura 2:

FIGURA2 - EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA PROFESSORA B



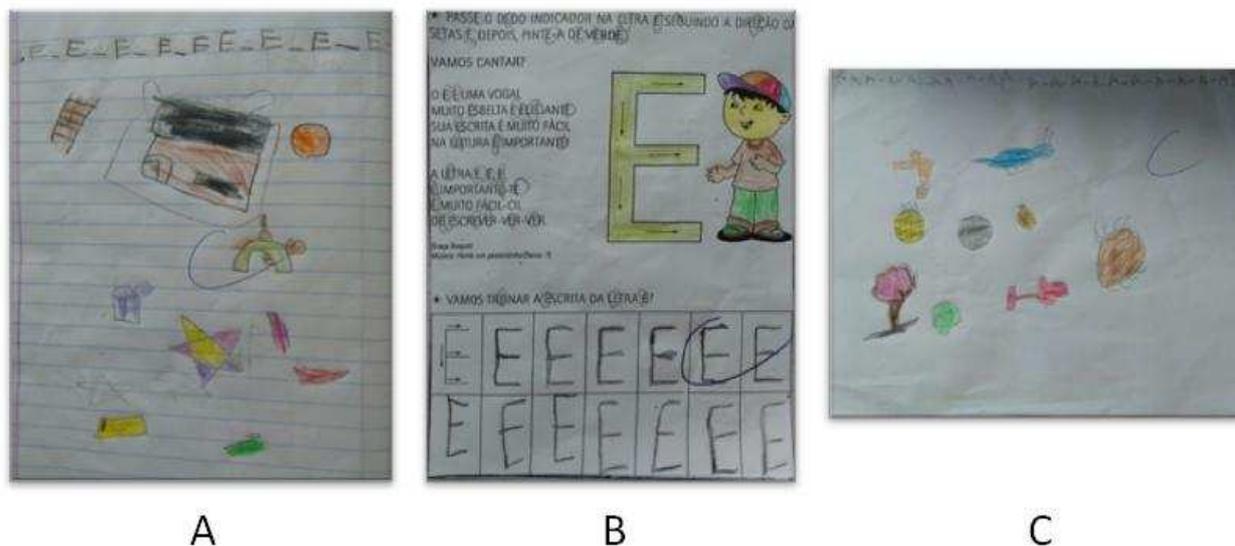
LEGENDA:

- Cópia das perguntas e respostas. Confecção da aranha de forma padronizada.
- Texto colado no caderno, pintura da palavra apontada individualmente pela professora.
- Palavra “aranha” no caderno, contagem no número de letras de forma coletiva e cópia dos nomes que iniciam com a letra A.

Fonte: Dados coletados nas observações

No caso da professora C, do primeiro ano, os cadernos refletem exatamente sua prática. Apresentam textos “cartilhescos” e exercícios voltados à cópia (até dos desenhos) e treino motor. Conforme figura 3.

FIGURA 3 - EXEMPLOS DE EXERCÍCIOS PROPOSTOS PELA PROFESSORA C



LEGENDA:

- a) Exercício de treino motor da letra E e cópia dos desenhos da professora de objetos cujo nome inicie com a letra indicada.
- b) Texto “cartilhesco” com ênfase no trabalho com as letras e treino motor.
- c) No caderno de história e geografia treino motor da letra A e cópia dos desenhos da professora cujo nome inicie coma letra indicada.

Fonte: Dados coletados nas observações

A professora D estruturou seu planejamento até a semana observada em função da memorização das letras do alfabeto, os exercícios são de memorização e treino motor.

Os exercícios de cópia do quadro e memorização propostos pelas professoras B, C e D são monótonos, cansativos e insignificantes, ainda mais se tratando de crianças de 6/7 anos de idade. O tempo desperdiçado com essa prática é grande no cotidiano dessas professoras. A ênfase no trabalho com leitura e produção de texto propostos pelo PNAIC não se verificou no cotidiano dessas professoras.

A professora F estrutura seu trabalho por meio de atividades isoladas e desconexas. Não articula os encaminhamentos de expressão oral e escrita por meio de gêneros textuais ou um tema

em comum. De todas as participantes da pesquisa essa professora foi a única que permite e estimula os estudantes fazerem suas próprias produções, deixando eles construírem suas próprias estratégias para realização da atividade, possibilitando nos alunos a capacidade de estabelecer suas hipóteses de aprendizagem.

A título de conclusão verificou-se uma grande recorrência na prática das professoras pesquisadas com a utilização da cópia. De acordo com Cagliari (1998) a cópia é uma estratégia que pode ser útil para a aprendizagem da leitura e escrita se associada às demais explicações sobre o sistema de escrita alfabética.

A cópia para ser efetiva tem que desafiar e estimular o aluno a pensar, aprender e questionar sobre a escrita. Por meio da cópia a criança pode comparar, refletir e deduzir informações sobre a escrita e também sobre o significado das palavras. Esse trabalho também favorece a percepção da grafia das letras e direção da escrita.

Segundo Cagliari (1998) a cópia não é um reforço da aprendizagem e quando concebida como um ato mecânico se torna uma prática pouco significativa, cansativa e repetitiva. No que se refere ao trabalho das professoras pesquisadas, como já descrito, as mais frequentes ocorrências do uso de cópia como estratégia de aprendizagem contemplaram a cópia como um ato mecânico, exaustivo e pouco efetivo.

Concluimos que o último objetivo da formação do PNAIC, elencado no caderno de apresentação - Brasil (2012 p. 31) “Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita” poderá ser atingido por essas professoras ao longo do ano.

Também concluimos, que para essas professoras a contribuição da sequência didática levantadas por elas não se efetiva na prática em sala de aula de forma satisfatória, ainda que todas permaneçam em formação continuada pelo SME e pelo PNAIC nos anos seguintes.

Das três contribuições proporcionadas pelo PNAIC levantadas pelas professoras a segunda categoria é o uso da **literatura** em sala de aula.

Diante das respostas das professoras concordamos que a **literatura** é um meio de qualificar, valorizar e significar o processo alfabetizador. É um meio que o sujeito desenvolve sua imaginação e criatividade, propiciando o conhecimento de mundo, a formação de identidade e vivências singulares e intransferíveis. É através do contato com os livros que a crianças desenvolverá o gosto pela leitura, a vontade de aprender, a ampliação da bagagem cultural e se divertirá.

De acordo com Colomer (2007) a presença da literatura nas práticas pedagógicas é importante porque:

A educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que configuram. Por conseguinte, trata-se de desenvolver uma capacidade interpretativa, que permita tanto uma socialização mais rica dos indivíduos como a experimentação de um prazer literário que se constrói ao longo do processo. (COLOMER, 2007 p.29)

Com o intuito de apresentar dados sobre a utilização da literatura e as obras literária pelas participantes da pesquisa, levantou-se as respostas 17 e 18 da entrevista. *Com que frequência você faz leitura de livros em sala de aula? e Sua turma tem biblioteca de sala? Se sim, como acontece a utilização desses livros pelas crianças?*

QUADRO 7 - ALGUNS MOTIVOS EXPLICITADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA JUSTIFICAR A UTILIZAÇÃO DA LITERATURA.

RESPOSTAS	PARTICIPANTES
“Quando estava funcionando a biblioteca era semanal (a leitura de livros), agora na sala você sabe como que é a rotina da gente, a gente fica no português e na matemática e daí a gente esquece a parte da leitura deleite”.	B17
“Todo dia (é feita a leitura de livros). Nós temos uma rotina de ler sempre [...] na nossa sala tem duas caixas do PNAIC e geralmente são esses livros que eu leio para eles. Eles adoram [...] sempre pedem para eu ler”.	E17
“Eu tenho o cantinho da leitura da sala, a diretora mandou fazer uns suportes de tecido para colocar os livros. As crianças têm livre acesso quando terminam a atividade, os livros que estão ali são os livros das caixas do PNAIC [...] por que são livros de qualidade”.	A18
“Tem e fica a disposição deles (biblioteca de sala), quando é pra pegar por pegar todo mundo quer, quando eu digo, vai ler um pouquinho que depois eu vou ouvir a tua história daí ninguém quer. E tem aqueles que é uma gracinha de ser ver, que leem bem bonitinho”.	B18
“Eu trabalho geralmente com sequência didática que geralmente parte de um livro. Agora leitura, pela leitura pelo menos uma vez por semana”.	C17
“Tem, a gente pede na lista de material e coloca numa caixinha e deixa a disposição, quando termina atividade daí pode pegar. Eles emprestam livro da biblioteca da escola também, daí nesse momento eles leem o livrinho em sala”.	E18
“Sim, tem as caixas do PNAIC. Eu tenho um cantinho que os livros ficam para as crianças pegarem quando terminam a lição, sentar com o colega e fazer a leitura das historinhas. Vamos no bosque com os livros. O PNAIC me fez repensar [...] quando você muda completamente sua prática. Antes eu lia na hora de ir embora, no tempo que sobrava. Agora não [...]eu planejo esse momento. Às vezes eu pergunto como eu um dia eu fiz outra prática”.	F18

Fonte: Quadro construído a partir dos dados coletados.

De acordo com o quadro 7 os dados revelam que o discurso em relação a utilização da literatura é heterogêneo entre as professoras. Todas dizem ter biblioteca de sala, mas em cada caso os livros são provenientes de diferentes fontes: biblioteca do professor, livros do PNAIC, livros da biblioteca da escola, livros comprados pelos pais indicados lista de materiais.

A utilização e manipulação desses livros pelas crianças, de acordo com os dados coletados, são realizadas nos “momentos que sobram” do período de trabalho. Somente uma professora (F) afirmou que planeja e estrutura o momento de leitura de livros.

Em relação a contação de história deleite todas dizem realizar, somente uma (professora B) afirmou que com o volume grande de trabalho esquece-se de contar histórias.

Entretanto, a confrontação dos dados coletados nas entrevistas com os dados das observações revela que a prática com obras literárias não acontecem ou acontecem de forma muito precária.

Das seis professoras, somente quatro tinham biblioteca de sala e durante a semana de observação não se constatou o uso ou indícios que esse trabalho aconteça com frequência em nenhuma das seis turmas. Nessas semanas de observação a pesquisadora não presenciou nenhuma criança manipulando um livro. Na sala da professora C, preso à prateleira de livros da biblioteca de sala tem um cartaz com letras grandes “Não mexer”. Conforme figura 4:

FIGURA 4 - FOTO DA BIBLIOTECA DE SALA DA PROFESSORA C



Fonte: Dados coletados nas observações

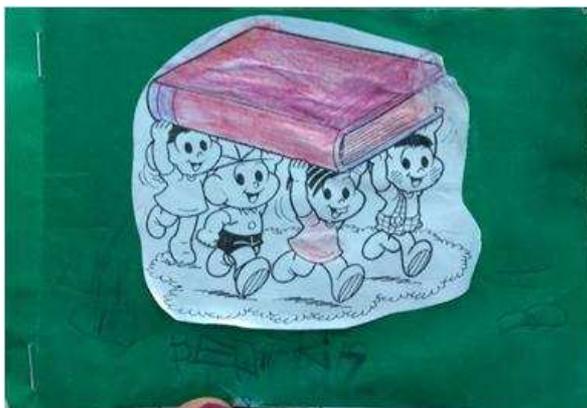
Os dados revelam que com o precário trabalho no que se refere a biblioteca de sala, as bibliotecas escolares não estão garantindo às crianças o acesso ao livro de forma efetiva. Nas semanas de observação nenhuma professora frequentou a biblioteca escolar, porém alguns indícios desse trabalho foram encontrados na fala de algumas professoras em sala de aula e também nas entrevistas (ver quadro 7).

Quando questionadas pela pesquisadora, na semana de observação, como acontecia esse trabalho, nenhuma professora explicou detalhes desse momento. Foi dito somente, que as

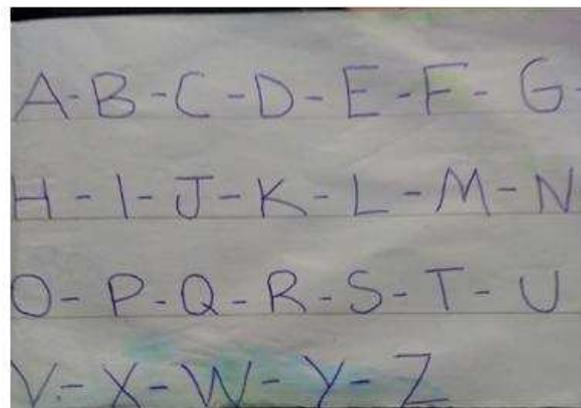
crianças realizam a troca de livros e não há contação de história. A mediação de um adulto é feita de forma precária: as profissionais responsáveis pelas bibliotecas escolares nas escolas municipais são professoras que estão afastadas da sala de aula por laudo médico.

Na turma da professora D foi concebido um “livrinho” individual e é construído de forma gradual. O livro inicia-se com as letras do alfabeto, depois as famílias silábicas e por último as palavras. A criança só recebe as próximas páginas do livro se completar a etapa anterior. Quando a corregente está presente ela “toma” a leitura individual, para as crianças que não identificam determinada letra, é feito uma marcação no livrinho para a criança estudar em casa. Durante a semana de observação, a maioria das crianças estava na etapa das letras. Conforme figura 5:

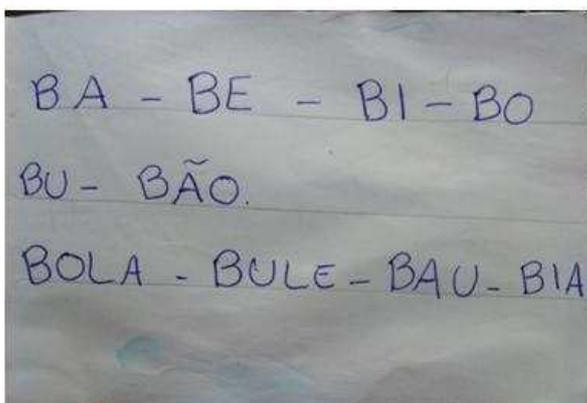
FIGURA 5 - "LIVRINHO" DE LEITURA PROPOSTO PELA PROFESSORA D



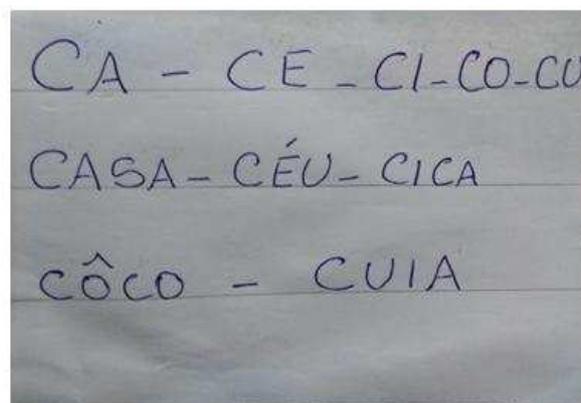
A



B



C



D

LEGENDA:

- a) Capa do "livrinho".
- b) Primeira página com as letras do alfabeto
- c) Páginas com a família silábica da letra B e palavras que iniciem com a respectiva letra
- d) Páginas com a família silábica da letra C e palavras que iniciem com a respectiva letra

Fonte: dados coletados nas observações

Com base na afirmação de Teberosky e Colomer (2003 p. 146) - “é evidente que os livros da biblioteca darão às crianças a medida do que podem esperar da leitura” - podemos concluir que os alunos das professoras pesquisadas não possuem referências literárias para construir o gosto pela leitura.

No que se refere à leitura deleite, estratégia contemplada pelo PNAIC como estímulo a leitura por prazer, somente uma professora (E) tem essa prática diariamente. Na prática das outras professoras não foram encontrados indícios desse trabalho em nenhum momento durante a semana de observação.

A professora E, como afirmou na entrevista, realiza a leitura deleite todos os dias. As crianças gostam muito e esperam essa hora do dia. Ela realiza a contação sempre na sala de aula, cada criança na sua mesa durante a hora do lanche, logo após o recreio. Como esse é um momento de maior agitação da turma ela conta a história de luz apagada, as crianças que ficam no fundo da sala não conseguem enxergar as gravuras e outras não conseguem lanchar por que preferem escutar a história. Além do que a leitura da professora é monótona e sem entonação atrativa. A leitura deleite nesse caso, poderia tornar-se mais atraente, lúdica e prazerosa para os alunos dessa professora.

Com já dito, essa professora contemplou o uso de obras literárias na sequência didática desenvolvida com os alunos. Porém, de acordo com Zanchetta Junior (2017) para atender a finalidade última da sequência didática – produção textual – se reduz o trabalho da leitura literária.

As professoras D e F utilizaram histórias para antecipar uma atividade de conteúdo de história e matemática. A professora D leu o livro “tudo bem ser diferente” e conversou com as crianças sobre o conteúdo apresentado e depois propôs a atividade de autorretrato. A professora F fez a leitura da história pelo celular da história “cachinhos dourados” e depois propôs atividades de matemática. A valorização e manipulação do livro ainda são referências fundamentais nesse processo, porém a utilização de novos suportes de leitura podem se mostrar interessantes no mundo atual. No entanto, considerando que o celular é um instrumento que se destina a ser utilizados individualmente, não se presta para um trabalho coletivo, com a turma toda, por não

possibilitar que os alunos tenham acesso as imagens que acompanham o texto. Nessa fase em que os alunos se encontram as imagens ajudam a entender a história.

Os dados revelam, portanto, que as professoras concebem o livro como pretextos para o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, ora como ponto de partida, ora como complemento ao trabalho.

Baseada em outra afirmação de Teberosky e Colomer (2003 p.146) – “a mediação do adulto é quase mais importante do que a qualidade intrínseca dos livros”- concluímos que não foram verificadas atitudes de mediação dos professores alfabetizadores pesquisados no que se refere a utilização da literatura em sala de aula.

Portanto, os alunos das professoras pesquisadas podem estar sem referências literárias efetivas e tão pouco possuem mediação significativa por parte dos professores no que se refere ao trabalho com literatura em sala de aula.

Com base em Teberosky e Colomer (2003), podemos afirmar que durante as semanas de observação as professoras apresentaram uma visão tradicional fundamentada pela teoria condutista que defende que o trabalho com a leitura se inicia somente depois de desenvolver exercícios de pré-requisitos para esse fim.

A teoria construtivista que fundamentou esse estudo e também o PNAIC, por sua vez concebe o trabalho de leitura, segundo as autoras, como um processo contínuo de desenvolvimento que ocorre em contextos culturais e sociais determinados e que não pode se desenvolver sem a inter-relação com o desenvolvimento da escrita e da oralidade.

Os contextos culturais, portanto, influirão sobre as práticas de leitura e escrita dos estudantes atendidos nas escolas. Considerando a realidade brasileira e o perfil social da maioria dos alunos das escolas públicas, podemos afirmar que o maior e muitas vezes único contato com livros e textos escritos seja realizado na escola.

Dessa perspectiva, o PNAIC concebeu a leitura deleite com o objetivo de aproximar os alunos aos textos escritos de forma prazerosa. Com a leitura em voz alta pelo professor a criança fica exposta a transformação das marcas gráficas em linguagem oral, aprende que a linguagem dos livros tem suas próprias convenções, percebe a entonação da leitura, embarca no mundo

imaginário, além de entrar em contato com elementos do livro como capa, páginas, reconhecimento de letras e palavras e memorização de trechos da história.

De acordo com Teberosky e Colomer (2003) a leitura diária tem um começo precoce, a partir do segundo ano de vida, permitem o contato da criança com a linguagem formal dos livros e com o texto escrito, motivando-os a aprender e favorecendo aprendizagens futuras.

Nessa perspectiva, levando-se em conta a idade das crianças em processo de alfabetização, o pouco contato com textos escritos que as crianças têm em seu meio social, é urgente e necessária a qualificação do trabalho com leitura nas classes de alfabetização pesquisadas, sem leitura a criança pode ter dificuldades para aprende a ler, a escrever e não tem referência para construir seu conhecimento.

Concluimos, enfim, que objetivo número 10 da formação do PNAIC, elencado no caderno de apresentação – Brasil (2012 p. 31) - “compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula”- não foi atingido pelas professoras pesquisadas.

A terceira e última categoria desse bloco de análise é sobre **os jogos**.

Realmente os jogos são estratégias ricas de trabalho com as crianças. O jogo pode despertar potenciais adormecidos, estimular a aprendizagem e o raciocínio lógico, favorecer a integração e a cooperação além de ser extremamente atrativo e divertido.

De acordo com o material do PNAIC o jogo por ser uma atividade lúdica, desafia e estimula os estudantes a pensar, desenvolvendo aspectos emocionais, afetivos e cognitivos. O raciocínio fica mais ágil, sua criatividade é aguçada, além de propiciar a cooperação e a responsabilidade. Por meio do jogo os estudantes aprendem a perseguir objetivos e agir de acordo com as regras. (DIDIER; TELES, 2012)

A formação do PNAIC, em 2013, contemplou o jogo como um recurso metodológico, mas a ênfase sobre o desenvolvimento desse trabalho foi aprofundado somente na formação de 2014, quando o tema principal foi a matemática. Dessa maneira, esse tema não foi contemplado de forma específica no instrumento de coleta de dados para entrevista, porém todas as professoras

em algum momento salientaram a importância dessa estratégia de trabalho. Apresentaremos aqui as respostas mais relevantes.

QUADRO 8 - ALGUNS MOTIVOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES DA PESQUISA PARA EXPLICAR COMO É A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS.

RESPOSTAS	PARTICIPANTE
“Eu era muito resistente para trabalhar com o lúdico e jogos também. Hoje (depois do PNAIC) eu consegui incorporar na minha prática [...] é muito gratificante.”	B30
“[...] trabalho com os jogos do PNAIC, com dominó silábico [...] eu consigo colocar na prática [...] pra mim não foi difícil (apropriar a rotina do jogo) por que eu já vim da educação infantil com essa ideia de jogo [...] mas trabalhar com jogo é difícil na verdade porque é o dia que você sai extremamente cansada e estressada [...] mas é válido principalmente no primeiro e segundo anos.”	D44
“Pra mim foi difícil internalizar a questão do jogo, porque na minha formação eu não tive essas coisas [...] no começo só trabalhava com a corregente na sala, depois conseguiu trabalhar sozinha, por que depois eles vão criando autonomia. No começo é trabalhoso”.	A32

Fonte: quadro construído com os dados coletados.

Os dados das observações revelam que somente uma professora (F) contemplou na sua prática um jogo. O jogo consistia em um bingo de letras onde as crianças tinham que procurar as letras “cantadas” pela professora no seu nome. A turma se envolveu muito na atividade.

As outras professoras não contemplaram essa prática na semana observada pela pesquisadora. Também não foram encontrados indícios desse trabalho no caderno dos alunos e nem nos cartazes da sala.

O jogo pode estar sendo concebido, por essas professoras, como perda de tempo ou como uma estratégia metodológica que só poderá ser usada após as aprendizagens de alguns pré-requisitos, e não como um recurso muito interessante para a fixação dos conteúdos trabalhados.

Portanto o objetivo número 11 da formação do PNAIC, elencado no caderno de apresentação – Brasil (2012 p. 31) - “conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos” – não foi verificado na semana de observação.

As três categorias de análise levantadas nesse bloco: sequência didática, literatura e jogos fazem parte dos objetivos almejados na formação do PNAIC. Por meio dos dados coletados podemos verificar que mesmo sendo levantados pelas professoras pesquisadas esses eixos, considerados por elas como contribuições do pacto para a prática na sala de aula, não estiveram presentes de forma efetiva nas classes de alfabetização dessas professoras.

As possíveis contribuições da formação do PNAIC são inúmeras, se levarmos em conta, como foi feito nessa discussão, os objetivos da formação (BRASIL, 2012 p. 31), o pacto apresenta doze potenciais contribuições. Para essas professoras a “marca” que o PNAIC deixou na prática delas foram essas.

No entanto, a maior mudança e transformação que o PNAIC sugeriu e que deveria ter sido a maior “marca” para a prática das professoras, foi a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. O pacto contemplou a alfabetização em toda sua multidimensionalidade, por isso, todos os objetivos se fazem importantes, no entanto, sem a apropriação da concepção de alfabetização todos os outros eixos propostos comprometem o valor e o sentido.

Dessa maneira, com o PNAIC nos deparamos com “novas” teorias, novas sugestões metodológicas, porém a práticas das professoras pesquisadas, a cultura escolar e as condutas tradicionais ainda são fortes e muito resistentes a mudanças.

Nessa perspectiva se faz necessário a discussão do próximo bloco de análise que vai tratar da concepção de alfabetização das professoras.

5.2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: CONCEITOS AINDA POUCO COMPREENDIDOS.

As três perguntas selecionadas são: Pergunta 20 - *Para você, o que é alfabetização? Em linhas gerais, na sua opinião como deve desenvolver esse processo no primeiro ano?* - Perguntas 21 - *As teorias sobre alfabetização mudaram muito no decorrer dos anos, qual é a sua opinião sobre isso? Para sua prática, o que essas novas teorias trouxeram de melhor? E pior? Qual delas fundamenta melhor a sua prática?* - E pergunta 30 - *O PNAIC apresentou a perspectiva do alfabetizar letrando, qual é a sua opinião sobre esse conceito? Como ele se desenvolve na sua prática?*

Iniciaremos a discussão desse bloco de análise com o conteúdo levantado a partir das respostas das participantes. Foram achadas três categorias: alfabetização como um ato de compreender a língua escrita, alfabetização como um ato funcional e alfabetização como um ato transformador.

QUADRO 9 - COMO AS PROFESSORAS PARTICIPANTES COMPREENDEM A ALFABETIZAÇÃO.

RESPOSTAS	PARTICIPANTES
Categoria- Alfabetização como um ato de compreensão da língua escrita	
“Decodificar e entender o que está lendo.”	C20
“Na verdade ficou quebrada as coisas, “tudo pode” ou “nada pode”. Muitas pessoas se perderam nesse caminho achando que o silabário e as famílias silábicas não podia mais então tiravam pro lado. Depois de um tempo viu que era necessário novamente o uso daquilo, daí voltou [...] eu uso um pouco de cada coisa. Eu acho que tem que juntar o que é bom de um e de outro. Ficar só na teoria e no achismo acabou-se perdendo muita coisa. Você não vai cobrar o “boi baba” mas uma hora ela vai ter que entender que B com A faz BA”.	B21
“Eu gosto de juntar aquilo que funciona, às vezes tem criança que não adianta você seguir do todo para a unidade menor que ela não dá conta, então você precisa pegar a unidade menor para que ela entenda aquilo para daí partir pro todo. Eu acabo meio que misturando as duas coisas. Faço a leitura do quadro de sílabas, acho importante [...] Não adiante eu trabalha a palavra família se antes a criança não entender que F com A faz FA”.	D21
“Os dois juntos contribui lógico (alfabetização e letramento), você não quer um aluno que saiba ler sem compreender. Mas é bem mais trabalhoso e complicado [...] é bem mais complicado essa história de unir os dois”.	B30
Categoria – Alfabetização como um ato de compreender e utilizar a língua escrita.	
“Alfabetização não só você ler e escrever, é você entender o mundo a sua volta, desde de um desenho [...] é saber andar na rua, pegar um ônibus, é você utilizar essa leitura”.	A20
“Para as crianças que não tem dificuldade, que a família apóia é muito bom trabalhar com sequência didática (metodologia atual), por que o negócio flui, você pode avançar. Mas no decorrer do ano, com as crianças com dificuldade parece que não avança, daí a gente vai mais pro tradicional [...]”.	A21
“Ele funciona se todos os professores trabalharem bem esse alfabetizar letrando, mostrando os diferentes gêneros, até para as crianças com dificuldades, a criança segue no ritmo dela e chega no final do terceiro ano e consegue escrever. Isso é tudo um processo, desde do primeiro ano”.	A30
Categoria – Alfabetização como um ato transformador	
“(a alfabetização é) Ajudar, oportunizar a criança a ter contato com esse mundo bacana do ler, do aprender, do compreender, do viver [...] me preocupa muito o fato de ensinar essas crianças a serem críticas, a entenderem o mundo, a não aceitar as coisas como elas são [...] se tem um lanche ruim, tem que reclamar, não pode aceitar. Eles têm direito. A gente discute bastante, eles têm que perceber a importância deles na sociedade, a importância deles em relação a natureza, em relação a água, com relação ao lixo”.	F20
“(a alfabetização) É tanta coisa... é entender o mundo, é escrever, é ler, mas é também se conhecer, saber do que gosta para buscar o conhecimento. Quando eles começam a ler, o mundo se abre e fica tão grande para eles”.	E20
“[...] por isso que a criança vai abrindo os horizontes com essa diversidade de textos. Isso é outra coisa que foi se afluando com relação ao PNAIC [...] Isso foi bem bacana e motivador e faz toda diferença.	F30

Fonte: quadro elaborado a partir dos dados coletados nas entrevistas.

Diante das respostas das participantes podemos observar que as concepções teóricas de alfabetização ainda são diversas. As professoras B, C e D concebem a alfabetização como um ato de compreensão da língua escrita, a professora A, entende a alfabetização como um ato de compreensão e utilização da língua escrita e as professoras E e F, compreendem a alfabetização como um ato transformador.

Entendemos a alfabetização um ato multidimensional e por isso, engloba todas as perspectivas levantadas pelas participantes. No entanto, para tornarem-se efetivas dependem de serem concebidas de forma interdependentes.

A primeira categoria levantada foi a alfabetização como um **ato de compreender a língua escrita**.

A codificação e a decodificação da língua escrita é a etapa mais concreta e tradicional do processo de alfabetização. É o momento que o sujeito reconhece informações explícitas na leitura e se torna capaz de escrever palavras com certa autonomia, é o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética.

Sem dúvida, essa é uma aquisição essencial para o desenvolvimento da alfabetização do indivíduo, no entanto, se torna frágil se não estiver atrelada a compreensão. De acordo com Soares:

Não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se considera ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito. (SOARES, 2014a p.16)

Portanto, a apropriação do sistema alfabético é considerada o meio e o fim de todo esse processo: partimos da premissa que para ler e compreender um texto o sujeito precisa decodificar a escrita, sem a decodificação as outras habilidades não são plenamente desenvolvidas. Concomitantemente, a decodificação de modo restrito representa uma habilidade “vazia” e sem sentido, por isso deve ser desenvolvida por meio da interação e compreensão de significados expressos na língua escrita.

A alfabetização como um processo de aquisição da língua, segundo Ferreiro (2011), acontece somente uma vez na vida do indivíduo. Já a alfabetização como um processo de

compreensão da língua, nunca é interrompido, porque é por meio da compreensão que o sujeito desenvolve outras habilidades: comunicação, interação, produção de conhecimento além do contato com novos gêneros textuais.

A segunda categoria engloba o **ato de compreender e utilizar a língua escrita**.

Nessa perspectiva, o indivíduo deve aprender a ler, a escrever, a compreender e a utilizar esse aprendizado. É a capacidade de compreender a língua escrita com uma função social.

De acordo com Soares (2014a) essa categoria se encaixa na perspectiva do letramento funcional. O sujeito é capaz de ler, interpretar e comunicar ideias de textos do seu círculo social, elaborando conceitos. É uma dimensão individual da alfabetização e letramento pois contempla as habilidades sociais que o sujeito desenvolveu em relação a língua escrita.

A terceira e última categoria concebe a **alfabetização como um ato transformador**.

A alfabetização nessa perspectiva vai mais além do ler, escrever, compreender e comunicar. Aqui a alfabetização torna-se um ato transformador, possibilitando a criança dentro da sua faixa etária, atuar, processar, criticar, avaliar e contrastar informações por meio da língua escrita, dando sentido ao que se lê e escreve.

De acordo com Soares (2014a) essa visão baseia-se na perspectiva do letramento revolucionário. Também de cunho social como o letramento funcional, tem um caráter mais coletivo concebendo uma dimensão de transformação da realidade social que o indivíduo está inserido.

Com base em Freire e Macedo (2011) podemos considerar que essa perspectiva não trata a alfabetização como uma habilidade técnica, mas sim como uma possibilidade do sujeito ler, compreender e transformar suas experiências pessoais.

O sujeito para se transformar, como concebe essa categoria de análise, deve, dentro dos seus limites, seus potenciais, suas fragilidades e suas expectativas, querer aprender. O professor como educador deve atender-se as necessidades individuais e propiciar e incentivar essa aprendizagem, autorizando o aprendiz a construir suas hipóteses, confrontando-as com construções de seus pares e materiais escrito.

É por essa concepção que defendemos e lutamos, pois, alfabetização é transformar, é transcender, é transpassar. É tornar-se leitor e escritor, é se modificar e não voltar a sua forma original.

Os dados das observações revelam divergências em relação às entrevistas, tornando necessário estabelecer uma nova categoria, conforme quadro 10:

QUADRO 10 - QUADRO COMPARATIVO ENTRE OS DADOS COLETADOS NAS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS NO QUE SE REFERE A CONCEPÇÃO DE ALFABETIZAÇÃO.

Categorias/Instrumento de coleta de dados	Categoria: alfabetização como compreensão da língua escrita	Categoria: alfabetização como compreensão e utilização da língua escrita.	Categoria: alfabetização como um ato transformador.	Categoria: alfabetização como um ato mecânico.
ENTREVISTA	B, C e D	A	E e F	-
OBSERVAÇÃO	A e F	E	-	B, C e D

Fonte: quadro construído a partir dos dados coletados

Diante do quadro 10 podemos verificar que a partir das observações a concepção de alfabetização das professoras se altera. Os dados sugerem duas hipóteses: no momento das entrevistas as professoras expressaram o que consideravam importante a pesquisadora ouvir e não o que elas realmente pensam ou as professoras acreditam que da maneira que conduzem suas práticas conseguiriam obter os resultados esperados.

A professora F após a observação não se enquadrou na concepção de alfabetização como um ato transformador e sim na concepção de compreensão da língua escrita. Conforme o quadro 9 ela defende que durante o processo de alfabetização o professor deve ensinar as crianças a serem mais críticas com relação ao mundo, não aceitando os fatos, buscando seus direitos e compreendendo seu papel na sociedade. Na prática esses conceitos foram pouco explorados apesar da professora estimular discussões e o levantamento de diferentes opiniões entre os alunos.

Apesar de essa professora permitir que as crianças façam suas próprias produções as propostas realizadas por ela ainda não transpassam o ambiente de sala de aula, tão pouco o ambiente escolar. Algumas propostas foram pouco desafiadoras. Por esse fato, não se encaixou na concepção de compreensão e utilização da língua escrita.

Ainda conforme o quadro 9 essa professora defende que a alfabetização oportuniza a criança a ter contato com a leitura, a compreensão, o aprendizado e a vivenciar a língua escrita. Na sua prática a professora desenvolve isso a partir da leitura de história, do jogo, das brincadeiras como a parlenda e da exploração no nome próprio com o objetivo de propiciar o desenvolvimento da aquisição da língua escrita.

A alfabetização como ato transformador, no entanto, precisa considerar a ampliação da bagagem cultural das crianças por meio de atividades efetivas de leitura literária, da diversificação de vivências e do uso social da língua escrita. Esses critérios não se encaixam na prática dessa professora.

A professora E foi enquadrada primeiramente na categoria da alfabetização como um ato transformador e depois das observações considerou-se como pertencente a categoria da alfabetização como compreensão e utilização da língua escrita.

Um aluno para se transformar precisa ter autonomia para defender suas opiniões e para fazer escolhas. O aluno que só executa atividades elaboradas pela professora, que não é autorizado a criar e não é desafiado é um aluno que cumpre tarefas, entende os conteúdos mas, não consegue transpor esses conhecimentos para sua vida cotidiana.

A prática dessa professora apresenta propostas diferenciadas no que se refere a utilização na língua escrita e desenvolvimento da linguagem oral: construção de livro da turma, cartão para troca entre os colegas, leitura de diferentes histórias. Dessa maneira, as crianças compreendem e utilizam a língua escrita como forma de comunicação. Porém, essas práticas restringem-se a exercícios de sala de aula.

Igualmente a professora F, a professora E propõe momentos de discussões orais sobre temas variados, momento que as crianças podem expôr seus pensamentos e confrontar ideias entre os colegas.

A professora A, conforme o quadro 9, defende a alfabetização como utilização da língua escrita na rotina diária. Após as observações, no entanto, constatou-se uma prática voltada para a compreensão da língua escrita.

As propostas realizadas por essa professora estão “presas” ao registro escrito no caderno. Apesar da utilização do texto informativo, ele foi usado como pretexto para o encaminhamento dos conteúdos curriculares e não com o objetivo de explorar o gênero textual almejando a comunicação além da sala de aula. A maioria das propostas é de análise da língua, atividades de consciência fonológica.

As professoras B, C e D foram enquadradas na categoria de alfabetização como um ato mecânico, conforme o quadro 5. A prática da professora B é contraditória: como já dito no primeiro bloco de análise, ela apresenta textos, propostas lúdicas e diversificadas no caderno. No entanto, essas propostas não são realizadas de forma efetiva e significativa, são exploradas sempre no plano linear e superficial, com ênfase na cópia.

Após as observações constatou-se que as professoras C e D concebem a alfabetização como a aprendizagem de um código escrito. A ênfase do trabalho é a memorização das letras do alfabeto. Por isso foram enquadradas também nessa nova categoria.

As duas professoras consideram como atividade permanente a “leitura” diária do alfabeto: a professora fala o nome da letra e aponta com uma régua a letra falada e as crianças devem repetir. Na turma da professora C essa proposta é realizada de forma exaustiva ao ponto de muitas crianças dormirem.

A professora D em um trecho da entrevista, respondendo a pergunta 48 diz que “as crianças de primeiro ano aprendem por “osmose”, por isso, tem que ter repetição, repetição e repetição”. Isso justifica o fato dessas práticas serem tão importantes na rotina dessa professora e que nos confirma a necessidade da mudança de categoria. Esse fato confirma também, a necessidade dessa professora em deixar as crianças em silêncio, sendo punidas ao tentar falar e se expressarem.

A professora C apresenta uma fala memorizada, todos os dias antes de iniciar essa proposta ela repete: “para saber escrever no celular, ler livro [...] é precisa saber as letras, aqui no quadro eu coloco um risquinho para separar as letras, mas nas palavras não colocamos risquinho, nas palavras não escrevemos em ordem alfabética, mais aqui vamos ver as letras em ordem alfabética”. Muitas crianças já decoraram a fala e falam junto com a professora.

A “leitura” inicia contemplando todas as letras do alfabeto, depois as vogais são destacadas e acontecem da seguinte forma:

[...] então aqui esta as letras do alfabeto, dentro delas tem cinco vogais que a gente já tá sabendo que é a letra a, a letra e, a letra i, a letra o e a letra u. Aquelas que eu passei giz rosa são as vogais, aquelas que eu não passei são as consoantes, elas vão se juntar e formar os pedacinhos [...] as sílabas e é esse pedacinho que a gente escreve e a gente lê [...] A primeira é [...] sobe desce risquinho no meio [...] a, é lettrinha a, é a lettrinha a [...] ela sobe desce, risquinho no meio é a, a lettrinha a [...] riscão do lado da janela e três apontando para porta no começo, no meio e no fim parece uma escada [...] e, é a lettrinha e, é a lettrinha e, parece uma escada, é a lettrinha e [...] agora vem essa aqui [...] ela é magrinha [...] i, é a lettrinha i, é a lettrinha i, lettrinha i [...] daí vem essa aqui que parece um ovo, o é a lettrinha o, é a lettrinha o [...] e por último é a que desce faz uma curvinha e sobe [...] parece uma unha, u é a lettrinha u, é a lettrinha u [...] então a, e, i, o, u [...]

(PROFESSORA C)

A professora segue soletrando as vogais para os alunos repetirem. Esse momento dura em torno de 30 minutos e acontecem todos os dias. Na turma da professora D essa prática também é presente diariamente, mas acontece de forma mais breve e não apresenta texto memorizado.

Os alunos dessas turmas não são autorizados a falar, as professoras ficam o tempo todo exigindo silêncio. A professora C tem a prática de colocar no quadro negro o nome das crianças que não estão se comportando, essa por sinal é a primeira atitude diária dessa professora quando entra sala. Ela desenha uma “carinha triste” e embaixo deixa um espaço em branco para preencher durante a tarde, com os nomes dos alunos que conversarem.

A professora D, como já dito, deixa os alunos que não se comportaram sem recreio e escreve bilhete para os pais queixando-se do comportamento do aluno.

Nos dois casos, foram encontrados alunos apáticos no que se refere a aprendizagem devido ao comportamento autoritário das professoras. As crianças que não são autorizadas a falar não conseguem organizar suas ideias, não desenvolvem a oralidade e ainda não desenvolvem as habilidades para aquisição da leitura e escrita.

Essas participantes se mostram bastante preocupadas com a grafia das letras, perde-se muito tempo com atividades de cópia e treino motor. Fato que confirma a concepção de alfabetização como aquisição de um código escrito, um ato mecânico.

Salientamos que o ato mecânico no processo alfabetizador, aqui contemplado pela aprendizagem da grafia correta das letras, treino motor e cópia são ações importantes nessa etapa

do desenvolvimento. De acordo com Montessori (1965) antes da escrita do caderno a criança deve ser exposta a diferentes suportes e estratégias para a percepção visual e tátil da grafia das letras e números: uso de diferentes instrumentos (giz de cera, giz de quadro, lápis, gravetos, pedras etc) e suportes para escrita (papel, lixa, madeira, pedra, quadro). A grafia correta deve ser ensinada e treinada em diferentes momentos e maneiras, sempre concebidas em momento de ludicidade.

Como descrito, na prática das professoras C e D, as atividades de treino motor foram concebidas unicamente com o uso do caderno e de maneira pouco significativa, tornando esse trabalho exaustivo e repetitivo.

Concluimos, portanto, que aquela que deveria ser a principal “marca” do PNAIC e que está contemplada no objetivo 1 e 6 da formação do Pacto – Brasil (2012 p. 31) – entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas na perspectiva do letramento – foi verificado somente na prática de uma professora durante as semanas de observação.

No próximo bloco faremos a análise de como se desenvolve as práticas de apropriação da língua escrita. Nos blocos 1 e 2 se fez necessário mostrar em linhas gerais algumas partes dessas práticas que serão contempladas novamente de maneira mais específica destacando o trabalho de análise linguística.

5.3 APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA: COMO É DESENVOLVIDA ESSA PRÁTICA?

Nesse bloco de análise levantou-se as respostas das perguntas 29, 44 e 45. Por se tratar de uma entrevista, os assuntos durante os questionamentos “vão e voltam”, por isso, se fez necessário selecionar outras respostas de algumas participantes. Quando isso acontecer será apontada a pergunta contemplada.

Todas as respostas selecionadas almejavam dar respostas ao objetivo desse bloco, mas para isso, serão analisadas separadamente, possibilitando a compreensão efetiva das ações das professoras participantes no que se refere ao desenvolvimento de práticas para a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A pergunta 29 questionou - *Você considera que os encaminhamentos do PNAIC possibilitam adequações metodológicas para o desenvolvimento de práticas para crianças com diferentes ritmos de aprendizagem? Você acha isso necessário e viável?* Todas as professoras participantes consideraram esse trabalho muito difícil de desenvolver. Foram levantadas três categorias.

QUADRO 11 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES NO QUE SE REFERE AO DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES DIFERENCIADAS DE ACORDO COM OS NÍVEIS DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS.

Respostas	Participantes
Categoria: Adaptação metodológica como um ato ineficiente.	
“Essa história de você fazer para cada aluno um planejamento diferenciado, é bem complicado [...] só na teoria, é bem complicado [...] não vou dizer que não auxilia, mas também não vou dizer que vai ser a solução dos problemas [...] você até pode trabalhar diferenciado com aquele aluno e mesmo com tudo isso que você vai fazer para ele não vai resolver”.	B29
“Adaptação só a partir de agosto, antes não, ainda estou conhecendo a turma [...] não faço atividade diferenciada [...] como eles tem outro ritmo faço assim [...] quando a turma faz 10 atividades aqueles alunos fazem três”.	C29
Categoria: Adaptação metodológica como responsabilidade da corregente	
[...] nos seis primeiros meses eu não consigo [...] uma criança de primeiro ano acabou de chegar na escola [...] vou adaptar o que? [...] acho que para os anos finais, 4o e 5o anos até o terceiro, eu acho que é válido [...] Aqui na escola elas fazem muito isso [...] para o núcleo a nossa escola é conhecida como pioneira [...] é um trabalho que a gente vê que dá muito resultado [...] mas eu acho que nunca vai deixar todo mundo igual [...] é só para ajudar aquele que precisam de mais [...] temos que pensar na adequação por níveis, ajudar aquele com dificuldade e dar mais coisa para aquele que vai bem [...] acho bem difícil para uma professora sozinha em sala de aula, é inviável [...]	E29
Eu acho necessário, mas acho meio utópica [...] nas condições atuais eu acho muito difícil [...] atualmente esse papel fica mais para a corregente, do que com o professor regente [...]	F29
Categoria: adaptação metodológica para ser desenvolvida por meio de diferentes agrupamentos	
É muito trabalhoso, não é tranquilo não. No meu caso, para trabalhar com atividade de adaptação e adequação só com corregente na sala, sozinha não dá [...] quando tem que trabalhar com as crianças que tem mais dificuldade eu coloco eles em duplas ou em grupos [...] daí eles vão tendo os grupos de colaboração e um vai ajudando o outro [...] daí eles aprendem [...] por que as vezes eles não aprendem com a professora explicando, mas aprendem com o colega [...] mas eu não consigo fazer essa adaptação sozinha, só com a corregente [...]	A29
Eu trabalho com as crianças em duplas, sempre trabalhei assim [...] eu organizo as duplas por comportamento por que senão a gente não consegue [...] mais além disso por níveis de aprendizagem [...] um aluno que sabe um pouco mais, com um aluno que sabe um pouco menos [...] por que qual é o sentido da dupla? Que um ajude o outro [...] para fazer essa troca [...] o que eu acho mais difícil são as atividades diferenciadas [...] uma ou outra atividade a gente consegue fazer, agora sempre [...] essas atividades diferenciadas é impossível.	C29

Fonte: quadro construído a partir dos dados coletados

Diante das respostas das professoras é possível verificar uma compreensão frágil das participantes no que se refere a esse trabalho. Os dados revelam que para essas profissionais a diversificação de propostas de atividades é o resultado da elaboração de diferentes atividades padronizadas a serem realizadas concomitantemente na sala de aula.

Concordamos que, seguindo esse princípio a professora sozinha, desenvolver propostas diferenciadas em turmas numerosas torna-se um ato inviável e ineficiente como foi relatado por algumas profissionais.

O desenvolvimento do trabalho em parceria com a corregente é sim um instrumento efetivo para propiciar a diversificação de propostas e o acompanhamento individual dos alunos. Porém, se o trabalho da corregente for concebido como uma ajuda aos alunos com níveis baixos de desenvolvimento com o objetivo de realizarem atividades padronizadas e unificadas, esse trabalho também se tornará inviável e ineficiente.

Para contemplar de forma efetiva atividades que englobem todos os níveis de desenvolvimento de aprendizagem de uma turma, é necessário quebrar com a visão linear e simplista do processo educativo.

Conceber, de acordo com Piaget, que cada indivíduo aprende e constrói seu conhecimento de forma diferente, é um princípio básico para qualquer educador. Enquanto as práticas pedagógicas forem planejadas e executadas de maneira linear, unificada e determinista sempre haverá alunos que não poderão desenvolver todas suas capacidades.

Defendemos, de acordo com o PNAIC, que as atividades iguais para todos só podem ser desenvolvidas quando envolver habilidades que todos dominam. (SILVA, 2012) As atividades padronizadas, que os dados das observações revelaram ser muito utilizadas por todas as professoras, devem ser elaboradas de maneira que possibilitem respostas distintas por alunos que estejam em níveis diferentes de desenvolvimento.

De acordo com Zabala (1998) e o PNAIC (2012) os diferentes agrupamentos para o desenvolvimento das propostas educativas tornam o trabalho pedagógico mais significativo pois estimula a cooperação, a solidariedade e favorece a interação e a diversificação.

Concebendo os diferentes tempos e maneiras de aprendizado e diferentes agrupamentos, a professora em parceria com a corregente poderá propiciar o desenvolvimento de cada aluno em seu maior grau de competência em todas as suas capacidades.

Os dados revelam, no entanto, que a prática das corregentes, em sala de aula, não está sendo desenvolvida de forma eficiente: nas turmas das professoras C e D foram observadas as práticas das professoras corregentes em dois dias da semana, nos dois casos, cada dia foi uma profissional diferente que desenvolveu o trabalho.

Verificou-se, também, nas turmas das duas professoras que as profissionais responsáveis pela corregência não ficam em sala com os alunos. A prática é de retirar os alunos em pequenos grupos para desenvolver atividades em outro ambiente. As propostas das corregentes não foram observadas, no entanto constatou-se que os grupos de crianças não ficaram mais de 10 minutos fora da sala de aula, o que sugere um trabalho aligeirado, frágil e sem efeito para a aprendizagem.

No “tempo que sobrava” do trabalho das corregentes, elas auxiliavam algum aluno na cópia de exercícios no quadro ou se ocupava com bilhetes das agendas das crianças.

Mesmo assim, as professoras regentes, se queixaram que a presença dessa segunda profissional em sala não ocorre em todas as semanas, pois muitas vezes elas precisam substituir professoras faltantes em outras turmas.

Na turma da professora B a corregente esteve presente em um dia na semana. Sua ação foi de organização de materiais, transmissão de recados e ajuda a um aluno na cópia de exercício do quadro. Ela não circulou pela sala e não auxiliou outros alunos que também não tinham concluído a cópia, o caderno desses alunos permaneceu em branco.

Na turma da professora A, a corregente esteve presente fazendo sondagem de níveis de desenvolvimento dos alunos. Ela ficou na sala o período todo e atendeu individualmente cada criança em uma mesa no canto da sala.

Na turma da professora F a corregente permanecem em sala auxiliando os alunos em parceria com a professora regente. No entanto, segundo as professoras essa era a primeira vez do ano que essa prática acontecia devido a necessidade de substituições de professores faltantes em outras turmas.

Não foi observada a prática da corregente na turma da professora E devido ao feriado que aconteceu durante a semana de observação.

Em geral, verificou-se que a prática de corregente não é planejada nem em grupo e nem individualmente. É no momento da chegada dessa profissional em sala que a professora regente decide como irá se desenrolar.

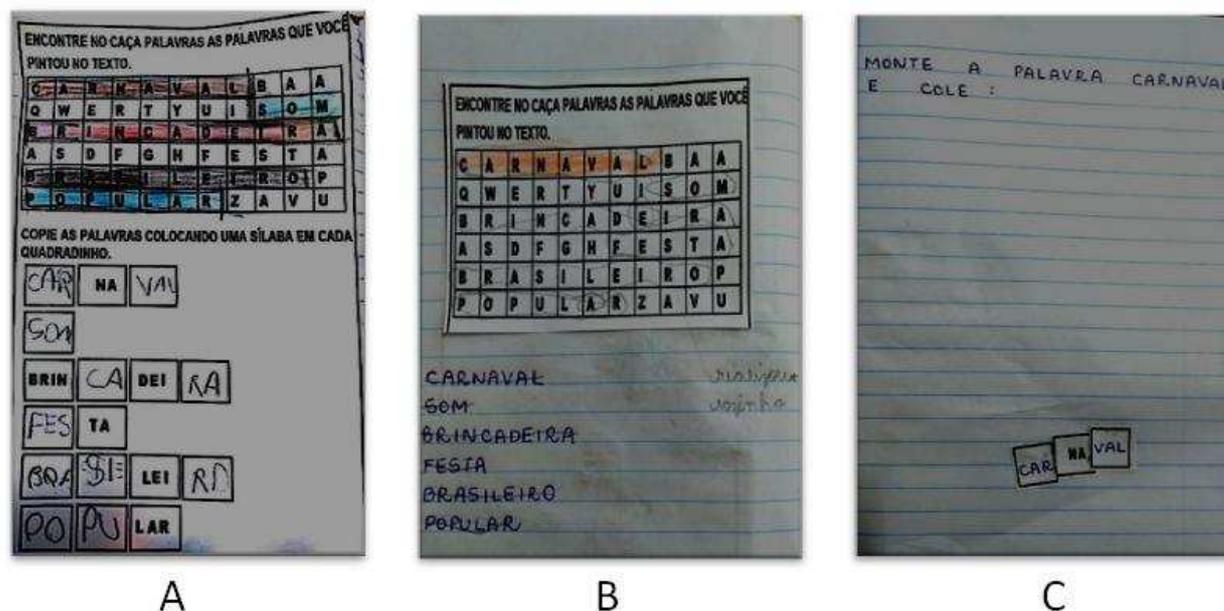
Vale lembrar como já dito no capítulo II que a corregente é uma prática idealizada na rede Municipal de Curitiba que contempla uma segunda professora em alguns momentos dentro da sala de aula, prática não concebida pelo PNAIC.

Concluimos, dessa maneira, que durante as observações não foi por meio da prática da corregente que as adequações metodológicas aconteceram em sala de aula, como sugeriu a fala das professoras nas entrevistas. Fato que sugere que essa é uma prática que ninguém se sente responsável e por isso não acontece de forma efetiva.

A única professora que se mostrou preocupada com o desenvolvimento de atividades diferenciadas foi a professora A. Em resposta à pergunta 33 da entrevista, por exemplo, ela salientou que sentiu falta, na formação do PNAIC, um maior aprofundamento no que se refere a essa prática.

Na semana de observação verificou-se, como já dito no bloco 1, a presença de atividades adaptadas somente para um aluno com dificuldade de aprendizado. A proposta de adaptação é interessante já que ela utiliza a mesma atividade disponibilizada para a turma, porém faz outra mediação para a resolução do trabalho. Conforme figura 6:

FIGURA6 - ATIVIDADES ADAPTADAS PARA ALUNO COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM PROPOSTO PELA PROFESSORA A



LEGENDA:

- Atividade proposta para turma – caça palavras e separação de sílabas
- Atividade adaptada – caça palavras com as palavras de referencia
- Atividade adaptada – separação de sílabas com sílabas móveis

Fonte: dados coletados nas observações

Durante a observação a professora relatou que está incomoda com a solicitação, do núcleo de educação na qual ela faz parte, em relação ao desenvolvimento dessas atividades todos os dias. Ela disse ser muito difícil e que apesar de fazer, não consegue propor em todos os momentos.

Como já dito anteriormente, essa professora contemplou uma atividade em dupla de construção de palavras com o alfabeto móvel. Nesse momento as crianças puderam interagir em um movimento de colaboração e solidariedade, enriquecendo a aprendizagem individual.

Na prática das outras professoras não foi observado adequações de atividades em nenhum momento, bem como propostas com diferentes agrupamentos em sala de aula. A professora B,

por exemplo, tem em sua turma um aluno autista e nem para essa criança as adaptações estavam presentes.

Concluimos, dessa maneira, que o as atividades de apropriação da escrita alfabética concebidas pelas participantes nas semanas de observação ocorreram de forma linear e simplista, não considerando os diferentes níveis de desenvolvimento. Concluimos também, que a visão das participantes no que se refere a adequação metodológica se deu de forma frágil e precária.

A segunda pergunta da entrevista selecionada para compor esse bloco de análise foi a questão 44 - *Qual é a sua opinião em relação às atividades de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica? Você pode me dar exemplos de atividades que você tenha desenvolvido em sala?* Nenhuma professora participante sabia o significado do termo consciência fonológica, se fez necessário, no momento da entrevista uma breve explicação por parte da pesquisadora. Emergiram nas respostas duas categorias: consciência fonológica - prática a ser desenvolvida “dentro” da sequência didática e consciência fonológica – prática que remete ao ensino tradicional.

Essa pergunta, em algumas entrevistas, foi respondida concomitantemente com a questão 21 já explicitada no quadro 9. Por isso, em alguns casos se fez necessário apresentar a resposta 21 no quadro 12.

QUADRO 12- ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

Respostas/Categorias	Participantes
Categoria: Consciência Fonológica – prática que remete ao ensino tradicional	
“No momento que momento que a coregente ta na sala a gente trabalha a relação do fonema, o som da letra, o alfabeto. Só que isso não tem na sequência didática [...] a prefeitura é contra o silabário, né? Mas eu acho que para certas crianças o silabário funciona, mas Deus o livre de falar isso na prefeitura [...] Mas não o silabário fechado que encontramos na internet, dou um joguinho de sílabas e eles vão falando qual que é, dou as sílabas e eles vão montando as palavras [...] se a co-regente não está na sala fica muito difícil [...] minha co-regente trabalha bastante a leitura de palavras [...] nos cursos que a gente vai não é colocado essa questão, é sempre uma coisa mais geral. A gente não vai deixar de apresentar o texto, mas tem que fazer a atividade toda adaptada”.	A21
“A gente gosta muito de trabalhar o método fônico que eles pegam mais rápido, então a gente trabalha com um dicionário no início do ano, que é a sistematização do alfabeto que é mais tradicional, mas quando eles retornam para sala a gente retoma de uma forma mais lúdica, levamos coisas que começam com aquela letra. É bem aquela coisa de fazer a sistematização, do tradicional, mas explorar de maneira lúdica”.	E44
Consciência Fonológica - prática a ser desenvolvida “dentro” da sequência didática	
“Amo! A gente sempre coloca no nosso planejamento, nas nossas atividades das sequências didáticas [...] eu acho importante, tirar uma palavra de dentro da outra, fazer novas palavras, letra inicial e final, eu gosto desse tipo de atividade”.	B44
“Acho muito legal, acho muito importante [...] eu faço muita tirinha [...] a gente acha a palavra chave da sequência, a gente acha outras palavras, a gente faz lista de palavras, depois faz um ditado, é bem bacana [...] Isso favorece a ampliação vocabular [...] no ano de 2013 a gente desenvolveu uns símbolos [...] um lapiszinho e uma boquinha [...] toda vez que a gente ia trabalhar uma palavra o lapiszinho era para saber quantas letras e a boquinha quantas sílabas [...] quantas vezes a gente mexia a boca pra falar [...] fazíamos isso em todas as palavras, foi muito legal” (no ano seguinte a professora entrou de licença maternidade e essa prática se perdeu, mesmo com a sua volta)	F44

Fonte: dados construídos a partir dos dados coletados

Diante das respostas das professoras constatamos que há uma apropriação frágil no que se refere ao conceito de consciência fonológica. O desenvolvimento dessas habilidades é necessário e foi discutido na formação do PNAIC.

Porém segundo Vicentin (2006) equívocos como o apresentado, ainda são muito comuns entre as professoras alfabetizadoras. Esses equívocos se originam no fato da premissa da consciência fonológica ser o ensino intencional, sistematizado e explícito, além de trabalhar também com as unidades menores das palavras – sílabas, letras e fonemas; características fundamentais do ensino tradicional.

A ênfase na consciência fonológica, segundo Soares (2016) é de reflexão da língua oral objetivando a aprendizagem da escrita, que diferentemente da fala exige uma atividade consciente.

O desenvolvimento da consciência fonológica é um processo cognitivo que não aparece com a maturação biológica, é necessária a reflexão intencional sobre as palavras e suas partes sonoras. Pois “montar e desmontar palavras e poder observar a sequência de letras de palavras parecidas são importantes suportes cognitivos para as crianças pensarem nos segmentos sonoros”. (LEITE E MORAIS, 2012 p. 24)

A apropriação e compreensão do sistema de escrita como um sistema de representação da língua é uma atividade complexa. Os antigos métodos tradicionais não contemplavam tal complexidade, com uma visão simplista sobre o processo de alfabetização, concebiam a escrita como um código, as crianças eram treinadas a repetir, pronunciar e memorizar fonemas e palavras de forma isolada, não tendo nenhuma atividade reflexiva e cognitiva sobre a escrita.

Podemos concluir que todas profissionais envolvidas defendem a necessidade da prática de reflexão linguística no processo de alfabetização. Segundo os dados, no entanto, algumas participantes julgam ser uma prática ultrapassada e “proibida” pelo núcleo de educação do município, e por isso, fazem de forma “escondida” ou “camuflada” em meio à sequência didática. Fato que sugere uma compreensão frágil desse conceito.

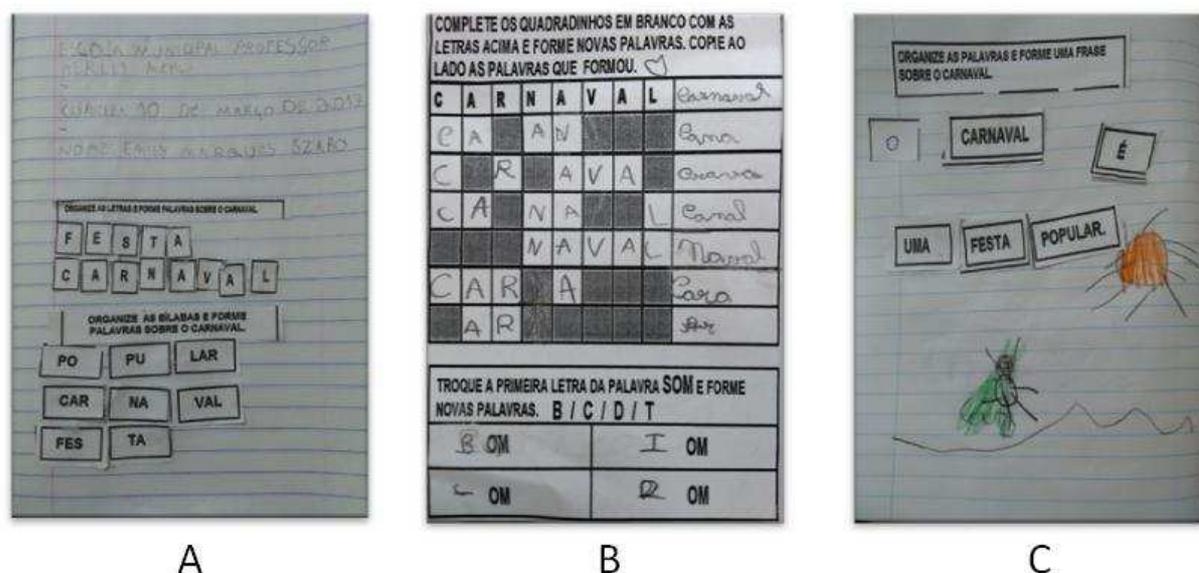
O desenvolvimento da consciência fonológica por meio do ensino explícito é parte essencial para o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. É o meio para a aquisição da língua escrita e não a ação principal. Por isso, deve ser concebido dentro do contexto da sequência didática, propiciando a obtenção de conhecimentos que favorecerão o desempenho do aluno na execução da produção textual final contemplada e, por conseguinte para a apropriação da língua escrita.

As professoras A, B e E são regentes de turmas de segundo ano, no entanto apresentam práticas bem distintas. A professora A contemplou em todos os dias de observação atividades de consciência fonológica.

Todas as propostas foram concebidas “dentro” da sequência didática contemplando atividades variadas e interessantes. Com já dito nos blocos anteriores, essa professora contemplou um texto informativo sobre o carnaval e a partir desse escrito selecionou palavras com diferentes constituições silábicas para o desenvolvimento das atividades de reflexões linguística.

As atividades consistiram em separação de sílabas por meio da percepção sonora das palavras, em atividade de “palavra dentro de palavra”, em troca de letra inicial construindo outra palavra, em construção de palavras com letras móveis, em construção de palavras com sílabas móveis e em construção de frases com palavras móveis. Conforme figura 7.

FIGURA 7 - ATIVIDADES DE ANÁLISE DA LÍNGUA PROPOSTAS PELA PROFESSORA A



LEGENDA:

- Formação de palavras com letras móveis e formação de palavras com sílabas móveis
- Palavra dentro de palavra e troca de letra inicial para formação de diferentes palavras
- Formação de frase com palavras móveis

Fonte: dados coletados nas observações

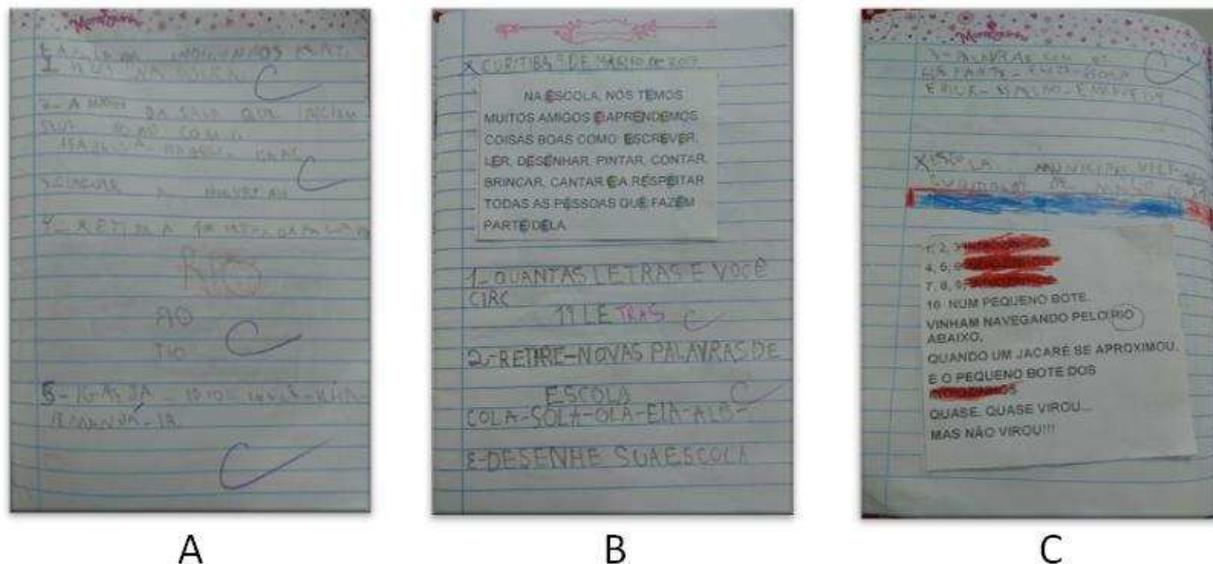
Os dados revelaram que o foco do trabalho dessa professora no que se refere a apropriação do sistema alfabético é o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Ela concebeu atividades variadas em relação às práticas de reflexão da língua, em contrapartida,

no que se refere a oralidade, a leitura e ao uso social da língua escrita poucos indícios foram encontrados. Portanto, podemos sugerir que essa professora reduz o trabalho de apropriação da língua escrita ao desenvolvimento de atividades de consciência fonológica.

Na prática da professora B foram encontradas propostas de consciência fonológica, mas sem reflexão linguística individual dos alunos. Essas ações são realizadas no quadro pela professora com contribuições coletivas dos alunos, a ação individual consistiu somente na cópia das perguntas e respostas, concebidas pela professora, pelos alunos no caderno. Sugerindo um trabalho frágil e pouco efetivo para aprendizagem. Já que essas atividades não levam ao domínio da língua, ainda mais em uma turma do segundo ano.

Como já dito no bloco 1, essa profissional desenvolveu sua prática a partir da exploração das vogais, e dentro dessa prática é que as ações de consciência fonológica se desenvolveram. Conforme figura 8.

FIGURA8 - EXERCÍCIOS DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELA PROFESSORA B



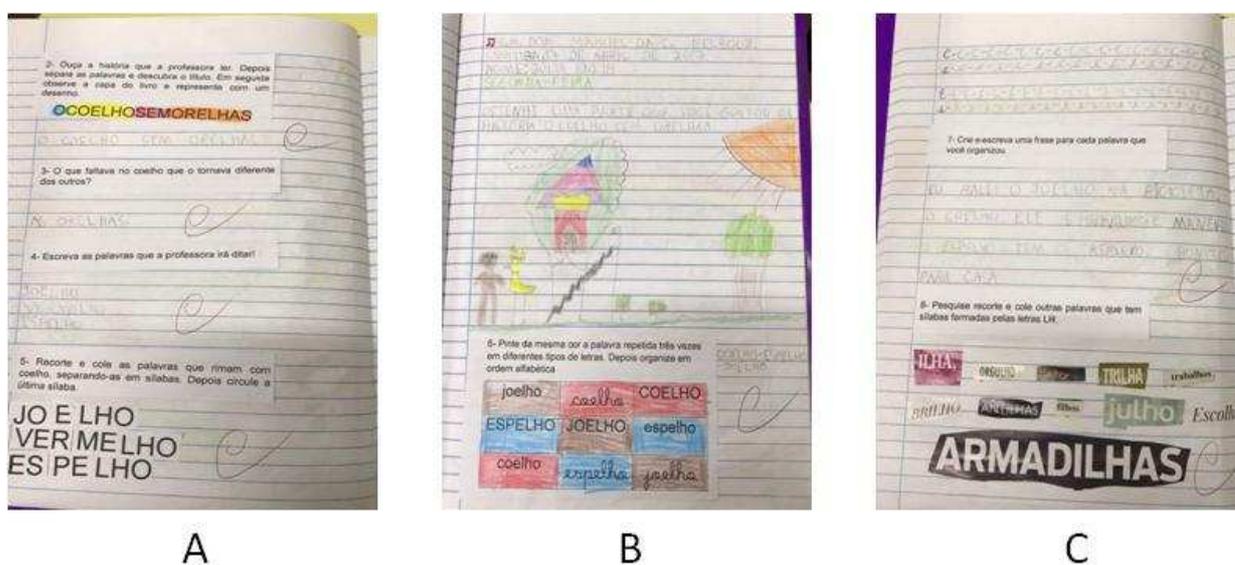
LEGENDA:

- Troca da letra inicial pra formação de novas palavras, levantar palavras que iniciam com a letra indicada. Cópia das perguntas e respostas.
- Texto para explorar a letra E. Palavras dentro de palavras. Cópia das perguntas e respostas.
- Destaque à palavra indicada individualmente pela professora.

Fonte: dados coletados nas observações

A professora E propôs atividades de consciência fonológica em um dia na semana de observação. As atividades consistiram em formação de frase a partir de palavras “grudadas”, em separação de sílabas e em ditado de palavras com aliterações. Conforme figura 9.

FIGURA9 - ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA PROPOSTOS PELA PROFESSORA E



LEGENDA:

- Formação de frase a partir de palavras grudadas, ditado e separação de sílabas
- Identificar palavras escritas com diferentes tipos de letras
- Formação de frases a partir das palavras destacadas e palavras com composições silábicas parecidas.

Fonte: dados coletados a partir das observações

O foco do trabalho dessa professora é a utilização da língua escrita como um objeto social, como já dito nos blocos anteriores. Ela propôs diversas atividades para o desenvolvimento de práticas orais e de leitura, portanto, as práticas de reflexão da língua são concebidas como suportes para a realização de outras atividades. No entanto, conforme a figura 9 a proposta de formação de frase se deu de forma frágil e pouco significativa, pois aconteceu fora de um contexto social com o único objetivo de cumprir a atividade escolar. A criança não foi convidada a expressar seus sentimentos, vontades ou opiniões.

Podemos concluir, por meio dos dados apresentados que as três professoras ainda estão “presas” a práticas de formação de palavras, característica principal da prática do primeiro ano. No entanto, por estarem atuando em turma de segundo ano, essas ações deveriam ser ampliadas.

De acordo com o PNAIC no segundo ano as práticas de reflexões da língua devem estar voltadas para a consolidação do conhecimento de modo a permitir que a criança possa ler e escrever além das palavras, frases e pequenos textos. A exploração das partes menores das palavras deve propiciar a percepção de regularidades ortográficas. (SILVA E LEAL, 2012)

Durante as observações as três professoras relataram que há na turma crianças que não atingiram a fase alfabética de escrita, porém a maioria já se encontra nesse nível de desenvolvimento. Fato esse, que reforça a necessidade da adequação metodológica de acordo com os níveis de conhecimento dos alunos. Os dados sugerem que essas professoras estão deixando de estimular os alunos com níveis mais avançados privilegiando práticas já dominadas pela maioria da turma.

As professoras C, D e F são regentes de turmas do primeiro ano e também apresentam práticas bem distintas. Na prática da professora C as atividades de consciência fonológica foram praticamente ausentes durante a semana de observação.

A única ação que podemos considerar como de reflexão da língua foi no momento que a professora perguntou a turma o nome de objetos cuja letra inicial seja igual a palavra índio. As crianças fizeram suas contribuições e a professora fez o desenho dos objetos no quadro para os alunos realizarem a cópia. A professora não apresentou a escrita das palavras para as crianças, a proposta seguiu com o treino motor da letra I. Conforme figura 10.

FIGURA 10 - EXERCÍCIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELA PROFESSORA C



Fonte: dados coletados nas observações

Sem a reflexão sobre língua escrita o processo de aquisição do sistema de escrita alfabética, torna-se mais difícil e pouco efetivo. Porém, de acordo com Ferreiro (2011) felizmente as crianças não pedem permissão aos adultos para aprender, foi o que aconteceu em um momento nessa turma: durante a soletração do alfabeto (prática já explicitada no bloco 2) uma criança infringindo as regras impostas pela professora falou em voz alta que a letra V era a letra do nome da sua mãe e a letra P do nome de seu pai. A professora, não gostou e não deu atenção a fala da criança. Porém, mesmo a professora não propiciando práticas de análise linguística as crianças conseguem, ainda que de forma precária, realizar esse procedimento.

A professora D trabalha o conteúdo de língua portuguesa somente um dia na semana e nos outros dias faz poucas relações interdisciplinares.

Seu foco de trabalho na semana de observação foi na memorização das letras do alfabeto que contemplou de forma frágil a análise linguística. No quadro a professora grafou as letras do alfabeto, uma de cada vez, e nesse momento as crianças deveriam listar oralmente objetos cujo nome inicie com aquela letra, foram contempladas todas as letras do alfabeto. A escrita das palavras não foi verificada. A proposta seguiu com o preenchimento individual do alfabeto no caderno e posterior destaque as vogais. Conforme figura 11.

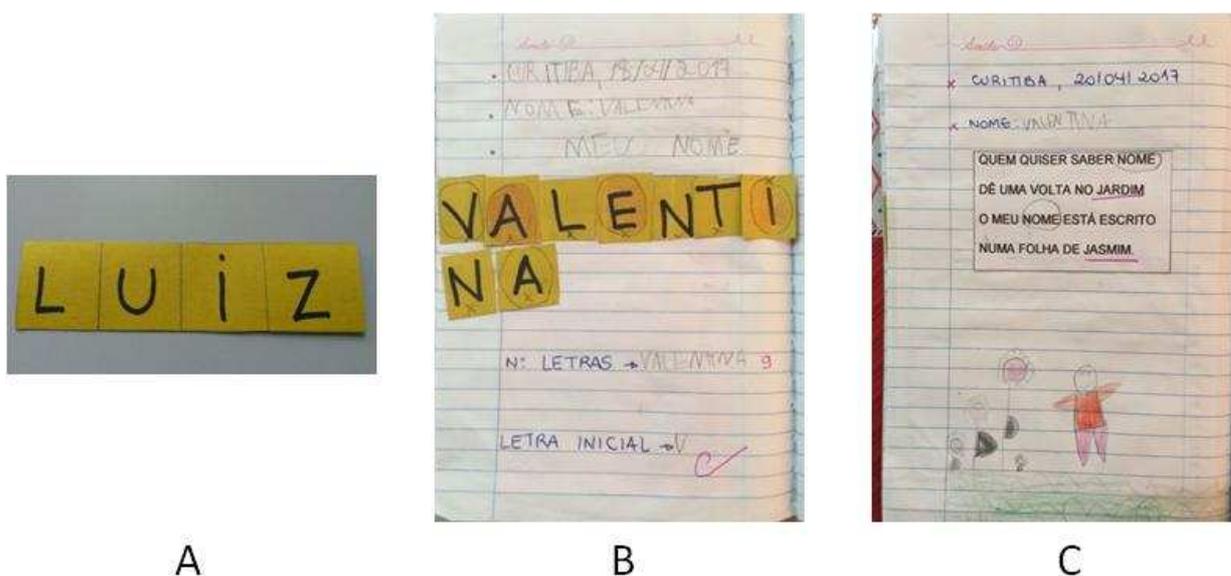
FIGURA11 - EXERCÍCIO DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTOS PELA PROFESSROA D

A	A	J	J	S	S
B	B	K	K	T	T
C	O	L	L	U	U
D	D	M	M	V	V
E	E	N	N	W	W
F	F	O	O	X	X
G	G	P	P	Y	Y
H	H	Q	Q	Z	Z
I	I	R	R		

Fonte: dados coletados nas observações

Na turma da professora F as propostas para o desenvolvimento da consciência fonológica foram práticas significativas e atrativas para as crianças. A primeira atividade constituiu na exploração do nome próprio. Cada criança recebeu uma tirinha colorida com seu nome, cada letra do nome estava dentro de um quadrado. As crianças deveriam contar quantas letras, perceber a letra inicial e final do seu nome. No dia seguinte recortaram as letras e fizeram a construção do nome novamente. Conforme figura 12.

FIGURA12 - ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA PROPOSTO PELA PROFESSORA F



LEGENDA:

- Cada criança recebe seu nome e é feita a exploração oral.
- Cada criança recorta as letras e monta novamente seu nome colocando no caderno
- Texto explorado, destacando as rimas e o desenho livre da criança.

Fonte: dados coletados nas observações

O segundo momento foi de exploração das rimas de uma parlenda, conforme figura. As crianças brincaram, perceberam os sons da fala. A professora colou o texto da parlenda no caderno para as crianças destacarem as palavras que rimam.

Podemos concluir que as atividades de consciência fonológica estão presentes na prática dessas professoras ainda que o entendimento das participantes no que se refere a relação desse conceito com a alfabetização seja permeada de equívocos.

A terceira e última pergunta (45) desse bloco questionou - *Como são, no geral, as atividades de escrita de palavras? Exemplifique.* Durante as entrevistas algumas participantes responderam essa questão juntamente com a questão 47 que indagava sobre a escrita de textos. Por isso, se fez necessário, em alguns casos apresentar essas respostas no quadro 13.

QUADRO 13 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES EM RELAÇÃO AO DESENVOLVIMENTO DE PRÁTICAS DE ESCRITA PARA A APROPRIAÇÃO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA.

Respostas/categorias	Participantes
Categoria: escrita ato restrito a apropriação da língua escrita.	
No começo do primeiro ano, lista de palavras [...] tem a escrita espontânea [...] fazem cópia de uma frase ou de um enunciadinho, assim a gente trabalha o espaçamento, a direção da escrita [...] começando pelo nome da escola [...] (depois da escrita espontânea) quando a co-regente ta na sala ela faz a reescrita ali no lado, na mesma folha no caderno [...] quando não dá tempo eu tenho um carimbo escrito ‘tentativa de escrita’ e coloco o certo do lado [...] as vezes tem que perguntar na hora se não esquece [...]	A45
“trabalho com textos curtinhas para iniciar a sequência [...] não faço texto coletivo”.	B47
“Faço ditado, auto ditado [...] faço a correção na hora sempre na frente deles”.	C45
“não faço a escrita de texto porque eles ficam quinhentas horas para copiar [...] o que eu faço é: copiou o enunciado da atividade eu colo a atividade que eles devem fazer” [...]	D47
“Temos um caderno de texto que a gente se compromete a todo mês fazer uma (produção de texto) para a gente perceber essa evolução [...] as atividades em sala de aula também envolvem isso [...] trabalho muito com o alfabeto móvel [...] trabalhamos sobre um tema e daí pegamos o alfabeto móvel para tentar montar essa palavra [...] não é aquele ditado tradicional de escrever, mas é como se fosse um ditado [...] a criança tem que montar a palavra com a letrinha em cima da mesa [...] nesse caderno de texto eles escrevem do jeito deles [...] a gente nem corrige [...] esse caderno acompanha eles até o quinto ano” [...]	E45

Fonte: quadro construído a partir dos dados coletados.

Diante das respostas das participantes, verificamos que em relação ao desenvolvimento de práticas de escrita, as ações dessas profissionais estão reduzidas a apropriação da língua escrita como uma prática restrita aos bancos escolares.

Retomando novamente a perspectiva do alfabetizar-letRANDo, conceito que fundamenta toda a formação do PNAIC, os dados sugerem mais uma vez que essa prática não está sendo desenvolvida de forma eficiente.

As crianças escrevem sem objetivos sociais definidos, sem leitores potenciais para seus escritos, além do professor. A função da escrita restringe-se a execução de exercícios escolares nos cadernos.

A criança deve ser estimulada a escrever para compreender e produzir textos com diferentes propósitos comunicativos, textos voltados a socialização dos saberes escolares e cotidianos e textos reflexivos onde o aluno aprende a expor suas opiniões e vontades.

De acordo com Ferreiro (2001) o desenvolvimento da leitura e da escrita não se separaram, por isso, as ações relativas a escrita, acontecerão por meio da interação e leitura de diferentes gêneros textuais, objetivando diferentes objetivos sociais, além da aquisição do sistema alfabético.

Quando o aluno escreve somente para professora e para cumprir lições escolares sua escrita torna-se pouco significativa, desestimulante e não reflete todos os conhecimentos construídos pelo estudante.

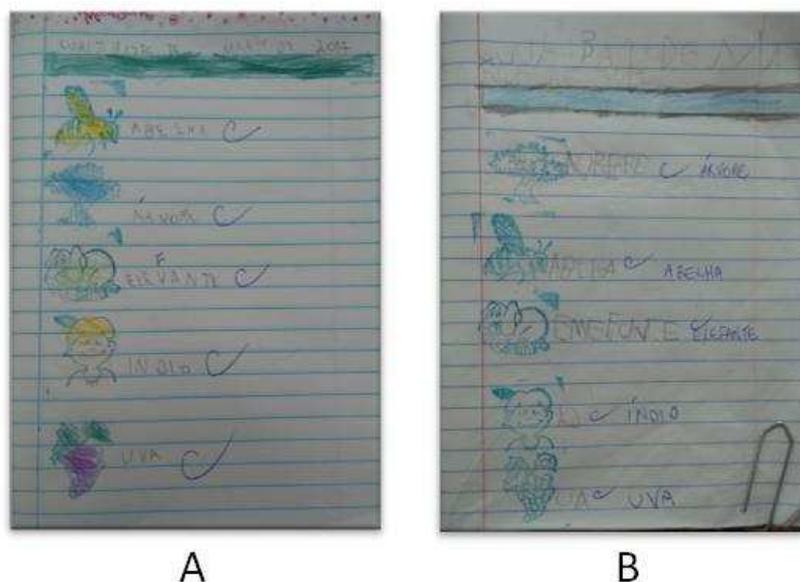
O dado mais agravante é que durante as observações foi verificado que nem para cumprir lições escolares as crianças foram permitidas a escrever, contrariando os dados das entrevistas.

As práticas de escrita por todas as professoras resumem-se as ações descritas anteriormente quando foram apresentadas as habilidades de consciência fonológica. Nas semanas de observação não foram verificadas produções de textos nem individuais e nem coletivas, escritas espontâneas, e também não foram encontradas práticas de ditado, como foi apresentado nas entrevistas.

A professora B foi a única profissional que propôs a escrita do auto ditado. Ela carimbou figuras de objetos e animais no caderno e as crianças deveriam fazer a tentativa de escrita. Durante a entrevista, no ano de 2016, essa professora defendeu a prática do auto ditado, entretanto, durante as observações, no ano de 2017, verificou-se no caderno que essa prática ainda não tinha sido contemplada, todas as propostas foram de cópia, em nenhum momento tinha a escrita da criança. Esse fato sugere a possibilidade da professora propor essa atividade devido a presença da pesquisadora em sala.

Após a atividade a professora não retomou a escrita das palavras com as crianças, sua atitude foi de assinalar se o escrito estava certo ou errado. Conforme figura 13.

FIGURA13 - ATIVIDADE DE ESCRITA ESPONTANEA PROPOSTA PELA PROFESSORA B



LEGENDA:

- a) Escrita alfabética
- b) Escrita silábico-alfabético

Fonte: dados coletados nas observações

Podemos concluir, que as práticas para aquisição do sistema alfabético por essas professoras durante as semanas de observação acontecem de forma simplista não contemplando os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos. Privilegiaram, em geral, as habilidades de consciência fonológica, ainda que apresentando equívocos na sua execução. Não contemplaram, também, práticas de escrita.

Portanto, os objetivos 7 e 9 da formação do PNAIC contidos no caderno de apresentação da Pacto - Brasil (2012 p.31) que se referem a compreensão da importância de diferentes agrupamentos em sala de aula e a entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, foram apropriadas de forma frágil e equivocada pelas participantes da pesquisa no período observado.

5.4 PLANEJAR E AVALIAR AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS: PROFESSOR SOZINHO FAZ O QUE ACHA CERTO.

Nesse bloco levantou-se as respostas às perguntas 38, 39, 42 e 43 da entrevista. Mesmo sendo ações distintas no processo pedagógico a avaliação e o planejamento em uma visão integral e globalizadora não podem ser vistos de forma isolada. Por isso, optou-se, nesse bloco, analisá-los buscando integrá-los, ainda que para melhor entendimento sejam apresentados separadamente.

Iniciaremos com as questões relativas à prática de planejamento do ensino. As questões foram: 38 - *como você elabora seu planejamento trimestral/semanal?* E 39- *E existe algum tipo de acompanhamento da gestão escolar sobre seu trabalho? Qual? Como acontece?* Emergiram duas categorias conforme o quadro 14.

QUADRO 14 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES PARA EXPLICITAR O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Repostas/ Categorias	Participantes
Categoria: Planejamento elaborado pelo grupo de professoras	
“A gente trabalha junto a equipe da serie [...] todas juntas [...] as sequências a gente faz juntas [...] só o diário é que cada uma faz o seu [...] a gente trabalha mais ou menos umas quatro sequências no ano” [...]	A38
“Eu faço geralmente com outra professora que trabalha comigo [...] as vezes até a corregente dá sugestões [...] geralmente é semanal [...]	E38
“Fazemos o planejamento juntas, todas as professoras do primeiro ano, as três caminham bonitinho juntas”. [...]	B38
Categoria: Planejamento elaborado sem acompanhamento da gestão escolar	
“No início da minha vida de professora tive uma equipe ótima [...] a pedagoga não tinha tantos papéis para preencher como hoje [...] ela conseguia sentar com a gente [...] tínhamos até tarde de estudo [...] era um grupo muito bom [...] hoje esse acompanhamento não existe mais” [...]	B39 ⁵
“Não. Normalmente nos organizamos sozinhas [...] Às vezes no início do ano quando as meninas conseguem sentar, elas sentam [...] depois é praticamente o ano todo cada um por si [...] às vezes no recreio trocamos um pouco, mas não é aquele sentar e conversar [...] acaba sendo algo mais informal quando a gente vai falar de um aluno [...] não sei se é em todas as escolas mas aqui o setor pedagógico é mais para apagar incêndio do que orienta pedagogicamente” [...]	D39
“Aqui de manha tem [...] elas olham o nosso caderno de planejamento, elas comparam com o caderno da criança, até com o registro da chamada elas comparam [...] de tarde não [...] é muita fiscalização [...] eu acho que a pedagoga podia sentar com a gente na permanência, perguntar o que a gente vai trabalhar [...] elas pegam o caderno e olham sozinhas, nem perguntam nada pra gente [...] eu tenho bem essa diferença do oito e do oitenta [...] aqui elas fiscalizam e lá elas deixam completamente livre [...] falta um meio termo.”	E39 ⁶
“Não [...] assim eles perguntavam como que esta, mas nada muito formal [...] de verdade, desde que eu entrei na rede eu não me lembro de nenhuma pedagoga que sentasse comigo, me desse sugestões [...] eu não me lembro, vai fazer 11 anos que estou na rede [...] esse ano a pedagoga não viu meu planejamento nenhuma vez” [...] (a entrevista ocorreu no mês de dezembro)	F39

Fonte: quadro construído a partir dos dados coletados

Diante das respostas das participantes constatamos dados que sugerem um abandono da gestão escolar ao trabalho das professoras. É justo salientar que as professoras A e C afirmaram que existe acompanhamento da gestão pedagógica no trabalho que elas realizam, no entanto, as duas profissionais apresentaram respostas breves, sem detalhar e explicar como se desenrola esse trabalho, mesmo quando questionadas pela pesquisadora, sugerindo uma insegurança no que se refere a esse assunto.

De acordo com Tardif (2014) é nas interações humanas que o professor como um ser único, com suas histórias pessoais e sua formação acadêmica se desenvolve e se constitui como

⁵Lembrando, como já apresentado no bloco 1, que essa profissional tem 22 anos de experiência profissional.

⁶Lembrando, como já dito no bloco 1, a professora E durante a entrevista do ano de 2016 atuava em duas escolas diferentes em turmas de primeiros anos.

profissional, interagindo com seus pares e enfrentando as diversas interferências pela condição de trabalho, cultura, crenças etc.

Portanto, igualmente como acontece no processo de aprendizagem das crianças que aprendem por meio de interações humanas e por meio das interações com diferentes materiais, acontece na construção da prática do professor. O professor sozinho não consegue contemplar todos os objetivos e todas as metas do trabalho pedagógico.

Por isso, segundo o PNAIC, a formação do Pacto contemplou a integração de diferentes esferas da sociedade: governo oferecendo políticas públicas, a universidade por meio das pesquisas científicas e o professor com seu engajamento pessoal e profissional dentro da escola. (FERREIRA, 2012)

Entretanto, a gestão escolar, aquela que deve acompanhar o trabalho do professor de perto, no momento que ela acontece, para que esse processo ocorra de forma efetiva, não foi contemplada na formação do Pacto. Portanto, por desconhecimento, as mudanças esperadas na atuação das alfabetizadoras são ignoradas pela equipe pedagógica. Dessa forma, as professoras colocaram em prática aquilo que "acharam que aprenderam", sem contar com apoio da equipe de gestão escolar.

Salientamos, no entanto, como sugere a fala das professoras B e F, de acordo com o quadro 14, que a ausência de acompanhamento da gestão pedagógica no trabalho das professoras não é um fato que surgiu após a formação do Pacto, a não participação das pedagogas no PNAIC pode ter sido um fator agravante a essa ausência, mas não a origem desse problema.

O processo de elaboração e planejamento das práticas pedagógicas não foi observado pela pesquisadora. De acordo com o quadro 14, essa prática acontece por meio de trocas entre as professoras da série. No entanto, sem o acompanhamento da gestão pedagógica, esse processo pode estar sendo desenvolvido de forma frágil e precária.

A pesquisadora teve acesso, durante a semana de observação, ao planejamento semanal das professoras A, C, D e E. As profissionais apresentam práticas bem distintas.

Em geral, os planejamentos seguiram as práticas já apresentadas nos blocos anteriores. As professoras A e E contemplaram práticas que sugeriram um trabalho interdisciplinar, ainda que

só apresentando práticas nas áreas de língua portuguesa e matemática e as professoras C e D práticas bem definidas por disciplinas.

Com base em Zabala (1998) constatamos que o processo de alfabetização, nas classes das professoras pesquisadas durante as semanas de observação, privilegiou os conteúdos factuais e conceituais, ficando na esfera cognitiva do processo de desenvolvimento, característica do ensino tradicional. Sugerindo, de acordo com o autor uma concepção de aprendizagem também tradicional, onde o aluno aprende de forma passiva e por transmissão de conhecimento. Os conteúdos procedimentais e atitudinais ainda estão “adormecidos” na prática dessas professoras.

De acordo com o PNAIC (2012) e Zabala (1998) a avaliação deve permear todo o processo educativo. Dentro dessa perspectiva o professor só poderá planejar sua ação quando estiver consciente dos conhecimentos que seus alunos já possuem. Dentro dessa perspectiva analisaremos os dados relativos ao processo avaliativo nas classes dessas professoras.

Para a discussão desse tema foram levantadas as seguintes questões da entrevista: questão 42 - *como se dá, na sua prática, o processo de avaliação dos alunos?* E questão 43 *a unidade 1 do PNAIC apresenta sugestões de quadros para o acompanhamento da aprendizagem individual do aluno e da turma. Qual é a sua opinião sobre esses instrumentos? Você utiliza?*- Todas as professoras relatam que o principal instrumento de avaliação são as provas trimestrais, conforme aponta o quadro 15.

QUADRO 15 - ALGUNS PONTOS LEVANTADOS PELAS PARTICIPANTES PARA EXPLICITAR A AVALIAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Respostas/categoria	Participante
Categoria: processo avaliativo por meio de provas unificadas	
“A gente instituiu prova, a gente faz igual para os três primeiros anos e daí aquele parecer na rede”.	B42
“Usamos o ditado e provas que fazemos iguais para todas as turmas”	C42
“Tem a avaliação que a gente faz todo dia em sala de aula [...] e tem a prova [...] semana de prova [...] a gente que elabora [...] de tarde cada professora é livre para elaborar a prova como acha melhor [...] aqui elas exigem provas iguais [...] até manha e tarde elas exigem que sejam iguais [...] a professora da tarde não trabalha de manha, tenho que encontrar o email dela para falar como vamos fazer” [...]	E42
“eu não faço [...] mas eu achei válido fazer [...] esse ano no PNAIC umas professoras de outra escola levaram para si essa experiência e elas mostraram lá o curso [...] é bom por que daí você acompanha lá como está aquele aluno no primeiro trimestre [...] vai vendo a evolução [...] é bom, mas eu não fiz e não to fazendo”.	B43
“Eu não faço, me baseio mais no caderno de texto, todo mês fazemos uma produção e a gente compara [...] aqui elas (as pedagogas) tem uma folhinha que elas fazem um ditado todo mês e elas comparam a escrita da criança.”	E43

Fonte: quadro construído a partir dos dados coletados

Diante das respostas percebe-se que as professoras confundem avaliação da aprendizagem com avaliação de comportamento e se para a avaliação de aprendizagem existe um instrumento tradicional que é a prova, para a avaliação de comportamento não existe qualquer forma de registro, o que leva supor que se trata de simples discurso, pois elas relatam que fazem observações diárias de seus alunos no que se referem a comportamento, atitudes e convivência, no entanto, esses procedimentos não são realizados de forma sistemática e não possui registro escrito.

O PNAIC concebe a avaliação como um instrumento de inclusão caracterizando-a como um processo “contínuo, inclusivo, prognóstico, diagnóstico, emancipatório, medidor, qualitativo, dialético, dialógico, informativo, formativo-regulador.” (CRUZ, 2012 p. 19) Portanto, essa forma de avaliação não foi interiorizada pelas professoras.

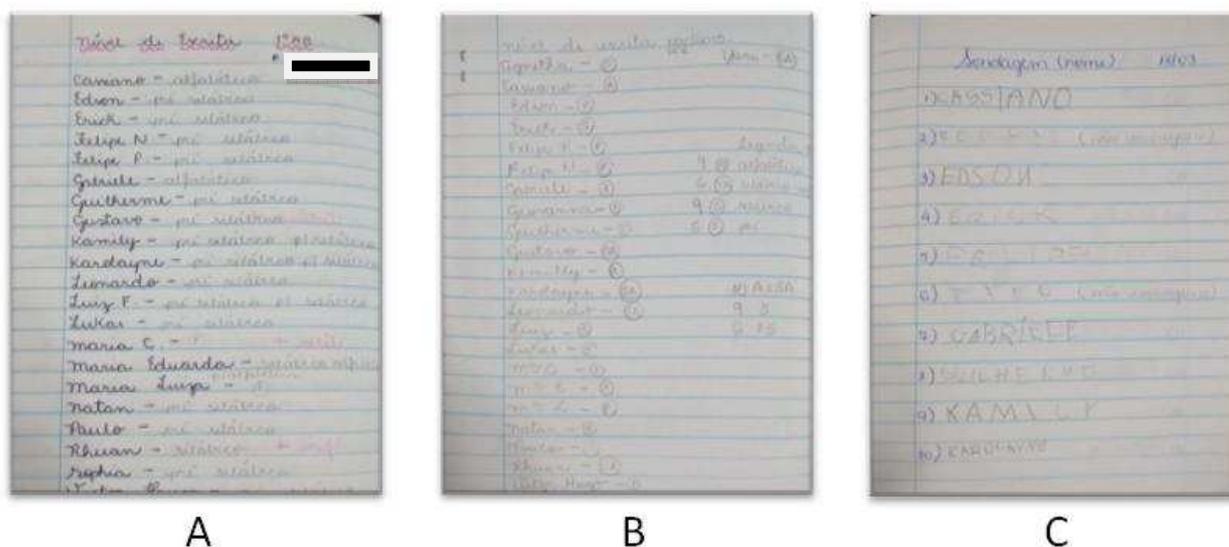
Para tal, os cadernos de formação (unidade 1) apresentam sugestões de instrumentos para acompanhamento anual e processual de aprendizagem coletivo e individual. Somente a professora A explicitou e apresentou sua maneira de realizar esse acompanhamento:

“Essa parte dos níveis de escrita é o básico, tem que fazer [...] assim você vê o progresso da criança, como a criança evoluiu [...] peço também para a corregente fazer bastante

sondagem [...] a primeira sondagem no primeiro ano é da escrita do nome [...] e vou fazendo [...] sondagem das letras do alfabeto, sondagem de vogais, sondagem de números [...] e essas coisas eles não falam nos cursos” [...] (PROFESSORA A)

A avaliação na turma dessa professora é complementada com as provas trimestrais unificadas para todas as crianças, igualmente às demais participantes.

FIGURA14 - ACOMPANHAMENTO DE APRENDIZAGEM CONCEBIDO PELA PROFESSORA A



LEGENDA:

- Apropriação da língua conforme os níveis de escrita concebidos por Ferreiro (1999)
- Apropriação da língua conforme os níveis de escrita concebidos por Ferreiro (1999)
- Acompanhamento da escrita do nome.

Fonte: dados coletados nas observações

Para o PNAIC “a avaliação precisa ser realizada no início de etapas escolares, de projetos didáticos ou de seqüências didáticas: durante um determinado período, para investigar se as aprendizagens estão sendo efetivadas: e no final, para avaliar os resultados obtidos e se é necessário retomar o que foi trabalhado.” (GUEDES-PINTO E LEAL, 2012 p. 22). Porém se o que as professoras consideram como aprendizagem é o resultado de uma prova, que ignorou o que as crianças já sabiam, esse instrumento também compartilhará sua concepção tradicional sobre a alfabetização.

Dessa maneira, a avaliação precisa englobar todo o contexto didático com propósitos e objetivos bem definidos: o planejamento – partindo da avaliação diagnóstica torna possível planejar ações didáticas flexíveis, prognósticas e significativas; e modifica a ação do professor no sentido de – regular e medir as práticas e o desempenho dos alunos e assim a estabelecer metas e ações para atingir os objetivos estabelecidos; e com os resultados – analisar e compreender os resultados alcançados para estabelecer novas intervenções.

Concluimos, portanto, que as concepções de planejar e avaliar das professoras participantes ainda estão “presas” a práticas tradicionais de educação. Levando-se em conta os objetivos 3 e 6 da formação do PNAIC contidos no caderno de apresentação do Pacto que contemplam – compreender a importância da avaliação, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem e planejar o ensino de alfabetização, analisando e criando propostas na perspectiva do letramento - foram atingidos somente por uma professora participante da pesquisa.

6 NOVAS PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DO ALFABETIZADOR

Essa pesquisa teve um foco bem definido: **compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas**. Inserido em um contexto macro de dimensões nacionais, essa pesquisa é um recorte dessa realidade, não resultando em generalizações. Mas sim em constatações que foram encontradas e que mesmo sendo casos isolados nos dão pistas do desenvolvimento do trabalho alfabetizador e ainda nos permite levantar possíveis soluções e sugestões para futuras ações.

Na análise de dados, constatou-se que houve em todos os casos uma prevalência na dicotomia entre o discurso oral e a prática docente, fato explicado por Tardif (2014) quando afirma que o discurso do professor é um processo narrativo enraizado de histórias de vida, pois é “levá-los a contar a história de seu saber-ensinar, através das experiências profissionais que foram significativas para eles do ponto de vista da identidade pessoal”. (TARDIF, 2014 p. 104).

A parte teórica contemplada nos cadernos de formação, entretanto, foi pouco citada pelas pesquisadoras durante a entrevista, mesmo quando questionadas pela pesquisadora. No entanto, os conteúdos que se referem a esses temas devem ser revisitados com frequência pelos docentes, pois a prática só será efetivamente transformada se houver a mudança de concepção.

Percebe-se na análise dos dados uma permeada negação dessas professoras a teoria, uma fuga ao embasamento teórico da sua prática, uma não aceitação as inovações e resistência as transformações. Constata-se, assim, que essas professoras não têm uma prática reflexiva sobre suas ações em sala de aula.

Portanto, conforme Franco (2016), podemos concluir que as professoras pesquisadas não desenvolvem práticas pedagógicas já que não apresentam uma reflexão crítica da sua prática e a consciência das suas intencionalidades.

Podemos afirmar que dessa maneira as profissionais podem ter uma consciência ingênua do trabalho docente, impossibilitando o enfrentamento às contradições da atividade humana e de se tornar um profissional crítico.

A preocupação que aqui se instala é o fato de todas as professoras participantes dessa pesquisa estarem em constante formação: todas são graduadas e pós-graduadas (lacto senso) e permanecem em formação continuada pela SME, além da formação do PNAIC – foco desse trabalho.

Conclui-se que os cursos de formação de professores podem ter se transformado em “cursos de participação de professores”, onde os profissionais frequentam e participam, mas não se formam, já que não há mudanças consistentes de concepções e ações.

O discurso e a prática das professoras participantes são acríticos e não reflexivos. Freire (2014) alerta para o fato de “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2014 p. 89). Resultado ainda, segundo o autor, na desqualificação da autoridade do professor.

Nesse contexto, o professor não tem capacidade e habilidade de ser “dono” da sua prática cabendo a ele executar práticas elaboradas por outros e ainda estar sujeito a doutrinação de profissionais mais qualificados.

No que se refere às práticas elaboradas por outros profissionais os dados revelam que as professoras participantes ainda estão “presas” às sugestões metodológicas apresentadas nos cursos de formação como o PNAIC, insinuando que as propostas metodológicas estão sendo concebidas pelas participantes como “atividades obrigatórias” que podem ser pouco modificadas. Corroborando, com o fato dessas professoras não possuírem embasamento teórico consistente sobre a sua prática, as modificações são quase inexistentes ou são inseridas e adaptadas em práticas tradicionais, resultando em aprendizagens pouco significativas.

Segundo Ferreiro (1992) a mudança de concepção dos professores, só acontece quando se coloca em crise as concepções anteriores. Os dados sugerem, portanto, que é preciso maior aprofundamento dos fundamentos do PNAIC pelas professoras participantes pois elas ainda estão em processo de apropriação de concepções apresentadas na formação.

De acordo com a autora, é preciso “realfabetizar” os professores alfabetizadores, pois eles são produto das más concepções de alfabetização. Os profissionais que devem ser responsáveis

em desenvolver o prazer da leitura e da escrita, não leem mais do que absolutamente o necessário e evitam ao máximo a escrita. Torna-se muito difícil o professor desenvolver nos estudantes práticas que não puderam descobrir quando estavam no papel de aluno.

Na realidade brasileira, as práticas que os professores não vivenciaram como alunos transpõem a barreira de uma alfabetização mal sucedida. No Brasil, segundo Diniz-Pereira (2011) os profissionais que se tornam professores eram alunos da escola pública, proveniente das classes econômicas menos favorecidas, filhos de pais com escolaridade inferior ao ensino médio completo e que encontraram nos cursos de licenciatura a única forma de ingressar no curso superior.

De acordo com Nóvoa (1999) e Tardif (2014) é por meio das histórias de vida e da formação acadêmica que o professor se constitui como profissional.

Tomando como referência a alfabetização que concebe a aprendizagem por meio da interação com a leitura e escrita de textos reais, e confrontando com o perfil dos professores brasileiros podemos concluir que essa prática pode estar sendo desenvolvida de forma frágil, já que ninguém ensina algo que não sabe.

Por isso para Diniz-Pereira (2011) há dimensões não explicitadas que determinam o fracasso do trabalho docente na escola. Para o autor, a formação de professores deve garantir a qualidade do ensino concebendo os processos “deformadores” e “desqualificadores” que os profissionais estão envolvidos.

Ou seja, a formação continuada de professores deve suprir falhas e equívocos desenvolvidos na formação e na prática inicial desse profissional, bem como compensar demandas negligenciadas na formação básica e familiar.

Dessa maneira, programas de formação continuada em esferas amplas e universais como foram concebidas pelo PNAIC perdem valor e efetividade. A formação continuada para se tornar eficaz, significativa e consistente deve ser realizada na escola, dentro do contexto e da realidade específica.

De acordo com Ferreiro (1992), os processos de capacitação mais eficientes e profundos são aqueles que um profissional capacitado acompanha o professor em sala de aula. O docente necessita vivenciar o trabalho coletivo englobando a ação reflexiva individual e em grupo, orientando-se por demandas específicas do seu local de trabalho. Por meio de orientações pontuais o professor vai se perceber e se ver em prática.

Para isso, é urgente e necessária a instituição do trabalho coletivo e colaborativo dentro das unidades escolares. O que se encontra hoje são profissionais sozinhos e os projetos coletivos resumem-se na execução de ações de obrigatoriedade externa à escola que se desenvolve de forma superficial, sem um processo efetivo de troca entre pares e sem colaboração efetiva.

Investir na responsabilidade e comprometimento coletivo promove o conhecimento pedagógico, aprendizagem permanente e a autonomia profissional. Essas habilidades se desenvolvem por meio de diálogo constante, discussões, estudos individuais e coletivos e investigações no contexto escolar.

Os dados sugerem que manter os cursos de formação continuada nos formatos concebidos, que contemplam realidades e contextos diversos não está sendo eficaz e não está apresentando resultados satisfatórios.

Portanto, a formação continuada que por ora é centrado na figura do professor, numa perspectiva individual, deve migrar para uma centralidade nas equipes escolares, numa perspectiva colaborativa. Porque os cursos de formação continuada só se tornam efetivos quando, no interior na escola, se faz a continuidade dessa formação. Por meio de discussões para adequação a realidade local, do acompanhamento individual e coletivo ao trabalho do professor, da definição de novos papéis profissionais e da discussão com especialistas.

Para isso, conforme Freire (2014) o professor não pode estar demasiado certo das suas certezas, pois professoras que são resistentes as inovações e que acham que fazem tudo certo, não estão preparadas para transformar suas práticas. As ações formativas coletivas devem contemplar as diferentes opiniões fundamentadas pelo respeito mútuo, comprometimento e discernimento, promovendo a participação de todos.

As práticas formativas devem ser sistemáticas, planejadas e avaliadas. É preciso desenvolver e incentivar no corpo docente das escolas uma cultura auto-formativa, onde os educadores vão em busca do conhecimento com o objetivo de aprender e se transformar por meio do saber, e não só incentivados pela progressão na carreira profissional.

Os dados revelam, no entanto, que isso não acontece nas escolas pesquisadas. As professoras seguem sozinhas em seu trabalho, sem nenhum ou pouco acompanhamento da gestão

escolar. As pedagogas escolares que são responsáveis pela gestão pedagógica não desempenham suas funções de forma eficiente.

A gestão escolar tem a responsabilidade de ajudar o professor a encontrar soluções as dificuldades e obstáculos que enfrentam em sala de aula. Essas dificuldades devem ser solucionadas no interior da escola, em conjunto por diferentes profissionais e não dependentes de profissionais externos.

Partindo do princípio que as pedagogas da rede municipal eram professoras que passaram por um segundo concurso para estarem aptas a exercer a função de gestão pedagógica e que em nenhum momento foi exigido habilidades e formação para tal função, voltamos a mesma questão do perfil do professor brasileiro. A gestão pedagógica não é exercida por alguém mais capacitado e mais experiente.

Para agravar essa situação no PNAIC não foi contemplada a participação desses profissionais. Essa constatação revela uma maior dificuldade para a efetivação do Pacto pelas professoras.

Dentro dessa perspectiva, os conteúdos trabalhados nos cursos de formação se perdem dentro das escolas por meio de profissionais isolados, sem acompanhamento de seu planejamento e avaliação do seu trabalho.

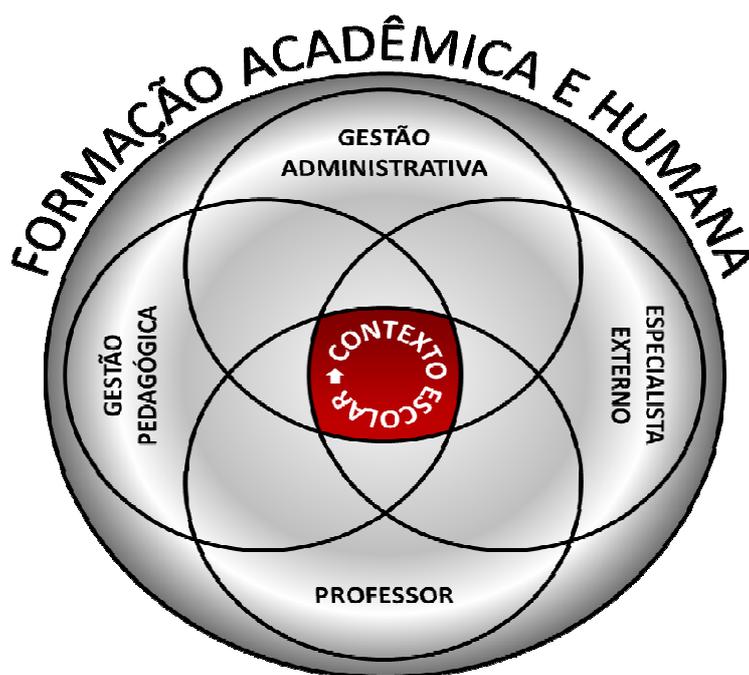
Revela-se aqui um desafio à SME, é necessário pensar processos formativos para que as escolas assumam a integração das formações externas às realidades específicas de cada unidade educacional.

É dentro da escola que o professor vai desenvolver uma postura reflexiva sobre sua prática, além de socializar saberes. É no interior da escola a base da sustentação pedagógica, é o local da relação entre a teoria e a prática. Para isso, todos os profissionais envolvidos devem dominar sólidos saberes curriculares, de experiência profissional, cultural e da realidade que a escola está inserida.

Conforme a figura 15, as equipes escolares devem se organizar em uma perspectiva colaborativa, no qual o trabalho de cada um depende e interfere no trabalho do outro. O contexto

escolar específico deve ser o meio para o desenvolvimento das ações educativas almejando a formação acadêmica e humana dos educandos.

FIGURA 15 - FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR



Fonte: a autora

Os caminhos descritos nesse trabalho e também fundamentados pelo PNAIC ainda não foram apropriados de forma plena na prática das professoras pesquisadas. As participantes estão perdidas em meio a uma concepção global que ainda não se apropriaram e a concepção tradicional, na qual conviveram durante o ensino básico.

O ensino do sistema alfabético está se desenvolvendo sem o processo que ensine a compreender a língua como um sistema de representação e sem pensar no seu uso social. As informações são dadas como prontas aos alunos em situações escolarizadas, sem uma abordagem social e significativa.

Dessa maneira, o processo de alfabetização está sendo promovido sem o respeito a autonomia dos educandos. Em todas as situações observadas os alunos passam todos os dias, durante todo o período sentados em suas cadeiras, dentro da sala de aula e cumprindo tarefas propostas pelas professoras. Não foi observado momentos de promoção a criatividade, a independência, a autonomia para resolução de problemas diários e tão pouco ao incentivo a utilização da língua escrita de forma autônoma.

Para Freire (2014) quando o professor não desenvolve a autonomia dos alunos é um professor que:

[...] desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que 'ele se ponha em seu lugar' ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride princípios fundamentalmente éticos da nossa existência. (FREIRE, 2014 p.58).

Uma alfabetização efetiva e significativa propicia a sequência da escolarização de forma plena, constrói um alicerce para toda a vida acadêmica e pessoal. O contrário, uma alfabetização monótona e mecânica, sem relação com o mundo real, permite a sequência da escolarização de forma traumática, pois ao aluno que não aprende a escrita e a aprendizagem não é vista como um bem maior.

As mudanças necessárias na educação não vêm de fora da escola, devem surgir das necessidades sentidas no grupo de trabalho. Os fundamentos do Pacto foram pouco incorporados à prática dos professores e não favoreceram mudanças consistentes na cultura escolar. Percebeu-se uma resistência por parte das professoras no que se refere a transformação da prática, permitindo-se concluir:

- a) Os professores tiveram a oportunidade conhecer e discutir sobre uma nova perspectiva de trabalho, e até mesmo repensar sua prática. Mas sem o aprofundamento teórico dos temas, as ações formativas foram insuficientes para transformar a prática escolar. Portanto a mobilização dos saberes docentes e a prática da flexibilidade ainda são desafios a serem alcançados, já que os professores não se sentem seguros a apropriar os novos princípios apresentados pelo PNAIC, além de não promoverem a atividade docente que contempla a alternância prática/teoria/prática.

- b) Sem discussões coletivas no interior das escolas sobre os fundamentos do Pacto, os princípios apresentados nas formações se perderam dentro das unidades escolares. Portanto, a socialização dos saberes docentes não são efetivamente praticadas.
- c) Mesmo sendo considerado pelas professoras um marco para a formação continuada, na prática o PNAIC não se efetivou como um meio para a constituição da identidade profissional docente.
- d) O engajamento docente é constatado individualmente, portanto de forma extremamente frágil, já que cada profissional segue sua prática dentro na própria sala de aula. Sugere-se dessa maneira, uma precária visão sobre o engajamento e responsabilidade social que a profissão docente possui.
- e) Com base nos itens anteriores, concluímos também, que está ausente o trabalho em regime de colaboração.
- f) O volume de conteúdos apresentados no Pacto foi desproporcional a carga horária disponível para a formação. Apresentando, dessa maneira, ações apressadas, impossibilitando o aprofundamento de princípios necessários a práticas específicas.
- g) Por se tratar de uma formação em larga escala não foi permitido aos orientadores de estudo adequar a carga horária e os conteúdos desenvolvidos de acordo com as necessidades do grupo.

As professoras participantes têm uma boa avaliação no que se refere ao PNAIC, qualificaram de forma positiva a formação, os materiais teóricos e os materiais didáticos. Porém, a cultura escolar ainda é muito forte e enraizada na prática, dificultando ações concretas de transformação. Por isso, é necessária a retomada dentro das unidades escolares tendo em vista a natureza contraditória do ato educativo, sendo pensado enquanto um processo sistemático e precisando ser sustentado teoricamente. A formação deve ser com o professor e não para o professor.

Depois de analisar e estudar os fundamentos do PNAIC sugere-se, que esse trabalho coletivo dentro das escolas comece com estudos e discussões baseados nos textos dos cadernos de formação do Pacto. O material elaborado é de alta qualidade, apresenta fundamentos teóricos com uma linguagem acessível e textos não muito longos. Além de ser um material que todas as escolas receberam no ano de 2013.

A rede municipal disponibiliza a todas as professoras 33% de hora-atividade, momento que deve ser utilizado para além do planejamento e avaliação, para estudos e discussões coletivas. Nota-se que perante a realidade nacional, em um contexto privilegiado, como é a rede municipal de Curitiba, as escolas e educadoras tem condições de desenvolver a promoção e qualificação do trabalho alfabetizador.

O conhecimento produzido dentro das escolas deve ser apoiado pela *práxis* com ações intencionais e permeadas de reflexões sustentadas pela prática/teoria/prática. É necessária uma equipe escolar que tenha capacidade técnica para dinamizar na prática ações coerentes, significativas e transformadoras e que ao se expressar como pessoa e educador evidencie a sua subjetividade humana.

A equipe escolar na sua complexidade deve ter clareza do que ensina, de como ensina e para quem ensina, tem clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática e em qual contexto ele está inserido. Se tornando, assim, autora da prática, pois vai saber o caminho a percorrer, vai ter consciência das suas ações e das necessidades de aprendizagem dos educandos.

Cabe às escolas e à SME traçar um novo plano diretor para essas ações, é imprescindível a legitimação e otimização das práticas formativas. As mudanças para serem efetivas demandam tempo, tempo esse que no Brasil não é respeitado por políticos que a cada novo mandato estabelecem um novo recomeço. Contudo, é fundamental avaliar o processo com critérios firmes e claros. Por que segundo Freire, “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, ‘interpretado’, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. (FREIRE, 2014 p. 95).

7 O PNAIC E AS NOVAS PERSPECTIVAS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ALFABETIZADORAS

O PNAIC trouxe questões interessantes para a integração do trabalho docente. Sem apresentar um método de alfabetização, apresentou diferentes sugestões metodológicas para subsidiar a prática de cada professor, podendo ser adequado a realidades específicas.

O Pacto discutiu e fundamentou a alfabetização em todas (ou quase todas) as suas dimensionalidades: concepção teórica, currículo interdisciplinar, avaliação formativa, inclusão, organização do trabalho por meio de diferentes agrupamentos, ambiente alfabetizador, consciência fonológica, literatura, lúdico, organização do trabalho pedagógico por meio das sequências didáticas e diferentes recursos didáticos.

Todos esses eixos foram divididos nas oito unidades de trabalho concebidas pelo Pacto e tiveram como foco a prática do professor em sala de aula.

O trabalho que agora chega ao seu ponto final é apenas um recorte sobre o PNAIC. A pesquisa foi desenvolvida com professoras alfabetizadoras de escolas municipais da cidade de Curitiba, capital do estado do Paraná.

Não se tem nesse trabalho uma única verdade e também não se buscou generalizações. Há perguntas que diante de aspectos investigados, elaborou-se respostas. Respostas estas que devem ser concebidas como caminhos possíveis a solução dos problemas reais no que se refere ao processo de alfabetização.

A pesquisa realizada teve a seguinte indagação: **a partir da compreensão teórica dos conceitos de alfabetização e letramento fundamentados pelo Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa, como se apresentam as práticas pedagógicas de língua portuguesa de professores alfabetizadores que participaram da formação do Pnaic?**

Para esse fim, o **objetivo geral desse estudo foi compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas.** E como objetivos específicos foram concebidos os seguintes pontos: identificar como os professores utilizaram as contribuições do PNAIC na sua prática pedagógica; investigar qual é a concepção de alfabetização dos professores; compreender como são desenvolvidas as atividades de

apropriação do sistema de escrita alfabética e identificar como se dá o processo de elaboração e avaliação das práticas pedagógicas alfabetizadoras.

Retomamos nessa dissertação conforme os objetivos acima descritos e com base nos dados analisados encontramos uma dicotomia entre o discurso e a prática das professoras. Dessa maneira, as categorias levantadas com base nos dados coletados nas entrevistas em sua maioria não corroboraram com os dados coletados nas observações.

A título de conclusão, pode ser constatado que, dentre os achados dessa pesquisa, o as professoras seguem com práticas tradicionais, com pouca ou nenhuma interação interdisciplinar.

Com a intenção de identificar como os professores utilizam as contribuições do PNAIC na prática em sala de aula verificou-se que os principais subsídios do Pacto para essas profissionais são a sequência didática, a literatura e os jogos. Com a pretensão de compreender a concepção e a prática que os professores possuem sobre essas estratégias pedagógicas, constatou-se, nas observações, que esses aspectos ainda não foram apropriados de forma plena nas práticas das professoras pesquisadas.

Em todos os casos, o discurso é todo permeado em função e defesa da utilização das sequências didáticas como meio para a organização do trabalho pedagógico. Os dados revelam, no entanto, que há equívocos em relação ao desenvolvimento dessa prática.

No que se refere a utilização de livros literários e jogos pedagógicos, não foram achados indícios consistentes que comprovem a efetivação desse trabalho de forma satisfatória.

Essa é uma constatação muito importante para a definição de novas e diferentes ações formativas no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, pois os cursos de formação continuada pós PNAIC são todos estruturados com base na organização por sequência didática, além de englobar práticas lúdicas e o desenvolvimento do prazer da leitura por meio das obras literárias.

Compreende-se, no entanto, que a maior contribuição do Pacto foi a mudança de concepção de alfabetização apresentada pelo PNAIC: alfabetizar letrando. Todo o referencial teórico concebido na formação partiu dessa concepção, que como os dados revelam não foi citado pelas participantes da pesquisa.

Na tentativa de investigar qual é a concepção de alfabetização dos professores os dados explicam o porquê dos equívocos em relação às contribuições do Pacto: as professoras não compreenderam a concepção de alfabetizar letrando e seguem com práticas tradicionais. Os equívocos acontecem por causa da não apropriação do conceito, tornando o desenvolvimento das estratégias elencadas frágil e precário.

Portanto, as concepções de alfabetização fomentadas durante o Pacto não foram promovidas pelas professoras, revelando-se um aspecto falho do processo formativo. As professoras selecionadas não conseguiram, sozinhas, consolidar as ações formativas propostas pelo Pacto.

Com o intuito de compreender como são desenvolvidas as atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética os dados confirmam as constatações acima descritas: as práticas das professoras acontecem de forma linear e unificada, privilegiando, em geral, habilidades de consciência fonológica, ainda que apresentando equívocos na sua concepção. Não foram encontradas práticas efetivas de escrita.

Todas as profissionais envolvidas defendem a necessidade do desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica no processo de alfabetização. Os equívocos encontrados remetem esse conceito às práticas tradicionais que são “proibidas”. Dessa maneira, muitas participantes afirmam desenvolver essas habilidades de forma “escondida” em meio a sequência didática.

Diante disso, constatamos que o desenvolvimento de práticas para apropriação do sistema alfabético merece maior atenção e acompanhamento por parte da gestão escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

Por fim, com a intenção de identificar como se dá o processo de elaboração e avaliação das práticas pedagógicas alfabetizadoras constatou-se que a prática das professoras pesquisadas gira na esfera cognitiva do processo de desenvolvimento, característica do ensino tradicional, porque privilegiam conteúdos factuais e conceituais. Para tal, a avaliação é desenvolvida por meio de provas unificadas, não englobando o processo de aprendizagem percorrido pelo aluno.

O Pacto trouxe elementos de inovação, como a reflexão sobre o fazer do professor por meio do acompanhamento individual e coletivo dos alunos, para isso elaborou instrumentos para essa ação, não se verificou, no entanto, a utilização desses instrumentos pelas professoras pesquisadas. É preciso um olhar mais profundo dos professores, da gestão escolar e da secretária de educação sobre a avaliação e planejamento.

Os dados alertam para o fato das professoras estarem isoladas em seu trabalho pedagógico. As profissionais pesquisadas afirmam não terem nenhum tipo de acompanhamento por parte da gestão escolar em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido.

Entende-se, assim, que a identificação de uma necessidade, nesse caso várias, é também, contribuição à definição de ações futuras por parte dos pesquisadores.

Concluimos, conforme figura 16, que as práticas das professoras alfabetizadoras seguem de forma tradicional, por isso ainda estão em processo de compreensão aos fundamentos do PNAIC e, portanto, ainda não os transformam em práticas pedagógicas.

FIGURA16 - COMO SE APRESENTAM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES



Fonte: A autora

Discutir esses dados dentro de um contexto privilegiado como é a rede municipal de Curitiba, é um fato inesperado. Eu como professora alfabetizadora, agora pesquisadora, não esperava encontrar dados tão alarmantes.

Levando-se em conta o processo histórico da alfabetização brasileira apresentada nesse trabalho, verificamos que as discussões sobre a mudança de concepção são bem anteriores ao PNAIC. Se considerarmos, ainda, que as professoras participantes estão em permanente formação, como atestam os dados, é difícil de imaginar que o contato delas com essas novas concepções, tenham ocorrido somente a partir do PNAIC e mesmo assim essas concepções ainda não foram apropriadas por elas.

As professoras participam dos cursos, mas não se formam e não se transformam. Não há uma cultura auto-formativa e uma formação reflexiva, que leve a professora a pensar, refletir e transformar sua prática.

Participar da formação do Pacto, para mim foi realmente significativo, mas tenho consciência que somente com ele minha prática não teria sido transformada, como não foi. Minha bagagem profissional, já tinha me permitido ter um contato profundo com a concepção de alfabetização e letramento, portanto, essa já era uma prática incorporada no meu fazer diário. O PNAIC veio para enriquecer, propor novas sugestões metodológicas e gerar discussões dentro da escola.

Afirmo, então, que as professoras, por mais que já tivessem anterior contato, por meio de cursos com as concepções de alfabetização apresentadas pelo Pacto, sem um devido acompanhamento e avaliação do trabalho essas práticas se perderam no interior das unidades escolares.

Embora os professores assumam ter tido contato com o material distribuído pelo programa e que julguem positivo os conteúdos ali expressos, não se constata na fala, na prática em sala de aula e no planejamento semanal, indícios de embasamento teórico no trabalho docente.

Para um trabalho efetivo a escola deve estar subsidiada teoricamente quanto às suas concepções de aprendizagem, quanto ao perfil dos alunos e quanto a concepção de alfabetização. É preciso estar claro aonde se quer chegar e qual caminho vai se percorrer.

Estudar, pesquisar e discutir o PNAIC no ano de 2017 foi um grande desafio. Os contextos político e econômico atuais estão extremantes conturbados, são grandes as incertezas. A educação em meio à crise, continua em segundo plano, apesar de todo o discurso demagógico das autoridades.

Discutir sobre o direito à escola de qualidade, o direito à aprendizagem de todos, a necessidade de boas condições de trabalho aos professores e salários dignos, são temas tão recorrentes no âmbito da educação brasileira que parece que sempre estamos discutindo os mesmos temas durante décadas.

Como uma tentativa que almejou transformar a realidade dessas classes de alfabetização, o PNAIC possibilitou a volta da antiga discussão sobre a necessidade de transpor o ensino tradicional. Perante conquistas e descobertas teóricas sobre a aprendizagem verificamos, ainda, práticas antiquadas e professores resistentes aos novos paradigmas.

Portanto, apesar das incertezas, da pequena valorização do profissional docente no Brasil, é preciso que o professor se assuma como educador, se reconhecendo e se comprometendo no seu papel social. Pois é a partir do momento que se assume a condição de educador, quando o docente se coloca diante dos alunos é que o processo de construção da identidade profissional se desenvolve.

É comum no Brasil se procurar um culpado pelas dificuldades encontradas, principalmente nos tempos de crise como vivemos atualmente. Apontar um culpado em uma esfera tão complexa como a educação, é algo impossível e improdutivo.

Portanto, o professor não é vítima e nem culpado das mazelas educacionais brasileiras. Como o PNAIC contemplou, a educação necessita de várias instâncias funcionando em comum acordo: esferas governamentais por meio das políticas públicas e distribuição de verbas, as universidades por meio das pesquisas científicas e formação inicial dos professores, secretaria de educação por meio da gestão administrativa de recursos e formação continuada, a gestão pedagógica da escola por meio do acompanhamento individual e coletivo das ações docentes e o professor em sala de aula mediando e oportunizando a aprendizagem dos alunos.

É certo que nenhuma política pública no âmbito da educação apresenta efeitos instantâneos, toda mudança precisa de tempo para ser incorporada pelos profissionais envolvidos. No entanto, apesar do PNAIC ter como foco a formação de professores, o que se encontra são professores sozinhos, fazendo o que acham certo.

Nota-se, dessa maneira, que para a educação, não bastam leis e decretos impostos de maneira vertical. É preciso conscientização e comprometimento de todas as esferas responsáveis pelo desenvolvimento das ações educacionais.

Torna-se, dessa maneira, urgente continuar a discussão sobre os programas de formação continuada principalmente no âmbito da alfabetização, compreendendo além da formação acadêmica a formação humana.

A familiaridade com os processos da pesquisa científica pode ser um caminho rico e significativo para a efetivação da formação continuada. A imersão dos educadores em ambientes de produção científica permite um olhar crítico em relação ao processo educativo, favorecendo inovações e fundamentando práticas concebidas. Possibilita ao professor, também, o desenvolvimento de uma postura investigativa em relação a sua prática diária. Atesto que essa foi uma experiência rica e significativa que o mestrado profissional me proporcionou.

O PNAIC foi uma semente plantada que se for regada e nutrida pode colher frutos maduros a longo prazo. A questão que aqui se estabelece, é qual que será o cuidado com essa semente que, por ora, poucos galhos floresceram, com enorme investimento financeiro sobre ela. Essa sim é uma semente que se mostrou muito cara e pelo visto pouco valorizada.

Essa pesquisa, que contempla o PNAIC como um meio para refletir as práticas pedagógicas alfabetizadoras, apresenta a complexidade do processo alfabetizador: são várias as questões sociais, históricas, políticas, econômicas e educacionais que produzem conhecimentos e ideologias.

No entanto, se levarmos em conta somente as questões educacionais: a necessidade específica de ensinar o sistema de escrita alfabética e as práticas pedagógicas que levam a essa aprendizagem, muitos conflitos e discussões estão presentes na realidade brasileira no que se refere a esse tema. O fato é que ainda as crianças brasileiras não estão sendo alfabetizadas na maneira e na época certa.

A busca pela superação dessa defasagem histórica é constante, ainda que não seja, infelizmente, a prioridade.

O PNAIC aprofundou as discussões sobre alfabetização e letramento concebendo o conceito de alfabetizar letrando. Essa dimensão da alfabetização exige do professor uma nova postura e uma nova prática pedagógica. Não cabe mais ao professor ser um mero aplicador de atividades/exercícios concebidos por outros. Para alfabetizar e letrar o professor e sua ação devem estar inseridos nas práticas sociais e culturais de leitura e escrita.

Para isso, não se pode conceber práticas alfabetizadoras sem textos reais, próximos a realidade do aluno, com o objetivo de ampliar e construir novos conhecimentos e significados. O maior objetivo do processo alfabetizador deve ser a comunicação por meio da língua escrita, onde o aluno, através da compreensão da língua se comunica, aprende, manifesta opiniões e as confronta com opiniões alheias e constrói novos saberes.

As práticas pedagógicas alfabetizadoras, portanto, devem ser direcionadas a situações ricas e significativas de leitura e escrita. É a qualidade das experiências vividas e dos textos lidos e manipulados que determinaram a relação que os alunos terão com a língua escrita.

Vivências que transpõe o ambiente escolar e de sala de aula sempre atraem mais a atenção dos alunos. A elaboração de cartazes na comunidade, de avisos dentro escola, a confecção de bilhetes e cartas para outras turmas e autoridades da cidade ou da escola, pesquisas sobre temas de interesse da turma são exemplos de vivencias ricas com a língua escrita.

Dentro do contexto escolar defendo a contação diária de histórias e o incentivo a leitura e manipulação de obras literárias pelos alunos. É somente pela vontade de aprender a ler e pelo prazer de ler que a criança insere-se no mundo da língua escrita de forma significativa e permanente.

Entretanto, conceber as obras literárias somente como prazer é reduzir a literatura. É por meio do mundo imaginário da literatura que a criança se descobre e se constrói como ser humano e se insere no contexto social. A literatura seduz e além de prazer vai evidenciar vários outros sentimentos e emoções.

A literatura é fascinante, mas não é por isso que a prática alfabetizadora pode se limitar a esse gênero textual. É urgente e necessária a ampliação do trabalho com diferentes gêneros.

As vivencias no mundo da escrita favorecem, também, ao aluno atividades reflexivas sobre a língua: aspectos linguísticos, sons da fala, organização e orientação da escrita e a diferenciação entre a língua falada e a língua escrita.

No entanto, o professor, na postura de educador precisa ser o exemplo para seus alunos. O professor para ensinar a ler e para incentivar o prazer da leitura precisa ler e ter repertórios de leituras para desenvolver essa questão com qualidade, profundidade e prazer. O professor precisa ampliar seu conhecimento cultural e humano, ou seja, as vivências ricas e significativas no mundo na escrita também precisam se desenvolver no corpo docente, dentro das características específicas desse grupo.

O professor precisa ler para estudar e refletir sobre sua prática, mas também precisa ler obras literárias. É preciso momentos culturais como visita a museus, a peças teatrais e experiências enriquecedoras. É preciso ampliar a visão de mundo do professor.

No processo de alfabetização a leitura é essencial, no entanto o processo de escrita é tal qual importante e requer ações específicas e consistentes do educador. Permitir e incentivar que a criança escreva de forma autônoma ainda é um desafio para as professoras pesquisadas.

É por meio da escrita que o aluno constrói suas hipóteses e o seu conhecimento sobre a língua, e o professor avalia e (re) constrói suas ações alfabetizadoras.

Fato esse que requer do professor a compreensão e acompanhamento sistemático da escrita infantil conforme os níveis de apropriação da língua escrita. A análise da produção infantil realizada de forma contextualizada por meio de vivências significativas como a contação de histórias, projetos interdisciplinares e outros permite ao professor em uma ação de mediação diagnosticar e agir sob a escrita do aluno. Vale lembrar que o trabalho com diferentes gêneros não pode ficar restrito a leitura, os alunos devem ser ensinados e estimulados a escrever diferentes gêneros.

Portanto, as equipes escolares devem almejar a formação do educador reflexivo por meio da leitura e reflexão de textos da área da educação e alfabetização, de textos produzidos pelas crianças, de obras literárias e de outros gêneros textuais e de discussões de cunho político pedagógico.

O que se refere a consciência fonológica, prática tão defendida pelas professoras, é uma ação que deve estar presente sim nas práticas alfabetizadoras. Sem o ensino sistemático e intencional o processo de aprendizagem da escrita se torna mais lento e pouco efetivo e por com sequência desestimulante. A questão que aqui se defende é do uso das atividades de análise da língua como meio para se alcançar a apropriação do sistema alfabético e não de reduzir o trabalho de alfabetização às essas práticas.

O texto deve ser concebido para aprendizado do gênero, dentro de um contexto e objetivo social e não como pretexto para as atividades de análise da língua. Dessa maneira, o objetivo da sequência didática deve ser a aprendizagem de um novo gênero textual com uma finalidade social específica, dentro desse processo a análise da língua será etapa importante e necessária, mas não o objetivo principal. O objetivo principal no processo de alfabetização será sempre a compreensão do sistema alfabético através da comunicação por meio da leitura e da escrita.

Enfim, a criança para se alfabetizar precisa ser ouvida, precisa falar e conversar, precisa discutir assuntos com adultos e outras crianças, precisa fazer perguntas e receber respostas. Ensinar tudo a todos é impossível, mas uma alfabetização plena é a base estrutural para futuras aprendizagens, portanto essencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; 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 01, unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 16-23
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; CRUZ, M. C. S.; O registro das situações de ensino e aprendizagem: significados construídos com a análise da prática no ciclo de alfabetização. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização. Ano 3, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 20-30.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto editora 1994
- BRAINER, M.; TELES, R.; LEAL, T.F.; CAVALCANTE, T.C.F. Ser cuidado, brincar e aprender: direitos de todas as crianças. In: BRASIL; **Pacto nacional pela alfabetização na Idade certa**: ludicidade na sala de aula. Ano 01, unidade 04. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-13
- BRAINER, M.; TELES R.; LEAL, T. F.; CAVALCANTE, T. C. F. Que brincadeira é essa? E a alfabetização? In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: ludicidade na sala de aula. Ano 1, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 14-21.
- BRAINER, M.; TELES R.; qualquer maneira de jogar e brincar vale a pena? O que fazer para ajudar as crianças a aprender? In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: ludicidade na sala de aula. Ano 1, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 22-25.
- BRANCO, V.; **O desafio da construção da educação integral**: formação continuada de professores alfabetizadores do município de Porecatu – Paraná. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.
- BRANCO, V.; GUIMARÃES, S. R. K. Alguns mitos, verdades e dúvidas na relação da Psicologia com a Alfabetização. In: MALUF, M.R.; GUIMARÃES, S. R. K. (Org.). **Desenvolvimento da linguagem oral e escrita**. Curitiba: Editora UFPR, 2008. p. 291-3
- BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012
- CAGLIARI, L C. **Alfabetizando sem BA-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 1998
- _____. Breve História das Letras e dos Números. In: MASSAMI-CAGLIARI, G; CAGLIARI L.C. **Diante Das Letras**: a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1999.
- CERQUEIRA, M. S.; **Atividade versus exercício**: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2010, vol.49, n.1, pp.129-

143. ISSN 2175-764X. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100010>. Acesso: 25/05/2017

COLOMER, T.; **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CONTRERAS, J.; **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C.; Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, M. C. P. P.; HOHENDORFF, J. V.; **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014

CRUZ, M. C. S.; Avaliação no ciclo de alfabetização: o monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem das crianças. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**. Ano 2, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-26.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; Reflexão sobre a prática do professor alfabetizador: o registro das experiências docentes na dimensão formativa e organizativa dos saberes. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção de conhecimentos por todas as crianças**. Ano 2, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-32.

CRUZ, M. C. S.; MANZONI, R. M.; SILVA, A. M. P.; 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. p. 06-15.

CURITIBA, Prefeitura Municipal. **Subsídios à prática escolar: corregente**. Curitiba: SME, 2013, Apostila digitada

CURITIBA, Prefeitura Municipal. Secretária de Educação. **Caderno Pedagógico: subsídios à organização do trabalho pedagógico nas escolas da rede municipal de ensino de Curitiba**. Curitiba: SME, 2013.

DELVAL, J.; **Aprender a aprender**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DIDIER, M. T.; TELES, R.; O ensino de história (s) e da matemática: em ritma dos jogos e das brincadeiras. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: ludicidade na sala de aula**. Ano 2, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 19-31.

DINIS-PEREIRA, J. E.; O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.92, n.230, p. 34-51 jan/abr, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.; Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: mercado das letras, 2004.

DUBEUX, M.H.S.; SOUZA, I. P.; Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL; **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 01, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 27-37

FERREIRA, A. T. B.; Formação de professores: princípios e estratégias formativas. In: BRASIL; **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 08-21

FERREIRA, A. T. B.; CAVALCANTE, T. C. F. O lúdico na sala de aula. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano 2, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-08.

FERREIRA, A. T. B.; ROSA, E. C. S.; TELES, R. A literatura, o brincar e o aprender a língua e outros conteúdos curriculares. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: vamos brincar de reinventar histórias. Ano 3, unidade 4. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 16-27.

FERREIRO, E. A escrita...antes das letras. In: SINCLAIR, H. **A produção de notações na criança**: linguagem, número, ritmos e melodias. São Paulo: Cortez: 1990.

_____. **Com Todas As Letras**. São Paulo: Cortez, 1992

_____. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **Reflexões Sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011 – 26ª Ed 2ª reimpressão

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2012.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999

FOSNOT, C T. **Construtivismo e Educação**: teoria, perspectivas e prática. Portugal: Instituto Piaget, 1996

FRANCO, M. A. R. S.; Prática pedagógica docente: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.97, n.247, p. 534-551 set/dez, 2016

FREIRE, P.; MACEDO, D.; **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49 ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 23ª reimpressão 17ª edição
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009
- GUEDES-PINTO, A. L.; LEAL, T. F.; Avaliação para inclusão: alfabetização para todos. In: BRASIL; **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Ano 3, unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 22-27
- GUÉRIO, E. C.; **Espaços oficiais e intersticiais da formação docente: histórias de um grupo de professores na área de ciências e matemática**. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- GUIDINI, F.; **Referenciais epistemológicos: a formação pedagógica dos professores da educação básica**. Curitiba: Appris, 2017.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.
- IBGE. **Censo demográfico 2010: resultados gerais da amostra**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: 20/06/2017
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- INAF BRASIL. **Indicador de alfabetismo funcional**. Principais resultados. Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf. Acesso em: 20/06/2017
- INEP. **Avaliação nacional da alfabetização**. Resultados. Disponível em: <http://ana.inep.gov.br/ANA/> Acesso em 19/10/2016
- KAMII, C; DEVIES, R. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- LEAL, T. F.; Avaliação e organização do trabalho docente: a importância dos registros. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem**. Ano 1, unidade 8. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 15-19.
- LEAL, T. F.; CRUZ, M. C.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; Heterogeneidade e direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes. In: **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais**. Ano 1, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-13.
- LEITE, M. S. B. R; MORAIS A. G.; O ensino do sistema de escrita alfabética: porque vale a pena promover algumas habilidades de consciência fonológica? In: BRASIL; **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.19-25.

LERNER, D.; **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, J. C.; **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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

MASSANI-CAGLIARI, G; CAGLIARI L.C. **Diante Das Letras: a escrita na alfabetização**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 1999.

MINAYO M.C.S. O desafio da Pesquisa Social. In MINAYO M.C.S; DESLANDES F.S GOMES R.; **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

MORAIS, A. G.; LEITE T.M.S.B.R.; A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL; **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 6-18.

MORIN, E.; **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014

MORTATTI, M. R. **História Dos Métodos De Alfabetização No Brasil**. Brasília: MEC, SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>

Acesso em: 23 jun. 2016.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1999.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, Universidade de Lisboa, 2009.

OLIVERIRA, M. M de; **Sequência didática interativano processo de formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PERES, E. **“A Produção da crença”:** Políticas de alfabetização no Brasil na última década (2006-2016). Disponível em: <<http://www.anpedsul2016.ufpr.br>> Acesso em: 09 ago. 2016.

PESSOA, A. C. R. G.; CABRAL, A. C. S. P.; O ensino da ortografia no 3º ano do 1º ciclo: o que devemos propor aos alunos no “último” ano da alfabetização? In: BRASIL; **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**. Ano 3, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012. p.20-32.

PISA. **Programme for international student assessment (PISA) results fron PISA 2015**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa_2015_brazil_prt.pdf> Acesso em: 24 jan. 2017

SÁ, C. F.; PESSOA, A. C. R. G.; **Práticas de alfabetização em uma turma multisseriada no contexto de Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC)**. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.5212/praxis%20educativa.v11i1.7114>> Acesso em: 1 nov. 2016.

SAMPIERI R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia da Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, A da.; SEAL, A. G. S.; 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 02, unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-19

SILVA, A. da.; A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Ano 2, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-15.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. Ed., 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2014ª

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2014b

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016

SOUZA, I.P; LEAL T.F. Os Diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. (IN) BRASIL; **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Os diferentes textos em sala de alfabetização: ano 1: unidade 5. Brasília: MEC, 2012.

SOUZA, I. P.; Relações entre apropriação do sistema de escrita alfabética e letramento nas diferentes áreas do conhecimento. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento – projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012. p. 06-11.

SOUZA, I.P; LEAL T.F. Os Diferentes textos a serviço da perspectiva do alfabetizar letrando. In: BRASIL; **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Os diferentes textos em sala de alfabetização: ano 1: unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012.

TARDIF, M.; **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A; COLOMER T, **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VICENTIN, I. S.; **A importância do desenvolvimento da consciência fonológica no trabalho do professor alfabetizador**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2006.

VICENTIN, I. S.; **A prática pedagógica de professores dos anos finais do ensino fundamental sob a ótica de seus alunos – limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

WINKELER, M. S. B.; **Didática do formador do alfabetizador**. 145 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2012.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHETA JUNIOR, J. **Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC**. Universidade Estadual Paulista - Assis, SP. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017

APÊNDICE 1

Instrumento de coleta de dados:

ENTREVISTA com PROFESSORES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO

ORIENTADORA: PROF. DRA. VERÔNICA BRANCO

MESTRANDA: ANA CELINA HESKETH RABUSKE CORSI

PARTE 1: QUANTO A FORMAÇÃO

- 1- Qual é a sua idade?
 - 20 a 25 anos
 - 25 a 30 anos
 - 30 a 40 anos
 - 40 a 50 anos
 - 50 anos ou mais
- 2- Qual é a sua formação em nível de graduação?
- 3- Qual o ano de conclusão do curso?
- 4- Possui curso de especialização? Qual? Ano de conclusão?
- 5- Você participa de cursos de formação continuada? Se sim, quais você participou nos últimos três anos?
- 6- Como você classifica sua turma em relação ao aprendizado? E comportamento?
- 7- Qual é o número de alunos? Você tem alunos de inclusão? Quantos?

PARTE 2: QUANTO A EXPERIENCIA PROFISSIONAL

- 8- Quantos anos atua como professor?
 - 1 a 5 anos
 - 5 a 10 anos

- 10 a 20 anos
- 20 anos ou mais

9- Quantos anos atua na rede municipal de Curitiba?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- 20 anos ou mais

10- Quantos anos atua como professor alfabetizador no primeiro ano do ensino fundamental?

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- 10 a 20 anos
- 20 anos ou mais

11- Quantos anos atua nessa instituição de ensino?

12- Qual é a sua carga horária nessa escola?

13- Tem vínculo com outra instituição? Qual? Qual é a sua função nessa outra instituição?

PARTE 3: QUANTO AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS

14- Quais as atividades você desenvolve todos os dias?

15- Quais atitudes você espera de um aluno do primeiro ano?

16- Para você, quais são os maiores desafios e dificuldades do professor alfabetizador?

17- Com que frequência você faz a leitura de livros em sala de aula?

18- Sua turma tem uma biblioteca de sala? Se sim, como acontece a utilização desses livros pelas crianças?

19- Como você prefere trabalhar (projetos, sequências didáticas ou atividades independentes)? Por que?

20- Para você, o que é alfabetização? Em linhas gerais, na sua opinião, como deve desenvolver esse processo no primeiro ano?

21- As teorias sobre alfabetização mudaram muito no decorrer dos anos, qual é a sua opinião sobre isso? Para sua prática, o que essas novas teorias trouxeram de melhor? E pior? Qual delas fundamenta melhor a sua prática?

22- Como você se posiciona sobre a condição social/cultural do aluno e aprendizagem?

- 23- Qual foi a sua maior motivação para fazer o PNAIC?
- 24- Como foi participar do PNAIC (2013)? O PNAIC (2013) contribuiu para sua prática em sala de aula? Por que? Como?
- 25- Como era sua prática antes do PNAIC?
- 26- Atualmente em que você baseia sua prática? PNAIC? Cursos de formação? Outros?
- 27- Se você não tivesse freqüentado os cursos de formação, você acha que a formação do PNAIC seria suficiente para a qualificação da sua prática?
- 28- Você teve contato com o material teórico do PNAIC 2013? Como? Se sim, qual é a sua opinião sobre ele?
- 29- Você considera que os encaminhamentos do PNAIC possibilitam adequações metodológicas para o desenvolvimento de práticas para crianças com diferentes ritmos de aprendizagem? Você acha isso necessário e viável?
- 30- O PNAIC apresenta a perspectiva do *Alfabetizar letrando*, qual é a sua opinião sobre esse conceito? Como ele se desenvolve na sua prática?
- 31- O PNAIC apresentou alguma proposta que você discorda? Qual? Por que?
- 32- Para você, quais foram as dificuldades que você encontrou do PNAIC?
- 33- Você sentiu falta de alguma proposta que não foi abordada no PNAIC?
- 34- Quais princípios você considera importante para um curso de formação continuada?
- 35- Quais critérios você utiliza para julgar positivamente um curso de formação?
- 36-** Como foi elaborado o seu planejamento anual? Foi Coletivo ou individual? Quais profissionais participam da elaboração?
- 37-** Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico?
- 38-** Como você elabora seu planejamento trimestral/semanal? Individualmente?
- 39- Existe algum tipo de acompanhamento da gestão escolar sobre seu trabalho? Qual? Como acontece?
- 40-** Como você faz a seleção/elaboração das atividades que serão desenvolvidas em sala?
- 41- A unidade 1 do PNAIC apresenta quadros de conteúdos de língua portuguesa a serem trabalhados nos três anos do ciclo 1? Isso é viável? Acontece na sua prática? Como?
- 42- Como se dá, na sua prática, o processo de avaliação dos alunos?

- 43- A unidade 1 do PNAIC apresenta sugestões de quadros para o acompanhamento da aprendizagem individual do aluno e da turma. Qual é a sua opinião sobre esses instrumentos? Você utiliza?
- 44- Qual é a sua opinião em relação às atividades de desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica? Você pode me dar exemplos de atividades que você tenha desenvolvido em sala?
- 45- Como são, no geral, as atividades de escrita de palavras? Exemplifique
- 46- Você propõe para seus alunos a escrita de textos?
- 47- Se sim, como você desenvolve essa atividade? Com que frequência?

Na sua opinião, quais as ações precisam ser realizadas para aprimorar o processo de alfabetização nas escolas de Curitiba?

APÊNDICE 2

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Serão observados os seguintes aspectos:

- Desenvolvimentos das atividades
- Relação aluno/professor
- Relação aluno/aluno
- Utilização do espaço físico sala/escola
- Utilização de recursos didáticos
- Utilização de recursos didáticos oferecido pelo PNAIC: livros de literatura e jogos

O roteiro de registro de observação será como o exemplo a seguir:

ESCOLA _____ Roteiro _____ DATA: ____/____/____
Nº DE ALUNOS PRESENTES: _____
LOCAL DA ATIVIDADE:
ATIVIDADE:
(descrição detalhada do desenvolvimento da atividade)
TEMPO DE DURAÇÃO:
(horário de início e término da atividade)
COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR
(descrição detalhadas das impressões do pesquisador)

APÊNDICE 3**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____, RG _____
estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: “PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES”, cujo objetivo é compreender como os professores utilizam os fundamentos do PNAIC e os transformam em práticas pedagógicas. A técnica preliminar para coleta de dados será entrevista, análise documental e observação.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será realizada de forma a respeitar a confidencialidade das informações.

Estou ciente, também, que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessária justificativa ou dano.

As pesquisadoras responsáveis são: Prof Dra Verônica Branco e Mestranda Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi, com quem poderei obter contato pelo telefone 99946-9441. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Fui orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

Assinatura do sujeito de pesquisa

Curitiba, ____ de _____ de 2016

Curitiba, ____ de _____ de _____

Declaramos para os devido fins que nós do(a) Escola _____ estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa “**Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a Prática de professores Alfabetizadores**” sob a responsabilidade Veronica Branco – pesquisadora responsável e Ana Celina Hesketh Rabuske Corsi – pesquisadora acadêmica, nas nossas dependências, até Agosto de 2017.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão Professoras do 1º ano do Ensino Fundamental e que o nome da escola e qualquer outro dado confidencial serão mantidos em segredo.

Atenciosamente,

Diretora da Instituição